

DISKURZUS

2023

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZOLGÁLATA

Köszöntőkönyv
Szakács Mihályné dr. 80. születésnapjára

*Gál Ferenc Egyetem
Pedagógiai Kar
Szarvas, 2023*

Szerkesztő
DR. KATONA KRISZTINA
BÍRÓ GYULA

Technikai szerkesztő
ZSIGA JÁNOSNÉ

Kiadja
Gál Ferenc Egyetem
Pedagógiai Kar

Felelős kiadó
DR. KATONA KRISZTINA
dékán

Készült
a Digitális Kalamáris Kiadónál

ISSN 1589-2662

TARTALOMJEGYZÉK

Bíró Gyula	
Az értékek megvallója.....	5
Daróczi Sándorné	
Szakács Mihályné tudományos és publicisztikai munkássága	11
Bíró Gyula	
Lehetséges oktatás- és képzésfejlesztési stratégiai irányok a	
Gál Ferenc Egyetemen. Vázlatrajz	21
Hornován Anna	
Óvodai Nevelés – 70 éve a gyermekekért, 70 éve az óvodapedagógusok	
pedagógiai-módszertani fejlődéséért	45
Huszár Istvánné	
A gyakorlati képzés múltja és jelene a szarvasi óvóképzésben.....	55
Dr. Katona Krisztina	
Altató versek a gyermekirodalomban I.....	65
Dr. Kós Nóra	
A táplálkozás zavarai a pszichológiában. Bulimia Nervosa jellemzői,	
magyarozó elméletei és terápiája.....	87
Kovács Katalin	
Mester és tanítvány	99
Dr. Kovácsné dr. Bakosi Éva	
Játékörökség nyomában.....	105
Dr. Lestyán Erzsébet	
Tehetséggondozás az óvodában.....	125
Dr. Lipcsei Imre	
Innováció Tessedik Sámuel pedagógiai tevékenységében.....	133
Micheller Magdolna	
Találkozásaim Marica Tanárnővel	141
Dr. Rádli Katalin	
Az óvodapedagógusi tevékenység megújulásának szolgálata	
Szakács Mihályné dr. szakmai életpályáján.....	145
Szabóné dr. Balogh Ágota	
Digitális kultúra lehetőségei az óvodapedagógus munkájában	157
Szarka Péter	
Weöres Sándor moraszámláló szimultán versei. A <i>Magyar etűdök</i> ciklus ganavrittái.....	167
Dr. Szilvássy Orsolya	
Kisebbségi léthelyzetek és változó nézőpontok. Dél-tiroli történetek Olaszországból.....	189
Szövényi Zsolt	
Rendszerváltozás és reformok a felsőoktatásban	197
Dr. Trencsényi László	
Együtt a az Országos Köznevelési Tanácsban.....	207
Dr. Virág-Horváth Erzsébet	
Oravec Imre: Távozó fa (én- és létképek).....	213
Dr. Wébel Dezső	
Egy élet az óvóképzésért	221



Szakács Mihályné dr. a díszoklevél-átadó ünnepségen 2023. szeptember 29-én

AZ ÉRTÉKEK MEGVALLÓJA...

„A parkban egy bokorban megpillantotta a fészket. Elgyönyörködött.

– Milyen csodálatos, ahogyan a madarak a fiókáikról gondoskodnak! Csodálatos a Teremtő gondoskodása!

Derűsen folytatta útját, kiért az utcára. Az egyik sarkon meglátta a kislányt. Pizkos volt, ruhája tépett, lesoványodott kezét a járókelők felé nyújtogatta. Koldult.

Iszonyú indulat támadt a lelkében, dühtől remegve emelte szemét a szürke ég felé, és felkiáltott:

– Hát nem látod, hogy mi történik itt?! Hogy engedheted ezt meg? Miért nem teszel már végre valamit?

– Már régen tettem valamit. Megteremtettelek téged! – válaszolta az Úr.”

(Arab forrás nyomán Héřsár Gábor)

*

Egy csodálatos szakmai életút, aminek pillanatképe egy köszöntés, egy születésnap apropóján. Vannak ikonok, vannak olyan személyek, akiknek szakmaisága, emberi volta, tartása és szakmai alázata példa az aktív éveket követően is, és meghatározza egy-egy intézmény, alkotói közösség jelenét és jövőképét.

Szakács Mihályné dr. Farsang Mária – született: Szentes, 1943. augusztus 5. – ny. főiskolai tanár, főigazgató – kezdeném egy szokásos méltató kötet bevezető sorait. De egy kicsit másképp kell ezt... Marica néni. Teszem ezt azért is, mert nem fogalmazhatok úgy, mint egy „külső szemlélő”, kutatótárs, egyszerű pályatárs, mert nekem és sokunknak nem csupán vezetői, de pedagógus, nevelői példaképe is. Nem szerencsés, hogy a tisztelgő kötet bevezető sorait személyes kiszólással kezdem, de tanítványként ez megkerülhetetlen egy olyan egykori tanárom esetében, akit nagybetűs pedagógusnak tartottam egyetemi oktatómként is, és ez parányit sem változott az elmúlt huszonnégy évben. Merem ezt úgy is írni, hogy az egykori szellemi-lelki bölcsőm, Szarvas, az óvó- és tanítóképzés egyik meghatározó hazai szereplője, olyan alapokkal ruházott föl mint főiskola, amely a későbbi egyetemi tanulmányok alkalmával már csak vágyott illúzió lehetett. Az a személyesség és személyköziség, amit a kilencvenes évek végén

és a kétezres évek elején megtapasztalhattam hallgatóként Szarvason – köszönhetően számtalan oktatónak és mesternek, vezetőpedagógusnak, de tanulmányi előadónak és technikai munkatársaknak is –, az ember és hallgatóközpontúságával, gyakorlatcentrikusságával, az elméleti és gyakorlati ismeretek egymást kiegészítő és erősítő voltával jelezte, hogy lehet jó pedagógusképzést „csinálni”, lehet hittel és szeretettel tenni a legjobbat a köz szolgálatáért, az ügyért.

Előttem van az a kép, amikor Marica néni a zsúfolásig telt nagyelőadóban – bárcsak ma is így lenne – a nevelés elméletéről, a pedagógia és pedagógusság lényegéről beszél olyan szenvedélyességgel, lendülettel, finom kiegyensúlyozottsággal, ami csak a legnagyobb előadók sajátja. Pisszenés sincs a teremben, néha egy-egy közös kacagás, egymásra mosoly, és taps. Az a tartás, az a pedagógusi arcél, amit ma is látok magam előtt, telve szeretettel, a hallgatók iránti tisztelettel és nyitott kíváncsisággal, olyan oktatók képét rajzolja, akik akkor jellemezték ezt a képzőt, és ma is kell, hogy jellemezzék a modern kor kihívásaira reflektív pedagógusképzést. „Hiszem és vallom...” – csengenek vissza a szavak. Ezek a szavak többek, mint elcsepelt közhelyek mondatnyitói, benne van annak az embernek a lendületessége, emberi és pedagógiai hitvallása, személyessége és elhívottsága, amiben az egykori szarvasi hallgató, majd gyakorlóintézményi óvodapedagógus, gyakorlatvezető óvodapedagógus, gyakorlóintézményi vezető, intézeti oktató, intézeti vezetőhelyettes, majd az alakuló szarvasi főiskola első főigazgatója, országos testületek megkerülhetetlen szakmai „irányzéka”, aki a gyakorlat és elmélet egyensúlyával, messze túlmutatva Szarvason, de mindig hű maradva Szarvashoz, alakította a magyar közoktatás és köznevelés, a pedagógusképzés rendszerét. Valódi hőskorszakban, megfelelően az általa vezetett szervezeteket a kor elvárásainak, kihívásainak, megfelelően ötvözve a modernitást és a konzervativizmust, mindig kicsit elémenve a törvényszerűen „bekövetkezőknek”.

Másik emlékképem, hogy ülünk a hivatali gépkocsiban, és a Magyar Pedagógiai Társaság Makarenko Munkabizottságának – ejnye – ülésére tartunk, én hallgató, ő előadó. Mentorált és mentor. Beszélgetünk pedagógiáról, pszichológiáról, a pedagógusképzés jelenéről, múltjáról és jövőjéről. Elismeréssel szól mindenki munkájáról, tudva azt, hogy mi történik az óvodapedagógus-képzés „fellegréjében”: Kecskeméten, Hajdúböszörményben, Sopronban, Budapesten, tudja mi történik az óvodákban, az iskolák világában, és tudja azt, hogy az új kihívások milyen hatékony válaszokat, eszközöket igényelnek, és mi ebben a felsőoktatás,

azon belül a pedagógusképzés felelőssége. És beszélgetünk szerelemről, szerelemtelenségről, a főiskolás és egyetemista lét elviselhetetlen gyönyörűségéről, megfoghatatlan könnyű-nehézségéről. Merthogy figyelt. Nemcsak rám, minden hallgatójára, és büszke volt arra, ha sikeresek munkatársai, tanítványai. Csapatot épített, műhelyt hozott létre Szarvason. A régi idők nevelőit éppúgy tisztelve és megbecsülve, mint az érkező „titánokat”. Sokak szerint keménykezűen, sokak szerint gyengéden, simogatóan. Éppen úgy, ahogy egy vezetőnek kell, hogy az általa vezetett szervezetet tartsa, és tartással ruházza fel.

Az 1989-ben születő Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola főigazgatóhelyettese, majd 1990-től első főigazgatója, nemcsak tovább vitte a szarvasi óvóképző intézet hagyományait, de megteremtett munkatársaival egy főiskolát, ami mindig több, és más, mint akár a köznevelés, vagy szakképzés, mert nem csupán szakmára készít föl, de megrajzolja a jövő értelmiségeit, elsősorban a vidék szolgálattevőinek karizmáját. Szarvas ilyen volt, és reményeink szerint ilyen a jelenében, és méginkább a jövőjében.

Többféle vezetői megbízás, átalakulások, Békéscsaba és Szarvas integrációja 1997-től kezdődően, a Körös Főiskola születése, a tanítóképzés Szarvasra érkeztetése, a Tessedik Sámuel Főiskola létrejötte, majd az önálló pedagógiai kar születése, új lehetőségek és új kihívások. A kilencvenes évek és a kétezres évek elején nincs olyan óvodapedagógiát, óvo- és tanítóképzést érintő kérdés, amiben ne kérnék ki a véleményét szakemberként, ne alakítaná és formálná a pedagógiai gyakorlatát. Szervezte és irányította az országos óvodapedagógus tantervi bizottságot, az országos tantervfejlesztő bizottság munkáját, a tanítóképző tantervfejlesztő bizottságban az óvodapedagógus képzés tantervfejlesztési munkálatait, a főiskolai képzés tanterveinek gondozását. Tagja volt az Országos Köznevelési Tanácsnak, ahol szakmai hitelességével nemcsak a pedagógusképzést képviselte, de a hazai óvodák ügyét is. Konferenciaelőadásai, továbbképzésekben való részvétele, egyesületi tagságai mindig Szarvast és a szarvasi, hazai köz- és felsőoktatás értékeit láttatták, ezer szállal kötődve a városhoz, és ezer szállal kötődve Békés megyéhez, a régióhoz. Alelnöke volt az Országos Óvo- és Tanítóképzők Egyesületének.

Intézményi filozófiája szerint olyan óvodapedagógusokat, pedagógusokat kell képeznünk, akik nemcsak ismerik, de szeretik az óvodás és iskolás gyermekeket, és ezért, ennek érdekében mindent meg tudnak tenni. Tagja volt az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramját alkotó öttagú bizottságnak, így első körből tudta képviselni azt az 1996 óta megfogalmazott és „minden támadást kibíró” alapprogram szellemiséget,

hogy a gyermek érdeke mindenkinek felett álló. Ez a rendíthetetlen „őrszerep” adja a kilencvenes évek közepe óta a hazai óvodapedagógia célra tartását. Publikációi, tanulmányai és előadásai az óvóképzés mindenkori aktuális feladatait tárják fel, olyan innovációkat megfogalmazva, amelyek érintik a pedagógia gyakorlatát és elméleti vonatkozásait is, akár a képesítési követelményrendszeren keresztül, akár a pedagógiai programok intézményi megvalósulásán keresztül. Olyan pedagógusok képzése volt a mindenkori célja, akik óvodapedagógusként ismerik az iskolát, és olyan tanítók, akik ismerik az óvoda világot. Pedagógiai iránymutatása szerint az iskola jövője, az „óvodásabb iskola”, a gyermekekre mindig figyelemmel bíró nevelő, aki „közötte van” a neveltjeinek, velük együtt létezik-lélegzik, és érzi az egyéni és társadalmi felelősségét.

Amitől különleges egy főiskolai, egyetemi oktató és gyakorló pedagógus szellemi öröksége, az az, hogy összegződik a gyermekek lelkének ismerete, a bátorítás és megerősítés képessége, a következetesség, a gyermekek és pályatársak feltétel nélküli tisztelete és szeretete, a vállalt feladatok elvégzése, a partnerség, és az összefüggéslátás, a komplexitás, amely a közvetlen kapcsolaton nyugszik mind a gyermekekkel, mind a pedagógus és oktatói közösségekkel.

Szakács Mihályné dr. nem felejtett el Marica néni maradni. Ez egy lényeges momentum. Látogatásai főiskolai vezetőként a Gyakorlóintézményben mindig egy olyan pillanatot jelentett, ahol egy szakmatárs érkezik, és valódi pedagógiai diskurzus tud kialakulni. Ma már kevesen tudják, ezért fontos elmondani, hogy az óvoda-iskola átmenet műhelyét, a Gyakorlóiskola megalapítását neki köszönheti az intézmény, és azt is talán kevesen tudják, hogy a mai napig az egyetem Gyakorlóintézményének óvó-bátorító figyelője, támogatója, megerősítve mindig azokat az előrelépéseket, fejlesztéseket, innovációs törekvéseket, amelyeket az intézmény magáénak vall, és eredményként fölmutat. És így van ez a pedagógusképzés területével is, figyelemmel követve a Pedagógiai Kar pozícióit, hallgatói létszámváltozásait, kutatási irányait, fejlesztési törekvéseit.

Egy tisztelgő kötet lehet emlékezés, visszagondolás egy olyan egyetemi oktatói, pedagógusi, vezetői pályára, aki egész életútja során mindvégig hűséges maradt intézményéhez, Szarvashoz, és a választott hivatásához.

Mi más lehet a feladata az utókornak, mint tovább vinni a lángot, a hitet, és olyan pedagógusképzést csinálni Szarvason, ahol a hallgatói-oktatói együttműködés kollegiális légkörben zajlik, vannak közös tevékenységek

hallgatóknak és oktatóknak, kellemes és alkotói a légkör, ahol a vezetőkhöz be lehet menni a tanszéki szobájukba, vezetői irodájukba, el lehet kérni egy-egy könyvet, meg lehet beszélni egy-egy problémát, kérdést. Én hallgatóként ilyen akkori főiskolára jártam, és ezt a „valamit” a későbbi egyetemeken csak „foltszerűen” találtam. Egy olyan campus, amit a régi idők nevelői-oktatói teremtettek, ahol a Kar, a Gyakorlóintézmény, a kollégium háromszöge garantálja, hogy minden nap találkozni azzal a különlegessel, amit mi gyermeknek nevezünk, teremt meg azt az atmoszférát, ami az az Eötvös-i XIX. századi elképzelés, amely alapjaiban formálta a pedagógusképzés hazai gyakorlatát, és varázsol olyan miliőt, amit emberek és emberek közötti interakciók töltenek meg, szellemmel és lelkeséggel, „családiassággal”.

A kötet szerzői láttatják a vezetőt, az oktatót, a nevelőt, láttatják az óvodapedagógia és a pedagógusképzés jelenkori vonalait, kérdéseit, azokat az alkotókat, akik emberi vagy szakmai kötődéssel viseltetnek a szarvasi pedagógusképző campushoz, a hazai óvodapedagógiához, óvodai neveléshez és az óvodapedagógus képzéshez. A szerzők mindannyian teszik a dolgukat, mint ahogy Szakács Mihályné dr., Marica néni is tette. Nincs olyan nevelési terület, amely ne lenne érintett a kötetben megjelent tanulmányokban, írásokban.

Mégis miért lehet fontos, hogy az itt szereplő szerzők, alkotók meghallották a szerkesztők hívószavát, és tisztelegnek egykori vezetőjük, munkatársuk, pályatársuk, nevelőjük-oktatójuk előtt? A válasz egyszerű: tudni kell ismerni és elismerni az értékeinket, a kísérletező és utat mutató emberek előtt való tisztelgést meg kell tenni, mert ezek azok az egyediségforrások, amelyek kapaszkodók és korlátok, irányzékok a nemzeti oktatási rendszerünkben, a közneveléstől a felsőoktatásig bezárólag oszthatatlan egységként.

A hazai pedagógusképzés törvényszerű megújulási folyamaton megy keresztül, de semmiképp nem lehet eredményes a múlt eredményeinek ismerete nélkül, amelyek építőkövek lehetnek a jövő számára.

Az a vezetői kép, amely a meghatározott készségek komplex rendszerét mutatja a problémamegoldásra, és az értékteremtésre irányítja a figyelmünket. Ez egy kötelezettség is. A hatékonyságunk, a fejlődésünk, az inkluzivitásunk, az összhangot megteremtő készségeink túlmutatnak a pusztán munkát végző emberen, mert ez nem más, mint varázslat. Varázslat, egyik napról a másikra.

Ennek megfelelően a tisztelgő kötet írásai segítik a szerepek újragondolását, a hatékonyság támogatásának készségeit mutatják meg, a fejlődés és önfejlődés elősegítéséhez adnak támpontokat, és láttatnak egy

olyan összhangot, amely nem igényel szuperképességeket, de igényel egy szemléletmódot, egy támogatói környezetet, a jobbítás szándékát, az egyénre és a csapatra összpontosítás képességét. Pont úgy, mint tették egykoron, és pont úgy, mint tenni szeretnénk jelenkorunkban.

Zárva a tisztelgő kötetünk bevezető gondolatait a Bibliából, az Újszövetségből szeretnék egy jól ismert, a talentumokról szóló példabeszédet megosztani.

A gazda, mielőtt hosszabb útra megy, három szolgájának ad tíz, öt, illetve egy talentumot, azzal, hogy visszaérkezése után majd el kell számolni ezekkel. Az első két szolga megforgatja a pénzt, így amikor a gazda visszajön, aki tíz talentumot kapott, az további tízet, aki öt talentumot kapott, az további ötöt tud felmutatni ura meglegésére. Aki viszont egy talentumot kapott, az ezt az egyet hozza elő. Amikor a gazda megdorgálja, arra hivatkozik, hogy félt ura haragjától, ezért elásta a talentumot, hogy hiánytalanul elszámolhasson vele.

A történet talán nem szorul magyarázatra és talán a tisztelgő kötetünk sem. Azt hiszem, legkevésbé sem.

Számunkra, a jelenkor vezetőinek legyen tanulság, hogy ha a munkatársak félnek a vezetőjüktől, akkor elássák a talentumaikat. Ha azonban alkotói légkör, ami körülveszi őket, és a vezetőjük elfogadott és megbecsültségnek örvend, akkor megsokszorozzák a talentumaikat. Nem saját maguknak..., hanem azért a valamiért, amit mi szarvasi pedagógusképzésnek hívunk.

Mert megteremtettek bennünket..., és talán nem véletlen.

Isten éltesse az ünnepeltet!

Bíró Gyula
Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar, c. egyetemi docens
GFE Szarvasi Gyakorló Általános Iskola és Gyakorlóóvoda, igazgató
„de leginkább: egykori és örök tanítvány”

SZAKÁCS MIHÁLYNÉ TUDOMÁNYOS ÉS PUBLICISZTIKAI MUNKÁSSÁGA

Összeállította: Daróczi Sándorné

1969

1. Szakács Mihályné – Iványi Gergely – Kovács György (szerk.): *A ház körül élő állatok. Útmutató diasorozathoz.* Tanért, Budapest, 1969.

1970

1. Szakács Mihályné: Átmenet újszervezésű kiscsoportból a középső csoportba, *Óvodai Nevelés* (23), 1970/5, 187–191.

1971

1. Iványi Gergely – Kovács György – Szakács Mihályné: *A kutya, a macska, a kecske. Óvodák számára.* Magyar Diafilmgyártó Vállalat, Budapest, 1971.

1978

1. Szakács Mihályné – Daróczi Erzsébet (szerk.): *A hallgatók teljesítményének ellenőrzése és értékelése. Intézeti dokumentáció.* Óvónőképző Intézet, Szarvas, 1978.

1981

1. Szakács Mihályné: *A napközi otthoni nevelés című speciálkollégium működésének lehetőségei, perspektívái az óvónőképző intézeteiben.* Intézeti dokumentáció. Óvónőképző Intézet, Szarvas, 1981.
2. Szakács Mihályné: Az egészségnevelés feltételei – környezeti tényezők megynk óvodáiban. in *Az egészséges életmódra nevelésről. Segédkönyv belső használatra.* Szarvas, 1981, 25–32.
3. Szakács Mihályné: Eva Vancurova: Most légy okos, Domokos! (könyvismertetés). *Óvodai Nevelés* (34), 1981/12, 421–422.

1983

1. Szakács Mihályné (szerk.): *Tervezetgyűjtemény. Segédanyag belső használatra.* Óvónőképző Intézet, Szarvas, 1983.
2. Szakács Mihályné: *A különböző óvónői magatartásformák hatása a gyermeki tevékenységre, eredményességére. Doktori értekezés.* JATE, Szeged, 1983.

1984

1. Szakács Mihályné: *Szempontok és javaslatok az óvodák eszközellátottságának vizsgálatához.* Művelődési Minisztérium, Budapest, 1984.

1985

1. Szakács Mihályné: A felsőoktatás fejlesztési programja, különös tekintettel az óvónőképzésre, (korreferátum), *Óvodai Nevelés* (38), 1995/3, 80–83.
2. Szakács Mihályné: „Épült a Nemzetközi Gyermekévben” a Szarvasi Óvónőképző Intézet Gyakorló Óvodája, *Szarvasi Tájékoztató* (5), 1985/12, [oldalszám nélkül].

1986

1. Szakács Mihályné: A korszerűen képzett óvónő modellje, in Bencsik Endre – Daróczi Erzsébet (szerk.): *25 éves a felsőfokú óvónőképzés. Emlékkülés. Az Óvónőképző Intézetek V. Tudományos Ülésszaka. Szarvas, 1984. május 15-17.* Művelődési Minisztérium, Budapest, 1986, 87–103.

1987

1. Szakács Mihályné: „A játék a gyermek útja a világ megismerése felé, amelyben él és melyet megváltoztatni hivatott”, in Kiss László (szerk.): *3. Játékpedagógiai Fórum.* HOKI, Hajdúböszörmény, 1987, 67–84.
2. Szakács Mihályné: *Az Óvodai Nevelés Program egyik fejezete. A nevelés tervezése.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987.

1990

1. Szakács Mihályné: A képzés tartalmának és szubjektív tényezőinek hatása a pedagógusjelöltek pályaképezésének alakulására in Bakó Gyöngyi (et al. szerk.): *Válogatás a IV. bajai Tantárgypedagógiai Tudományos Konferencián elhangzott előadásokból*. Eötvös József Tanítóképző Főiskola, Baja, 1990, 487–492.

1992

1. Bíró Katalin – Fátrai Klára – Szakács Mihályné (összeáll.): *Képesítési követelmények a tanítói és az óvodapedagógusi szakokra*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1992.

1994

1. Miksa Lajos: Szakács Mihályné, a szarvasi Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola főigazgatója, főiskolai tanára, *Köznevelés* (50), 1994/5, 5.

1995

1. Mihály Istvánné – Pestiné Darida Ida – Szakács Mihályné: Az óvóképzés tartalmi változásai: tantervelemzés, *Iskolakultúra* (5), 1995/15–16–17, 10–18.
2. Szakács Mihályné: Kovács György – Bakosi Éva: Játék az óvodában (könyvismertetés), *Óvodai Nevelés* (48), 1995/3, 98–99.
3. Horváthné Szöllősi Ilona – Kissné Kovács Katalin – Szakács Mihályné – Vekerdy Tamás – W. Mikó Magdolna: Válaszok munkaügyi kérdésekre. Országos Óvodai Nevelési Program, irányelvek az óvodai neveléshez. *Óvodai Nevelés* (48), 1995/5, 175–182.

1996

1. Szakács Mihályné: Az óvóképzés tartalmi változásai: tantervelemzés, *Pedagógusképzés* 1996/1–2, 305–313.
2. Szakács Mihályné: Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola Szarvasi óvóképzés, in Varga Gábor (szerk.): *Tanító- és óvóképző főiskolák az új ezredév küszöbén*. Tanító- és Óvók. Főisk. Kollégiuma, Debrecen, 1996, 249–259.

1997

1. Daróczy Erzsébet – Szakács Mihályné (szerk.): *Szarvasi Óvónőképző Intézet – Brunszvik Teréz Óvónőképző Főiskola évkönyve*. Brunszvik Teréz Óvónőképző Főiskola, Szarvas, 1997.

1999

1. Szakács Mihályné: Felelősséggel a nevelésről, in Hoffmann Rózsa (szerk.): *Évkönyv a magyar köznevelésről*. Oktatási Minisztérium, Budapest, 1999, 13–28.
2. Szakács Mihályné: Óvó? Tanító? Óvó-tanító?, in Janurik Tamás (főszerk.): *Hivatásunk – mesterségünk értékei, Óvodapedagógusok Konferenciája, 1999. június 29-től július 2-ig*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét, 1999, 67–73.

2000

1. Szakács Mihályné: Integrációs lehetőségek a pedagógusképzésben, *Perspective* (4), 2000/4, 24–30.
2. Szakács Mihályné: Az óvodapedagógus-képzés tantervi változásai, *Óvodai Élet* (8), 2000/3, 27–32.
3. Szakács Mihályné: Az óvodapedagógus-képzés tantervi változásai, 2. rész, *Óvodai Élet* (8), 2000/4, 19–21.

2001

1. Madarász G. Imre: Sosem lesz divatszakma, mégis szükség lesz rá. Szakács Mihályné a TSF Főiskolai Karának általános főigazgató-helyettese *Magyar Felsőoktatás* (11), 2001/3, 54–55.

2002

1. Szakács Mihályné: A tanácskozás megnyitása, in Kurunczi Jenő – Szakács Mihály (szerk.): *Kossuth emlékülés, 2002. szeptember 19.* Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, Szarvas, 2002, 3–4.
2. Szakács Mihályné: Az óvodai nevelés alapértékei, in Janurik Tamás (főszerk.): *Hivatás és mesterség. Óvodapedagógusok konferenciája 2001.* KFTFK, Kecskemét, 2002, 21–32.

3. Szakács Mihályné: Európai és nemzeti értékek a pedagógusképzésben, *Diskurzus* 2002/2. 7–19.

2003

1. Szakács Mihályné: Új kihívások a pedagógusképzésben – a pedagógusképzés mint az érték közvetítés műhelye, *Evangelikus Iskola* (3), 2003/1, 12–19.
2. Szakács Mihályné: Hagyomány és megújulás a pedagógusképzésben, *Diskurzus* 2003/3, 7–16.

2004

1. Szakács Mihályné: A pedagógus Tessedik Sámuel szellemi öröksége. in *Tessedik öröksége a XXI. században, tudományos tanácskozás, Szarvas 2004. december 10.* Tessedik Sámuel Főiskola, Tessedik Sámuel Emlékbizottság, Szarvas, 2004, 12–18.
2. Gaál Sándorné – Bencze Sándorné: *A 3-10 éves korosztály testnevelés mozgásanyagának feldolgozása.* Szerzői kiadás, Szarvas, 2004. Lektorálták Farmosi István, Szakács Mihályné.
3. Szakács Mihályné (szerkesztőbizottsági tag): *Mester és Tanítvány,* konzervatív pedagógiai folyóirat, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar folyóirata, 2004-től.

2005

1. Szakács Mihályné: *Az óvodapedagógus szak létesítési programja ; Az óvodapedagógus szak képzési kimeneti következményei (KKK), 252/2004. (VIII.30.) Korm. rendelet.* Szarvas, 2005.
2. Szakács Mihályné részvételével: *Az óvodapedagógus alapszak képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) ki és átdolgozása, HEFOP-3.3.1 P-2004-09-0150/1.0. sz. pályázat,* ELTE Budai Tanítóképző Főiskolai Kar Budapest, 2005.
3. Tomasz Gábor: „Hallgatóink jólneveltek és tisztelttudók.” Interjú Szakács Mihálynéval, a szarvasi Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Karának főigazgatójával, *Educatio* (14), 2005/4, 855-863.
4. Nagy Jenőné – Szakács Mihályné – Ranschburg Jenő – Tárnokiné Joó Katalin: *Óvodavezetési ismeretek.* Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest, 2005.

2006

1. Szakács Mihályné: A magyarországi óvóképzés tantervi változásai, *Eruditio – Educatio* (1), 2006/4, 41–55.

2007

1. Szakács Mihályné Apáczai-díjas, *Tessedik Napló* (7), 2007/2, 1–2.
2. Kötünetések a Magyar Kultúra Napján. Brunszvik Teréz, Apáczai Csere János és Kiss Árpád-díjazottak, *Óvodai Élet* (15), 2007/1, 13–15.

2008

1. Szakács Mihályné – Gaál Sándorné (szerk.): *Tebetséggondozás: diákköri műhelymunkák*. Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, Szarvas, 2008.
2. Szakács Mihályné: A rejtély megfejtője az óvodapedagógus, az óvókép változásai a 20. századi Magyarországon, in *ÓTE tükkörkép, válogatás az óvó- és tanítóképző főiskolák, karok oktatóinak tanulmányaiból*. ÓTE, Baja, 2008, 172–179.
3. Szakács Mihályné: Pedagógusképzés a többciklusú képzésben, in Keresztesi Katalin (szerk.): *Sporttudomány, neveléstudomány a gyakorlatért. 37. Mozsásbiológiai Konferencia, Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Kar Szarvas, 2007. nov. 15-16.* Szarvas, TSF PFK, 2008, 21–29.

2009

1. Szakács Mihályné (szerk.): *Jubileumi évkönyv, 50 év, 1959–2009*, Szent István Egyetem Pedagógiai Kar, Szarvas, 2009.
2. Szakács Mihályné – Vekerdy Tamás – Szebedy Tas – Trencsényi László – Paszkoszné Kulcsár Andrea – Brassói Sándor: Lapzárta után érkezett, Tájékoztató az az Óvodai nevelés alapprogramjának kiadásáról szóló 137/1996. (VIII.28.) Korm. rendelet módosításáról, *A Kisgyermek: a születéstől nyolcéves korig* (3), 2009/4, 34–39.
3. Szakács Mihályné: Mérföldkövek. 1. rész, *A Kisgyermek: a születéstől nyolcéves korig* (3), 2009/5, 2–3.

2010

1. Szakács Mihályné: Mérföldkövek. 2. rész, *A Kisgyermek: a születéstől nyolcéves korig* (4), 2010/1, 5–7.
2. Szakács Mihályné: Mérföldkövek. 3. rész, *A Kisgyermek: a születéstől nyolcéves korig* (4), 2010/2-3, 33–34.

2011

1. Hornyák Mária – Szakács Mihályné – Tölgyesi József: Brunszvik Teréz-empléknap Szarvason, *Neveléstörténet* (8), 2011/3–4, 132–137.

2018

1. Deliné Fráter Katalin – Szakács Mihályné: Dr. Kovács György, in Pilishegyi Péter – Kovácsné Bakosi Éva (szerk.): *Emlékkötet Dr. Kovács György, a hajdúböszörményi óvodapedagógus-képzés alapítója születésének 90. évfordulójára*. Debreceni Egyetem, Hajdúböszörmény, 2018, 7–13.
2. Szakács Mihályné: A szarvasi évek, in Pilishegyi Péter – Kovácsné Bakosi Éva (szerk.): *Emlékkötet Dr. Kovács György, a hajdúböszörményi óvodapedagógus-képzés alapítója születésének 90. évfordulójára*. Debreceni Egyetem, Hajdúböszörmény, 2018, 57–72.

Konferenciákon való részvétel és elhangzott előadások

1. Szakács Mihályné: Az óvodai nevelés alapértékei, *Hivatás és mesterség. Óvodapedagógusok konferenciája 2001*.
2. Szakács Mihályné: Ellenőrzés és értékelés a vezető munkában, Vésztő, 2002. március 11.
3. Szakács Mihályné: Esélyteremtés lehetőségei a vidék óvodáiban, 25. *Nógrád Megyei Pedagógiai Napok*, Salgótarján, 2002. március 28.
4. Szakács Mihályné: *Egészségnevelési konferencia*, Szolnok, 2002. április 18.
5. Szakács Mihályné: 100 éves a szentesi óvoda, Szentes, 2002. április 20.
6. Szakács Mihályné: 100 éves a Mindszenti óvoda, Mindszent, 2002. április 29.
7. Beszéljünk őszintén, az eredményes óvodai életről, 1. sz. *Óvodai Igazgatóság szakmai rendezvénye*, Gyula, 2002. április 18.

8. Szakács Mihályné: Pedagógusképzés és a közoktatás kihívása, *Kecskeméti Nyári Egyetem*, Kecskemét, 2002. június 17.
9. Szakács Mihályné: Új kihívások a pedagógusképzésben, *A pedagógusképzés mint az érték közvetítés műhelye*, Országos Evangélikus Konferencia, Szarvas, 2002. július 1.
10. Szakács Mihályné: Környezeti nevelés a pedagógusképzésben, óvodapedagógus-tanító és nem pedagógus szakembereknek, *Környezeti és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége Konferencia*, Szarvas, Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló Intézmény, 2002. szeptember 28.
11. Szakács Mihályné: A pedagógusképzés tartalmi változásai a közoktatási rendszer kihívásainak tükrében és a közoktatás kihívása, *Közoktatási szakértők és vezető óvónők 2. Országos Konferenciája*, Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, Szarvas, 2002. október 25.
12. Szakács Mihályné: Európai és nemzeti értékek a pedagógusképzésben, *Magyar Tudomány Napja*, Szarvas, 2002. november 4.
13. Szakács Mihályné: Pedagógus szerepváltozások az óvodában, *Országos Óvodavezetői Konferencia*, Budapest, 2002. november 20.
14. Szakács Mihályné: Új kihívások az óvodavezetők és óvodapedagógusok előtt, *Tavaszi Pedagógiai Napok*, Pécs, 2005. április 6.
15. Szakács Mihályné: Minden tudásunk kezdete az óvoda, *Magyar Pedagógiai Társaság Szakmai Konferenciája Felsőoktatási Szakosztálya*, Sopron, 2005. május 26–27.
16. Szakács Mihályné: Megnyitó előadás, *Ki, mit, miért olvas?* *Olvasáspszichológiai és Olvasáspedagógiai Konferencia*, Szarvas, Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, 2005. szeptember 23.
17. Szakács Mihályné: Óvodapedagógus képzés a bolognai folyamatban, *Új utak és kihívások az óvodapedagógiában, szakmai tanácskozás*, Szigetszentmiklós, 2005. szeptember 28.
18. Szakács Mihályné: Az óvodapedagógus alapszak képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) ki és átdolgozása, *Főigazgatói Kollégium Ülése*, Szarvas, Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, 2005. október 13–14.
19. Szakács Mihályné: Hazafias nevelés az óvodai nevelőmunkában, *Közoktatási Szakértők és Óvodavezetők 5. Országos Konferenciája*,

-
- Szarvas, Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, 2005. október 28–29.
20. Szakács Mihályné: Új kihívások az óvodapedagógusok és az óvodavezetők előtt, *Ünnepi megemlékezés a 125 éves nagykanizsai óvodában*, Nagykanizsa, 2005. november 08.
 21. Szakács Mihályné: A magyarországi óvóképzés tantervi változásai, *Szakmai konferencia magyar – angol nyelven*, Szabadka, 2005. november 18–19.
 22. Szakács Mihályné: *Obrazovanje vaspitanča prema evropskim standardima. Rezime i saopštenja*. Subotica, 2005, 18–19. novembra
 23. Szakács Mihályné: Pedagógus szerepek változásai a 21. században, *Kárpátaljai Nyári Kölcsey Pedagógus Akadémia*, Beregszász, 2005. július 5.
 24. Szakács Mihályné: A környezet szerepe a hazafias érzelmek nevelésében, *13. Nemzetközi Esztétikai Tanácskozás*, Martfű, 2007.
 25. Szakács Mihályné: Óvodaügy az Országos Köznevelési Tanács programjában, *7. Szakértői Konferencia*, 2007.
 26. Szakács Mihályné: Pedagógusképzés a bolognai folyamatban, *7. Mozgásbiológiai Konferencia*, Szarvas, Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, 2007.

LEHETSÉGES OKTATÁS- ÉS KÉPZÉSFEJLESZTÉSI STRATÉGIAI IRÁNYOK A GÁL FERENC EGYETEMEN

Vázlatrajz

Bíró Gyula

Reszümé

Az elmúlt időszak felsőoktatás területét érintő kormányzati politika egy, a gazdaság- és társadalompolitika által meghatározott, magas minőségi követelményt állít a felsőoktatás szereplői elé, olyat, amely a teljesítmény és a teljesítmény kiemelt elismerése irányába mutat. A felsőoktatáspolitikai elvárása és víziója egy magasan pozícionált, gyors válaszadásokra képes felsőoktatás, amely piaciérzékenyen, feladat- és teljesítményalapúan, innovációközpontúan, hatékony forráskihasználással és erőforrás-gazdálkodással működik. Ez hatással van az intézmények oktatási- és képzésfejlesztési irányaira. Jelen írás egy, a piaci – és nemcsak piaci elvek – mentén szerveződő hatékonyabb és eredményesebb regionális egyetem „vázlatrajza”, az oktatási- és képzésfejlesztési területek stratégiai fejlesztési irányainak felvillantásával.

Kulcsszavak: oktatásfejlesztés és képzésfejlesztés, stratégia, szemléletmód, eszközkészlet, jövő egyeteme, intézményfejlesztés, „fokozatváltás”, „második görbe”

Possible Strategic Directions for the Development of Education and Training at Gál Ferenc University. Blueprint

Abstract

Recent government policy in the field of higher education has set a high quality standard for higher education participants, defined by economic and social policy, which is oriented towards achievement and a high recognition of performance. The expectation and vision of higher education policy is for a highly positioned, responsive higher education system, which is market-sensitive, mission- and performance-based, innovation-driven, and efficient in its use of resources and resource management. This has implications for the educational and training development orientations of institutions. The present study is a 'blueprint' for a more efficient and effective regional university, organised according to market – and not only market – principles, outlining strategic development directions in the areas of education and training development.

Keywords: educational development and training development, strategy, approach, toolkit, university of the future, institutional development, "shift gear", "change stages"

Charles Handy korunk egyik legismertebb társadalom- és szervezetfilozófusa a paradigmaváltás fontosságára helyezi a hangsúlyt, amikor a jövő kihívásaival szembeesíti a jelenkor emberét¹.

Milyen kihívások, és milyen lehetőségek állnak az oktatás előtt? Milyen új szerepeket kell átgondolni „intézményépítőként”, vezetőként vagy munkavállalóként egy olyan társadalmi jövőben, ahol másfajta, más típusú célképzeteket kell alkotnunk és más típusúakat kell megvalósítanunk. Számptalan kérdésfeltevés, számptalan válaszlehetőség. Hogyan változik, és hogyan kell változnia a „tanulási görbénknek”? Hogyan lehetséges az, hogy a kezdeti nagyobb befektetett energiák látványos növekedéssel járnak, az eredmények szépen kirajzolódnak, és a „görbénk” felfelé mozdul, emelkedik, de azután eljön egy olyan pillanat, amikor eléri a csúcspontját, és süllyedni kezd.

Handy arra hívja föl a figyelmünket, hogy nem törvényszerű az, hogy a szervezet fejlesztése egy ilyen folyamat végén „feledésbe merüljön”, mert mindig létezik egy „második görbe”, aminek az a sajátossága, hogy még az előtt kell megindulnia, hogy az első görbe elérné a csúcspontját. A legnehezebb annak megállapítása, hogy tudjuk mikor éri el az első görbe a csúcspontját, amikor láthatóan „minden a legnagyobb rendben”, és mikor kell meghoznunk olyan változást előidéző döntéseket, stratégiai döntéseket, amelyek a siker még megélt pillanatában már a következő felívelő időszakot készíti elő. Azok a szervezetek, amelyek ezt nem tudják, nem látják, és nem megfelelően mérik föl lehetőségeiket és cselekvési területet, a feledés és elhalás kockázatát vállalják.

A kormányzati politika² láthatóan egy, a gazdaság- és társadalompolitika által meghatározott, magas minőségi követelményt állít a felsőoktatási intézményrendszer elé, amelynek legfőbb jellemzője a teljesítmény és a teljesítmény kiemelt elismerése. Ez kihatással van a felsőoktatási intézményszerkezetre, illetve az oktatókra, tudományos, szakmai műhelyekre. Az ágazati politika által meghatározott magasan pozícionált, gyors válaszadásokra képes felsőoktatás a gazdasági sikeresség egyik záloga, amely generálja és szolgálja ezeket a célokat. A felsőoktatás a tudásalapú társadalom egyik nélkülözhetetlen szereplője. A feladat egy olyan jövő megteremtése, amely feladat- és teljesítményalapú, innovációközpontú,

¹ Handy, Charles: *A második görbe*. HVG Kiadó Zrt., Budapest, 2016.

² *Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia*. 2016, Budapest; https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF (megtekintve: 2023. szeptember 15.)

amelyben szerepet kell, hogy kapjon a hatékony forráskihasználás, erőforrásgazdálkodás. A piaci elvek mentén szerveződő felsőoktatás egy hatékonyabb, ütőképesebb ágazati oktatás képét vizionálja, mindezt úgy, hogy folyamatosan fejleszti a képzési területeket és az oktatási tevékenységet.

A megváltozott elvárásrend új stratégiai területeket határoz meg, amelyek a munkaerőpiaci igényekre alapozva, azokra reagálva, egy új típusú felsőoktatást láttat és tesz szükségessé.

Az oktatás- és képzésfejlesztés a digitalizáció folyamatos térnyerésével olyan új utakat nyit meg az egyetemek számára, amelyek funkcióját és lehetőségeit leginkább a térben és időben flexibilis tartalmak irányába mozdítja elő. A jövő egyeteme a „digitális egyetem” jelzője mellett, a szolgáltató felsőoktatási intézmény jelzőjét kell, hogy hordozza, amibe beletartozik:

- a hallgatói sikeresség támogatása;
- az esélyteremtés;
- a minél szélesebb körű hozzáférés az oktatás kínálta szolgáltatási portfólióhoz;
- az átjárhatóság, a tudományos, szakirányú továbbképzések rugalmassá tétele;
- az egész életen át tartó tanulás helyszíneinek újra definiálása;
- a felnőttképzés irányába való progresszív elmozdulás;
- a helyi társadalmi igények térnyerése;
- a hallgatói és oktatói-kutatói mobilitás növelése;
- a gyakorlatközpontúvá tett felsőoktatás képe;
- az oktatói kiválóság elismerése;
- az oktatók teljesítményközpontú, minőségorientált előmeneteli rendszerének versenyképes bérezésével összekapcsolódó fejlesztése.

A képzési, oktatási portfólió modernizálása alapvető paradigmaváltást jelent a felsőoktatásban, új stratégiai tervezésen alapuló módszertani megközelítéseket, nagyobb szereppel definiálva a gazdasági, társadalmi és technológiai környezet változásait.

Milyen stratégiai fejlesztési irányokat lehet megfogalmazni a Gál Ferenc Egyetem mint a Szeged-Csanádi Egyházmegye és azon belül is Békés Vármegye egyetemének, egy változó felsőoktatási piaci környezetben, egy stabilitás megteremtésére törekvő felsőoktatás-politikai útkeresés pillanatában?

A startégiaalkotásban gyakran hozzák fel a dakota indiánok megoldási stratégiáját, miszerint: „Ha észreveszed, hogy holt lovon lovagolsz, szállj le róla!” A „döglött ló” teóriájának alkalmazása a menedzserek világában új startégiák kialakítása érdekében differenciáltabb eljárásmodot kíván meg.³

A másik lehetséges út a minőségbiztosítás felől való kzelítés, melynek lényege egyszerűen megragadható: „Amit gondolunk,/azt ki is kell mondanunk./Amit kimondunk,/azt tennünk is kell./Amit teszünk,/azzá lennünk is kell.” (1JN 3,7)

Jelenleg a Gál Ferenc Egyetem a magyar katolikus felsőoktatási intézmények közül a harmadik, az egyházi felsőoktatási intézmények teljes körét tekintve pedig a negyedik legnépesebb intézmény.

Az egyetemmé szerveződött korábbi Gál Ferenc Főiskola négy karának egyaránt történelmi örököse. Ennek sajátos jegye, hogy egy intézménybe szerveződött az egyházi hittudományi felsőoktatás és az állami felsőoktatásban működő korábbi három képzőhely. Ez az intézményi növekedési kép egészen újszerű intézményfejlesztési kihívásokat fogalmazott meg 2013-tól kezdődően.

A jelenlegi struktúrában mint alkalmazott tudományok egyeteme folytat képzést egészség- és szociális, gazdasági tudományok terén, folytat pedagógusképzést, és teológiai karán hitéleti képzésket. Az egyetem jelen van Szegeden, Békéscsabán, Szarvason, Gyulán, Kecskeméten, Budapesten, Békésen.

Az egyetem által fenntartott intézmények, így az egyetem szarvasi gyakorlóintézménye, amely köznevelési és felsőoktatási feladatokat is ellát, illetve két szakképző intézménye Gyula, Békés és Szeged városokban.

³ Ilyen megoldások lehetnek: erősebb ostort szerzünk be, leváltjuk a lovast, állítjuk, hogy korábban is ilyen lovon lovagoltunk, szakértőket kérünk meg, hogy analizálja a lovat, külföldi szakmai utakon tájékozódunk arról, hogy ott miként lovagolják meg a holt lovakat, külföldi szakembereket hívunk meg, akik a hírek szerint holt lovakat is meg tudnak lovagolni, nagy szabású kutatási projektekbe fogunk a holt lovak életre keltése érdekében, egyetemi szintű lovas képzést indítunk, módosítjuk a lovak holtta nyilvánításának kritériumait, négyes, hatos holt lovas fogattal javítjuk a teljesítményt, növeljük a holt lovak önálló hatáskörét, és ezzel jobb teljesítményre serkentjük őket. Javítjuk a holt lovak teljesítménybérét.

Leszállítjuk a holt lovak nyugdíj korhatárát. Kihirdetjük, egyetlen ló sem lehet annyira halott, hogy ne legyen lovagolható. Felmérést készítettünk az élő és a holt lovak üzemköltségének összehasonlítására, és megállapítjuk, hogy a holt lovak sokkal gazdaságosabbak. Teljesen átszervezzük munkahelyünket, hogy egy másik részleg kapja meg a holt lovat. (vö. Hézszer, 2010)

Szeged

A székhelyet a hitéleti képzéseket végző szegedi Teológiai Kar és az itt működő egyetemi vezetés-„központ” képezi a fenntartó Szeged-Csanádi Egyházmegye központi épületegyüttesében. A szegedi anyaintézmény 1930-ban Bölcséleti és Hittudományi Főiskolaként és Egyházmegyeközi Szemináriumként jött létre, aminek történelmi elődje az 1806-ben létesített temesvári szeminárium, visszatekintve az 1060-as években Szent Gellért püspök által létesített temesvári káptalani iskolára. A Trianon utáni időszakban a külhoni magyarok anyaországi képző intézményeként is működik. 2008-ban vette fel Gál Ferenc teológus, nagy hatású pap nevét, aki a diktatúra egyházüldözésének időszakában megtartotta, azt követően pedig újraszervezte a magyar katolikus egyetemi oktatást, a PPKE alapító rektora volt.

Délkelet-Alföld

Az állami felsőoktatástól történő intézményátvételekkel a GFE 2010-től kezdődően vállalt egyre több feladatot a fenntartó Egyházmegye területén, először a Jász-Nagykun-Szolnok megyei Mezőtúron, majd 2012-től Békés megyében. Alapvetően a népesség megtartását segítő munkaerőpiaci igények szerinti képzések működtetése volt az a feladat, amely ezzel az egyetemre hárult. Az akkori Gál Ferenc Főiskola ezt társadalmi felkérésekre valósította meg.

Szarvas 2013, 2014

A Gál Ferenc Egyetem 2013-ban Szarvason a gyakorlóintézményt és 2014-ben a Pedagógiai Intézetet vette át és szervezte főiskolai karrá. A Pedagógiai Kar múltja a szarvasi evangélikus tanítóképzés 1845-ös indulásához, illetve a korábbi, Tessedik Sámuel által 1795-ben indított tanítóképzéshez kötődik. Az intézmény 1959-től felsőfokú óvóképző intézet lett, majd 1990-től Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola. Az integrációs folyamatok eredményeként elsőként a Körös Főiskola jött létre a Békéscsabán működött Kőrösi Csoma Sándor Főiskola és a szarvasi Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola intézményeiből. Ennek egyik következménye az volt, hogy a tanítóképzés Békéscsabáról fokozatosan Szarvasra került. Az integráció következő lépéseként az ezredfordulón létrejött a Tessedik Sámuel Főiskola, amely regionális főiskolaként agrár-, pedagógus-, egészségügyi és szociális, valamint gazdasági képzési területeket fedett le. A főiskola szarvasi központtal működött a Szent István Egyetembe történő betagozódásáig.

A Szarvason működő Pedagógiai Kar Budapesten és Szegeden is rendelkezik telephelyekkel, ahol az alapképzési szakjain túl szakirányú továbbképzési programokat is indít.

Az egyetem gyakorlóintézménye több országos kitüntetett címmel rendelkezik, minősített referenciaintézmény, minisztériumok bázisintézménye, környezetpedagógiai regionális módszertani központ és az Oktatási Hivatal bázisintézménye, korszerű intézményi infrastruktúrával és digitális pedagógiai környezettel.^{4 5}

Békés 2015

A GFE Békésen és Tarhoson 2015-ben vette át a Szakképző Intézményt, ami eredetileg a megyei szakképzés központja volt. A Szakképző a GFE karain folyó képzések bázisiskolájaként illeszkedett a GFE szervezeti rendszerébe, jelenleg technikum, szegedi építőipari és budapesti ápolóképzési tagintézményekkel.

Gyula 2017, 2021

A GFE Gyulán 2017-ben vette át a SZIE-től az egészségtudományi intézetet, amit Egészség- és Szociális Tudományi Karrá alakított. Gyulán 28 éve van egészségügyi felsőoktatás, amely a GFE-t megelőzően előbb a Debreceni Egyetemhez, majd a SZIE-hez tartozott.

Az egyházmegye fenntartásából került átvételre a Göndöcs Benedek Technikum 2020-tól kezdődő előkészítéssel. A szakmai koncepció lényege, hogy a korábbi szakképző intézmények, technikumokként kapcsolódjanak a felsőoktatási hálózathoz, és rekrutációs bázisként segítsék a felsőoktatási intézmények kiegyensúlyozott hallgatói utánpótlását, élő összekapcsolódással a közép- és felsőfokú oktatás egy-egy területén.

Békéscsaba 2018

Itt működött a SZIE Békés megyei, több intézetből álló karának központja, ahol középpontban a gazdasági képzések álltak ekkor. A GFE Békéscsabán 2018-tól Gazdasági Kart működtet, a SZIE-től átvett Gazdasági Intézet átalakításával.

⁴ Gazsó Tibor – Bíró Gyula: *Gál Ferenc Egyetem Intézményfejlesztési terv háttéranyag*. Szeged, 2021.

⁵ Bíró Gyula – Katona Krisztina – Lipcsei Imre: *A szarvasi felsőoktatás múltja és jelene háttéranyag Békés megye felsőoktatás fejlesztési stratégiájához*. GFF, Szeged, 2019.

A rövid áttekintés, ha mélységében nem is mutatja, de sejteti, hogy milyen kényszerpályán mozgott a Békés megyei felsőoktatás a kétezres évektől kezdődően, kihívások elé állítva a jogelőd intézmények, karok vezetőit. A folyamatos strukturális változások mellett kellett oktatási és képzésfejlesztési irányokat megvalósítani az intézményeknek, azok vezetőinek. A jelenlegi írás nem vállalkozik a rendszeralkotó tényezők taxonomikus áttekintésére, amely különösen nagy vállalkozás lenne az összes fuzionáló kar kitekintésében, de az oktatás- és képzésfejlesztésre vonatkozóan fogalmaz meg irányokat, figyelembe véve a bemeneti tényezőket és a kimeneti eredményeket, azoknak a transzformációknak a felvillantásával, amely láttatja milyen további „erőfeszítések” megtétele szükséges egy stratégiai kihívásokkal teli „nyugatos” egyetem építésének célképzetével.

A bevezető gondolatokat összefoglalva a telekommunikációs cégóriás Ericsson inspiráló jelmondatát ajánlom a jövő figyelmébe: „Zéró tolerancia a zéró tanulással szemben.” A szervezet tanulás iránti szilárd elkötelezettsége a jövő alkotásának képessége. A Gál Ferenc Egyetem a szervezeti tanulás élő példája, amelyben a vezetés, az egyetem és a munkavállalói kör támogató, ösztönző keretek között állítja újbóli pályára a Békés vármegyei felsőoktatást.

Ismerjük a hagyományokat, és mégis szembe kell szállnunk a hagyományokhoz való merev ragaszkodással. Kell egy kis álom a racionalitásba, és kell néha egy kis ésszerűtlenség, egy kis dac ahhoz, hogy „szellemi felforgatók legyünk” egy jobb jövő építői.

Oktatás- és képzésfejlesztésre vonatkozó koncepcióterv néhány mozzanata⁶

„Skicc 1” – hallgatói sikeresség támogatása

Az egyetemek, így a Gál Ferenc Egyetem is kiemelt hangsúlyt fektet a hallgatók sikerességének támogatására, amely több olyan szakmai program generálását jelenti, amely segíti a hallgatók alapképzésén túli tudásprofesszionizálását, kompetenciaalapú fejlesztését.

⁶ Készült a Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitika stratégia 2016 című kormányzati stratégia alapján https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF (Megtekintve: 2023. szeptember 15.)

A Gál Ferenc Egyetem mint Békés vármegye egyeteme, olyan stratégiai célt kell, hogy megfogalmazzon, amely olyan oktatástartalmi fordulat véghezvitelét jelenti, amely a hallgatók képességeinek hatékony fejlesztését és értékelését biztosítja, támogatja az egyéni tanulási utak kialakítását, mentorálását, a személyességen alapuló, alkotó szakmai közösségek létrehozását. Meg is teszi. Az egyetem célja a közösségi tanulás, és az egyéni fejlődés támogatása. A közös tanulást segítő, egyéni tanulási utakat támogató mentoroktató képének megalkotása olyan feladat, amely személyessé és személyközpontúvá tudja tenni a hasonló paraméterekkel rendelkező egyetemeket, mint a Gál Ferenc Egyetem is. A tömegoktatás helyett cél a kiscsoportos képzések előtérbe helyezése, a kulcskompetenciák fejlesztése. Az oktatásfejlesztés egyik feladata a hallgatói közösségért végzett munka támogatása és elismerése.

Az önálló tanulást támogatandó, elsősorban online tartalmak fejlesztésével érdemes a jövőben segíteni a hallgatók előmenetelét. Például:

- e-tananyagok fejlesztése,
- online workshopok szervezése,
- adaptív e-tananyagok fejlesztése,
- e-könyvek rendelkezésre bocsátása,
- online előadások tartása,
- videóprezentációs e-tananyagok előállítása,
- e-szemináriumok tartása,
- folyamatos reflektív konzultáció és tutorálás biztosítása az egyetem hallgatói számára.

A vízióként megfogalmazható digitális egyetem portfóliója azt is jelenti, hogy kinyithatóvá válik a helyi társadalom felé az egyetem oktatási, kutatási tevékenysége, láthatóvá téve azt az értékteremtő és értékőrző, piacgeneráló munkát, amit egy térségi egyetem feladatként kell, hogy vállaljon.

A hallgatóközpontú oktatás a jövő egyetemének sikerzálaga. A főállású, tudományos minősítésű oktatóra jutó hallgatószám aránya, a gyakorlatok, mentorálási tevékenységek, illetve a kompetenciaértékelés intézményesítése célként definiálható. Ehhez kapcsolódóan szükség van az egyéni mentorálás rendszerére, a kiscsoportos gyakorlatok biztosítására, illetve a képzési tartalmakban megjelenő egyéni kreatív feladatokra, kompetenciaalapú megközelítésre, az értékelésre.

A hatékony egyetem fontosnak tartja, hogy a képzési tevékenységét közvetlenül igénybe vevő hallgatókkal, megfelelő támogatói kapcsolatokat alakítson ki. A hallgatók és szükségleteik sokfélesége megköveteli a flexibilis tanulási útvonalakat. Ennek elérése több csatornán keresztül is támogatott

lehet, legfőképp a kedvezményes tanulmányi- és vizsgarend lehetőségével, a hallgatóközpontúság minőségpolitikai definiálásával, a lemorzsolódási arány csökkentése érdekében egyéni konzultációk és tanrenden kívüli felzárkóztató kurzusok szervezésével. Az egyetem karain különös figyelmet kell kapjanak az eltérő képességgel, részképességzavarral, fogyatékkal élő hallgatók, támogatva a szükségleteik szerinti differenciált és változatos pedagógiai módszereket. Önismereti és kompetencia-fejlesztő tréningekkel, melynek jelenleg is vannak kari jó gyakorlatai az egyetemen, támogathatjuk a hallgatókat, segítve a folyamatos önfejlesztésüket, önreflektivitásukat, szakmai nyitottságukat.

A Gál Ferenc Egyetem, mint minden magyarországi egyetem, rendelkezik hagyománnyal bíró jó gyakorlatokkal ezeken a területeken, így azok támogatása, folyamatos fejlesztése az oktatás- és képzésfejlesztés egyik részterülete. A személyre szabott mentorálás, az egyetemmel való hallgatói elégedettség egyik fokmérője.

A rugalmas vizsgáztatási rend megteremtése, a nyomtatott és online segédanyagok, e-tananyagok tárházának folyamatos bővítése kiemelt oktatásfejlesztési feladat kell, hogy legyen.

Azok a tehetséges hallgatók, akik valamely tudományterületen kiemelkedő érdeklődést mutatnak, bevonásra kerülnek kutatóműhelyek tevékenységébe, amely azon túl, hogy hozzájárul a felsőfokú tanulmányok sikeres teljesítéséhez, előkészíti a mester és doktori programokban való későbbi részvételt. Ennek széles körű támogatása, professzionalizált rendszerkiépítése, a tehetséggondozás felsőoktatási gyakorlatának támogatása, akkreditációja az oktatásfejlesztés jövője, amely jelenleg is hagyománnyal bír a Gál Ferenc Egyetemen is.

A karokon tudományos diákkörök működnek, folyamatosan szélesítve a hallgatói kutatóműhelyek körét. Cél, hogy a Gál Ferenc Egyetem karai, hasonlóan a GFE Pedagógiai Karához, akkreditált tehetségpontok legyenek, ezzel biztosítva több tehetségterületen is az egyéni fejlődési lehetőségeket az egyetem polgárainak. Ide kapcsolhatóak az egyetemen működő szakkollégiumok.

A hallgatói tehetséggondozás céljai:

- tudományos pályaorientáció kialakítása, tanulmányi és kutatási versenyeken való részvétel ösztönzése, OTDK helyezettek számának növelése minden tudományterületen;
- tehetséggökösségek támogatása, új tehetséggondozási rendszerek kidolgozása és módszerek alkalmazása;

- külföldi részképzés támogatása, az egyetem nemzetközi intézményi együttműködési megállapodásainak keretében szervezett külföldi részképzésben szerzett kreditszámainak növelése;
- nemzetközi partnerség tovább bővítése.

A hallgatói tehetséggondozáshoz kapcsolódó lehetséges akciók:

- oktatói teljesítményelismerési rendszerben való kiemelt szerepeltetés;
- hallgatók és oktatóik motivációs rendszerének kidolgozása;
- belső kommunikáció erősítése;
- hallgatói publikációk lehetőségének bővítése, a már meglévő hagyományok mellett új csatornák megnyitása ezen a területen;
- belső intézményi promóció fejlesztése;
- szakkollégiumok körének bővítése, újabbak létrehozása, jelenleg működők tartalomfejlesztése;
- mobilitásbarát tantervek kidolgozása, mobilitásbarát oktatói szemlélet;
- kreditelismerés új rendszerének kidolgozása, ami mobilitás-ösztönző hatással bírhat;
- Erasmus programok promóciójának erősítése;
- új ösztöndíjprogramok indítása;
- nyári egyetemek tartása, külföldi, hasonló profilú egyetemek bevonásával;
- egyes képzések esetében az idegennyelvű tantárgyak számának növelése, mint a versenyképesség az oktatásban céltámogatott tartalma.

Összességében a hallgatóközpontú oktatás a képzés minőségének folyamatos fejlesztésével összhangban történik, aminek célja a hallgatói elégedettség növelése, illetve a jobb megfelelés a képzési és kimeneti követelményeknek.

„Skicc 2” – esélyteremtést, társadalmi felemelkedést, széleskörű hozzáférést biztosító oktatási rendszer erősítése

A Gál Ferenc Egyetem működési területe a Dél-Alföldi Régió. Az egyetem fenntartója a Szeged-Csanádi Egyházmegye, széleskörű társadalmi partneri rendszerrel rendelkezik, emellett egyetemi fenntartóként a kapcsolódó

szolgáltatások iránti igények kielégítésének is közreműködője és központi szereplője. Ezeknek az igényeknek a folyamatos vizsgálata, elemzése és értékelése jelentősen meghatározza az egyetem stratégiai és operatív fejlesztési tevékenységének tervezését és ütemezését. A Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016 dokumentum így fogalmaz: „a modern felsőoktatási intézmények küldetése, az oktatás, a kutatás, és a tudásvagyon társadalmi, gazdasági hasznosítása. Komplex küldetésének teljesítésével a felsőoktatás sokféle módon szolgálja a közösséget, azonban még oly fontos funkciók közül is kiemelendő, a társadalmi mobilitás elősegítése”. Az egyetem földrajzi elhelyezkedése okán, illetve a működését meghatározó társadalmi környezet figyelembevételével kiemelt területként támogatja a társadalmi mobilitást. Az intézmény földrajzi jelenléte egy olyan hátrányos helyzetű régióban biztosítja a felsőoktatási intézményrendszerhez való hozzáférést, amely jelentős befolyással van a régió gazdasági fejlődésére. Magyarország felsőoktatási intézményrendszere területi szempontból Budapest centrikus, de a regionális felsőoktatási lefedettség mutatja, hogy a Dél-Alföldi Régió ebből a szempontból megfelelően támogatja a társadalmi mobilitást és a gazdaságfejlesztés igényeit. A régióban működő Szegedi Tudományegyetem mint az ország egyik legjelentősebb tudományegyeteme, a Gál Ferenc Egyetem stratégiai partnerként hatékony válaszokat tud adni a regionális munkaerőpiac igényeihez igazodóan, gyakorlatorientált képzések kínálatával, a helyben boldogulást támogatva életpálya képet nyújtva a térség fiataljai számára. A Gál Ferenc Egyetemnek szellemi központként kell definiálnia magát Békés vármegyében, ami régióerősítő, szellemi értékmegőrző szerepet is jelent.

Az egyetem intézményfejlesztési stratégiája kihatással van a köznevelésre, a szakképzésre, a középfokú oktatásra is. Elsősorban olyan korai pályaaorientációs és készségfejlesztési programokkal, amivel növelheti az esélyegyenlőséget, valamint elősegítheti a felsőoktatásba jelentkezési hajlandóságot.

Az egyetem a képzés folyamatos fejlesztésével, hatékony válaszokat tud adni az esélyegyenlőtlenségi tendenciák mérséklésére, a felsőfokú képzésben résztvevő romák lemorzsolódás-mentes egyetemi továbbhaladásának támogatására, illetve a fogyatékossgal élő, illetve tartósan beteg hallgatók tanulmányi menedzsmentjére.

Minden egyetem törekszik a lemorzsolódás-mentesség elérésére. A felsőoktatásba bekerült hallgatók képesítésszerzésig való eljutását mentorprogrammal támogathatjuk. A hallgatók számára, olyan

hivatáserősítő, pályaorientációs, közösségfejlesztő, kompetenciafejlesztő műhelyeket biztosíthatunk, amely csökkenti a lemorzsolódást.

Ehhez kapcsolódó fejlesztési programelem:

- egyéni tanulási utakat kezelő tanulmányi rendszer kidolgozása;
- hallgatói tanóratelhelés és vizsgaterhelés csökkentése;
- motiváció értékelése;
- új ösztönzők beépítése;
- képességekönkénti záróértékelés a záróvizsgán belül;
- nyelvtanulás/nyelvvizsga szerzés ösztönzése, támogatása;
- olyan infrastrukturális beruházások kivitelezése, amely a női hallgatók távoktatási lehetőségét segítik, illetve gyerekbarát megoldásokat nyújtanak mind a hallgatói, mind az oktatói szolgáltatási területen;
- élethosszig tartó tanulás koncepciójához kapcsolódóan társadalmi igényekhez igazodó kurzusok tartása, tanfolyamok, klubfoglalkozások, szabadegyetemek, tréningek szervezése, tudomány népszerűsítő alkalmak szervezése a felsőoktatásba jelentkezni kívánók számára.

Fő célkitűzés, elvárt eredmények:

- a regionális felsőoktatási jelenlét mindenki számára megteremti a felsőoktatásba való bekapcsolódás esélyét;
- nő a hátrányos családi helyzetből érkező, a fogyatékos, illetve a roma hallgatók és végzetek száma;
- csökken a lemorzsolódás.

Az általános célkitűzések összhangban vannak a Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016 dokumentummal, a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia II.⁷, az Országos Fogyatékosügyi Program⁸, illetve az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiájával.

⁷ Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia II. <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2023/03/Magyar-Nemzeti-Tarsadalmi-Felzarkozasi-Strategia-II.pdf> (megtekintve: 2023. szeptember 15.)

⁸ Országos Fogyatékosügyi Program. <https://www.parlament.hu/irom40/03586/03586.pdf> (megtekintve: 2023. szeptember 15.)

„Skicc 3” – a felsőoktatási képzési kimenetek átjárhatóságának és azok kimeneti alternatíváinak növelése

A munkaerőpiaci részvétel flexibilisebb, jobban alkalmazkodó képzési formákat tesz szükségessé. Ágazati szabályozás szintjén a Gál Ferenc Egyetem kialakította a stratégiai együttműködéseit a térség szakképző intézményeivel, centrumaival, amely a felsőoktatásba való továbbhaladás akadálymentesítését, szakmai tartalmi összehangolását jelenti.

Fejlesztési feladatként fogalmazható meg, hogy a felsőoktatási képzési kimenetek átjárhatóságának és azok kimeneti alternatívájának növelése célkitűzéséhez kapcsolódóan fejlesszük a duális képzés kínálatát, a rövid ciklusú, illetve felsőfokú tovább- és átképzési programjaink indítását a piaci igényekhez igazodóan. Cél továbbá a mesterképzések esetében olyan gyakorlatorientált mesterképzések létesítését generálni, melyek nem a doktori képzésre, hanem magasabb hozzáadott értékű és specializált munkavégzésre, illetve fejlesztői tevékenységekre készítene fel, jelentős versenyképességi mutatót indukálva. Fontos megjegyezni, hogy a felsőoktatási rendszer ágazati irányítása folyamatosan segíti az átjárhatóságot, és a kimeneti alternatívák növelését. Ennek egyik kiváló területe a pedagógusképzés rendszerének átgondolása és 2023-2024 évtől kezdődő átalakítása.

„Skicc 4” – a tudományos, szakirányú továbbképzések rugalmassá tétele az egész életen át tartó tanulás állandó követelményének való megfelelés tükrében

A továbbképzés rendszere folyamatos megújuláson ment keresztül a felsőoktatásban az elmúlt időszakban. Ennek egyik eredménye, hogy nőtt a nem hagyományos képzési rend iránti nagyobb nyitottság, a tudás megújításának igénye, a folyamatos változáskövető képzési elemek dinamizmusa a képzési szerkezetben. A tudás megújulása, a szakmák folyamatos változása, a szakmákkal szemben tanúsított megváltozott elvárásrend szükségessé teszi az át- és továbbképzések folyamatos bővítését. Ami jelenleg beazonosítható trendként látszik, az a képzési átrendeződés, ami az alapképzés súlyát csökkenti, az át- és továbbképzések szerepét növeli, illetve a kevesebb fizikai jelenlétet igénylő képzések irányába mozdul el. Ez látszik a nappali és levelező képzésben tanulók arányán, 2023-ig bezárólag.

A jövőben jelentős fejlesztéseknek kell megvalósulniuk a távoktatási kapacitások növelése érdekében. Jelenleg tapasztalható, hogy a

hagyományos nappali munkarendű alap+mesterképzés (akár doktori képzés) nem képes megfelelő módon reagálni a megváltozott körülményekre. A „Jövő Egyeteme”, a digitális egyetem, melynek működtetéséhez elvárásának megfelelő tartalomfejlesztésre, és technikai fejlesztésre van szükség. Ez egy folyamatos fejlesztési terület, tekintettel az ismeretek devalválódására, és a technikai eszközök folyamatos amortizációjára.

Az egész életen át tartó tanulás elvárásához alkalmazkodva a munka és tanulás összeegyeztethetősége kiemelt terület és elvárás az egyetemek világában. Látható az is, hogy a munka és tanulás mellett tekintettel kell lennünk a családokra és így a munka, tanulás, magánélet egyensúlyára. A távoktatás, a távolléti oktatás és más rugalmas, mind a munkavállalókat, munkaadókat egyaránt partnerként tekintő oktatási formák jelentős innováció támogatást kell, hogy élvezzenek az intézményekben.

A Gál Ferenc Egyetem számára kiemelt feladat egy digitális oktatási stratégia elkészítése. Ehhez illeszkedő tartalomfejlesztésként kell megvalósítani a digitális, online elérhető tartalmak számának növelését, az online képzési formák kínálatának bővítését, illetve olyan tudáspanelek digitalizációját, online platformon történő megvalósítását, ami a fenti elvárásoknak, illetve a kor követelményeinek megfelel.

A célkitűzéshez kapcsolódó intézményi fejlesztési lehetőségek, irányok:

- szakirányú továbbképzési ajánlatainkat folyamatosan egyeztetjük a térség munkapiaci szereplőivel, kiemelt partner a Békés Vármegyei Kormányhivatal, illetve közvetlenül a céges környezet;
- összehangolt szerepvállalás a munkaadókkal, a képzések tervezési és megvalósítási fázisában;
- az egyetem térségi és országos vállalatokkal közös tananyag és módszertani fejlesztéseket kell, hogy végezzen, azokat ösztönözni szükséges, stratégiai együttműködések keretében rögzítve (ennek már működő példája a Vodafone Magyarországgal kötött stratégiai megállapodás a pedagógusképzésre vonatkozóan, amelyet a pedagógusképző kar és a gyakorlóintézmény valósít meg);
- digitális tartalom és taneszköz fejlesztés támogatása, elektronikus tananyagok kidolgozása, digitális programfejlesztés az oktatás támogatására.

A jelenkor piaci és szakmai kihívásai szükségessé teszik a feladatok hatékonyabb ellátásának támogatását, új szervezeti keretben való

definiálását, amely a hazai és nemzetközi környezetben is erősíti a gazdasági, ipari, valamint szolgáltatói szektor és a felsőoktatás együttműködését.

Az egyetem a regionális és nemzetközi szakmai kooperáción keresztül erősíti felsőoktatási jelenlétét, erősíti stratégiai szerepét a régióban. A hazai és nemzetközi innovációs tapasztalatok, kutatási eredmények folyamatos beépítését támogatva, olyan tudáscentrumot kialakítva, amely lehetővé teszi egy korszerű képzési portfólió megalkotását, új programok kifejlesztését, és folyamatos felsőoktatási jelenlétet a piaci környezetben és az állami és nem állami intézményfenntartó rendszerben.

A képzésfejlesztés iránya az elkövetkező időszakban a jelenleg is működő egyetemi szervezeti egységek hatékony együttműködését támogatva, új képzési, továbbképzési tartalmak kidolgozása, rövid ciklusú képzések tervezése intenzívebb, gyakorlatközpontúbb és távoktatásos megvalósítással. Az így létrejött 30, 60 és 120 órás akkreditált képzések versenyelőnyét a távoktatásos forma mellett a képzési díjak megállapítása adja. Az oktatási módszer lehetőségnek köszönhetően a résztvevők egyéni időbeosztással, egyéni haladási ütemmel vehetnek részt a képzésekben.

A piaci szereplőkkel egyeztetve, olyan intenzív webináriumok, illetve 30, 60 órás képzések bevezetése lenne szükséges, amelyek segítik a már gazdasági, közigazgatási területen dolgozók szakmai ismereteinek megújulását, megkönnyítik a változó törvényi környezetben az információéhség kielégítését, illetve építik a Gál Ferenc Egyetem társadalmi megítélését, szakmai potenciáljának erősítését.

Ezen a területen az előadók felkérése megfelelő előkészítést igényel, olyan gyakorlati szakemberek bevonásával, akik a versenyszférából érkeznek. Továbbá olyan szereplők, akik a gazdasági ágazatban, közigazgatásban szakembernek, szakértőnek számítanak az adott területen, nem csak elméleti, de gyakorlati ismeretekkel is tudják segíteni az ágazati szereplőket. A meghirdetett webináriumok, online meetingek költségtérítések, a régióban megfizethetőek, az országos átlagtól kedvezőbb finanszírozásúak kell, hogy legyenek.

A képzésekkel meg kell kínálni a piaci szereplőket, elsősorban a bankszektort, a központi költségvetési szerveket, a gazdasági vezetőket, kis- és közepes vállalkozásokat. Az online formának köszönhetően egy-egy jogszabályváltozáshoz is illeszkedő online képzési alkalmat is tud az egyetem szervezni – néhány órás –, ebben együttműködő partnerként a megyei kamarákra fektetjük a hangsúlyt az elkövetkezőkben.

„Skicc 5” – a felsőfokú képzés tartalmi megújítása összhangban a munkaerőpiaci, helyi társadalmi-gazdasági igényekkel

A Gál Ferenc Egyetem mint a térség alkalmazott tudományok egyeteme kiemelt hangsúlyt kell, hogy fektessen a képzéseiben érdekelt gazdasági és szakmai szervezetekkel történő folyamatos és intenzív kapcsolattartásra. Az egyetem kiemelt prioritásként kezeli a térség gazdasági szereplőivel, szolgáltatóival való intenzív gazdasági és szakmai együttműködést.

Az egyetemnek támogatnia és ösztönöznie kell az idegennyelvű képzések indítását, elsősorban gazdaságtudományi képzések terén a békéscsabai gazdasági kar egyes szakjain.

Szükséges a képzési és kimeneti követelmények függvényében folyamatosan felülvizsgálni az egyetem képzéseinek tanterveit, figyelembe véve a KKK-k mellett az alkalmazói szféra folyamatos visszajelzéseit, a gyorsan változó igényeknek való mielőbbi megfelelés érdekében.

„Skicc 6” – a hallgatói és oktatói-kutatói nemzetközi mobilitás ösztönzése

Az elmúlt évek stratégiai fejlesztéseinek egyik célja az egyetemen a nemzetközi mobilitás növelése volt, és maradt is. Ennek egyik megközelítése, hogy hallgatóink és oktatóink a munkaerőpiaci megfelelés szempontjából olyan támogatást élvezzenek az egyetem részéről, ami segíti az egyéni karrierlehetőségek továbbépítését, másrésztől képzésfejlesztési potenciállal bírnak.

A képzés minőségének folyamatos javítása jelenti, hogy a képzések külföldi vonzereje megjelenik az egyetem értékelésében és önértékelésében. A külföldi hallgatók számának növelése, a képzések nemzetközi nyitottsága, az idegennyelvű tantárgyak számának növelése, a képzéseink egyes tudományterületen való nemzetközi versenyképessége, illetve a minőségi felnőttképzési programjaink működtetése összefügg a hallgatói és oktatói nemzetközi mobilitással. Olyan egyetemi együttműködések, stratégiai és operatív kapcsolatok jellemzik jelenleg is az egyetemet, amely ezt a területet hatékonyan tudják segíteni. Folyamatosan bővül azoknak a programoknak a tárháza, amely segíti a nemzetközi jelenlétet, a hallgatói és oktatói nemzetközi kitekintést.

A hallgatói és oktatói-kutatói mobilitás növelése érdekében a következő intézkedéseket, programaktivitás javasolt:

- intézményi mobilitási partnerség bővítésének támogatása;
- nemzetközi promóció és kommunikáció fejlesztése, elsősorban gazdaságtudományi képzési területeken külföldi hallgatók számának növelése;
- szolgáltatásfejlesztés külföldi hallgatóknak;
- angol nyelv, mint szolgáltatási munkanyelv megjelenése;
- oktatói teljesítménykövetelményeknél megjelenik a nemzetközi mobilitás elvárása;
- új ösztönzők beépítése;
- új idegennyelvű tantárgyak hallgathatóságának biztosítása;
- külföldi oktatók bevonása;
- intézményközi képzési partnerség;
- megfelelő helyzetelemzés után új BA és MA szak angol nyelven történő indítása;
- ösztöndíjprogramokba való bekapcsolódás.

„Skicc 7” – az oktatási innováció terén, a felsőoktatásban használt oktatásmódszertan gyakorlat- és hallgatói központúvá tétele

A Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016 című dokumentum „Az oktatási innováció terén, a felsőoktatásban használt oktatásmódszertan gyakorlat- és hallgatói munkavégzés központúvá tétele” fejezetpontban rögzíti azt a markáns kritikát, miszerint a hazai felsőoktatás módszertani gyakorlatának egyik minőségkorlátozó jellegzetessége a kontakt óra központúság, a magas oktatói óraszám, az alacsony önálló hallgatói munkavégzés. Ennek nyomán láthatjuk, hogy jelenleg a felsőoktatás gyakorlata általánosságban kevésbé ösztönző, kevésbé gyakorlatorientált, kevés egyéni, önálló munkavégzésre inspiráló feladatfókuszú, leginkább vizsga-tanulás központú. Az oktatói leterheltségi mutató magas, így az oktató energiáját megosztja, a személyes mentorálás, tutorálás, kutatási tevékenység, az önfejlesztés háttérbe szorul. A kérdés szorosan összefügg azzal a területtel, hogy hogyan tudjuk motiválni, ösztönözni egyéni teljesítményi elvek meghatározásával értékelni az oktatói kart. A stratégia általánosságban megállapítja, hogy a hosszú vizsgaidőszak túlterhelt ciklusokat okoz, ami kihatással van az infrastruktúra kapacitásra, a hallgatók és oktatók életvitelére.

Ezen a területen folyamatos önkontrollal kereshetünk hatékony megoldásokat, mind a hallgatói, mind az oktatói terhek csökkentése irányába. Szükséges a képzések folyamatos kreditmonitor vizsgálata, ami a kreditérték és a befektetett munkaóra arányát vizsgálja. A szakok esetében kiemelt prioritással kell, hogy bírjon az elméleti és gyakorlati tárgyak viszonyrendszerének újragondolása, az oktatói módszertani kultúrában az intenzív, élményközpontú, gyakorlatorientált projektszemléletű tartalom támogatása, megosztása.

Az infokommunikációs technológiák elterjedése új kihívások elé állítja az egyetemeket is. Kiemelt területként kell foglalkozni a digitális pedagógia tartalmi kérdésével és jelentős – folyamatos – infokommunikációs technológia fejlesztést szükséges végrehajtani, ami megfelelően szolgálja ki az ezirányú megnövekedett igényeket. Ez mutatja, hogy az oktatás az elkövetkező időszakban kevésbé térhez kötött, új képzési formákat generál, egy-egy tudásblokk, vagy speciális részismeret, készségterület fejlesztése szempontjából. Az oktatás mellett ez a kutatási tevékenységet is jelentősen befolyásolja:

- segíti a nemzetköziesítést;
- a kapcsolatok kibővülését;
- olyan virtuális platformok kialakításával, vagy azokhoz való kapcsolódással, amelyek a kutatásokat online végezhetővé teszi;
- megoszthatóvá válnak eredmények, részeredmények;
- létrejöhetnek kollaborációk egy-egy területen.

Az egyetem korábbi és jelenlegi törekvése az oktatói kar módszertani kultúrájának bővítése, kompetenciaalapú fejlesztése. A változó oktatói szerepek, a változó kapcsolattartási formák a hallgatókkal és kollégákkal, olyan tanulási környezet kialakítását jelenti, amely képes a jelenkor munkaerőpiaci kihívásaira hatékony választ adni. A hallgatók számára a kooperativitás oktatási standard. Olyan belső szakmai képzéseket kell szervezni, ahol az oktatóinkat felkészítjük a gyakorlatközpontú megközelítésekre, az egyéni gondolkodás, tanulási eljárások támogatására, az együttes problémamegoldás és együttműködés készségét fejlesztve. A kis csoportos munkavégzés jelenti a feladatok megosztását, az élmények megosztását, a kommunikációközpontú és együttműködésen alapuló tanulás gyakorlatban való alkalmazását.

Minden korszerű szemléletű egyetem jelenleg is törekszik a kommunikációt serkentő eszközök oktatásba való beemelésére, a segítő szerepek erősítésére, az egyéni tanulási utak támogatására. A kompetenciafejlesztés terén hangsúlyt fektet az aktivitásra, az autonómiára, a

szerepvállalásra, együttműködésre, felelősségvállalásra, kritikus gondolkodásra, problémamegoldó képesség fejlesztésére, a reflexióra, az önismeret fejlesztésére, a szociális kompetencia fejlesztésére, az érzékenység fejlesztésére, a tolerancia kialakítására, illetve a tervezés önálló képességének kialakítására. A kompetenciafejlesztés fókuszai: identitás hitelesség, információkezelés, kritikai gondolkodás, pozitív önértékelés, konstruktivitás, konfliktuskezelés, elemzés és tudatosítás, flexibilitás, kommunikációs készségek.

A projektalapú oktatási gyakorlat a jövőben segíteni tudja az oktatói-hallgatói leterheltséget. Lehetőséget biztosít a hallgatók számára, hogy egy-egy témát több tudományterület, akár több oktató, tanszék bevonásával vizsgáljon, többszörös megközelítési módok felszínre hozásával. A tervszerűen kialakított problémaközpontú tanulásmódszertan erősíti az öntevékenységet, az önképző jelleget, a problémamegoldó gondolkodás mellett a tervszerű cselekvés, az önállóság, a kooperációs- és kommunikációs képességek továbbfejlesztését.

A digitális fejlesztések hatékonysági faktorai láthatóak. Fontos azonban a „jó egyetem” jellegének tovább erősítése, ami a személyesség és a személyköziség. Ez különösen is kiemelt a pedagógusképzésben és az egészségügyi és szociális képzési területeken, de ide sorolom a teológiai kar képzéseit is.

Lehetséges fejlesztések, irányok:

- tantervek felülvizsgálata a tanulási eredményalapúvá alakítása;
- pályázati források felhasználása az oktatók képzése, illetve új oktatás-módszertani programok kidolgozása és elindítása érdekében;
- mesteroktatók nagyobb arányú bevonása az oktatási tevékenységbe;
- képzők képzése típusú programokhoz való kapcsolódás, ami segíti az új oktatási módszerek megismerését, az oktatástechnológiai eszközök készségi szintű alkalmazásának professzionalizálódását;
- társadalmi partnerek bevonásával a képzési tartalom frissítése;
- társadalmi partnerek, piaci szereplők bevonásával az oktatási infrastruktúra fejlesztése;
- az infokommunikációs akadálymentesítés elvégzése az intézményi állapotfelméréseket követően stratégiai fejlesztési területként pozícionálva;
- projektek megjelenése a képzésben, kredit értékkel meghatározva;

- a képzés minőségének fókuszába a versenyképesség definiálása: kreatív tanulási programok bevezetése, képzési programok gyakorlatcentrikus felülvizsgálata, önálló tanulás támogatása, digitális tudástár kialakításával;
- egyéni mentorálás rendszerének fejlesztése;
- egyéni kreatív feladatokra épülő oktatási gyakorlat;
- kompetenciák megjelenése az értékelésben;
- az oktatói véleményező rendszer tartalmának áttekintése;
- multimédiás tartalmak bővítése;
- motiváció értékelése, új ösztönzők – hallgatói, oktatói – beépítése;
- középiskolai partnerhálózat bővítése, online nyitott rendezvények szervezése, rendszeressé tétele;
- kreatív oktatási programok kidolgozása.

Az oktatásfejlesztés kiemelt területe a kreatív tanulás támogatása, ami jelenti a közösségi tanulás és egyéni fejlődés újra definiálását, az új facilitátor típusú oktató képeinek megalkotását. Az intézmény mérete lehetővé teszi, hogy a tömegoktatás helyett a kis csoportos kooperáción alapuló munkaformákat preferáljuk, illetve, hogy a hallgatói értékelés ne csak vizsgafókuszú legyen, de kiterjedjen az egyéni kreatív munkák, projektfeladatok végzésével a szorgalmi időszakra is. Ez jelenti a kulcsképeségek professzionális fejlesztését.

A képzési portfólió modernizálása alapvető paradigmaváltást jelent, új stratégiai tervezésen alapuló módszertani megközelítések válnak szükségessé, nagyobb szereppel definiálva a gazdasági, társadalmi és technológiai környezet változásait. Ennek megfelelően az oktatási gyakorlatban megjelennek kiemelt fejlesztési területként:

- e-tananyagok fejlesztése;
- online workshopok tartása;
- e-könyvek, e-jegyzetek írása;
- adaptív e-tananyagok fejlesztése;
- online előadások tartása;
- e-szemináriumok tartása;
- videoprezentációs e-tanyagok készítése;
- online és élő támogató, facilitáló konzultációk tartása, tutorálás.

A „jó” egyetem a hallgatóközpontú megközelítést preferálva növeli a gyakorlatok, illetve gyakorlatorientált kurzusok arányát, kiemelt területként kezeli az egyéni mentorálást, a kis csoportos gyakorlatok mellett az egyéni kreatív feladatok fókuszba állítását, és megjelenik a kompetenciák értékelése az értékelési rendszerünkben.

A képzés minőségének folyamatos javulása, a hallgatói elégedettség növelése, az oktatás minőségének folyamatos emelése, hatékonysági faktorainak javulása jelenti a jobb megfelelést a képzési és kimeneti követelményeknek. A gyakorlat élménypedagógiai elemeket jelenít meg, nő az intézményi digitális tudásbázis, a horizontális tudásmegosztó képesség.

„Skicc 8” – az oktatói kiválóság növelése, ösztönzés, motiváció

A korszerű felsőoktatási intézmény kiemelt hangsúlyt fektet munkatársainak ösztönzésére, motivációjára. A motiváció kettős irányú: az egyik irány szerint belülről fakad, a másik pedig külső forrásokból eredeztethető. A sikeres motiváció mögött az intézmény hírnevének építése, szakmai presztízsének erősítése annak a regionális pozíciónak a figyelembe vételével, hogy mindig egy lépéssel előrébb kell „gondolnunk”, tekintettel mind a „versenytársakra” (Szeged, Szolnok, Kecskemét, Hajdúböszörmény), mind a megrendelői környezetre, társadalmi és piaci elvárásokra. A versenyképesség, a hatékonyság azon múlik, hogy megfelelően motivált, kellő oktatói reputációval rendelkező kiváló szakmai kvalitású munkatársaink legyenek. Ez nem csupán az oktatói és kutatói karra, de valamennyi szervezeti egység munkatársára vonatkoztatható intézményfilozófiai alaptétel. A központi bérrendezés jelentős feladatok elé állította az intézmények menedzsmentjét.

A kormányzati szándéknak megfelelően, a felsőoktatásban dolgozó oktatók, kutatók, tanárok bérrendezése megkezdődött, több lépcsős folyamatként. Az egyetemnek támogatnia kell azokat a disszertáción dolgozó vagy friss PhD-val rendelkező munkavállalóit, akik az egyetemen, a térségben képzeli el felsőoktatási pályaképét. Ösztöndíjjakkal, kutatói támogatásokkal, programokkal, pályázati projektekbe történő bevonással szükséges segíteni az egyetem a versenyképesebb bérezési feltételeinek biztosítását.

A „jelen- és jövő egyetemei” elkötelezettek a teljesítményközpontú, az egyéni teljesítményvel alapuló oktatói értékelés bevezetése mellett. Olyan programok kidolgozásával, amely segíti az oktatók, kutatók, mesteroktatók,

tanárok, illetve az oktatói, kutatói munkát segítő, és egyéb funkcionális munkakörök kompetenciamérésen alapuló értékelését.

A kompetenciamérés alapja az oktatók/tanárok esetében: az oktatási teljesítmény, a hallgatói tehetséggondozás, az egyéni kutatások, publikációs tevékenység, tudományszervezés, egyetemi közéleti tevékenység, pályázati aktivitás, doktori programokban való részvétel stb.

Az oktatói, kutatói munkát segítő egyéb munkakörök esetében kiemelt figyelmet kell fordítani a célorientáltságra, szakszerűsége, problémamegoldó képessége, a változásra való nyitottságra, az együttműködés képességére, a motiváltságra, a terhelhetőségre, a kommunikációra, a stressztűrésre, az eredményorientáltságra. Fontos, hogy a kompetenciamérés, ami alapja lehet egy teljesítményalapú differenciált bérrendszer kialakításának, a vezetők kompetenciamérésének rendszerét is ki kell dolgozni, így különös tekintettel a vezetők döntési képességére, felelősségvállalására, következetességére, kiszámíthatóságára, motiváltságára, ösztönzésére, stratégiai gondolkodására, humán erőforrás-gazdálkodási kompetenciáira.

Ennek megfelelően új ösztönző rendszerek bevezetése fogalmazódhat meg:

- tudományos karriermenedzsment biztosítása;
- az új habilitált oktatók számának növelése, aminek tükröződnie kell a teljesítményértékelés rendszerében;
- egyetemi tanárok számának növelése;
- az oktatói és kutatói kar tudományos minőségének javítása, a PhD és DLA fokozattal rendelkezők arányának növelése.

A lehetséges megoldások, cselekvések:

- új teljesítményösztönzők bevezetése;
- teljesítményértékelés fejlesztése;
- publikációk támogatásának rendszere;
- oktatói pályatervezés és pályakövetés bevezetése;
- tudatos, és tervezett karonként meghatározott oktatói és kutatói humán erőforrás politika;
- támogató humánszolgáltatások bevezetése;
- oktatói munkakör esetében csökkenteni a kontakt óraszámot, illetve növelni a kutatói területeken a mentorálási és e-learning konzultációs tevékenységek arányát;
- az oktatói munka hallgatói véleményezése során az eredmények figyelembe vétele az oktatót minősítésében;

- az oktatói pálya vonzóvá tétele, az oktatók térségben/helyben tartása olyan egyéni karrierutak biztosításával, amely segíti ezt egyéb projektekbe, kutatási témákba, társadalmi programokba való bevonással.

A minőségi és motivált munkaerő, a munkatársak kompetenciaalapú fejlesztése együtt jár a munkahelyi közérzeti index javulásával. Hosszútávú cél az egyetemi polgárok aktívabb részvétele az intézmény döntéseinek előkészítésében, végrehajtásában, és a belső kommunikáció folyamatos fejlesztése mellett bizalmerősítő szervezeti kultúra kialakítása.

A munkaterület meghatározója a Gál Ferenc Egyetem oktatási tartalomfejlesztési stratégiája, annak a felsőoktatás ágazatirányítás és a fenntartó által definiált elvárásrendszerének történő megfelelés. A digitális oktatás új típusú megközelítéseket tesz szükségessé, amelyhez kapcsolódik a terület minőségbiztosítása, majd minőségfejlesztése. Az oktatási és képzésfejlesztési terület hatékony segítője tud lenni az oktatás-módszertani továbbképzések szervezésének, az oktatók módszertani kultúrájának támogatásának a digitalizációval összefüggő tudásmegújítással kapcsolatos fejlesztések előirányzásával.

A jelenkor felsőoktatási rendszere megnyitja a lehetőséget a jelenlegi képzések innovációjára, illetve új képzések indítására, a meglévők felülvizsgálatára, professzionalizálására. Az egyetem vezetésének támogatása, elkötelezettsége jelenti a képzési stratégia megújítását, korszerűsítését, folyamatos minőségbiztosítását, illetve a régió meghatározó gazdasági és társadalmi szereplőivel való folyamatos kapcsolattartást.

Összegezve

A sikeres felsőoktatás lehetőségét abban láthatjuk, hogy lesznek olyan egyetemek, amelyek felismerik, hogy a működésük és stratégiáik egy görbeként értelmezhetőek – tanulási görbe –, ami jelenti egy új típusú fenntartói és intézményvezetői együttgondolkodás stratégiai megközelítését. Azok az egyetemek, amelyek megvárják a görbe törvényszerű „alábukását” – mindegy milyen időszakig elnyújtva – számolnak a feledés kockázatával, a „kihunyással”. A törvényszerűség, ahogy jelen írás elején jeleztük, és Handy „A második görbe” című könyvéből idézve megfogalmazzuk, nem törvényszerűen kell, hogy bekövetkezzék. Mert mindig létezik egy második görbe, amit még azelőtt kell indítanunk, mielőtt az első görbe elérte a csúcspontját. A jövő egyetemei így gondolkodnak. A vélt és valós sikerek

mindig szemellenzõt helyeznek a szemünk elé, és az nem engedi látni, hogy mikor kellett volna valami újról, valami dinamikusabbról döntenünk. Indítsuk a második görbét!

Felhasznált irodalom

- Bíró Gyula – Katona Krisztina – Lipcsei Imre: *A szarvasi felsőoktatás múltja és jelene, háttéranyag Békés megye felsőoktatás fejlesztési stratégiájához*. GFF, Szeged, 2019.
- Bíró Gyula: *RESET, Tudástőke növelésének helyi lehetőségei a szarvasi pedagógusképző campuson, intézményfejlesztési háttéranyag*. GFE Szeged, 2019.
- Bolles, Gary A.: *Útmutató vezetőknek*. Pallas Athéné Könyvkiadó Kft., Budapest, 2021.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia*. Budapest, 2016. https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF (Letöltve: 2023. szeptember 15.)
- Gaszó Tibor – Bíró Gyula: *Gál Ferenc Egyetem Intézményfejlesztési terv, háttéranyag*. Szeged, 2021
- Handy, Charles: *A második görbe*. HVG Kiadó Zrt., Budapest, 2016.
- Hézszer Gábor (szerk.): *Mindennapi és nem egészen mindennapi történetek...*, Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Budapest, 2010.
- Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia II*. <https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2023/03/Magyar-Nemzeti-Tarsadalmi-Felzarkozasi-Strategia-II.pdf> (megtekintve: 2023. szeptember 15.)
- Országos Foglalkozásügyi Program*. <https://www.parlament.hu/irom40/03586/03586.pdf> (megtekintve: 2023. szeptember 15.)

ÓVODAI NEVELÉS – 70 ÉVE A GYERMEKEKÉRT, 70 ÉVE AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK PEDAGÓGIAI- MÓDSZERTANI FEJLŐDÉSÉÉRT

Hornyán Anna¹

„A múlt nem halt meg, hanem hat reánk; él testünkben, lelkünkben; egész valónk az egész múlt eredője; minden jelen pillanat magában foglalja az egész múltat, és valamit ad hozzá.”
(Babits Mihály)

Reszümé

A kisgyermekneveléssel foglalkozó szakemberek számára már szinte a kezdetektől volt írott sajtó. A huszadik században 1953-tól kezdődően, immár hét évtizede az Óvodai Nevelés című folyóirat az, amelyik jelentős szakmai-módszertani kiadványa az óvodapedagógus társadalomnak. Az írás e folyóirat jelentőségét, tartalmi sokszínűségét, ma is meghatározó szerepét tárja az olvasó elé.

Kulcsszavak: Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóirat, óvodapedagógia

Preschool Education – 70 years for the children, 70 years for the pedagogical-methodological development of preschool teachers

Abstract

For professionals involved in early childhood education, there has been written press almost from the very beginning. In the twentieth century, from 1953 onwards, for seven decades now, the journal titled "Óvodai Nevelés [Preschool Education]" has been a significant professional-methodological journal for the preschool teacher community. This article presents the significance of this journal, its rich content, and its continuing influential role.

Keywords: Óvodai Nevelés – professional-methodological journal, preschool education

¹ az Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóirat főszerkesztője, az Óvodai Nevelés Facebook oldalának <https://www.facebook.com/ovodaineveles> szakmai koordinátora

Magyarországon az első óvoda kapuinak megnyitása után, – mely 1828 júniusában Brunszvik Teréz nevéhez fűződik – majdnem húsz évvel, már volt írott sajtója a kisgyermekneveléssel foglalkozó szakembereknek. Az első az 1843-ban, az egyetlen lapszámmal megjelenő *Közlemények a' Kisdédováás és Elemi Nevelés köréből* című kiadvány, melyet a történészek a magyar óvodatörténet első óvodapedagógiai tárgyú szaklapjaként tartanak számon. Majd szintén 1843-ban jelent meg Brunszvik Teréz és Kacs Kovics Lajos kezdeményezésére az *Athenaeum* című lap első kötete.

Az idők folyamán ezeket követte² a Népbarát; a Néptanítók Lapja; az Alapnevelők és szülők lapja; a Fröbel (neveléseti szaklap); a Nevelési szakközlöny kisdédnevelők és szülők számára; az Intézeti Értesítő (Kolozsvár, Fröbel Intézet); a Kisdédnevelés; a Magyar kisdédováás és népoktatás; a Kisdédováók és gyermekkertésznők lapja; a Kisdédováók Lapja; az Óvoda és Iskola; a Kindergartenschule; a Magyar Gyermeknevelés című lapok.

„Egy-egy lap sikerének titka a pedagógiai szemléletben rejlett és abban, hogy hibáik ellenére már megjelenésükkor hiánypótló szerepet töltek be, kiegészítették és bővítették az óvók és óvónők, a szülők és a téma iránt érdeklődők ismereteit, szaktudását.”³

Az *Óvodai Nevelés szakmai – módszertani folyóiratnak*, – mely 2023-ban a 70. születésnapját ünnepli – közvetlen elődje az 1949 januárjában megjelenő *Gyermeknevelés volt* – melynek évfolyamszámát folytatva az *Óvodai Nevelés folyóirat* már **75** éve van jelen az óvodapedagógiában, a szakemberek mindennapjaiban.

A folyóirat szerkesztői mindvégig nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy rendszerezzék, kiegészítsék és bővítsék a múlt gyakorló szakembereinek, illetve napjaink óvodapedagógusainak az ismereteit, szakmai-módszertani tudását.

A lap főszerkesztői, felelős szerkesztői 1957 januárjától, 2021 júniusáig a következő személyek voltak⁴:

- 1953. – *Főszerkesztő* Szabadi Ilona, felelős szerkesztő Kovásznai Józsefné
- 1957. – *Felelős szerkesztő* Kovásznai Józsefné

² Kocsis Piroska – Dr. Szeri Istvánné: Visszatekintés az óvodatörténeti folyóiratokra (1841-1953). *Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóirat* (76), 2023/2, 4.

³ Kocsis Piroska – Dr. Szeri Istvánné: Visszatekintés az óvodatörténeti folyóiratokra (1841-1953). *Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóirat* (76), 2023/2, 4.

⁴ Pivókné Gajdár Klára: Az *Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóirat* kettős születésnapja. *Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóirat* (76), 2023/1, 4.

- 1975. – *Felelős szerkesztő* Majorosné Kállai Edit
- 1991. – *Megbízott szerkesztő* Zsoldos Z. Julianna
- 1991. – A 64. évfolyam 7. számától *felelős szerkesztő* dr. Páli Judit olvasószerkesztő Zsoldos Z. Julianna
- 1994. – A 7. számától felelős *szerkesztő* Zsoldos Z. Julianna
- 2008. – A 66. évfolyam 1. számától, 2021. 6. számáig *főszerkesztő* Körmöci Katalin.

Az Óvodai Nevelés az eltelt 70 év alatt igazodott a politikai és társadalmi változásokhoz. Szerkesztőit, kiadóit, küllemét tekintve is jelentős változásokon ment keresztül. Küldetését tekintve azonban semmit sem változott, hiszen mindvégig célja *a gyermekek fejlődésének támogatása, az óvodapedagógusok szakmai-módszertani fejlődésének segítése, ismereteik, háttértudásuk bővítése, a szakma elméleti- módszertani-gyakorlati támogatása* volt.

Folyamatos törekvés volt megfigyelhető a szerkesztők részéről arra vonatkozóan, hogy a folyóirat tartalmát és megjelenését tekintve is fejlődjön, a kor kihívásainak megfelelően változzon. Mindenkor figyelembe véve a törvényi meghatározásokat, az óvodapedagógiai gyakorlatban és elméletben végbemenő változásokat, az innovációs törekvéseket. Továbbá lényeges szempont volt az is, hogy a szakemberek számára mindenkor könnyen elérhető legyen.

Az „1953-ban címet váltó és a folyóirat-rangot is vállaló”⁵ szakmódszertani folyóiratban a gyakorló óvodapedagógusok mellett, olyan óvodapedagógiai szaktekintélyek írásai is folyamatosan helyet kaptak, melyek segítették az olvasók szakmai-módszertani felkészültségének tovább fejlődését, az elméleti tudás bővülését és megújulását, és akiknek neve fémjelezte a magyar óvodapedagógia fejlődését. A teljesség igénye nélkül érdemes megemlíteni az utóbbi évekből pl. dr. Futó Judit, Antal Judit, Perlai Rezsóné dr., dr. Pető Judit, Bihariné dr. Kerekó Ilona, Körmöci Katalin nevét.

„A különféle munkaterületen dolgozó szerzők tolla nyomán megszülető, más-más szakértelmet magába rejlő írások közlése nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy az óvodai nevelők egy-egy kérdést, nevelési problémát, illetve helyzetet szélesebb látókörrel igyekezzenek megközelíteni. Ezek az írások azt is segítették, hogy gyakorlati munkájuk

⁵ Pivókné Gajdár Klára: Az Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóirat kettős születésnapjára! 65. és 70. <https://docplayer.hu/109309776-Az-ovodai-nevelés-szakmai-módszertani-folyóirat-kettős-születésnapjára-65-es-70.html>

*során mind többen felismerjék azokat a tennivalókat, amelyek megoldásán munkálkodni nemcsak lehetséges, de szükséges.*⁶

A lap 25. évfolyamának köszöntésében – az 1972/1. számban Petró András a Művelődési Minisztérium Általános Iskolai osztályvezetője így fejezi ki gondolatait az Óvodai Nevelésről.

*„Mert ez a lap **fórum** is volt (és ma is az!), ahol az óvónők szólhattak, vitázhattak, és **eszköz**, amelynek segítségével a pedagógusok e fontos rétege kapcsolódhatott a közoktatás egészéhez, a társadalomhoz, és **fegyver** is, amellyel ügyükért, az óvodákért harcoltak, és **segédeszköz** is a szakmai, módszertani felkészülés, a korszerű nevelési eszközök és eljárások ismertetésében.*⁷

A lap 35. évfolyamának köszöntésében – az 1982/1. számban P. Kovács Imre így fogalmaz: „Ez év januárjában 35. évfolyamába lépett az Óvodai Nevelés, a magyar óvodapedagógusok népszerű folyóirata. A népszerű jelző ne tévesszen meg bennünket! Nem olcsó szórakoztatást minősítünk vele, gondolati felszínességet, vagy mindenáron való sikerbajhászást, ez a szó a széleskörű társadalmi elismerés kifejezője. Azt tükrözi, hogy a lap igazi, kézszelfogható segítséget nyújt az óvónőknek a mindennapi nevelőmunkájukhoz, ezért olvassák oly sokan. A húszéves példányszám arról tanúskodik, hogy az Óvodai Nevelés napról napra ott van szinte valamennyi óvónő kezében.”⁸

A lap mindig követte az aktuális törvényi változásokat, ennek értelmezésében is segítette az olvasóit. Cikkeiben értelmezte a pedagógiai alapvetéseket, és igazodott az aktuálisan megjelent Óvodai nevelési alapprogramokhoz. Folyamatosan segítséget nyújtott ezek közös értelmezésében és a szemléletformálásban.

Az évek alatt a szerkesztők több segítséget is nyújtottak az olvasóknak. Vagy tematizálva vagy a törvényi aktualitásokhoz igazítva vagy az Alapprogramokban megfogalmazott műveltségtartalmakhoz, illetve az év végére elérhető fejlettségi szinthez igazodva szerkesztették a példányszámokat. Megfigyelhető az is, hogy a nevelési elveket, alapvetéseket hangsúlyozva állították össze úgy, hogy az mindig közvetlen segítség legyen a napi gyakorlatban a gyermekekkel foglalkozó olvasóknak. A megjelentetett cikkeikkel támogatták és jelenleg is támogatják a gyermeki érdekeket figyelembe vevő, a gyermekekre fókuszáló innovatív gondolkodást, az egységes pedagógiai szemlélet alakítását, a magyar óvodapedagógiában „hungarikumként” elért eredmények, sajátosságok további erősítését.

⁶ Petró András: Évfordulóra. *Óvodai Nevelés* 25. évfolyam, 1972/1, 3–5.

⁷ Petró András: Évfordulóra. *Óvodai Nevelés* 25. évfolyam, 1972/1, 3–5.

⁸ P. Kovács Imre: Harmincöt esztendő. *Óvodai Nevelés* 35. évfolyam, 1982/1, 3–4.

Kijelenthető tehát, hogy az Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóiratot az óvodapedagógia elméleti és gyakorlati szakemberei 70 éve SZAKIRODALOMKÉNT tartják számon.

Az óvodapedagógiai szaklapnak nagy szerepe volt, és van jelenleg is a pedagógusképzésben. Segíti a hallgatók pedagógiai szemléletformálását, a háttérismereteik megszerzését, bővítését és a mindennapi pedagógiai gyakorlat árnyaltabb, szélesebb körű megismerését. Az egyetemek, főiskolák könyvtáraiban, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban, illetve a megyeszékhelyek könyvtáraiban évtizedek óta fellelhetőek az Óvodai Nevelés példányszámai. Az oktatók sok esetben kérik a folyóiratban megjelent cikkek elemzését, tanulmányozását. A képzők hallgatóit a vizsgákra való felkészülésben, a módszertani tudás és az általános alapismeretek bővítésében is segíti.

A már pályán lévő kollégákat ismereteik rendezésében, rendszerezésében, az új ismeretszerzésben, illetve a szakmai-módszertani megújulásban támogatta, támogatja. A módszertani folyóirat szinte a kezdetek óta platformja a tudásmegosztásnak. Lehetőséget nyújt arra, hogy az intézmények és a kollégák – a vidékiek és a fővárosiak egyaránt – megosszák tapasztalataikat, mindennapi tevékenységeiket egymással. Bemutatja az innovatív módszereket, az intézmények és az egyes óvodapedagógusok sikereit, nehézségeit. Nyomon követi és bemutatja a pályázatokon résztvevő óvodákban folyó szakmai-pedagógiai munkát, a pályázat által elért eredményeiket. Fórumként szolgál arra is, hogy egy-egy adott témában az érvek és ellenérvek is megjelenhessenek, helyet kaphassanak a lapban.

A pedagógus életpályamodell⁹ bevezetése óta megjelent lapszámok folyamatosan segítik a pedagógus minősítési rendszerbe jelentkező óvodapedagógusok felkészülését a lapba szerkesztett módszertani és gyakorlati cikkekkel. A megjelenő témák rendkívül színesek és minden esetben könnyítik az ÓNOAP szellemiségét követő pedagógiai gyakorlatot.

A folyóiratban közvetített magyar óvodapedagógiai sajátosságok, értékek, a gyermekközpontú szemlélet nem csak hazánk óvodapedagógusai számára fontosak és követendőek. Az óvodás gyermekekkel foglalkozó szakemberek, azonosulva a magyar óvodapedagógia értékeivel, a tevékenységre épülő napi gyakorlattal, hosszú évek óta olvassák a lapot a Kárpát-medence

⁹ Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> 64.-65. §

több országában is, valamint pl. Japánban, az Amerikai Egyesült Államokban egyaránt.

Az Óvodai Nevelés szülőkkel való partneri kapcsolat kialakításában és egy-egy nevelési, pedagógiai kérdés közös értelmezésében is segítséget nyújtott és nyújt. A lap természetesen a szülők számára is folyamatosan elérhető.

A folyóirat rendszeresen megszólítja a pedagógia munkát segítő kollégákat is. A közölt cikkek őket is segítik, hogy jobban megértsenek bizonyos nevelési helyzeteket, jobban megismerjék a pedagógiai alapvetéseket, alakuljon a gyermeki szükségleteket előtérbe helyező szemléletük.

Számtalan cikk, tanulmány segíti az óvodapedagógusokat integrálás, inklúzió témában is, hiszen számukra ugyanúgy kihívás az atipikusan fejlődő gyermekek szükségleteinek a kielégítése. Ezekben a cikkekben könnyen elsajátítható és hatékonyan alkalmazható módszerek, gyakorlati tanácsok olvashatók.

A gyermeki identitástudat, a haza iránti szeretet alakulásának segítségével is folyamatosan jelentős szerepet vállal az Óvodai Nevelés. Cikkeiben olyan gyermekközpontú ünnep és egyéb tevékenységszervezéseket mutat be, amely mintát ad az óvodapedagógusoknak az életkorspecifikus, saját élményű tevékenységek szervezésére.

Napjaink informatikai robbanása nem kerüli el az óvodákat sem. Fontos, hogy a kor kihívásainak megfelelően az óvodapedagógusok digitális kompetenciái fejlődjenek. A lap cikkeivel, jógyakorlatok bemutatásával mintát ad arra, hogyan lehet korszerűen, a gyermek testi-lelki szükségleteit figyelembe véve ártalom nélkül megismertetni a gyermekeket az óvodában a digitális világgal.

A gyermekvédelem minden óvodapedagógus kiemelt feladata. A folyóirat cikkeiben gyakran felhívja az óvodában dolgozó felnőttek figyelmét a jelzőrendszeri kötelezettségre, illetve konkrét gyakorlati példákkal segíti az óvodapedagógusokat ennek megvalósításában.

Körmöci Katalin, – 2021. szeptemberétől már a folyóirat Örökös Főszerkesztője – további lehetőségeket is kínált a gyermekközpontú óvodapedagógiai szemlélet továbbadására, a folyóiratban megjelent pedagógiai témák feldolgozására. Az ő kezdeményezésére jött létre az Országos Óvodapedagógiai Szakmai Összejövetel sorozat, amely jelenleg is – de már nem az ő szervezésében – folytatódik.

Az összejövétel céljai között szerepel:

- az aktualitásra épülő problémakeresés,
- a téma pedagógiai értelmezésében való segítség,
- az interaktivitásra, szakmai konzultációkra való törekvés,
- a gyermekközpontú, a gyermek mindenk felett álló érdekeit képviselő pedagógiai gyakorlat elérését segítő módszerek, eljárások bemutatása.

A másik szintén az ő nevéhez fűződő kezdeményezés az Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóirat „testvéreként” megszületett Óvodapedagógiai Könyvsorozat, melynek mecénása napjainkban is a Sprint Kiadó. E könyvsorozatban megjelenő módszertani kézikönyveket szintén az ÓNOAP szellemiségét követő, a gyermek mindenk felett álló érdekeit képviselő, gyermekközpontú szemlélet jellemzi.

A kor kihívásaihoz igazodva, a Sprint Kiadó – a folyóirat jelenlegi kiadója – létrehozta az Óvodai Nevelés Facebook oldalát, ahol az óvodapedagógus, óvodapedagógiai munkát segítő kollégáknak, illetve a szülőknek lehetőségük van az online felületen való kapcsolattartásra, kérdések feltevésére, megvitatására. A folyóiratban megjelent cikkek, tanulmányok, tervezések és a Facebook oldal tartalmi együttes segítik a napjaink kihívásaihoz leginkább igazodó, az egyes gyermek szükségleteire fókuszáló, a gyermekközpontú szemlélet megvalósulását.

Az eltelt 70 év alatt az Óvodai Nevelés nyitott szakmai fóruma lett a magyar óvodapedagógia elméleti–gyakorlati megújulásának, a sokszínű lehetőségek bemutatásának. Az évek során mindig aktualizált, fejlődő és dinamikus segítője volt az óvodapedagógus társadalomnak.

A gyermeki jogok figyelembevételére való rávilágítással, az alapszükségletek pontos és konkrét megfogalmazásával jelentős szemléletbeli változáshoz segítette az óvodapedagógus generációkat.

A folyóirat az évek alatt mindvégig feladatának tekintette és tekinti jelenleg is „az óvodás gyermekek nevelésének

- elméleti-tudományos (pedagógiai, pszichológiai, neveléstörténeti, szociológiai, nevelésfilozófiai és gyermekjogi),
- szakmai-módszertani és gyakorlati vonatkozásainak feltárását, bemutatását, és széles körű megismertetését,
- az óvodapedagógiai problémák és azok megoldásának bevált módszereinek eljárásának közzétételét,

- a pedagógiai innovációk, változások, kísérletezések vizsgálatainak, azok bevált eredményeinek, terjesztésének, gondjainak bemutatását,
- az ezekkel kapcsolatos nézetek összeütközések, tisztulási folyamatok elősegítését,
- valamint az egyes fenti témákban a szakmai irodalmak feltárását.

Teszi ezt a mindenkori óvodai nevelési program szellemében, a gyermekek mindenképp felett álló érdekében.”¹⁰

A lap minden tekintetben a korszerű pedagógiai, módszertani kultúrát megjelenítő, érték közvetítő, színvonalas óvodapedagógiai folyóirat, amelyben a szakma képviselői és a hozzájuk szorosan kötődő társszakmák nyomom követhették és követhetik a köznevelés, aktuális változásait, irányait, az innovációs elképzeléseket, a gyermekközpontú pedagógiai gyakorlatot, az óvodapedagógiai kutatási eredményeket.

Múltja erőteljes és megkérdőjelezhetetlen. Egyedülálló szakmai-módszertani lap a magyar óvodapedagógia történetében, mely tartalmi értékeivel 70 éve vesz részt a pedagógusjelöltek elméleti és gyakorlati képzésében, a gyakorló óvodapedagógusok szakmai-módszertani tovább fejlődésének támogatásában, módszertani kultúrájuk fejlődésének segítésében.

Írásomat tisztelettel és szeretettel ajánlom az ünnepeltnek, Szakács Mihályné dr. nyugalmazott főiskolai tanár, főigazgató asszonynak születésnapja alkalmából.

Köszönetemet fejezem ki, hogy pedagógiai szakmai-módszertani tapasztalatával, tudásával, segítette az Óvodai nevelés országos alapprogramjának korszerűsítését, ezáltal a gyermekek jogainak előtérbe helyezését, a gyermekek mindenképp felett álló érdekeinek megvalósulását. Írásaival, tanulmányaiban megfogalmazott gondolataival sokat segített a pályára készülő és pályán lévő óvodapedagógusok szakmai fejlődésében.

Felhasznált irodalom

Kocsis Piroska – Dr. Szeri Istvánné: Visszatekintés az óvodatörténeti folyóiratokra (1841-1953.) *Óvodai Nevelés szakmai-módszertani folyóirat* (76), 2023/2, 4.

Körmöci Katalin: Bemutakozó. *Óvodai Nevelés* 64. évfolyam, 2011/7, B1.

¹⁰ Körmöci Katalin: Bemutakozó. *Óvodai Nevelés* 64. évfolyam, 2011/7, B1.

Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> 64.-65. §

P. Kovács Imre: Harmincöt esztendő. *Óvodai Nevelés* 35. évfolyam, 1982/1, 3–4.

Petró András: Évfordulóra. *Óvodai Nevelés* 25. évfolyam, 1972/1, 3–5.

Pivókné Gajdár Klára: Az Óvodai Nevelés szakmai–módszertani folyóirat kettős születésnapja. *Óvodai Nevelés szakmai–módszertani folyóirat* (76), 2023/1, 4.

Pivókné Gajdár Klára: Az Óvodai Nevelés szakmai –módszertani folyóirat kettős születésnapjára! 65. és 70. <https://docplayer.hu/109309776-Az-ovodai-neveles-szakmai-modszer-tani-folyoirat-kettos-szuletesnapjara-65-es-70.html>



Garamvölgyi Béla: Hegy-árnyék (80×95 cm, olaj-vászon, 2023)

A GYAKORLATI KÉPZÉS MÚLTJA ÉS JELENE A SZARVASI ÓVÓKÉPZÉSBEN

Huszár Istvánné

Rezümé

A gyakorlati képzés minden szakmának, foglalkozásnak, hivatásnak kardinális kérdése. Különösen fontos ez a pedagógusképzésben, így az óvóképzésben is. E rövid tanulmány az óvodapedagógusok gyakorlati felkészítésének szervezési, szerkezeti, tartalmi változásait követi nyomon a kezdetektől, az óvóképzés felsőfokúvá válásának időpontjától napjainkig. Több évtizeden át, az óvójelöltek sikeres szakmai felkészítésének egyik feltétele, az óvóképző intézmény mellett működő Gyakorlóóvoda közvetlen jelenléte, annak a szakmai közéletben betöltött kiemelkedő szerepe volt. Mint szervezet élenjárt a társadalmi elvárásokat tükröző közoktatás változásainak megvalósításában, a legkorszerűbb szakmai ismeretek közvetítésében, szakvezetői példaként, mintaként szolgáltak a leendő óvodapedagógusjelöltek, és a már pályán lévő, az óvóképzésbe mentorként bekapcsolódó óvók számára. A szarvasi óvóképzés erőssége mindig is az elméleti és gyakorlati szakemberek szoros együttműködése, az emberi és szakmai példamutatás volt, amely a jövőbeni sikeres képzőmunka záloga lehet.

Kulcsszavak: óvodapedagógus-képzés, gyakorlati képzés az óvodában

Past and presence of practical preparation of preschool teachers in Szarvas

Abstract

Practical training is a fundamental issue for every profession, occupation, and vocation. This is especially important in teacher training, including preschool teacher training. This short study tracks the organizational, structural, and content changes in the practical preparation of preschool teachers from the beginning: starting with the date when preschool teacher training was admitted into the system of higher education, up to the present day. For several decades, one of the prerequisites for the successful professional preparation of preschool teacher candidates was the direct presence of a Model Kindergarten working alongside the preschool teacher training institution, playing an outstanding role in the professional community. As an organization at the forefront of implementing changes in public education that reflected societal expectations, its mentors served as examples in conveying the most up-to-date professional knowledge for would-be and practising preschool teachers and for those involved in preschool teacher training.

The strength of preschool teacher training in Szarvas has always been the close collaboration between theoretical and practical experts, along with showing both human and professional examples, which can be a guarantee of successful educational work in the future.

Keywords: preschool teacher training, practical preparation of preschool teachers in kindergartens

Minden hivatásnak, foglalkozásnak egyfajta fokmérője, hogy a mindennapi életben megállja-e a helyét az adott feladatra felkészített egyén, azaz jól felkészült szakember lesz-e belőle. A szakmai gyakorlati oktatás feladata, hogy a pályára készülőkkel elsajátíttassa a szakma legfontosabb gyakorlati ismereteit, az önálló munkavégzéshez szükséges szinten.¹ A különböző foglalkozási ágakat rangsorolhatnánk e tekintetben, hogy mennyire gyakorlat-orientált a képzése. Az biztos, hogy a pedagóguspálya azok közé tartozik, amelyek nem nélkülözhetik a gyakorlati oktatást. Gyermeknevelését, fejlesztését megtanulni csak a gyermekek részvételével, közreműködésével lehet. Ezért nyugodtan mondhatjuk, hogy a pedagógusképzés nélkülözhetetlen személyi feltétele a gyermek, így az óvóképzésben az óvodás gyermek.

E tanulmánynak az a célja, hogy áttekintse a már több mint 60 éves múltra visszatekintő szarvasi óvóképzés gyakorlati képzését a kezdetektől napjainkig. Mivel maga a képző intézmény mind szerkezetét, mind képzési szakjait és formáját, képzési időtartamát tekintve is igen nagy változásokon ment át ez alatt a több mint félévszázad alatt, a teljesség igénye nélkül a szerző csak arra vállalkozhat, hogy fókuszba téve a gyakorlati képzést, bemutassa a változásokat előidéző motívumokat, feltárja jelentőségét, kiemelkedő eredményeit a múltó síkjában. A visszatekintésben elsősorban a nappali tagozatos, óvodás hallgatók gyakorlati képzése áll a középpontban, de ahol jelentős változások történtek, ott feltétlenül utalás történik a más szakterületen jelentkező, illetve a levelezős képzést érintő gyakorlati felkészítésre is.

1959 jelentős állomása volt a hazai óvóképzésnek. Már 1958-ban megindultak az új típusú óvónőképző szervezési és tantervi előkészítő munkálatai. 1959. szeptember elején pedig megnyílt hazánk három felsőfokú óvónőképző intézete Kecskeméten, Sopronban és Szarvason.

Szarvason különösen szerencsés körülménynek volt tekinthető, hogy a képző épületei egy tömbben kerültek elhelyezésre. A tartalmi munka szervezése szempontjából tehát nem volt közömbös az, hogy az intézet, a gyakorlóóvoda és a kollégium földrajzi közelségben voltak egymással.

Az első évek jó eredményeit az – egyébként központi helyet foglaló – óvodai gyakorlati foglalkozások, s azokat követő színes, eleven, sokrétű elemzések igazolták. A hallgatók a gyakorlati képzés szerkezetét tekintve egyéni és csoportos óvodai látogatásokkal készültek a hivatásukra. A két éves

¹ Takácsné: *A szakmai gyakorlat oktatásának módszertana*

<https://slideplayer.hu/slide/11212753/>

képzési idő második évfolyamán a hallgatók egy hónapos, majd hathetes szakmai gyakorlata bebizonyította a felsőfokú óvónőképzéshez fűződő reményeket.² 1964-ben korszerűsítésre került a magyar iskolareform során megvalósuló felsőoktatási reform keretében az óvónőképzés tan- és óraterve, amely érintette a gyakorlati képzést is. Pl. megváltozott az elméleti órák és gyakorlati foglalkozások aránya az utóbbiak javára. Módosult az egyes tárgyak félévenkénti elosztása. Ez a változás különösen a módszertanoknál volt jelentős. A korábbi gyakorlatban a tanításuk arányosan oszlott el a négy félévre. A módosítást követően viszont az első két félévre koncentrált az új óraterv, amely didaktikailag jobb megoldásként biztosította az óvodai gyakorlatok előkészítését az egyes foglalkozási nemekben. A Szarvasi Óvónőképző Intézet akkori igazgatója, Dr. Tóth Lajos a képzés korszerűsítése jegyében a közeljövő feladatául tűzte ki az intézeti óvodai gyakorlatok túlszervezettségének csökkentését. Az addigi gyakorlat szerint a csoportvezető óvónők mellett pedagógiai szakos és módszertanos tanárok is jelen voltak a gyakorlati képzésben. Ezt szükségtelennek és költségesnek ítélte meg. Véleménye szerint a gyakorló óvónők előbb-utóbb képesek lesznek ezt a feladatot önállóan is ellátni.³

Az intézeti működés kezdeti éveiben, öt csoportban, a 60-70-es években kilencre, majd tízre bővülő gyakorlóóvodai csoportokban gyakorolhattak a nappali tagozatos óvónőjelöltek. A hallgatói létszám és az óvodai gyermeklétszám folyamatos emelkedésével szükségessé vált azonban az óvodai csoportok bővítése, ami 1979-ben, a Nemzetközi Gyermekév tiszteletére átadott új tízcsoportos Gyakorlóóvoda átadásával valósulhatott meg. Immáron a 90-es évek elejéig 13 óvodai gyermekcsoportban gyakorolhattak a hallgatók. Az új óvoda mellett továbbra is szükség volt a Bacsó úti három csoportos óvoda megtartására a gyakorlati képző munkában. A gyakorlati felkészítés a korábbi évek képzési modelljét folytatva valósult meg, miszerint a gyakorlatvezető óvónők munkáját pedagógiai szakos és módszertanos tanárok segítették.

Az 1970-71. évi tantervi változások újabb módosulásokat hoztak a gyakorlati képzés tartalmában. Az új óvodai nevelési program az új képzési programmal nagyjából egy időben került bevezetésre. Az óvodai nevelés és az óvónőképzés szakemberei szinkronban tervezték meg az elkövetkezendő évek gyermeknevelési feladatait. A képzés kereteit tekintve változtak a csoportos látogatásra szánt órakeretek heti két órában, viszont megmaradt a

² Dr. Tóth: *A szarvasi Óvónőképző Intézet értésítője 1959–1965.* 5–6.

³ Uo. 9–12.

félévenkénti 6 nap egyéni látogatás. Másik alapvető módosítása a tantervnek az, hogy az egységesítés szempontjából a szakmai gyakorlat idejét hathétről négyhétre csökkentette, s ez által az elméleti tárgyak oktatására szánt időt növelte meg. Ugyancsak a gyakorlati képzést szolgálta az elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok szintetizálását segítő új tantárgy, a pedagógiai-pszichológia bevezetése heti két órában.

A Gyakorlóóvoda az intézet egyik legfontosabb szervezeti egysége, az óvónővé válás nélkülözhetetlen műhelye. A csoportvezető óvónők munkája nagy jelentőségű az óvónőjelöltek gyakorlati felkészítésében.⁴

A változások sodrában további óraszámváltozások következtek be a csoportos óvodai gyakorlat látóterületén. Így újabb időbeosztási módosulásokat hozott az 1973-74. évi valamint a 1976. évi tantervi előírások. A változásokat az alábbi táblázat szemlélteti, bemutatva az azt követő években a gyakorlatra fordított időtartamok alakulását. Fontos megjegyezni, hogy a gyakorlati idők meghatározása és elosztása időszakonként tükrözi a társadalmi elvárásoknak megfelelő munkaügyi rendelkezéseket!⁵

Képzési évek	Egyéni látogatási idő félévenként (nap)	Csoportosan eltöltött látogatási idő (hét/óra)	Külső egyéni látogatási idő (hét)	
			Záró gyakorlat	Nyári gyakorlat
1959–1963	6	25	4 majd 6	-
1964–1969	6	20	4 majd 6	-
1970–1972	6	20	4	-
1973–1975	6	14	4	-
1976–1983	6	18	4	-
1984–1997	5	12+ félévenként 2	6	-
1997–2011	5	12+ félévenként 4	6	4
2011–2023	5	12+ félévenként 4	8	2

1. táblázat. Az óvóképzés gyakorlatra fordított időtartamának alakulása a nappali tagozaton 1959 – 2023-ig

⁴ *A Szamasi Óvónőképző Intézet jubileumi évkönyve 1959–60 – 1969–70.* 12., 22.

⁵ *A Szamasi Óvónőképző Intézet Évkönyve 1971–1984.* 15–17.

Jelentős tartalmi változásokat hozott a gyakorlati képzésben a három éves időre felemelt, főiskolai rangra emelkedett óvóképzés a nyolcvanas évek végén. A hallgatók az I. és II. évfolyam lezárását követően tíznapos nyári gyakorlaton vehettek részt, amelynek célja a pedagógiai tapasztalatszerzési formák bővítése mellett az óvodapedagógusi készségek, képességek fejlesztése.

A gyakorlati képzés hatékonyságát növelte a 80-as, 90-es években a kiépített a ZTV-rendszer működtetése, az óvodai életet bemutató életképek, kisfilmek készítése. A korszerű szemléltető eszközbázis, a videofelvételek egyre színvonalasabb oktatói, gyakorlatvezető óvónői, technikai munkát tükröztek. A felvételek az óvodai élet valamennyi területét érintették különböző témákban, különböző korcsoportokban segítő a hallgatók elméleti ismereteinek megértését, az elmélet–gyakorlat szintézisét.⁶

A kezdetektől egészen a kilencvenes évek végéig a záró félévben a hallgatók a külső gyakorlat letöltése után a Gyakorlóóvodában záró foglalkozást vezettek, ami az egyéni gyakorlati időt két nappal meghosszabbította.⁶ Ez a gyakorlat az óvodai nevelésben bekövetkező változások következtében, az ONAP megjelenését követően, 1996 után megváltozott. A hallgatók a 2000-ben készült gyakorlati képzési útmutatója alapján a külső gyakorlati helyükön vezethették le a záró foglalkozásukat, majd a későbbiekben a záró hetüket, amelyek értékelése a diplomajegyük kialakításban továbbra is meghatározó elemként szerepelt.

2000-től a gyakorlati képzés irányítása egyre inkább a Gyakorlóóvoda több évtizedes gyakorlatvezetői tapasztalattal rendelkező óvónőinek kezébe került, azaz önállóan vezették a képzési csoportokat, a melléjük rendelt pedagógiai szakos tanár nélkül. Munkájukat a hallgatók felkészítésében valamint a képzési napokon az adott szakterületet érintő szakmódszertanos főiskolai oktatók segítették. Ez a képzési szervezeti modell a mai napig bevált gyakorlat maradt.

A Gyakorlóóvoda óvónői immáron szakvezető óvodapedagógusként irányíthatták a hallgatók gyakorlatra való felkészítését.

A főiskolai rangra emelkedett képzésben újabb kihívást jelentett a tanítóképzésbe való bekapcsolódás. Kezdetben társintézményként a bajai, majd a Jászberényi Tanítóképző Főiskolával való együttműködés keretében indult meg az óvóképzőt végzett hallgatók tanító szakon való továbbtanulása. 1997-től a Főiskola saját szakjaként elindította a tanítók képzését az óvóképzéssel integrált tanterv alapján. A két évfolyamot megélt

⁶ *Szavasi Óvónőképző Intézet – Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola Évkönyve 1985–1997.* 85.

párhuzamos képzést követően önálló szakként jelent meg a tanítóképzés a szarvasi főiskolán, majd 2009–10 tanévtől a Csecsemő- és kisgyermeknevelő szakkal bővülve immáron három alapszak képzését is felvállalta Szarvas nappali és levelező tagozaton is.

A Főiskola mellett működő Gyakorlóintézmény a Gyakorló Általános Iskolai alsó tagozatos intézményegységével 1998-tól folyamatosan biztosítani tudta, s a mai napig tudja a tanítójelöltek gyakorlati felkészítését is. 2013-tól a felső tagozattal kiegészült általános iskola pedig a hallgatók műveltségterületre való felkészítését is felvállalta.

Az ezredfordulót követő években a gyakorlatra felkészítést több, a közoktatást is érintő törvények, rendeletek megjelenése, majd azok módosításai is befolyásolták.

Talán a legfontosabb 1999 szeptemberétől a helyi nevelési és pedagógiai programok elkészítésének és életbe léptetésének kötelezettsége volt. A szarvasi Gyakorlóóvoda nevelőtestülete a környezeti nevelés értékeire építve alkotta meg az óvoda TESZ (Tevékeny Együttműködés Szemléletformálással) című nevelési programját. 2004-től további tapasztalási lehetőségeket jelentett a gyakorlati képzésben nevelési programok palettájának bővítése. Így még két alternatív nevelési program került bevezetésre a Gyakorlóintézménybe, amelyek közül az egyik a Nagy Jenőné nevével fémjelzett Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel program, a másik pedig a Freinet–pedagógiára alapozott Szabad szárnyalás csodája program.

A gyakorlati képzésre fordított idő sajátosan alakult az ezredfordulót követően. A külső gyakorlatra fordított idők átstrukturálódtak, míg a belső változatlanok maradtak. A záró gyakorlati hetek száma nyolcra emelkedett, míg a nyári gyakorlatok egy-egy hétre, azaz – az óvodapedagógusok munkarendjének megfelelően 30 órára csökkent.

Érdemes szót ejteni a gyakorlati képzés tartalmi változásairól is az ezredfordulót követően. Az óvodai élet szervezeti kereteinek megváltozása magával vonta a gyakorlatra való felkészítés módszertanának megváltozását. Az óvodai foglalkozás-centrikus felkészítést előbb komplexitásra törekvő gyermeki tevékenységek tervezése és szervezése, majd 2010-es évektől projekttervezés, és az arra való szakmai felkészítés került előtérbe. A hallgatók az elméleti alapokat műveltségterületenként külön-külön kapták meg az elméleti képzés keretében, de a gyakorlatban már a képzés II. félévétől megismerkedtek a projekttervezés óvodai gyakorlati alapjaival. A szabad játékba integrált fejlesztések tervezése és megvalósítása a mai napig végigkíséri a hallgatók gyakorlóóvodai gyakorlatát.

Az óvodapedagógus mindennapi nevelő munkája elég sokrétű. A három éves képzési idő keretében a belső gyakorlatok során elsősorban a nevelő-fejlesztő tevékenységek vezetésére irányuló készségek kialakítására kerül sor. Az egyéb óvodapedagógusi adminisztrációs, szervezési tevékenységek megismerése a nyári, illetve az összefüggő külső gyakorlatok során történik.

A gyakorlati felkészítés tartalmát ugyancsak érintette a 2014-től életbelépő, pedagógusok előmeneteli rendszerének bevezetése. A pedagóguskompetenciák megismerése, a portfólióírás, tervező munka és a reflektálás készségeinek kialakítása újabb követelményeket támasztott a gyakorlati felkészítésben résztvevők számára.

Ha a képzőmunkáról esik szó, kihagyhatatlan az óvodapedagógusi hivatásra való felkészülésből a Gyakorlóintézmény tevékenysége. A Gyakorlóóvoda, a kezdetekben Mintaóvoda, majd később az általános iskolát s magába foglaló Gyakorlóintézmény a gyakorlati felkészítés műhelyeként közreműködött a hallgatók szakmai felkészítésében. A több mint hat évtized alatt több ezer pedagógus-jelölt ismerkedhetett meg itt a pedagóguspálya alapjaival, szépségeivel és nehézségeivel. A gyakorlati képzés kulcsszereplőinek számító szakvezető óvodapedagógusok szakmai elhivatottságukat bizonyítva számtalan továbbképzésen vettek részt, részint a szakmai tudásuk gyarapítása érdekében, részint azoknak a módszereknek, eljárásoknak a megismerése érdekében, amelyek segítették őket a hallgatók minél eredményesebb szakmai felkészítésében. Ezek közül fontos megemlíteni azokat a belső továbbképzéseket, amelyeket a főiskola oktatói, tanárai tartottak a gyakorlatvezetőknek. A hatvanas években a Gyakorlóóvodában alkalmazott óvónőknek gyakorló óvodai oklevelet kellett szerezniük, amely alkalmassá tette őket a gyakorlatvezetői feladatok ellátására. De így került sor az egész nevelőtestületet érintő továbbképzésre 1968-69-es, majd 1994-95-ös tanévben, ahol mentorképzés keretében kaptak a szakmájukat érintő legkorszerűbb módszertani ismereteket a gyakorlatot irányító óvónők. A 2000-es évektől óvodapedagógusaink alapvető követelményként a szakvizsga megszerzésével vehetnek részt a gyakorlati képzésben. A Gyakorlóintézmény, mint gyakorlóközeg újabb és újabb innovációs eredményeket tud felmutatni, amelyek folyamatosan megjelennek a gyakorlati képzésben is. Több oktatófilmet, szakmai kiadványt bocsát közre, amely nemcsak a hallgatók, hanem a levelezős

hallgatók és a már gyakorlott pedagógus csoportok számára is rendelkezésre állnak.⁷

A Gyakorlóóvodai intézményegység saját kezdeményezése 2005-től rendezi meg a Legkiválóbb óvodapedagógus-jelölti megmérettetést. Minden évben az a hallgató nyerheti el ezt a kitüntető címet, aki mind elméletben, mind a gyakorlatban kimagasló teljesítményt nyújt a képzési idő alatt. A versenyfeladatok elméleti tudásra épülnek, ám gyakorlatorientáltak, olyanok, amelyek valóban felszínre hozzák a hallgatók hivatásuktól elvárható pedagógiai készségeiket.

A gyakorlati képzéssel összefüggésbe hozható az az országos verseny is, amelyet Rózsa Györgyné Robitsek Borbála emlékére az óvodapedagógus-képzés támogatására létrehozott alapítvány 1992 óta rendez meg minden tanév végén, s amelyen minden képző intézményből egy végzős hallgató vehet részt. Az alapítvány kuratóriuma által legjobbnak minősülő pályázatot Rózsa Borbika-díjjal jutalmazzák. A szarvasi főiskoláról a díj alapítása óta 11 hallgatónk nyerte el hol önállóan, hol a díjat megosztva ezt a kitüntető címet.

A nappali tagozatos óvodapedagógus hallgatók gyakorlati képzése az elmúlt évtizedekben mind óraszámában, mind tartalmában, módszereiben igen sokat változott. Feltehetjük a kérdést, miben más a ma gyakorlati képzése az óvoszakon, mint volt néhány évtizeddel ezelőtt?

A felsőoktatási bemeneti keretlétszámok az ezredfordulótól napjainkig csökkenő tendenciát mutatnak.

Ez a tény már önmagában lehetővé teszi, hogy a hallgatókkal személyesebb, közvetlenebb kapcsolat alakuljon ki a képzés során, hatékonyabban működjön a mentortámogatói attitűd. A gyakorlati képzésben is szükségessé vált az egyéni bánásmód elvének alkalmazása mellett a differenciálás lehetőségének megteremtése. Bár az óratervek alapján a képzésre fordított idő nem változott, de a gyakorlat során az egyéni pedagógiai készségek alakítására fordítható idő megnövekedett.

Egyénre szabott módszerek alkalmazásával biztosítják a szakvezetők, hogy a hallgatók a gyakorlatban is alkalmazásképes tudást szerezzenek. A Gyakorlóóvoda bázisintézményként igyekszik kapcsolatot tartani a külső gyakorlóléhelyek mentorpedagógusaival, nemcsak szakmai bemutatók tartásával, hanem a hallgatókat érintő szakmai konzultációk szervezésével is törekszik egységes követelményrendszert támasztani a pályára készülőkkel szemben.

⁷ *A szarvasi pedagógusképzés öt éve. Évkönyv 2009–2014.* 62.

Néhány gondolat erejéig feltétlenül szót kell ejtenünk a levelezőképzés gyakorlati oldaláról. A levelező tagozaton képzett hallgatók gyakorlatban eltölthető idejét alapvetően befolyásolták mind a kétéves, mind a három éves képzés időben az érvényben levő munkaügyi szabályok, rendelkezések. Összességében megállapítható, visszatekintve valamennyi évtizedre, a gyakorlat szervezeti formája a szűkebb időkeretek között megvalósuló egyéni gyakorlat volt. A gyakorlati felkészítés oroszlánrésze a külső gyakorlóléhelyek mentoraira hárult. A Főiskola ezen szakemberek képzésével, továbbképzésével járult és járul hozzá napjainkban is, hogy a levelezős hallgatók legkorszerűbb szakmai ismereteket kapják meg a gyakorlóléhelyeken.

Szinte minden elmúlt évtizednek megvoltak a sajátos problémakörei a gyakorlati és az elméleti képzésben is, hiszen a társadalmi átalakulás teremtette helyzetekre mindenkor reagált a pedagógusképzés is. Ezt mutatják az idevonatkozó törvények, rendeletek változásai. Az utóbbi években, mind az iskolákban, mind az óvodákban újabb kihívást jelent a hallgatók szakmai felkészítésében, az inkluzív pedagógiában való jártasság megszerzése. A külső gyakorlóléhelyeken alig van olyan óvoda, amely ne a teljes funkcionális integrációban nevelné a különleges bánásmódot igénylő és az egészségesen fejlődő gyermekeket.

A végzős óvo szakos hallgatókat a kimenet évében az elégedettségük mérésére standard-kérdéseket tartalmazó kérdőív kitöltésére kérjük a gyakorlati képzéssel kapcsolatban. Tesszük ezt a képzés jobbítása érdekében. Az elmúlt években válaszadó hallgatók többsége egyértelműen megfogalmazta annak szükségességét, hogy több lehetőségük legyen SNI–s, BTMN–es vagy sérült gyermekekkel való bánásmód gyakorlására az óvodai látogatások során. Mivel az a tapasztalat, hogy egyre több ilyen gyermek van az óvodákban, a gyakorlat szervezése során ezt a ténytet feltétlenül figyelembe kell venni a jelenlegi képzés során.

A szarvasi képzésnek felülmúlhatatlan erőssége mindig az elmélet és a gyakorlat folyamatos kooperációja, kölcsönös egymásra hatása volt. A képzés minőségét egyrészt a célszerűen összeállított tantervi hálók, másrészt a felkészült a hivatásukat magas szinten művelő elméleti és gyakorlati szakemberek biztosították. Reméljük, a jövőben is megmarad ez a tendencia, s továbbra is érvényes marad a szarvasi képzésre Galgóczi Erzsébet azon gondolata, mely szerint

„A tanításban nem az a legtöbb, hogy az ember azt a tudást, amit évtizedes elméleti és gyakorlati munkával megszerzett, továbbadja, hanem... az ember önmagát adja tovább. A személyiségét. A példát.”

Felhasznált irodalom

- A Szarvasi Óvónőképző Intézet évkönyve 1971–1984.* Szerk.: Dr. Bencsik Endre – Dr. Daróczy Erzsébet – Iványi Gergely. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét, 1984.
- A Szarvasi Óvónőképző Intézet jubileumi évkönyve 1959–60 – 1969–70.* Szerk.: Szűcs Gyula. Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, Gyula, 1970.
- A szarvasi pedagógusképzés öt éve.* Évkönyv 2009–2014. Szerk.: Dr. Lipcsei Imre – Tímárné Hunya Tünde – Daróczy Sándorné – Dr. B. Kis Attila. Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, 2015.
- Jubileumi Évkönyv 50 év.* 1959–2009. Szerk.: Szakács Mihályné dr. Szarvaspress Nyomda, 2009.
- Szarvasi Óvónőképző Intézet – Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola Évkönyve 1985–1997.* Szerk.: Dr. Daróczy Erzsébet – Pestiné Darida Ida – Szakács Mihályné dr. Hajdúnánási Béke Mgsz Nyomdaüzem, Hajdúnánás, 1997.
- Dr. Tóth Lajos: *A Szarvasi Óvónőképző Intézet értesítője 1959–1965.* Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, Gyula, 1965.
- Takácsné Marika: *A szakmai gyakorlat oktatásának módszertana*
<https://slideplayer.hu/slide/11212753/> (Megtekintve: 2023. augusztus 10.)

ALTATÓ VERSEK A GYERMEKIRODALOMBAN I.

Dr. Katona Krisztina

*Írástomat Székács Mibályné dr.
Marica néniének ajánlom szeretettel 80. születésnapjára.*

Reszümé

Az irodalomban a mondókák mellett szép számmal találhatunk olyan műköltészeti alkotásokat, verseket, amelyek a népköltészeti alkotásokhoz hasonlóan elősegítik a gyermek és felnőtt kapcsolatában a felnőtt iránti bizalom elmélyülését, s ugyanakkor lehetőséget biztosítanak a felszabadító szórakozásra, továbbá alkalmasak a szülők és kisgyermekük közötti gyengéd pillanatok megőrzésére, az alváshoz szükséges megnyugtató légkör kialakítására. Jelen tanulmányban a szerző ebből kiindulva – továbbá az *Altató mondókák a kisgyermeknevelésben* (Katona, 2022) című írásának végén előrevetített ígéréteinek is eleget téve –, fókuszál az álomra készített népköltészeti alkotásokon túl azokra a műköltészeti alkotásokra, gyermekversekre, amelyek a gyermekneveléssel összefüggő, a gyermekvilág egészét érintő tevékenységek közül az elalvás, az altatás témaköréhez kapcsolódnak.

Kulcsszavak: gyermeknevelés, gyermekirodalom, altató versek

Lullabies in children's literature I.

Abstract

In literature, in addition to the sayings, there is a large number of literary works and poems that help to deepen trust in the relationship between children and adults, like in folk poetry, while providing an opportunity for liberating entertainment. Literary works and poems are also suitable for preserving tender moments between parents and their young children, and for creating a calming atmosphere for sleep. In the present study, the author takes the aspects mentioned above as a starting point and in keeping with the promise she made at the end of her study *Lullabies in early childhood education* (Katona, 2022), focuses on the works of children's poetry, in addition to the folk poems, that encourage sleep and relate to the theme of falling asleep, furthermore lullabies, which are part of the activities of child-rearing and affect the child's world.

Keywords: early childhood education, children's literature, lullaby poems for children

Bevezetés

A gyermekek nevelése, fejlesztése, anyanyelv-elsajátítása kapcsán számtalanszor esik szó a mesékről, a mesék világáról, s gyakran találkozunk olyan információkkal, hogy már csecsemőkorban is mesét kell olvasni a babának. Az elalvás előtti meseolvasás jelensége szintén központi eleme minden gyermekneveléssel foglalkozó írásnak legyen az szakkönyv, avagy egy újságcikk, netán blog bejegyzés. A mese, a mesélés szerepe, jelentősége kétség nélküli a gyermekek nevelésében, ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a mese csak az egyik irodalmi műfaj, amelyikkel a kisgyermek találkozik élete első öt-hat évében, hiszen mellette a gyermekkor költészetéből számos népi eredetű mondókéval és a műköltészet csoportjába tartozó gyermekverssel is megismerkedik szinte már születése pillanatától kezdve.

A lírai alkotások pedig azzal, hogy az élmények, érzések egész skáláját hívják életre, különösen fontos szerepet töltenek be az érzelmek iskolájának mondott művészet kategórián belül. A felnőtt által közvetített ritmikus szövegek az akusztikai hatáson túl csodálkozást, lelkesedést, derűt, örömet, vidámságot, boldogságot, felszabadultságot, kíváncsiságot és még számtalan más pozitív érzést váltanak ki a gyermekből. Ezen kívül elősegítik a gyermek és felnőtt kapcsolatában a felnőtt iránti bizalom elmélyülését, s ugyanakkor lehetőséget biztosítanak a felszabadító szórakozásra, alkalmasak a szülők és kisgyermekük közötti gyengéd pillanatok megőrzésére, és ha történetesen altatókról van szó, akkor az alváshoz szükséges megnyugtató légkör kialakítására. A gyermekverseket a tematikai sokszínűség jellemzi, T. Aszódi Éva szerint „*A gyerekeknek ... mindenről lehet verset mondani, ami őt valamilyen formában érinti. Az igazi gyermekvers nem csupán részvilágot ragyogtat fel előtte, hanem az egész világot, az ő hihetetlenül teljes kis világában*” (T. Aszódi, 2001, 200). Így a versekben megjelenhet a kifogyhatatlan természet, a játék megverselése, szólhatnak a versek a körülöttünk lévő tárgyakról, vagy éppen épülhetnek nyelvi játékokra, a szavak varázserejére. De vannak a gyermekversek sorában olyan művek is, amelyek az éjszaka varázsát, a sötétségtől való félelmet, a holdat, a csillagokat éneklik meg, azaz tematikájukat tekintve az alváshoz, altatáshoz kapcsolódó szövegek. Írásunk további részében olyan magyar nyelven íródott műköltészeti alkotásokat mutatunk be és vizsgálunk, amelyek funkciójukat tekintve beleillenek az altatódal, altató vers kategóriába.

Az első magyar nyelvű műköltészeti altató – Bornemisza Péter verse

Az altatódal, altató vers kategóriába sorolható műköltészeti alkotások közül az első magyar, írott formában is fennmaradt művet a hagyomány Bornemisza Péternek tulajdonítja, amelyet a szerző *Énekecske gyermekek rengetésére* címmel 1566 körül írt. A vers azonban csak bő másfél évtizeddel később 1582-ben került kiadásra a Detrekőn megjelent *Énekek három rendbe* című énekgyűjteményben. A verset Bornemisza Péter Balassa Jánosné Sulyok Annának ajánlotta, aki a vers keletkezése előtt nem sokkal adott életet ötödik gyermekének Máriának, de a szerző személyes élményből is táplálkozhatott, hiszen ez időben született saját gyermeke is.

Énekecske gyermekek rengetésére

(kit Bornemisza Péter szerzett Szulok Anna Balassi Jánosné nevére.

Nótája: Mennyi sokat szól)

Szenteltessék Uram az te szent neved
Dicsérjenek az csecsszopók tégedet
Adjad Uram önekik Szentlekedet
Szent fiaddal esmérjenek tégedet.
Úr vagy, szent, bölcs, jó irgalmas atyjok vagy
Az kicsinnek gondjaviselője vagy,
Sőt mindennek éltetője csak te vagy,
Kérlek azért, ez kicsinkét el ne hadd.
Lám ez világ még ingyen soha nem volt,
Mikor néked erről szép tanácsod volt,
Embert, az te tisztességedre valót
Teremtettél, dicsőségedre valót.
Ó, mely szépen ékesítéd Ádámot,
Az te színed-képed ám kitetszék ott,
Az emberben gyönyörködél akkor ott,
Néki adád édes paradicsomot.
Keveset lón Ádám az édeskertbe,
Mert az kígyó megcsalá elméjébe,
Azért esék szegény ördög kezébe
Éva szülé fiát készerűségbe.

Áldott legyen Uram az te szent neved,
Hogy akkoron nem hagyád szegényeket,
Szent fiadat mert nékiek ígéred,
Kivel őket megelevenítetted.
Nagy csudálatosságom vagy on arra,
Hogy a kígyó felmásza almafára,
Az Ur Krisztust feszíték keresztfára,
Ezekképpen Ádám helyére állna.
No azért ti mindnyájan kis gyermekétek
Ne féljetek, de Istent dicsérjétek,
Szent fiáért mert irgalmas tinéktek,
Az keresztség erről bizonság néktek.
Alusson el ő Szentleke tégedet,
Világosítsa meg az te elmédet,
Vigasztalja mindenkoron szívedet
És neveljen tisztességre tégedet.

A vers a gyermekét ringató Sulyok Anna édesanyához szól, amit az ajánlásán túl a versszakok első betűiben összeolvasható akrosztikon is megerősít. A prédikátor költő verséről Szuromi Lajos így vélekedik „a kis vers uralkodóan vallásos vonásai mögött meghatározó vonulat a humánus tendencia, csecsemők és kisgyermek sorsának féltése, hitben és tisztességben való megőrzésének mélyen emberi gondja” (Szuromi, 1979,

108). Bornemisza bölcsődala Isten magasztalásával kezdődik, és a vallásos énekek fordulataival idézi fel az üdvtörténet eseményeit. A versben egyszerre találkozhatunk a „vallásosság és világiasság, tanítás és gyönyörködtetés, epika és líra, meseiség és dalszerűség, Biblia és népies legenda eszmei-formai sugallatainak szerves összekapcsolásával” (Szuromi, 1979, 111). A bibliai történetek megidézéséhez az altató, álomba ringató intonációt a címben is szereplő *Mennyi sokat szól* egyházi ének dallama biztosítja. Az anya dúdoló hangja által közvetített szavak derűt és nyugalmat árasztanak, azt üzenik, hogy nincs mitől félni, a verset átható szülőknek szóló biztatás pedig visszahat a bölcsőben ringó gyermekekre is. Első műaltatódalunk kevésbé rokonítható a népköltészetből ismert bölcsődalainkhoz, sokkal inkább tekinthető „nemes tanító és vigasztaló éneknek” (Szuromi, 1979, 112).

Három évszázaddal később

Az első műköltészeti altatódalt követően csaknem három évszázadnak kellett eltelnie, hogy ebben a műfajban újabb vers szülessen. E három évszázad során a népi bölcsődalok mellett ismertek voltak az ún. Mária-altatók, amelyek különböző egyházi énekgyűjteményekben maradtak fenn (vö. Medgyessy, 2015). Az egyházi irodalomnak ezen alkotásai az évszázadok során mintegy hidat képeznek Bornemisza *Énekecske gyermekek rengetésére* című verse és a népköltészetben fellelhető altató mondókák között. A Mária-altatók szerves részét képezik a népi Mária-költészetnek, ez a műfaj alanyiségében a behelyettesítés, a kivetítés pszichikai történésének megjelenítője, „helyzetdal, melyben fölnagyul az öröm s föloldódik a bánat” (Erdélyi, 1994).

A bánatot oldó, az örömet fölnagyító, a gyermekek számára esztétikai élményt biztosító alkotások létrejöttéhez az út a fentiekén túl több állomáson át vezetett. Ezek közül az első az, hogy 1828-ban Brunszvik Teréz megalapította Budán az első magyar kisdudóvót, a második, hogy Bezerédj Amália 1836-ban jelentette a Flóri könyve című alkotását, melyet Benedek Elek „az első igazi magyar gyermekkönyv”-ként aposztrofált. És végül, de nem utolsó sorban egy harmadik fontos tény az volt, hogy 1848-ban kiadásra került a Gáspár János által összeállított *Csemegék kisebb gyermekek számára* című gyűjtemény, mellyel családok-, kisdudóvók és elemi tanítóknak kedveskedik a pedagógus. Gáspár János e művének bevezetőjében úgy fogalmaz, hogy „*Csak az ragadja meg a gyermek kedélyét, ... ami úgy tartalomra, mint alakra nézve érzéskörét túl nem szárnyalja, mi saját, kedélyes világából van merítve, részletekig, érzékelhetőleg és derűlten eléadva.*”

(Gáspár, 1848). E gondolattal tulajdonképpen egy esztétikai irányultságú gyermeklírai diskurzus alapjait rakja le, amelynek hatására gyermekirodalmunk már a 19. század második felében magas fokra jut. Ez azonban nemcsak Gáspár János munkásságának volt köszönhető, hanem Gyulai Pálénak is, aki a korszak irodalomtörténeti és irodalomkritikai szempontból is meghatározó alakjának számított (Domokos, 2012). Versei közül több is akad, amelyek szerves részét képezik az élő gyermekirodalomnak a mai napig, és megmutatják a családi örömeket megverselő Gyulai játékosságát (Ajky, 2018). Ennek kitűnő példája a Bölcsődalok ciklus három verse.

BÖLCSŐDALOK¹

I.

Csitt kicsi kedves, csitt, csitt, csitt!
Jó fiu légy, oh hallga kicsit;
Hunyd be szemed' és hunyd be szád',
Föl ne riaszd jó édes anyád'.

Alszik anyád, hát te is alugy',
Ugy kicsi kedves, ugy, ugy, ugy!
Hunyj a szemét már, jó a gyerek,
Én is elalszom majd veletek.

II.

Egyszer egy időben,
Bakonyi erdőben
Gílice nem alszik,
Sirása elhallszik.
Oda megy a szúnyog
Haja, haja! - dunnyog,
A tücsök is fujja:
Haja, haja, hujja!
Gílice megunja,
A szemét behunyja,
Sirása nem hallszik,
Csendesen elalszik.
A gyerek is csendes,
Haja, haja, kedves!

III.

Csendesen, csendesen,
Haja, haja, kedvesem!
Aki nem sír, nem kiáltoz,
Annak angyal kis kertet hoz,
Lesz benne egy szép, de szép fa,
Minden ágon arany alma.
Hát még mi lesz?
Megmondom!
De ne sirj hát, galambom.
Kis fészek meg kis madárka,
Kék a lába, zöld a szárnya,
S azt éneklő csengő hangon
Alugy', alugy' már galambom!
S a gyermek, ki hallja épen,
A szemét behunyja szépen,
Elalszik az énekszóra
S álmodik majd szépet róla.
Úgy lesz, úgy lesz, ha mondom
Haja, haja, galambom!

1863

Gyulai Pál munkásságában a népköltészet iránti érdeklődés már az 1840-es évek végétől jelen van, s az 1860-as évek elejére csúcspontot ér el, amikor az általa, hogy egyrészt Kriza János Vadrózsák (1863) című székely népköltési gyűjteményének létrejöttében működik közre, ezt követően pedig szerepet játszik a Magyar Népköltési Gyűjtemény (1872) szerkesztésében, valamint

¹ Gyulai Pál összes költeménye <https://mek.oszk.hu/00600/00665/00665.htm#82>

egyetemi előadásokat tart a népköltészetre vonatkozóan, és elméleti írásai is jelennek meg a témában. Ezek a tények nem elhanyagolhatóak Gyulai költészete egészének szempontjából sem, de különösen fontosak a Bölcsődalok ciklus három versét tekintve, melyek mindegyikében felismerhetőek a népi motívumok, mondóka-, illetve népdalszöveget felidéző sorok. A ciklus második darabjának „Egyszer egy időben, / Bakonyi erdőben” sorkezdeté jól párhuzamba állítható az „Egyszer egy időben, / Szalai erdőben” kezdetű kiolvasó-mondóka kezdő soraival, míg a ciklus harmadik dalának „kis madárka, / Kék a lába, zöld a szárnya,” szövegrészlete pedig a Zöld erdőben, kezdetű népdal alábbi szövegrészével rokonítható: „... sétál egy madár, / Kék a lába, zöld a szárnya, jaj be gyöngyön jár.” E mellett a bölcsődalok ciklusának mindhárom versében található olyan nyelvi kifejezőeszközök, amelyek álomra, elcsendesedésre készítetik a gyermeket pl. „csitt, csitt, csitt”; „Haja, haja!”; „Csendesén, csendesén”. A Bölcsődalok közül az elsőben a szöveg közvetítője nagy valószínűséggel nem az anya, hanem sokkal inkább az (költő) apa, aki azzal biztatja alvásra gyermekét, hogy a gyermek édesanyja is alszik már, s ha a gyermek elalszik, akkor ő is velük fog aludni. A második altató egy természeti képpel, az abban elcsendesedő gilice alakjának megjelenítésével kívánja álomra készítetni a gyermeket, míg a harmadik dalban egy álomkép megéneklése, az álomban elérhető mesei világ ígérete jelenik meg az aludni készülő gyermek számára. A bölcsődalokban a gyermek szó szinonimájaként a *kicsi kedves*, a *kedvesem*, és a *galambom* kifejezések használata fordul elő. A három kis vers előzőekben bemutatott sajátosságai együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy egyetértve Voinovich Gézával kimondhassuk a költő „családi boldogságából köznapi ömlengések helyett bájos bölcsődalok s gyermekmesék fakadnak” (Voinovich, 1926, 6).

Gyulai Pál megmutatta az utat, amely az igazi gyermekvers-költészethez vezet, de a magyarországi gyermekversköltés Pósa föllépésével emelkedett irodalmi színvonalra és lendült igazán hatalmasat (vö. Nagy László, 1906). Munkásságának egészét tekintve kiemelendő az anyanyelvünk megmaradása és ápolása érdekében folytatott nemes küzdelme, valamint az a kevésbé ismert tény, hogy Pósa Lajos személyesen is ismerte a korszak legkiválóbb kisdédóvíit, tanítóit. „Barátja volt Péterfy Sándor, „a tanítók atyja” és a jelentős szakírói tevékenységet is folytató Peres Sándor. Kapcsolatban állt a Kisdédnevelők Országos Egyesületével, a mintaóvónők-, és óvók legtöbbjével (Fábián Irma, Molnár Mária, Exner Leo és mások). 1897-től a KOE tiszteletbeli tagja. Kiss Áronnal, Péterfy Sándorral és Tihanyi Ágosttal szerkesztette a kisdédóví-intézetek verses- és daloskönyveit; Kiss Áronnal azok meséskönyvét. Kiss Áronnal írta az Apró emberek könyvét,

amely a két világháború közötti időszakban is hasznos segédeszköze volt a nevelői munkának” (Kun, 2008, 210). Gyermekeknek szóló alkotásai szinte kivétel nélkül arról tanúskodnak, hogy Pósa ismeri a gyermeket, a gyermeki lélek természetét. Verseiben megjelenik a nyelvi humor, a játékosság, témái között a természeti jelenségek, a növényvilág, az állatok világa mellett gyakori a mesei történet megverselése is, alkotásai között szép számmal találhatunk altató verseket is.

Pósa altató témakörben írt szövegei között van néhány, amely tulajdonképpen gyermeknek szóló verses esti imádság, melyet lefekvéskor akár maga a gyermek is elmondhat.

Este ²	Este ³	Lefekvéskor ⁴
Édes jó Istenem! Szép napod leszállott, Sötétség borítja Az egész világot.	Én Istenem! Jó Istenem! Becsukódik már a szemem. De a tied nyitva, Atyám! Amíg alszom, vigyázz reám!	Alszik mára cica, Alszik a báránka, Alszik a nyulacska, Alszik a madárka.
Csak szemed világít A nagy sötétségben... Gondviselő Atyám, Vigyázz ránk az égből!	Vigyázz kedves szülémre, Meg az én jó testvérimre. Mikor a nap újra felkel: Csókolhassuk egymást reggel.	Leszállott a harmat, Fű, fa, virág hallgat – Adj nekünk is, atyánk, Csendes nyugodalmat!
		Jó atyánk, vigyázz ránk, Könyörögve szólunk: Ne vedd le szemedet Az éjjel se rólunk!

Vannak olyan Pósa Lajos alkotások, amelyek szinte teljes mértékben elindultak a folklorizáció útján, azaz a szerzőtől függetlenül, őt nem említve élnek népi bölcsődalként. Mind az *Aranykertben arany fa*, mind pedig a *Babujja, babácska* kezdetű és című alkotások ma már számos mondókagyűjtemény részét képezik oly módon, hogy szerzőjük gyakorlatilag feledésbe merült.

Az azonban, hogy ezek az alkotások gyakorlatilag a nép ajkán is fennmaradtak azt igazolják, hogy e versek időtállóak, Kosztolányi szavaival

² BCUCUJ_FP_P3744_1936_004_019_020_p_2.pdf

³ http://posalajos.com/pdf/arany_kertben_arany_fa_-_lefekevkor_-_este_-_jo_ejszakat_-_a_verebek_esti_dala_-_haho_haho_-_anya_meseje.pdf

⁴ Uo.

élve azokat a gyermek egy olvasásra megtanulja, a gyermekköltő pedig „mélyen van beágyazva idegéletünkbe” (Kosztolányi, 1920).

Arany kertben arany fa ⁵	Babujja, babácska
Arany kertben arany fa, Arany bölcső alatta. Arany mókus szundikál, Arany csengő muzsikál: Cini, cini, kisbaba, Édesanya csillaga! Álmodj szépet, álmodj jót: Arany diót, mogyorót. Arany csengő altatja, Két gerlice ringatja.	Babujja, babácska, esti csillag ragyog, aludj már, aludj már, én is álmos vagyok. Álmodjál, álmodjál, hófehér kötőről, lila-fehér szoknyáról, piros cipellőről. Tündér öltöztessen, angyal simogasson, liliom öleljen, csillag csókolgasson. Aranyos pillangó, kocsija rengessen, dalos kis pintyőke, körüled repdessen.

A fenti, viszonylag rövidebb versszövegek mellett van egy harmadik csoportja Pósa Lajos altató tematikájú verseinek. Ezeket egyrészt terjedelmük miatt soroltuk egy külön egységbe, másrészt pedig ezek esetében a folklorizációval ellentétben a folklorizmus érhető tetten, azaz a műveket át- meg áthatják a folklórból, a népi bölcsődalokból adaptált, átvett elemek.

Különösen érvényes ez az alvást kifejező, alvásra készítő szavaknak, értelmetlen hangsoroknak vagy gyermeknyelvi formáknak a használatára: „*Csiszija, bubuja!*”; „*Beli, baba! Hajsó! hajsó!*”; „*Tente már!*”; „*Aludj, baba, aludjál!*”. A versekben mondókák szövegét idéző sorok például: „*Elment apa messze.../Vásárját venni.*”; „*Volt egyszer egy ember*” a népmesék világára emlékeztető részek pedig például „*aranyhajú lány*”, „*balászból lett hervzeg*” vagy az „*Arany, ezüst, gyémánt*” gyümölcsöket termő fák.

⁵ Uo.

Pósa Lajos költészetének és egyéniségének azon alapmotívumai közül számos kimutatható altatóiban is, amelyeket Nagy László a szerzőről szóló tanulmányában (Nagy, 1906) felsorakoztat. Így kimondható, hogy ezen alkotásait is áthatja a gyermekszeretet, a gyermeki lélek ismerete, s ezáltal a gyermek és a mű közötti harmónia megtalálása, a cselekményesség, a képzelet szárnyalását biztosító elemek alkalmazása, a zeneiség, a természet szeretete.

Altató dalaiban az alvásra készítés érdekében példaként megjelenik az állat- és növényvilág: „*Alszik már, alszik már / A csicseregő madár, Alszik a kis czicza,*”; a természeti jelenségek elpihenése „*Lásd, milyen jó a napocska, / Elaludt már mosolyogva*”. Altatóiban előre vetíti a szép álmokat, amelyet az égből leszálló angyal hoz a kicsiknek, de verssorain keresztül cselekményes mesei történetek is megelevenednek.

Pósa Lajos Altató⁶

Beli, baba! Hajsó! hajsó!
Zárva van a pitarajtó.
Lásd, milyen jó a napocska,
Elaludt már mosolyogva.
Alugy te is a jó nappal -
Szállj le égből, te szép angyal,
Hozz kicsinek arany hintót,
Jobbra rengőt, balra ringót,
Száz ló legyen a hintóba,
Csillag legyen a patkója.
Vidd a babát zöld erdőbe,
Arany hintón sik mezőbe,
Fektesd le ott rózságyra,
Függő aranyosolyára.
Feje fölött lepke lengjen,
Arany rigó füttyülgessen,
Arany mókus elringassa,
Édes anya takargassa!
Alugy, baba! Hajsó! Hajsó!
Zárva van a pitarajtó.

Aludj, baba, aludjál!⁷

Aludj, baba, aludjál!
Feljött már a csillag,
Csengettyús kis barika
Hazafelé ballag.

Fészkire szállt az erdőn
A dalos madárka,
Doromboló cica is
Felült a padkára.

Nagyapó is alszik már
A nagy karosszékben,
Sétálgat is azóta
A csillagos égben.

Aludj, baba, aludjál!
Repülj fel az égbe
Ha meglátod nagyapót,
Szaladj majd elébe!

⁶ http://www.posabacsi.com/pdf/altato_dal_-_aludj,_baba,_aludjal.pdf

⁷ Uo

Pósa Lajos: Altató dal⁸

Este van már, este,
Tente baba, tente!
Alszik már, alszik már
A csicsergő madár,
Alszik a kis czicza,
Gyuricza, Katicza,
Liba, czoczó, csirke,
Tarka boczi, csürhe,
Méhe, lepe, dongó,
Aranyos pillangó,
Alszik az ibolya...
Csicsija, bubuja!

Elment apa messzi...
Vásárfiát venni.
Majd ha a nap felkel:
Haza is jön reggel.
Hoz babának csókot,
Sárga, piros cukrot,
Lesz kicsinek drága
Szóló muzsikája,
Kardja, lova, mézes,
Czifra könyve, képes,
Kocsija, bábujá...
Csicsija, bubuja!

Volt egyszer egy ember,
Halászni ment egyszer.
Hát fogott is mingyárt
Aranyhajú kis lányt.
Hazavitte onnét
A csecse királynét,
Mert a' lett belőle,
Hogy magát kinőtte.
A halász is, bezzeg,
Fényes ur lett: herczeg!
Semmi baja, búja...
Csicsija, bubuja!

Tudok egy szép kertet,
Mesepatak mellett.
Arany, ezüst, gyémánt,
Szép narancsot, almát
Terem a fa ottan...
Tündérország ott van.
Gyöngymadarak ezren
Csacsognak a kertben,
Fű, fa, virág zengő,
Mint az üveg csengő.
Majd elmegyünk oda...
Csicsija, bubuja!

Tente baba, tente,
A szemedet hunyd bel!
Alugy ingó-ringó,
Piczi rózsabimbó!
Majd felkölt a hajnal
Fülemile-dallal,
Fölkel a kis czicza,
Gyuricza, Katicza,
Méhe, lepe, dongó,
Aranyos pillangó,
Fölkel az ibolya...
Csicsija, bubuja!

Altató dal⁹

Beli, baba, beli,
Aludj' bölcsőbeli!
Tudok én egy szép csalitot,
Nyulacskákkal teli.
Csicsija, bubuja!
Jávorfa-furulya –
Piros csőrű tarka madár
Gyönyörűen fújja.

Tente, baba, tente!
Jaj de szép levente!
Panyókára vetve vállán
Violaszín mente.
Haja, haja, hajsó,
Gyöngye virág, hajló. . .
Aludj, aludj, szól a harang:
Gingalló, szent ajtó.

Álmodjál rózsával,
Rózsa bimbójával,
Angyaloknak rengő-ringó
Csillaghintójával.
Szép csengettyűszóra
Ülj fel a hintóra –
Búzavirág kék szemedet
Nyisd ki virradóra!

⁸ Pósa Lajos: *Tíz év alatt*. Szeged, 1886.

<https://mek.oszk.hu/08200/08226/08226.htm#86>

⁹ http://www.posabacsi.com/pdf/altato_dal_-_aludj,_baba,_aludjal.pdf

Pósa Lajos: Altató¹⁰

Ide jár, Oda jár, Sárgalábú Kis madár.	Azt susogja: - Tente már! Alszik már a Napsugár.
Azt dalolja: Csin, csin, csin, Kocsikázunk Kis kocsin.	Itt szalad, Ott szalad, Nyuszika a Kert alatt.
Innen fű, Onnan fű, Esti szellő El-elbű.	Kiabálja: Mák, mák, mák! Jó éjszakát, Kis babák!
Csak azt fúja: - Belí, haj! Aludjunk már, Nincsen vaj.	Kis betű, Nagy betű, Szól az ezüst Csöngetyü:
Erre ring, Arra ring, Rózsa, szegfű, Rozmaring.	- Galamblábon Babavár, A kis tündér Oda vár.

Jó éjszakát! ¹¹

Jó éjszakát, cirmos cica!
Lefekszik már a Katica.
Álmodj, álmodj édes tejet,
Tetejibe sok egeret.
Jó éjszakát, kis nyulacska!
Ne bántson a kutya,
macska!
Álmodj, álmodj szép
zöldecskét,
Friss káposzta-levelecskét!
Jó éjszakát, kis barikal
Te is eredj a hajsiba!
Álmodj, szépet,
gyönyörűet,
Ezüstcsengőt, selyemfüvet.
Jó éjszakát, tarka lepke!
Te zümmögő kis
méhecske!
Álmodjatok szép virágot,
Szép virágos rónaságot.
Jó éjszakát, jó anyácska!
Legyen álmod rózsafácska!
Álmodj rája kis cipellőt,
Katicának pipi-kendőt.

A verebek esti dala¹²

Csirip, csirip! A nap leszállt, Arany golyó, jó éjszakát! Csirip, csirip! Dicsérje szánk, Aki vigyáz mindig reánk.	Csirip, Csirip! Vetve az ágy, Reggelig majd ringat az ág. Csirip, csirip! Hálókabát! Búzakazal, jó éjszakát!
---	---

A gyermekirodalomban Pósa Lajos neve a 19-20. század fordulóján nemcsak költői, írói, lapszerkesztői munkássága miatt kiemelendő, hanem azért is, mert a gyermekirodalom számára ifjú szerzők seregét indította

¹⁰ In Pósa Lajos: *Az Én Újságom*. 1899.

¹¹ http://posalajos.com/pdf/arany_kertben_arany_fa_-_lefeveskor_-_este_-_jo_ejszakat_-_a_verebek_esti_dala_-_haho_haho_-_anya_meseje.pdf

¹² Uo.

útjára, többek között Móra Ferencet is, aki Pósa Lajos felfedezettjeként Az Én Újságom hasábjairól mint mesemondó, ifjúsági író válik országosan ismertté, s aki Pósa Lajost egész életében mesterének és példaképének tartotta. Móra Ferenc munkásságának egészét tekintve e kezdeti időszakról Hegedűs András a következő megállapítást teszi: „Móra az induláskor teljes értékű ifjúsági írónak bizonyult. Sajátos írói egyénisége, művészi élményanyaga, erkölcsi felelősségérzete, pedagógiai hajlama, gyermekszeretete, művészetének sajátossága tette a fiatalok alkotójává. Sőt, Móra írásai révén lett igazán nagyhatásúvá, művészi értékűvé Az Én Újságom.” (Hegedűs, 1974, 205). Móra ifjúsági regényei a legismertebbek a gyermekirodalomban, de e mellett verses-meséi, meséi és versei sem teljesen ismeretlenek. Ő is írt altató témájú, az esti lefekvés hangulatát idéző vereseket. Az Altató című versében saját gyermekéhez szól, akit *csillagom* megszólítással illet. A versben a népköltészetből jól ismert „*csicsija, bubuja*” altatásra készítő kifejezést használja a költő. A versben megjelenik a „ringó bölcső”, a „dúdoló felnőtt” képe, az altatókban jellemző tartalmi elemek közül pedig a gyermek jövőjével kapcsolatos gondolatok összekapcsolódnak a szülő idősödésével, a szerepek felcserélődésével.

Az Altató című vers abban az évben keletkezett, amelyben Móra leánygyermeké Panka megszületett, így a vers egyértelműen személyes ihletettséggű, ahogy a hét évvel későbbi időpontra datált Este címet viselő dal is. A versben az altatás szokásos szituációjához képest a gyermek-felnőtt szerepek felcserélődése a vers teljes egészén végigvonul. A vers olyan kérésorozat, amely csak apa-lány közötti kiegyensúlyozott, végtelen szeretetre épülő kapcsolatában képzelhető el. A versben az altatáshoz nélkülözhetetlen mese és meséi világ is helyet kap, de a meséi történet befejezetlen marad. A mű formai sajátosságairól Dr. Preszly Lóránd így ír „bravúros zenei lüktetéssel gördül ez a líra a biztos rímelés partjai között” (Preszly, 1934, 15).

Móra Ferenc: Altató¹³

Csicsija, bubuja, én
csillagom,
Bölcsődét dúdolván
ringatgatom,
Két szemed álomba
csókolgatom,
Csicsija, bubuja, én
csillagom!

Hajnal az életed, dél az
enyém,
Utamról tiédre ömlik a
fény
S mikorra a hajad
aranyodik,
Az enyém szürkébe
csavarodik.

S ha napom süllyed az ég
peremin,
Te fogod majd le az én
szemeim,
S én alszom majd el a te
dalodon,
Csicsija, bubuja, én
csillagom!

(1903)

Móra Ferenc: Este¹⁴

Este van, este van,
édesapa fáradt –
aranyhajú lányom,
te bonts nekem ágyat.

Szelíden te simítsd
puhára a vánkost,
ágyam szélire is,
te ülj ide mármost.

Homlokomon a bú
nagyon elborongott,
kicsi száddal róla
leheld el a gondot.

Virágfejecskédet
hajtsd szívem fölébe,
ne vess éjszakára
csillagot beléje.

Mesélj is majd egyet
szegény apukádnak,
úgy mintha mesélnél
a hajasbabának:

„Volt egy szegény ember
nagy Meseországban,
nem volt mása csak egy
aranyhajú lánya...”

(1910)

Móra Ferenc Este című verséhez képest negyed évszázad telt el addig, míg a magyar gyermekirodalom egyik legismertebb verse, József Attila Altatója megszületett. Az 1935-ben íródott mű, mely csak József Attila halálát követően a Szép Szó 1938-as emlékszámában jelent meg először, alkalmi vers. A költőt a vers megírására barátja, a Reménytelenül című versét megzenésítő Ottó Ferenc kérte föl unokaöccse, Gellér Balázs első születésnapja alkalmából.

A versről Bécsy Ágnes azt mondja, hogy az „a műfaj magasan verbalizált képviselője. ... Olykor hangsúlyos színezetű kereszttrimes jambikus nyolcasai úgyszólván észrevétlen simulnak a szöveghez; a szellősen

¹³ <https://www.eternus.hu/vers/3030>

¹⁴ <https://www.eternus.hu/vers/3629>

alkalmazott szólamisméltésekkel s a refrénnel egy hangzásban kiegyenlített, megnyugtatóan tagolt rendet építve. De ezt a hangzást úgyszólván a verbalizált tartalmak logikája építi föl, mely sosem rendelődik alá a hangzásnak, inkább emeli magával, a magasabb modális, leíró rendezettségbe” (Bécsy, 1980, 639). Az alvásra készítés a versben tulajdonképpen a refrénként megjelenő felszólításban érhető tetten, mely felszólításként és kérésként is értelmezhető. Ebben a műben is megfigyelhető a gyermek jövőjével kapcsolatos remény, illetve az altató személy helyzetével való érvelés (7. versszak), de az alvásra való felszólítás átámasztására az analógiás példák uralkodnak a vers első öt versszakában, míg a hatodik versszakot a jutalmazás kilátásba helyezése hatja át (vö. Bécsy, 1980, 637-638). „Az Altató nemzedékek kedvelt verse. Recepciós helyértéke az integratív gyermeki látásmódot – formát, struktúrát s a beléjük táplált érzelmeket, vágyakat könnyedén harmonizáló – alkotásmóddá avató szerepéből adódik” (N. Horváth 2008, 383). Összességében pedig elmondható róla, hogy a gyermekek számára esztétikai élményt biztosító hatásán túl pragmatikai funkciója helytálló. A vers elemzésének konklúziójaként Horváth Katalin megállapítja, hogy „a gyermeki szorongás biztosan föloldódik és a kis Balázs elaludhat” (Horváth, 1991, 21), de a vers olvasásának hatására nagy valószínűséggel nemcsak a „kis Balázs”, hanem valamennyi érintett gyermek elalszik.

József Attila: Altató¹⁵

Lehunnya kék szemét az ég,
lehunnya sok szemét a ház,
dunna alatt alszik a rét -
aludj el szépen, kis Balázs.

Alszik a széken a kabát,
szunnyadozik a szakadás,
máma már nem hasad tovább -
aludj el szépen, kis Balázs.

A távolságot, mint üveg
golyót, megkapod, óriás
leszel, csak hunyd le kis szemed,
aludj el szépen, kis Balázs.

Lábára lehajtja fejét,
alszik a bogár, a darázs,
velealszik a zümmögés -
aludj el szépen, kis Balázs.

Szundít a lapda, meg a sip,
az erdő, a kirándulás,
a jó cukor is aluszik -
aludj el szépen, kis Balázs.

Tüzoltó leszel s katonal!
Vadakat terelő juhász!
Látod, elalszik anyuka. -
Aludj el szépen, kis Balázs.

A villamos is aluszik,
- s míg szendereg a robogás –
álmában csönget egy picit -
aludj el szépen, kis Balázs.

1935. febr. 2.

¹⁵ <http://mek.niif.hu/00700/00707/html/vs193501.htm>

Abban az évben, amikor József Attila megírta Altató című versét már zajlott Kodály Zoltán és Weöres Sándor levelezése, amely alapján kiemelendő egyrészt az, hogy közös ügynek tekintették a magyar nyelv és versforma kérdését, másrészt pedig, hogy a költő igyekezett biztosítani a zeneszerzőt arról, hogy a magyaros verselés fonalát ő és nemzedéktársai közül többen is kiemelten fogják alkalmazni. Gyermekirodalmi szempontból azért fontos ezt kiemelni, mert Weöres és Kodály munkássága nélkül ma a magyar gyermekköltészet nem jutott volna el arra a szintre, s nem tartana ott, ahol jelenleg áll. A 20. századi gyermekköltészet iskolateremtő alakjának gyermekversköteteteiben megjelent alkotásai közül számos a Kodály által szerzett biciniumokhoz, olvasógyakorlatokhoz írt szöveg. A gyermekköltészet részévé vált Weöres versek között szintén van jó néhány olyan mű, amely címe és/vagy tartalma alapján altatóvers. Az e témakörbe tartozó versek legismertebb darabjai megtalálhatók a Lengyel Balázs által szerkesztett, és 1973-ban kiadott, a weöresi gyerekköltészet összefoglaló műveként is számon tartott *Ha a világ rigó lenne* kötetben. A kötet *Aludj lenge madár* című fejezete alatt 33 vers található, melyek közül jelen írás hármát emel ki. Az írásunkban eddig kiemelt alkotásokkal szemben Weöres altatóverseivel kapcsolatban egy kicsit részletesebben szólunk ritmikájukról, zeneiségükről, hiszen a gyermekeknek szóló Weöres-versek egyik meghatározó eleme a nyelvi és zenei eredetű versritmus. A tanulmány ezen részében *Az Altatódal* és a *Szunnyadj kisbaba* című versek kapcsán Szarka Péter kéziratát szó szerint idézem, melyhez az alábbi jelmagyarázat tartozik:

- _ ∪ ∪ _ : choriambus
- _ _ : spondeus
- ∪ ∪ : pirrichius
- ∪ _ : jambus
- _ ∪ : trocheus
- ts – j : trochaizált spondeus és jambus kapcsolata, mely hangzatilag choriambus
- ∪ _ ∪ : amphibrachisz
- _ ∪ _ : krétikus

„Altatódal”¹⁶

Csíjja, csicsíjja, rózsza, _ _ _ _ _ _ _ _ csicsíjja, mályva! _ _ _ _ _ _	7		ch, amph
	5	3 2	amph, s
Hold-lepte úton, _ _ _ _ _ _ _ csillag-lepte úton, _ _ _ _ _ _ két kutya kullog, _ _ _ _ _ _ _ köves, szeles úton. _ _ _ _ _ _	5	3 2	ts-j, cs
	6	4 2	ts,, t, cs
	5	3 2	ch, cs
	6	4 2	j, p, s
Csíjja, csicsíjja, rózsza, _ _ _ _ _ _ _ csicsíjja, mályva! _ _ _ _ _ _	7		ch. amph
	5	3 2	amph, s
A nagyfűlű kutya kérdi: _ _ _ _ _ _ _ _ Rózsza-rózsza mit csinál? _ _ _ _ _ _ _ _ A nagyorrú kutya kérdi: _ _ _ _ _ _ _ _ Mályva-mályva mit csinál? _ _ _ _ _ _ _ _ Rózsza-szál, mályva-szál _ _ _ _ _ _ _ _ kék gyöngyöt tesz bársony-tokba, _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ addig jó, míg szundikál. _ _ _ _ _ _ _	8	4 4	j, j, p, s
	7	4 3	t, t, t, cs
	8	4 4	p, s, p, s
	7	4 3	t, t, t, cs
	6	3 3	kr, kr
	8	4 4	s, s, s, s
	7	4 3	s, s, kr
Csíjja, csicsíjja, rózsza, _ _ _ _ _ _ _ csicsíjja, mályva! _ _ _ _ _ _	7		ch, amph
	5	3 2	amph, s

¹⁶ Weöres Sándor – Károlyi Amy: *Tarka forgó. 120 vers az év tízenkét hónapjára*, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1958, 85.

Weöres Sándor altatója olyan szimultán vers, melynek lejtő időmértékes karaktere nehezen meghatározható.

Előbb azonban értelmezzük az ütemhangsúlyos komponenst, mely két periódusból épül: egy 5, 6-osból és egy 8, 7-esből. E periódusok szabályosan ütemeződnek. Az 5-ösök 3 | 2-re, a 6-osok 4 | 2-re, a 8-asok felezőek, a 7-esek 4 | 3-ra bonthatók. Ez az ütemezés eleget tesz az ütemhangsúlyos verselés azon szabályának, mely szerint a páros szótagszámú sorok feleződhetnek, a páratlan szótagszámú sorokban az első ütem a nagyobb, a második a kisebb szótagszámú.

Van egy harmadik periódus is a versben, a refrén, mely 7,5-ös sorokból áll. Az ötös ütemeződése követi a többi versbeli 5-ös ütemezését, de a 7-es kínálkozó 5 | 2-es felbontása szokatlan, a 7-es ilyen ütemezését a népdalok is kerülik. Ezért inkább metszettelén sornak tekintjük a refrén 7-esét.

Weöres Sándor szimultán játékverseiben a vezető metrum szinte minden esetben a hangsúlyos ütemezés, s a változatos szótagszámú ütemeket töltötte ki a költő verslábakkal. Ezért nehéz megnevezni azt a lejtő verslábát, mely megadná a vers időmértékes karakterét. A költői szándék valószínű a jambus lehetett. Erre abból következtetünk, hogy a két kutya kérdése (*Rózsa-rózsa mit csinál? Mályva-mályva mit csinál?*) ereszkedő trocheusi lejtésű, mely így funkcionálisan elválk a szórványosan jambust jelölő „narratív” részekről.

A fentebb jelzett értelmezési nehézséget az időmértékes komponensre vonatkozóan azonban fel lehet oldani.

A vers legtöbb verslába (spondeus, pirrichius, choriambus, ts-j, amphibrachisz, krétikus) közömbös lejtésű, ami egyúttal azt is jelenti, hogy alig hallható, rendkívül csendes a versbeli időmérték. Ez a visszafogott hangzat adekvát a lírai helyzettel, valamint az altatóval mint műfajjal. Ezzel függ össze az a megfigyelés is, hogy a versben itt-ott előforduló lejtő verslábak a vers végére eltűnnek, s átadják a helyüket az elnyugtató, közömbös lejtésű spondeusoknak és egy krétikusnak.” (Szarka, 2023)

Weöres Sándor: Legyen álmod...¹⁷

Takaród hadd igazítsam,
 UU _ _ | UU _ _ 4 | 4

puha párnád kisimítsam,
 UU _ _ | UU _ _ 4 | 4

legyen álmod kerek erdő,
 UU _ _ | UU _ _ 4 | 4

madaras rét, bokor-ernyő.
 UU _ _ | UU _ _ 4 | 4

A vers 1969-ben keletkezett, a Rongyszőnyeg II. versciklus 79. darabja, mely a költő *Ha a világ rigó lenne* című kötetében a kis vers harmadik sorának első két szavából álló címmel jelent meg funkcióját tekintve tulajdonképpen egy altatódal. A vers kiindulási alapja a kétütemű felező nyolcas népi mondóka, mely ionicus a minore verseléssel párosul, így alakítva kettős ritmikájúvá a verset. A vers első két sorában az altató személy – többnyire édesanya – mintegy engedélyt kér az alvásra készülő gyermektől, hogy megteremtse a nyugodt alvást biztosító körülményeket, míg a második két sorban a természeti képek segítségével végtelen békességet, mesei világot idéző álmodot kíván a gyermek számára. A verset annak ellenére, hogy két felszólító módú igealak található benne, áthatja a szeretet, a gondoskodás és a nyugodt pihenésre késztetés érzése. A vers ritmikája és nyelvi kifejező eszközei együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy ez a négysoros alkotás kiemelt helyen szerepelhessen a műköltészeti altatódalok sorában, és akár címmel, akár a nélkül, de része legyen a gyermekeknek szánt irodalmi anyagnak.

¹⁷ Weöres Sándor: *Ha a világ rigó lenne*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1973
 82

Szunnyadj kisbaba

„Weöres Sándor: Magyar etűdök 18.”¹⁸

Szunnyadj, kisbaba,	5a	2 3	s, d ¹⁹
ó̄ríz h̄alk̄ szoba,	5a	2 3	s, d
zsongó éjszaka,	5a	2 3	s, d
csillagfény.	3b		m
Hold jár egymaga,	5a	2 3	s, d
rád hull fátyola,	5a	2 3	s, d
álmodj, kisbaba,	5a	2 3	s, d
tündérkém.	3b		m
Nagy a menny	3x		a
ablaka,	3a		d
süt a hold	3x		a
éjszaka,	3a		d
letekint	3x		a
egymaga:	3a		d
„Álgyál,	3x		a
kisbaba!”	3a		d

¹⁸ Weöres Sándor: *Egybegyűjtött írások* 2. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1975. 72. A szöveg megjelent még Weöres Sándor *Magyar etűdök. Száz kis énekszöveg* (h. n., 1985) híres kézírásos könyvében is, de két részletben: 26-os sorszám alatt a vers harmadik versszaka, 65-ös sorszámmal pedig az altató első két strófája olvasható.

¹⁹ A rövidítések feloldása:

s = spondeus (_ _)

d = daktilus (_ ∪ ∪)

m = molosszus (_ _ _)

a = anapestus (∪ ∪ _)

Weöres Sándor cím nélküli altatójában az első két versszak és a harmadik strófa metrikai karaktere élesen elválik egymástól, miközben mindkét rész belesimul a jelzett műfaj poétikájába.

Az első két részben a ritmusegység a strófa, hiszen az, ami ismétlődik, versszak méretű. Ez érvényes a sorok szótagszámára, ezek ütemeződsére, az azonos időmértékes szerkezetre és a rímképletre egyaránt.

A vers tere emberi léptékkal mérve mindössze egy szoba, ahol az estvéli csendességben, a magányos hold által fátyolosan megvilágított mikrotérben egy édesanya altatódalt énekel kisbabájának. Minden mozdulatlan, állóképszerű.

Ezzel a tartalommal adekvát a versszöveg metrikai megvalósulása: dominánsak a nyugalmas spondeusokba és molosszusokba szerveződött hosszú szótagok. E verslábak, valamint a daktilusok zöme egyúttal szólabázó is. A szólabázást, azaz a szó és a versláb egybeesését a klasszikus görög-latin költészet tiltotta, helyette a szó-, illetve lábmetszést preferálta, mely jól hallható verszenét eredményezett. A szólabázás kerülését többek között a ritmikai monotonia veszélyére hivatkozva írták elő. A Weöres-vers műfajának azonban éppen erre a szólabázó monotonióra volt szüksége, mely következetesen érvényesül. Ezt erősíti a korábban már említett hangsúlyos ütemezés (a sorok kétütemű ötösnak számítanak), valamint az *aaab* egyedi rím ismétlődése.

Az vers tehát a szimultán metrika szempontjából is értelmezhető: az időmérték és az ütemhangsúly egyenrangú, egymást tökéletesen fedi, melynek az is külön esztétikai hozadéka, hogy a szólabázásnak köszönhetően a spondeusok és molosszusok első szótagjára hangsúly esik, így a spondeusok enyhén trochaizálódnak, a molosszusok szintén enyhén daktilizálódnak. Ez a finom, lágy hangzat harmonizál az altatódal vershelyzetével, még inkább fátyolosabbá téve a hangulatot és a hangzatot.

A harmadik strófában gyökeresen megváltozik a metrika. A radikális váltás abban áll, hogy Weöres megszegi az időmértékes verselés egyik legfőbb törvényét, a lejtésegység szabályát, mely kimondja, hogy egy versben vagy csak emelkedő, vagy csak ereszkedő lejtő verslábak lehetnek.

Az első két strófa még a szimultán prozódia szerint is teljesíti a lejtésegység követelményét, a sorok ereszkedő lejtésűek. A harmadik versszakban azonban emelkedő lejtésű anapesztusok és ereszkedő lejtésű daktilusok sorjáznak egymás után, melyek egy egységbe tartozását a rímképlet ki is emeli: egy anapesztusi vaksor után rendre egy végrímű daktilusi sor következik.

Hiba történt? Nem! A funkcionális verstan általánosságban választ ad az ilyen szabályszegésre, mondván: a lejtésegység törvénye ellen a költő véthet, ha vétség a szöveg szemantikájából magyarázható. S ez az értelmezés igen kézenfekvő egy altatódal esetében. Az anapesztusok emelkedő, a daktilusok ereszkedő jellege a bölcső mozgását, ringását imitálja metrikai eszközökkel.

A Weöres-vers remekmű, verstanilag hibátlan, melyet megkoronáz a tartalomkövető ritmus.” (Szarka, 2023)

Összegzés

A kisgyermek alvási, altatási szokásaival kapcsolatos szakirodalom áttekintését és az álomra készítő népköltészeti alkotások jellemző sajátosságainak bemutatását követően tanulmányosorozatunk második részében arra vállalkoztunk, hogy számba vegyük a magyar (gyermek)irodalom részét képező azon műköltészeti altatódalokat, melyek költőink, íróink tollából fakadtak az évszázadok során. Jelen tanulmányban négy évszázad alkotásai közül válogattunk, s a sort Weöres Sándor 1973-ban megjelent *Ha a világ rigó lenne* című kötetében is megjelent három verssel zárjuk, mely éppen fél évszázaddal ezelőtt jelent meg. Az ezt követő ötven év műköltészeti altatódalainak feltérképezését, legfontosabb alkotásainak kiemelését egy következő írásban fogjuk megtenni.

Felhasznált irodalom

- Ajkay Alinka: *Aki „sokat vasalt” – Gyulai Pál verseléséről*. 2018, 67–100.
https://www.reciti.hu/wp-content/uploads/Rekonf_2.pdf
- Bécsy Ágnes: *Az Altató és az altató mint műfaj József Attilánál, Irodalomtörténet* 12. (62.) évf. 3. sz. / 1980
http://epa.oszk.hu/02500/02518/00223/pdf/EPA02518_irodalom_tortenet_1980_03_629-644.pdf
- Domokos Mariann: „Gyulai Pál folklórgyűjtése és meseköltészete.” *Ethno-Lore* (az MTA Néprajzi Kutatóintézetének évkönyve XXIX.), 2012. 281–312. domokosmariann.pdf (abtk.hu)
- Erdélyi Zsuzsanna: A Mária-kultuszról, *Iskolakultúra*, 1994/4(15-16), 22–27. Elérés forrás
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29638>

- Gáspár János: *Csemegék*. Kolozsvár, 1848. Előszó 2.b.
https://books.google.hu/books?id=ra0WxMJWdDkC&pg=PA303&hl=hu&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Hegedűs András: Móra Ferenc ismeretlen levelei Pósaékhoz, *Szegedi Tanárképző Főiskola Évk.*, 1974 1974_1_203-247 http://acta.bibl.u-szeged.hu/17906/1/tanarkepzo_1974_1_203-247.pdf
- Horváth Katalin: József Attila: Altató In: *A betedik te magad légy*. Ujabb József Attila-versértelmezések. Az ELTE Bölcsészettudományi Karának XX. századi magyar irodalomtörténeti tanszékén készült dolgozatok. Szerkesztette Szabolcsi Miklós. Budapest, 1991. 15-21.
- Katona Krisztina: Altató mondókák a kisgyermeknevelésben, In *Deliberationes*, 2022/2. 142-152.
<https://deliberationes.gfe.hu/index.php/deliberationes/issue/view/28/40>
- Kosztolányi Dezső: Pósa Lajos, *Új Magyar Szemle*, 1920. július
<http://www.szozat.org/index.php/ertekeink/tartalommutato/26497-kosztolanyi-dezso-posa-lajos>
- Kun Miklós Jenő: Pósa Lajos, a nemzetnevelő, In: *SZÉPHALOM* 18., a Kazinczy Ferenc Társaság évkönyve, 2008. 201–210
<https://docplayer.hu/7907577-Kun-miklos-jeno-posa-lajos-a-nemzetnevelo.html>
- Medgyessy Zsófia Klára: „*Alugy, Alugy. Virágok virága*” *Mária-altatók a 17–18. századi magyarországi irodalomban*. 2015. http://real-eod.mtak.hu/7588/1/Regi_magyar_nepenekes_es_imadsagok_000995318.pdf
- Nagy László: Pósa Lajos gyermekvers-költészete. *Magyar Tanítóképző*, 1906. december; Pósa Lajos. *A Gyermek*, 1914. 448–450 Microsoft Word - Nagy László - Pósa Lajos gyermekvers-költészete.doc (posalajos.com)
- N. Horváth Béla: *A líra logikája – József Attila*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2008, 347 <http://real-d.mtak.hu/291/>
- Dr. Preszly Lóránd: *A költő Móra Ferenc*, Szeged, 1934
https://mtda.hu/books/preszly_lorand_a_kolto_mora_ferenc.pdf
- Szarka Péter: *Weöres Sándor: Magyar etűdök 18.* 2023. Kézirat
- Szarka Péter: *Weöres Sándor: Altatódal*, 2023. Kézirat
- Szuromi Lajos – Bornemisza Péter: Énekecske gyermekek rengetésére = *A régi magyar vers*, szerk. Komlós Tibor, Bp., Akadémiai Kiadó, 1979 (Memoria Saeculorum Hungariae, 3), 103–116.
- T. Aszódi Éva: Szülőknek és pedagógusoknak az antológiáról. In *Cini-cini muzsika Óvodások verseskönyve*, 1969/2001. 198–204.
- Voinovich, Géza: *Gyulai Pál emlékezete*, 1926. <http://real-eod.mtak.hu/3744/>

A TÁPLÁLKOZÁS ZAVARAI A PSZICHOLOGIÁBAN. BULIMIA NERVOSA JELLEMZŐI, MAGYARÁZÓ ELMÉLETEI ÉS TERÁPIÁJA

Dr. Kós Nóra

Reszümé

Az evészavar területei az elmúlt két évtizedben egyre inkább a figyelem középpontjába kerültek. Az 1980-as évekig csak az anorexia nervosa volt ismert és ennek leírása is leginkább a pszichiátriai tankönyvekben szerepelt Magyarországon. Legelőször Nyíró Gyula közléseiben olvashattunk az elektrosokk használatának lehetőségeiről az anorexiások gyógyításában. Az 1980-as évektől az anorexia pszichoszomatikus megközelítést kapott, a hazai irodalomban pedig ekkor jelent meg a bulimia nervosa leírása. Az erre vonatkozó hazai tanulmányok alapján látható, hogy mind a mai napig viszonylag kevés magyar nyelvű szakirodalom áll rendelkezésünkre az evészavar megértésében.

A leggyakoribb táplálkozási zavarok közül jelen tanulmányban a bulimia nervosa tüneteit, magyarázó elméleteit és terápiás lehetőségeit szeretném átfogóan bemutatni.

Kulcsszavak: terápia, étkezési zavar, rizikó faktor

Disorders of diet in psychology. Characteristics, explanatory theories, and therapy of Bulimia Nervosa

Abstract

In the last 10-20 years, the areas of eating disorders have increasingly become the focus of attention. Until the 1980s, only anorexia nervosa was known and its descriptions were mostly included in psychiatric textbooks in Hungary. In the communications of Gyula Nyíró Legelőször, we read about the possibilities of using electroshock in the treatment of anorexia. From the 1980s, anorexia received a psychosomatic approach, and it was then that the description of bulimia nervosa appeared in Hungarian literature. On the basis of relevant Hungarian studies, it can be seen that, to this day, relatively little literature in Hungarian is available for understanding eating disorders.

Among the most common eating disorders, in this study I would like to comprehensively present the symptoms, explanatory theories and therapeutic possibilities of bulimia nervosa.

Keywords: therapy, eating disorder, risk factor

Az evészavarok korunk legismertebb kórképei, az utóbbi évszázadban kerültek a figyelem középpontjába. Az anorexia nervosa és a bulimia nervosa már az ókorban megjelenő zavar. A bulimia szó a görög boüsz-ökör és a limosz-étvágy szóból származik. Tehát a bulimia „ökörétvágyat” jelent, ami a beteges túlzott étvágyra utal. A zavar ismerete olyan régi, hogy már Hippokratész is leírta. A bulimiának számos elnevezésével találkozhatunk a történelem során. Az 1960-as években merült fel annak az igénye, hogy a bulimiát önálló betegségként kezeljék, ennek ellenére önálló kórképként csak 1979-től Russell angol professzor írja le (Túry, 2001).

A pszichiátriai zavarokat pontosan megfogalmazott ismérvek határozzák meg. Ezeket a kritériumokat különböző betegségsztyályozási rendszerek tartalmazzák. Két fő ilyen rendszer ismert ma: DSM (Diagnosztikus és Statisztikai Kézikönyv) és a BNO (Betegségek Nemzetközi Osztályozása).

A DSM-5 alapján a táplálkozási és evészavarok csoportjába a falásroham is bekerült. Bár külön területekre bontjuk a két evészavart, de a két tünetcsoport gyakran átfedést mutat, hiszen a bulimiás betegek gyakran vannak anorexiás tünetei. Egyre több adat mutatja, hogy a két zavar összefügg, hiszen az összes anorexiás beteg 40-50 százalékának bulimiája is van (Túry, 2001).

Harnden-Fisher (2001) figyelemre méltó kutatásában felmérte, hogy milyen személyiségszinten funkcionálnak a bulimiával vagy anorexiával kezelt páciensek. Három csoportot különítettek el:

- alacsony fokú érzelmregulációval rendelkező kevésbé kontrollált,
- beszűkült/túlkontrollált,
- magas szinten funkcionáló perfekcionista csoport.

A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a betegek megértésének és kezelésének szempontjából a csoportok fontos szempontok (Gabbard, 2016).

A pszichiátria kritériumokat látva röviden azt mondhatjuk, hogy az anorexiára jellemző tünetek: a kóros soványság, a kövérségtől való félelem, a testképzavar (kövérnek látja magát) és a menstruáció hiánya. A bulimiára a következők jellemzőek: túlevési epizódok kontrollvesztéssel, önhánytatás, hashajtózás, gyakori tünetek és az önértékelés problémája. Általában az anorexiás betegek nagyobb énerővel, erősebb felettes én kontrollal rendelkeznek, míg a bulimiás betegek képtelenek az impulzusok késleltetésére, az én gyengeség és a laza felettes én jellemzi őket (Gabbard, 2016).

Bulimia nervosa jellemzői

A bulimia nervosában szenvedő betegekre leginkább a normális testsúly jellemző. A központi gondolat a karcsúság elérése. A bulimiások a testsúly és a testalak kérdéssel foglalkoznak a legtöbbit. Gyakorlatilag az önértékelésük attól függ, hogy éppen milyennek látják önmagukat. Valójában ez olyan, mint egy „ördögi kör”, hiszen arra vágnak, hogy vékonyak legyenek emiatt állandó katasztrófának élik meg, ha úgy érzik, hogy híztak (Túry, Pászthy, 2011).

A folyamatos diétázást túlevések, kompenzáló viselkedések epizódja törlik meg, melyeket intenzív büntudat követ. A bulimiások az éhség leküzdése miatt eszik túl magukat, de előfordulnak olyan esetek is, amikor azért esznek, hogy hányhassanak. Ezeknél a betegeknél a hányás katartikus megkönnyebbülést jelent. Tehát fontos tudni, hogy a bulimiás epizódok feszültségcsökkentést szolgálnak. Ebből az is következhet, hogy nehezebben szabadulnak meg a tünettől, hiszen „szorongásoldó” hasznuk van (Túry, 2005).

Ez a betegség nagyon sokáig rejtve maradhat a környezet előtt, hiszen a betegek titokban esznek és szabadulnak meg a nem kívánt ételtől. A megfigyelések arra utalnak, hogy a bulimiásoknál a túlevések naponta többször is felléphetnek és akár 50 ezer kilokalória energiamennyiséget is képesek bevinni (Túry, 2001).

A bulimia két altípusát különítjük el:

- A purgáló (önpusztító) típust az önhánytatás és a különböző „önpusztító” tevékenységek jellemzik.
- A nem purgáló típusnál a kompenzáló viselkedések jelennek meg (időnkénti koplalás, túlzott testedzés). Ezen kívül elkülönítik a kényszerevést is, amelynél nem tapasztalható a testsúly csökkentésére tett cselekedetek, hiszen a kényszerevők túlsúlyosak.

A szakirodalom kiemeli a multimpulzív bulimiát, amikor a belső késztetéseket, impulzivitást képtelen a beteg fékezni és ennek további következménye is van: kleptománia, alkoholizálás, droghasználat, öngyilkossági kísérlet, önsértés vagy akár szexuális gátlástalanság (Túry, 2005).

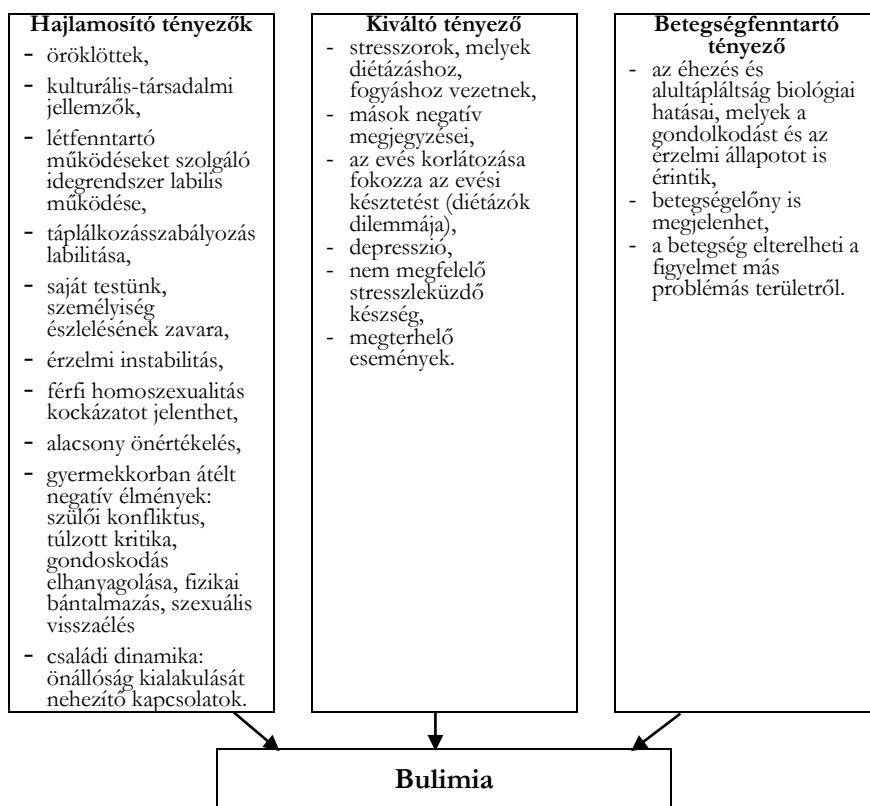
A bulimia nervosa magyarázó elméletei

Az evészavarokat a civilizáció pszichoszomatikus zavarainak tartják. Emiatt a magyarázatukra a cirkuláris okságon alapuló biopszichoszociális megközelítés szolgál. Ez alapján elkülönülnek a prediszponáló, precipitáló és a fenntartó tényezők.

A *prediszponáló* tényezőknél az egyéni (genetikai, személyiségbeli), a családi (családban előforduló evési probléma, affektív vagy más pszichiátriai zavar, az önállóság kialakulását nehezítő családi dinamika) és a szociokulturális kockázati tényezők (nem, kor, foglalkozás, társadalomban elvárt női ideál, sportolói ideál hatása a férfiakra) a meghatározóak. Az egyéni kockázatoknál hajlamosító tényező lehet a saját testünk, a személyiségünk észlelésének zavarai, az alacsony önértékelés, a gyermekkorban elszenvedett szülői konfliktusok, kritizálás, elhanyagolás, abuzálás, túlvédés.

A *precipitáló* kiváltó tényezőknél a diétázáshoz és a fogyáshoz vezető stresszek a jelentősek. Végül a *fenntartó tényezőket* a környezeti és a kognitív megerősítések határozzák meg. Az evészavart elindíthatja egy rosszindulatú megjegyzés, a testsúllyal való elégedetlenség, a depresszió és a stresszel szembeni nem megfelelő megküzdési stratégia (Ludányi, Szabó, 2017).

A komplex modellek az utóbbi 20 évben széles körben terjedtek el a betegség magyarázatában. Ez az elmélet több tényezőt feltételez a betegség kialakulásában, amit az 1. számú ábrán foglalok össze (Túry, 2001):



1. ábra A bulimia komplex modellje (Túry, 2001)

A *biopszichoszociális* modellek leginkább a kognitív működéssel, a családdinamikai modellekkel hozzák összefüggésbe a betegséget.

Ettől eltérően a *biológiai elméletek* az étvágy, az éhség és telítettség szabályozásáért felelős idegrendszeri struktúrák elváltozását tartják szem előtt. A táplálkozás szabályozása rendkívül bonyolult folyamat, az idegi központoknak meghatározó szerepük van ebben, különösen a hipotalamusz területeinek. Ezek a területek felelősek: a testsúlyérték stabilizáció pontjának beállításáért; az éhség és táplálékfelvételért, a polipeptid láncolatért, amely jelzi a szervezet zsírtartalmát (leptin). Az evés zavaraival kapcsolatban számtalan kutatást végeznek a neurotranszmitterek működésére vonatkozóan. Az egyik ilyen fontos neurotranszmitter a szerotonin, melynek a depresszióban és a szorongásos tünetek kialakulásában is szerepe van. A szerotonin a telítettségérzést fokozza, ami a táplálékfelvételt csökkenti. Az evészavarok kialakulásánál a biokémiai kutatások mellett nem lehet figyelmen kívül hagyni a genetikai tényezőket sem, hiszen ezek is hatással vannak a biológiai szabályozó rendszerre. Az ikervizsgálatok azt mutatják, hogy az anorexia egybeesése egypetéjű ikreknél 56-66 %, míg a kétetéjű ikreknél csak 0-7%. A megfigyelések szerint a bulimia ennél sokkal alacsonyabb eredményt mutat (Túry, 2001).

A *pszichoanalitikus elméletek* a tudattalan fontosságát hangsúlyozzák az evészavarban. Véleményük alapján a korai kötődésnek, az anya-gyermek kapcsolatnak meghatározó szerepe van a zavar kialakulásában (Füredi és Németh, 2015).

Székács-Schönberger megfigyelése alapján a csecsemő saját belső világát cönesztéziás és kinesztéziás érzékelésin keresztül fogja fel. A testkép fejlődése során először a test belsőről alakul ki kép. A csecsemő a külvilággal diffúz introjekciók és projekciók útján lép kapcsolatba. Ez a folyamat hozza létre a frusztrációkon alapuló (éhes, fázik, stb.) diffúz módon felfogott „belső rossz” tartalmakat és a kielégülést követő (jóllakottság, testi és lelki elfogadottság) „belső jó” tartalmat. Tehát az anyának meghatározó szerepe van a „belső rossz” és a „belső jó” alakulásában. Az étkezési zavarban szenvedőknél a „belső rossz” tartalmak túlsúlyban vannak és a „belső jó” iránti érzések gyakran ambivalensek (Székács-Schönberger, 1991). Riskóra (1996) hivatkozva Székács-Schönberger definíciója alapján: „A „jó” anyamell a célja és egyben jutalma is minden kreatív tevékenységnek, és ez az, amiért érdemes elviselni a kreatív tevékenység minden szorongását és fájdalmát”¹.

¹ Magyar Pszichoanalitikus Egyesület Konferenciája: *Korai személyiségfejlődés és terápiás folyamat*. Riskó Ágnes: Étkezési zavarban szenvedők (anorexia, bulimia, ún. faló elhízottak)

Az első tárgyak közé tartozik az étel, amit az anya kontrollál. A bulimiás és más étkezési zavarban szenvedő betegek sorozatos traumákat élnek át a korai anya-gyermek kapcsolatban, melynek színtere a szopási helyzet, ahogy Bálint is írja, az első tárgy az anyatej (Bálint, 1994). Ezt az elméletet alapul véve Riskó (1996) azt tapasztalta az elemzései alapján, hogy a bulimiás betegek ambivalensen viszonyulnak az ételhez, vagyis az anyához. De ambivalensek az orális funkciókhoz és a testbelsőhöz is. A „mindent vagy semmit” elve alapján működnek, ami azt jelenti, hogy vagy „betömik”, vagy „kihányják” az ételt, váltakozva, átélve a „megtömöttséget” vagy a „kiürültséget”. A hányadéknak kiemelt jelentőségű szerepe van a beteg számára, hiszen a testből hoz információkat, érzékelhető, tapintható, szagolható, nézhető, szinte lehetővé teszi, hogy a bulimiás belásson a testbelsőbe.

Pszichodinamikus magyarázatokon belül Kendler és munkatársai (1995) arra a következtetésre jutottak, hogy a bulimia kialakulásában a család és a környezeti tényezőknek meghatározó szerepük van. Valójában a kutatók azt feltételezik, hogy a bulimia nervosa kialakulásában jelentős szerepet játszik, hogy a pácienseknek a környezete, a családja figyelmen kívül hagyja a saját határait, a magánszféráját (Gabbard, 2016).

Érdekes eredményeket hozott Patton (1992) kutatásának elemzése, ami a bulimiás betegek szeparációval kapcsolatos nehézségeire mutat rá. Arra a következtetésre jutott, hogy a falásroham valójában az elhagyatástól való tudattalan félelem elhárítására szolgál. Tehát a bulimiás betegek az introjekció és a projekció tárgyakapcsolati mechanizmusát konkretizálják. A táplálék elfogyasztása és kihányása közvetlen formában fejezheti ki a rossz, agresszív introjektumok introjekcióját és projekcióját. Az agresszív stratégia célja, hogy a rosszasságot a páciens „kiűzze” magából és elvileg ettől jobban kellene, hogy érezze magát. Azonban a „jószág” érzése instabil, mivel hasításon, tagadáson és agresszió projekcióján alapszik és nem történik meg a jó és a rossz integrációja (Gabbard, 2016).

A *fejlődéslélektan* kutatói rámutattak arra, hogy a bulimiás betegeknél komoly problémát jelent a szeparációs nehézség, gyakran tapasztalják, hogy ezeknek a betegeknek nincs átmeneti tárgyuk, mely segítheti a gyermeknek az anyától való pszichés leválást. Sugarman és Kurash (1982) elmélete alapján a fejlődési küzdelmet a szeparációért úgy is le lehet játszani, hogy a saját testét használja átmeneti tárgynak. Ennek értelmében az étel

elfogyasztása az anyával való szimbiotikus egybeolvadás vágyát reprezentálja, az étel kivetése pedig a szeparációs törekvés.

A bulimia klinikai képét bármilyen betegségnél meg lehet figyelni, pl. pszichotikus, neurotikus, depressziós, borderline betegnél. A megfigyelések alapján a bulimia gyakoribb a borderline betegek körében, mint az anorexia (Gabbard, 2016).

Viselkedés-lélektani és kognitív elmélet magyarázatai alapján a viselkedés-lélektani modell a szorongásredukció elméletet tartja a bulimia legfontosabb magyarázó elméletének. Ez alapján a tünet legmeghatározóbb oka a szorongás csökkentése, bár ennek az elméletnek a hiányossága, hogy nem mutatja a tünet eredetét. Ezt az elméletet Williams és munkatársai (1985) fejlesztették tovább, hiszen figyelembe vették a depressziót, a testképzavart, az interperszonális problémákat és a stresszhelyzetek háttértényezőit (Mórotz és Perczel, 2005).

Fairburn nevéhez fűződik a bulimia nervosa első kognitív modellje (Mórotz, Perczel, 2005). A bulimiások alacsony önértékeléssel rendelkeznek, amit a testsúlyuk és alakjuk túlzottan befolyásolnak.

Cooper és mtsai (2004) újabb kognitív modelljükben jelentőséget tulajdonítanak az én-re vonatkozó negatív és az evésre vonatkozó pozitív és negatív hiedelmeknek. Egy diszfunkcionális hiedelem („nem vagyok elég jó”), egy beteg alakjára vonatkozó megjegyzés könnyen kiválthatja a bulimiás epizódot. Ezek a negatív gondolatok negatív érzelmi állapotot eredményeznek, amelyek az evéssel kapcsolatos pozitív gondolatokat („az evés az egyetlen öröm”) és a kontrollra vonatkozó diszfunkcionális hiedelmeket („evést nem lehet kontrollálni”) aktiválva falásrohamok jönnek létre (Perczel, Kiss, 2010). Ezt követően az én-re vonatkozó negatív gondolatok az előtérbe kerülnek és önhánytatást idéznek elő. Az önhánytatás közben további negatív gondolatok és érzelmek törnek elő, melyek az önromboló kör fennmaradásához vezetnek (Cooper és mtsai, 2004).

A *mentalizációs modell* elmélete alapján a bizonytalan kötődés hozzájárul a szabályozás károsodásához, ami feltételezi, hogy az étkezési zavarokban a mentalizáció zavara áll fenn, tehát magát a patológiát a szelf zavarának tekinti. Az anorexia vagy bulimia nervosával diagnosztizált betegek megpróbálják felszínre hozni a zavaros érzelmeiket egy önstimuláló tevékenységgel. Ezek a tevékenységek lehetnek az éhezés, a túlevés, a hányás és akár a hiperaktivitás. Az elmélet alkotói azt feltételezik, hogy a hiányos belső önszabályozás miatt a táplálkozási zavarban szenvedő azt érzi, hogy alkalmatlan és kicsúszott a kezéből a kontroll (Bateman, Fónagy, 2020).

A fejlődéstani pszichopatológiai vizsgálatok arra utalnak, hogy az étkezési zavarok kialakulásában potenciálisan nagy szerepe van az ok-okozati összefüggéseknek. A tanulmányok alapján elmondható, hogy a kötődés bizonytalansága együtt jár a gyermekkori és a serdülőkori étkezési zavarokkal. A koragyermekkori kötődési bizonytalanság gyenge előrejelző tényezőnek bizonyul az étkezési zavarok patológiájában, azonban a kora-, közép-serdülőkori kötődési bizonytalanság jó előrejelzést mutat a patológiájában. Tehát az étkezési zavar kialakulásában a társas alkalmazkodás és a társas kompetencia szerepe kiemelkedő. Caglar-Nazali és mtsai (2014) erre vonatkozó kutatási eredményei azt mutatják, hogy az étkezési zavarokban szenvedők társas szelfje sebezhető (Bateman és Fónagy, 2020).

A bulimia nervosa kezelési lehetőségei

A bulimia nervosa a pszichoszomatikus betegségek csoportjába tartozik, az ide tartozó betegségek multifaktoriális eredetűek. A pszichoszomatikus kórképek közé sorolt betegségek időről időre változnak, hiszen a különböző szemléletmódok határozzák meg, hogy hogyan diagnosztizálják a betegségeket, és milyen tényezőket emelnek ki a keletkezésével kapcsolatban.

A pszichoszomatikus reakciók általában a különösen megterhelő élethelyzetekben jönnek létre. A betegek kezelése komplex kell, hogy legyen, tehát hangsúlyt kell, hogy kapjon a testi és a lelki tényező is. A terápia és a kezelés során figyelembe kell venni a biomedikális tényezőket, a beteg pszichoszociális fejlődését, a személyiségvizsgálatot és az érzelmi stresszt okozó ingereket.

A megfigyelések azt igazolják, hogy a gyógyulás eredményességét leginkább a farmako- és a pszichoterápiák együttes használata teszi lehetővé. A teljes tünetmentesség nagyon ritka és sok esetben évekig megmarad (Túry, Pászthy, 2011).

A betegek pszichoterápiás kezelésének a célja a tartós tünetmentesség elérése. Hazánkban a bulimia nervosa kezelésében leggyakrabban a kognitív-magatartásterápiával (táplálkozási szokások korrekciója), az interperszonális pszichoterápiával (személyes kapcsolatok átértékelése) és a családterápiával (18 év alatt jelentős a gyógyulás folyamatában) érnek el eredményeket (Túry, 2001).

Gyógyszeres terápia

Az evészavarok terápiaja komplex megközelítést igényel, tehát érdemes megfontolni a gyógyszeres terápiákat és a pszichoterápiát. A bulimia nervosában jóval nagyobb szerepe van a gyógyszeres terápiának, mint az

anorexia nervosában. Leginkább az antidepresszívumoknak van jelentősége. A gyógyszeres terápia elsődleges célja, hogy megszüntesse a falásrohamokat, így közvetve segíthet a testképzavar, az alacsony önértékelés és a szorongás csökkentésében. A gyógyszeres terápia mellett hatékonyak lehetnek más biológiai terápia, mint pl. a fényterápia, transzkraniális magnetikus stimuláció (Németh, 1996).

Viselkedés- és kognitív terápia

A bulimia kognitív terápiájában három területre kell fókuszálni, változást kell elérni: a negatív automatikus gondolatok, a gondolkodási hibák és a páciens önmagáról, testsúlyáról kialakított diszfunkcionális attitűdjét tekintve (Tölgyes és mtsai, 1996).

A viselkedésterápiás módszernél nélkülözhetetlen a megfelelő terápiás szerződés elkészítése.

A bulimiás betegeknél a viselkedésterápia klasszikus eljárása az *expozió és a válaszmegelőzés*. A terápia során a beteget nagyobb mennyiségű étel elfogyasztására ösztönzik egészen a hányinger megjelenéséig

A bulimiás betegek terápiájában hatékonyan alkalmazzák az *ingerkontrollt*, ami a viselkedés nyílt vagy rejtett befolyásolását jelenti. Ennek a gyakorlatban való megjelenései a következők: az étel elérhetőségének csökkentése, evéssel össze nem egyeztethető programok szervezése, kis mennyiségű étel tányéron hagyása.

A *gondolatstop* a betolakodó gondolatok leállítására szolgál, melyek leginkább a testképre, a testalakra és a hánytatásra vonatkoznak. A gondolatstoppal leállított diszfunkcionális gondolatokat követően a rejtett szenzitizálás módszerével a beteg elképzeli a hányás negatív következményeit (pl. büntudat, szégyen) így a nem kívánt viselkedés rejtett módon averzív ingerrel társul (Unoka, Purebl, Túry, Bitter, 2012).

Pszichoanalitikus terápia

Az étkezési zavarban szenvedők pszichoterápiájában kifejezetten fontos a biztonságos keret, a megfelelő érzelmi légkör, az emberi kapcsolat alapján működő, fokozatos, közös, tapintatos, kitartó munka, hiszen a korai traumákhoz nem lehet olyan könnyen eljutni. Ennek hiányában a beteg és terapeuta közötti összehangolódás helyett megjelenik a félreértés, amely gyakran a bulimiás betegek kihátrálását jelenti a terápiából (Riskó, 1996).

Pszichodinamikus terápia

A pszichodinamikus terápiák a tünetek tudattalan jelentését közelítik meg, ezen kívül a traumatikus élmények feldolgozását tartják fontosnak. A személyiségfejlődés különböző szintű zavaival járhat együtt az étkezés zavara, ezért a különböző terápiás modellek személyre szabottan tudnak hatékonyan működni (Gabbard, 2008).

Gabbard (2008) az evészavaros páciensek terápiájában leginkább az évekig tartó egyéni expresszív-szupportív terápiát javasolja. Véleménye szerint a túl direkt tünetredukció, az értelmezések figyelmen kívül hagyják a beteg énvédő funkcióját és még nagyobb traumát okozhatnak.

Garner és mtsai (1986) „kétfázisú modellje” hatékonyan működik a táplálkozási zavarral küzdő betegek terápiájában. A terápia első lépése a táplálkozás helyreállítása edukatív, viselkedés- és kognitívterápia elemeivel. A szomatikus stabilizálást követően indul el az érdemi pszichoterápiás munka (Gabbard, 2008).

Dévald (1993) az evészavaros betegek terápiájában két szintet különít el:

1. a diádikus kapcsolatból eredő preödipális problémákat,
2. az ödipális időszakból eredő triádikus konfliktusok megoldatlanságait (Gabbard, 2008).

Mentalizáció alapú terápia

A *mentalizáción alapuló terápia* különösen érvényes az étkezési zavarok megértésében és kezelésében. Egyre több kutatás eredményei arra utalnak, hogy az étkezési rendellenességgel küzdő betegeknek mentalizációs problémái vannak. Fontos átgondolni, hogy milyen mértékben tekinthetők ezek a problémák az étkezési zavar kialakulásának előzményeként (gyermekkorban gyökerező fejlődési zavarok), vagy lehet-e a mentalizáció az étkezési zavar szekunder tünete (faló-öblítő zavar, alacsony testtömeg befolyásolja a gondolkodást, ronthatja a mentalizációs képességet). A terápiában a terapeutának meghatározó szerepe van a mentalizáció fokozásában és az egyértelmű célkitűzésben. Az étkezési zavarok mentalizáción alapuló kezelése (MBT-ED) hosszú távú program, mely a következőkből épül fel: egyéni terápia, csoportterápia, csoportos pszichoedukáció, írásos eset összefoglaló aktív használata, medikációs kezelés (Bateman és Fónagy, 2020).

Felhasznált irodalom

- Bateman, Anthony. W. – Fónagy Peter. (szerk.): *A mentalizáció alapú terápia kézikönyve*. Oriold és társai. Budapest, 2020.
- Bálint Mihály: *Az őstörés. A regresszió terápiás vonatkozásai*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1994.
- Cooper, M. J. – Wells, A. – Todd, G.: *A cognitive model of bulimia nervosa*. British Journal of Clinical Psychology, 2004. 43(1):1–16
- Füredi János – Németh Attila: *A pszichiátria magyar kézikönyve. 5. átdolgozott és bővített kiadás*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest, 2015.
- Gabbard G. O.: Evészavarok. In Gabbard G. O. szerk.: *A pszichodinamikus pszichiátria tankönyve*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest, 2008.
- Gabbard G. O.: *A pszichodinamikus pszichiátria tankönyve*. Oriold és társai, Budapest, 2016.
- Kendler, K. S. – Walters, E.E. – Neale, M. C. et al: *The structure of the genetic and environmental risk factors for six major psychiatric disorders in women: phobia, generalized anxiety disorder, panic disorder, bulimia, major depression, and alcoholism*. Arch Gen Psychiatry, 1995. 52:374–383.
- Ludányi Balázs – Szabó Péter: Evészavarok és az iskolai: Kockázati tényező vagy a megelőzés terepe? *Magyar Pedagógia*, 2017. 117(1) 73–93.
- Mórotz Kenéz – Perczel Forintos Dóra: *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest, 2005.
- Németh Attila: Az evészavarok farmakoterápiája. *Psychiatria Hungarica*, 1996. 11: 337–344.
- Perczel Forintos Dóra – Kiss Zsófia: Higyünk a szemünknek! Kognitív viselkedésterápiás esettanulmányok. In: Kiss Zsófia: *Bulimiás páciens kognitív viselkedésterápiája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2010.
- Riskó Ágnes: *Étkezési zavarban szenvedők (anorexia, bulimia, ún. faló elbízottak) pszichoanalitikus terápiájának kezdeti nehézségeiről*. Magyar Pszichoanalitikus Egyesület Konferenciája: Korai személyiségfejlődés és terápiás folyamat. Animula Kiadó, Budapest, 1996. 11.
- Túry Ferenc: *Anorexia–bulimia. Az evés zavarai*. Gyomai Kner Nyomda Rt. 2001.
- Túry Ferenc: *Anorexia, bulimia. Önségítő és családsegítő kalauz*. Print-X-Budavár Kiadó, Budapest, 2005.

- Túry Ferenc – Pászthy Bea (szerk.): *Az evészavarok pszichoterápiájának aktuális kérdései*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 2011.
- Tölgyes T. – Simon L. – György S.: A táplálkozási magatartászavarok kognitív és viselkedésterápiája. *Psychiatria Hungarica*, 1996.
- Székács-Schönberger István: *Pszichoanalízis és természettudomány*. Párbeszéd Kiadó, Budapest, 1991.
- Unoka Zsolt – Purebl György – Túry Ferenc – Bitter István: *A pszichoterápia alapjai*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 2012.

MESTER ÉS TANÍTVÁNY

Kovács Katalin

mottó: „Vezesd őket, utat ne tévessz,
S magadhoz mindig hű maradj,
Mert élen állsz, és messze látszol,
Sose feledd: példa vagy!”
(Nagy László)

Reszümé

A rendszerváltás óta eltelt időszakban a felsőoktatás rendszerét az állandó változás jellemzi. Az írás azoknak a főbb eseményeknek, törvényi változásoknak a bemutatására koncentrálnak, amelyek a pedagógusképzés tanulmányi rendszerében, a szarvasi intézmény életében meghatározó szerepet játszottak az elmúlt három évtizedben.

Kulcsszavak: felsőoktatás, pedagógusképzés, tanulmányi rendszer

Master and disciple

Abstract

Since the regime change, the typical feature characterizing higher education system is constant change. This article focuses on presenting the major events and legislative changes that have played a defining role in the study system of teacher training and in the life of the Szarvas institution over the past three decades.

Keywords: higher education, teacher training, study system

A hazai pedagógusképzés vezető egyénisége, országosan elismert szaktekné, a szarvasi intézmény humánus főigazgatója, precíz, hivatásszerető pedagógus- és negyed évszázados intézményvezetői tevékenysége jellemzi Szakács Mihályné dr. – vagy ahogyan a kollégái nevezték – „Marica néni” életútját.

Nevéhez fűződik a szarvasi intézmény Brunsvik Teréz Óvóképző Főiskolává szervezése (1990), valamint kiemelkedő szerepet vállalt a 2000. január 1-től létrejött Tessedik Sámuel Főiskola működésének megszervezésében is. A felsőoktatási rendszer folyamatos változása hatással volt a pedagógusképzés teljes tartalmára, melynek alakításában

kezdeményező és aktív részt vállalt. A magyar felsőoktatás felvételi rendszerének átalakítása állandó megújulása kísérte végig vezetői munkásságát, a felvételi pontszámítási rendszer változása, a felvételi követelmények jelentős megújulása még a mai napig folyamatban van. A bolognai rendszer bevezetése a 2006/2007. tanévben az alapképzésben tanulóit megkezdő hallgatókat érintette. Neki köszönhető az óvodapedagógus szak új képzési és kimeneti követelményeinek megalkotása és az, hogy felsőfokú szakképzési (csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó, ifjúságsegítő) szakok indítását kezdeményezte a szarvasi pedagógusképző. Büszkék lehetünk arra, hogy a felsőfokú szakképzési szakok közül a Csecsemő- és kisgyermeknevelő szak mára az alapképzések sorába emelkedett, és arra is, hogy a szarvasi Pedagógiai Kar megkapta a szakindítási engedélyt, köszönhető ez annak, hogy a szakmai anyag elkészítésében oroszánrészt vállalt.

2000. november 29-én megjelent a 200/2000. (XI.29) számú Kormányrendelet a felsőoktatási tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi kreditrendszer egységes nyilvántartásáról. E rendelet eredményeképpen a Pedagógiai Karon is sikerült megvalósítani a kreditrendszert. A bolognai rendszerű „BA” alapképzés bevezetése, valamint az óvodapedagógus és tanító szak sajátos képesítési követelményének a megváltoztatása nemcsak az óra és vizsgatervek átalakítását eredményezte, hanem magát a képzést is átalakította pl. az intézmény egyedi jellegéből adódó specializációk/szakirányok bekerültek a mintatantervekbe, és az oklevél megszerzéséhez szükséges nyelvvizsga szintje is emelkedett. A pedagógus alapszakok képzési és kimeneti követelményei az elmúlt évtizedben többször is megújultak, de a szakok mintatanterveinek alapvető váza a korábbi curriculum maradt.

A NEPTUN tanulmányi nyilvántartó rendszer bevezetésére a 2000-es évek elején került sor, e rendszer alkalmazása és feltöltése átgondoltan valósult meg. A tanulmányi rendszer kiépítésével a hallgatói és oktatói adatok, az oktatott tárgyak és a teljesített kreditek szakszerű kezelése vált lehetségessé. A tantárgyak adatainak e rendszerbe történő felvételéhez, a tárolt adatokból történő rendszerezéshez, a szűrések beállításához, az egységes tanulmányi rendszer működtetéséhez a tanulmányi osztály munkáját segítő informatikusok nélkülözhetetlen tevékenységét már a kezdetekben felismerte, és támogatta a megfelelő szakemberek felvételét. A tanulmányi átlageredmények számítása lényegesen egyszerűsödött, automatizálttá vált e nyilvántartó rendszer segítségével, így a hallgatói ösztöndíjak odaítélésében a Diákjóléti Bizottság munkáját hatékonyabban tudja a Kar segíteni. A hallgatói létszám oktatási hatóságok felé történő jelentési módja is jelentős átalakuláson esett át, a NEPTUN rendszerből

történő adatszolgáltatás mára már természetessé és rutinszerűvé vált. A tantárgyak felvételéhez és a vizsgára jelentkezéshez, valamint a vizsgák dokumentálásához alkalmazott modul, valamint a hallgatói kérvények kezelését lehetővé tevő modul működése zavartalan. A Kar oktatói is aktív használói e tanulmányi rendszernek, továbbá a magyar és angol nyelven kiállított oklevél és oklevélmelléklet kiadása, valamint a nyilvántartása is jól követhető a számítógépes rendszerben.

A Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) létrehozását a 79/2006. (IV.5.) Kormányrendelet hívta életre. Ez a rendszer országos szinten képes nyilvántartani az oktatói és a hallgatói adatokat, a felsőoktatási intézményekben tanuló diákok tanulmányait érintő fontosabb „állomásokat” és az ott eltöltött időkeretet. A Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) 2006 márciusától elkezdte az igénybe vett félévek/támogatási idő nyilvántartását is azoknál a hallgatóknál, akiknek ekkor aktív féléve volt a felsőoktatásban vagy felsőfokú szakképzésben vagy felsőoktatási szakképzésben.

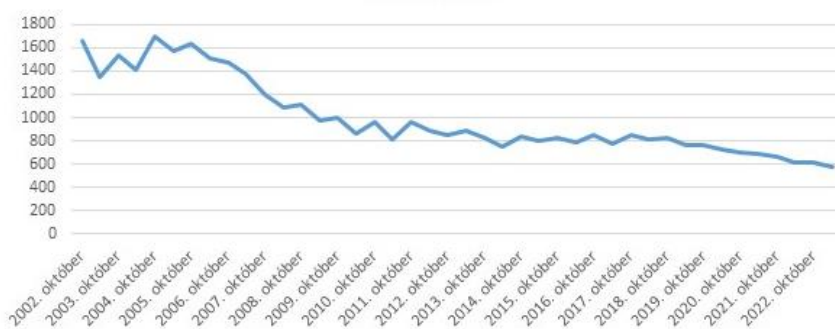
A rövidítve FIR-ként emlegetett elektronikus rendszer egyfajta központi nyilvántartás, amely az intézmények, hallgatók, oktatók adatait tartalmazza, és biztosítja az intézményi adatok jogszabályban előírt nyilvánosságát. Az egyetemekről, főiskolákról pl. az alapító okiratukban szereplő adatokat és az engedéllyel rendelkező képzéseiket tartja nyilván a FIR. Ezek a www.felvi.hu intézményi oldalain olvashatóak.

A FIR része egy hallgatói nyilvántartás is. A hallgatókról a személyes adataik mellett a képzésükkel kapcsolatos információkat is tárolja a rendszer, mint pl. mióta és milyen szakon folytatja tanulmányait, hány államilag támogatott/ösztöndíjas félévet használt már fel (az állam által alapesetben biztosított 12-14 félévből), diákigazolványának száma, hallgatói azonosítója. Minden hallgató megnézheti a róla szóló adatokat a felvi.hu-n, ha regisztrál és belép a személyes oldalára. Az intézményi és a hallgatói adatok mellett a felsőoktatási információs rendszerbe a diákigazolványokkal és a kiadott oklevelekkel kapcsolatos információk is bekerülnek.

A szarvasi pedagógusképzés hallgatói létszáma az elmúlt 10 évben csökkenő tendenciát mutat. Az utóbbi évtized hallgatói létszám csökkenésének okai egyrészt a felvételi–bemeneti követelmények (emelt szintű érettségi) és a bejutási pontszámok emelkedése, másrészt a kimeneti követelmények, azaz az oklevél megszerzéséhez előírt nyelvvizsga kötelezettség, valamint a pedagógus presztízsének rohamos csökkenése állnak. Remélhetőleg, mire ezen írás megjelenik, jelentős hallgatói létszámnövekedés várható, hiszen 2023. július végén 306-an nyertek felvételt a Pedagógiai Karra, két és félszer többen, mint az előző évben, köszönhető

ez a bemeneti felvételi és kimeneti követelmények „enyhítésének” is, hiszen a továbbiakban a nyelvvizsga már nem feltétele az oklevél kiadásának.

Az alábbi diagram kapcsán szeretném hangsúlyozni, hogy a 2009-es év mérőföldkőnek tekinthető a szarvasi pedagógusképzésben, hiszen ekkortól az óvodapedagógus és a tanító képzés kibővült egy további szakkal, ebben az évben csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakon is megkezdődött az oktatás. Egy évvel később Budapesti kihelyezett képzés indulhatott újra óvodapedagógus alapszakon. Továbbá Püspökatvanban óvó diplomával rendelkezőknek szlovák szakirányú kiegészítő képzés kezdődött, a három féléven át tartó oktatást követően szlovák nemzetiségi óvodapedagógus diplomát szerezhettek a képzésben résztvevők. 2011 és 2014 között a jászberényi felsőoktatási intézmény és a szarvasi pedagógusképző intézmény Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar néven egy egységet alkotott.



Szarvasi pedagógusképzés hallgatói létszáma (20 év távlatában)



A Pedagógiai Kar Szarvas nemzetiségi hallgatói létszámadatai

2014-ben a szarvasi pedagógusképzés egyházi fenntartás alá került, a Szeged-Csanádi Egyházmegye által működtetett Gál Ferenc Főiskolához csatlakozott, 2020-ban az Egyetemmé válást követően a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Karaként működik.

Mostanában a napok nagyon gyorsan „szaladnak”, a mindennapokból sok van, de jeles napok új kihívást jelentenek, ez a nap, amikor megállhatunk egy példaképre emlékezni, a különleges napok sorába tartozik.

Tisztelettel és nagyrabecsüléssel és a hála érzésével gondolok első és azóta is egyetlen munkahelyem első főigazgatójára, Marica néniére. Ezen a kerek évfordulón tisztelettel adózok azért a lehetőségért, melyet tőle kaptam, rám bízva a kollégiumok, majd a Tanulmányi Osztály vezetését. Igyekeztem és igyekszem a mai napig is a tőlem telhető precíz, lelkiismeretes munkámmal meghálálni az egykori megelőlegezett bizalmat. Fiatalon kaptam e megbízást, mértéktartó, következetes és vezetői egyénisége mindig követendő mintaként áll előttem. Megértését, empátiáját, türelmét, a tőle kapott szeretetet és megbecsülést ezúton is köszönöm.

„Időnként a saját fényünk kialszik, és egy másik személy szikrája újra felgyújtja. Mindannyiunknak van oka mély hálával gondolni azokra, akik meggyújtották bennünk a lángot.” – Albert Schweitzer

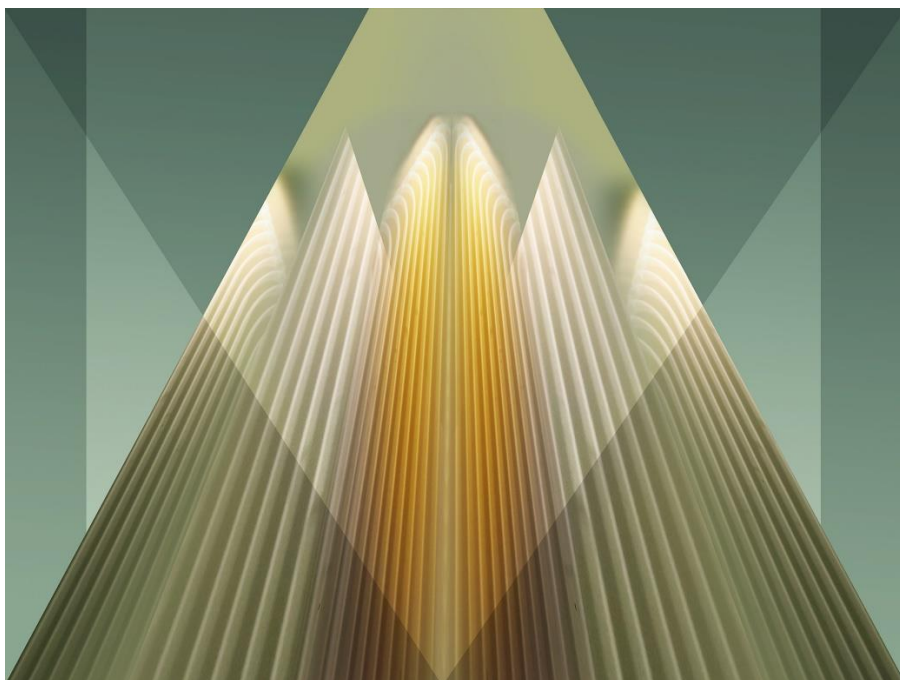
Kedves Marica Néni!

A szarvasi intézmény a Te Főiskolád, a Gyakorlóintézmény a Te óvodád és iskolád és egyben második otthonod volt a szó igazi értelmében. Küldetésed a tanítás, szeretettel, felelősséggel! Ezt sikerült átadnod tanítványaidnak és munkatársaidnak is. Reményik Sándor Akarom című versében foglaltaknak megfelelően Te Voltál és Vagy jelenleg is a „szél, mely bordja a magot”, „a kendő, mely könnyet töröl”, „a csend, mely mindig enyhet ad.”. A „kéz... , mely váltig simogat.”.

Isten éltesen sokáig! Szeretettel köszöntelek születésnapodon!

Felhasznált irodalom

Szakács Mihályné dr. (szerk.): Jubileumi évkönyv 50 év. Szent István Egyetem Pedagógiai Kar, Szarvas, 2009.



Lonovics László: Fénykatedrális III. (számítógépes grafika, vászon, 2022)

JÁTÉKÖRÖKSÉG NYOMÁBAN

Dr. Kovácsné dr. Bakosi Éva

Reszümé

Felsőoktatási intézmény szellemi műhelyének sajátos tere, eszköze az a játékgyűjtemény, amely a hajdúböszörményi karon kapott otthont. E téma keretében felvázoljuk a játékok néhány új vonását, mely során érzékelhetővé válik, hogy minden korban kiemelt jelentősége van a játékeszközök, játékszerek és azok környezetének értékmegőrzésére. Utalunk röviden a székesfehérvári Moskovszky, a tartui és a budapesti kiállításokra. Majd további játékgyűjteményeket nevezünk meg, hiszen az ezredforduló táján és azt követően fokozódott a gyűjtői kedv és egyre több kiállítás nyílt meg az érdeklődő látogatók előtt.

Részletesebben Grozdics Judit játékgyűjtőt, majd a „Judit játéka” vagy más néven „Hajdúböszörmény Játéka” kiállítást mutatjuk be. A gyűjtemény tematikus ismertetésére kerül sor néhány felvétel illusztrálásával.

Az írás kiemelten jelentős része a kiállítás képzésbeli hasznosulása. E kiállítás segítségével élő játékkörnyezetben tudunk tanórát tartani, esetenként gyermekeket megfigyelni, a kiállításához kapcsolódó kutatómunkára épülő, tanórán kívüli egyéni és csoportos feladatokat adni.

Reméljük, a gyűjtemény még sok látogatónak szerez majd örömet, s felbecsülhetetlen élményeket ad a hallgatónak hivatásukra való felkészülésükben.

Kulcsszavak: játékgyűjtemény, játékkiállítás, játékkultúra, játékszerek, játékgyűjtő, szellemi műhely, képzés, fiús játékok

Following the Heritage of Toys

Abstract

The toy collection took place at the Campus of Hajdúböszörmény is a special space and tool of the intellectual workshop of a higher education institution. Within the framework of this topic, we outline some new features of toys, and it becomes apparent that at all ages there is a special importance for the preservation of the value of toys, playthings and their environment. We briefly refer to the exhibitions of the Moskovszky Collection in Székesfehérvár, Tartu and Budapest. We name further toy collections, as the desire to collect them increased around and after the turn of the millennium and more and more exhibitions were opened to interested visitors.

We present the toy collector Judit Grozdics in more detail, and then the exhibition "Judit's Toy" also known as "Hajdúböszörmény's Toy".

Thematic presentation of the collection will present by illustrating some of the recordings. A particularly important part of the paper is the use of the exhibition in educators' training. With the help of the exhibition, we can hold lessons in a live toy environment, observe children occasionally, and give extracurricular individual and group tasks based on the research work related to the exhibition.

We hope the collection will bring joy to more visitors and give students invaluable experiences in preparing for their profession.

Keywords: Collection of Toys, Exhibition of Toys, Culture of Toys, Toys, AThe Collector of Toys, Intellectual workshop, Training, Boyish Toys

Az évfordulók alkalmával ünnepeljük elődeink célratörő látásmódját, szemléletét, ösztönző támogatását, bátorítását, példaértékű és követendő kitartását, helyenként merészségét, a problémák megoldásán való munkálkodásukat, a fejlődés érdekében tett erőfeszítéseiket, munkabírást. Köszöntés és köszönet illeti mindazokat, akik a képzés érdekében mind magasabbra törő célokat fogalmaztak meg, magukkal ragadták azokat, akikhez kellő elszántság, szakmai tudás és ambíció társult, s hitük és tehetségük szerint szolgálták a felsőoktatást.

Méltathatjuk azokat is, akik ma tesznek azért, hogy a szünni nem akaró változások közepette új tanulási utakat járjanak be, alkotó képességüket innovatív szellemiségben mozgósítsák, a többletterheket türelmesen viselik a jövő érdekében. Bennük testesül meg a mesterek érték átörökítő munkája.

Lenti írással szeretnénk tisztelni Szakács Mihályné dr. szellemi, emberi öröksége előtt, aki otthagyta kézjegyét az óvodapedagógus-képzés és a felsőoktatás nagyjait rögzítő palettán.

Bevezető

A felsőoktatási intézményeket olyan társadalmi várakozás, igény veszi körül, és úgy tartják számon őket, mint az adott település, térség, régió szellemi központja, a szellemi kisugárzás motorja, a szellemi tevékenység színhelye, a tudomány alakításának tere.

Minden képző intézmény igyekszik mind erősebb szellemi műhellyé válni, s eközben szakmai kapcsolatait szélesíteni, elmélyíteni az érintett vagy bevonható intézményekkel, személyekkel. A szellemi műhely minősítést számtalan tartalmi elem, jól körülhatárolható kritériumrendszer igazolja (tudományos eredmények, tudásmegosztás, pályázatok, tanterv- és tantárgyfejlesztések, nemzetközi és hazai kapcsolatok, szakmai és kulturális kisugárzás, szakmai közéleti tevékenység, tehetséggondozás, tehetségnevelés stb.).

Mindezek teljesítése közben az egyes intézmények igyekeznek saját arculatukban is megjeleníteni valami sajátosat, valami egyedit. Így lett a Hajdúböszörményi képzésnek egyedi sajátja – Dr. Kovács György munkásságára alapozva – a játékkal való kiemelt foglalkozás a képzésben, a kutatásban, a tudásmegosztásban (hazai és nemzetközi játékpédagógiai fórumok szervezése, jegyzetek, tankönyvek), a pályázatokban, a pályázati együttműködésekben. Ezt a szellemiséget erősítette, illetve szellemi műhelyének egy újabb terét nyitotta meg a karon az a játékiállítás, melyet Grozdics Judit, gyűjtő felajánlásával tudott a kar a látogató közönség elé tárni, valamint a képzés szolgálatába állítani.

A játékok új vonásai

Több írásunkban is foglalkoztunk a gyermeki játék új vonásaival, azokkal a változásokkal, amelyek az utóbbi időben, az ezredfordulón a gyermekek játékára hatással vannak, s e folyamatos, turbulens változások megmutatkoznak a gyermekek játékvágyaiban, játszásukban, élmény- és játékkörnyezetükben egyaránt.¹ A sok újfajta játékgigényhez újfajta eszközökre, játéktérre, a kreatív létrehozás újfajta feltételeire van szükség. Más oldalról ugyanakkor a piacon megjelenő játékeszköz „zuhatag”, a játékok sokfélesége miatt nehezen tud elmélyülni, nyugvópontra jutni a gyermekek játéka. Az újabb és újabb inger kioltja az előző játékötletet vagy az impulzusok sokasága zavart okoz a játék folyamatában. Mindez a képzelet csapongásához vezethet, a szükségesnél fokozottabb izgalmi állapotot teremt, s nem segíti a játék tényleges kibontakozását, elmélyülését. Az élmény, mint a játék eredője és éltető forrása soha nem látott mértékben változott meg. A játék élmény univerzumában pedig már csak elvétre ismerhető fel a szülői minta, modell hatása, sokkal inkább érvényesül – sokszor kontroll nélkül – a gyermekek életterének bővülése, az információáramlás világméretűvé válása. Az is jellemző, hogy nincs tudatos élménygyűjtés a játékhoz. Inspiráló élmény hiányában az eszközzel való tevékenység, a működésbe hozható fantázia elakad, megáll a kíváncsiság kapujában.

A játékok új vonása, hogy erősödik a játékeszközök nemzetközi jellege – elsősorban a média, az internet hatására. „Mind több az országok határait is átlépő, a tájegységektől független játékszer.”² Egyre jellemzőbb a kontinuitás hiánya a játékválasztásban, a korábbi idők játéka, használt játékeszközei letűnőben vannak.³ Hiányát érezzük ennek a mesevilág megjelenítésében, s a természet-közeli játékok továbbélésében. Mint ahogy azt felméréseink igazolták, otthon a kész játékszerek dominálnak, ugyanakkor megfigyelhető az otthoni játékkörnyezet közötti egyre nagyobb differenciálódás (játékhalmozás, a pedagógiai érték figyelmen kívül

¹ Kovács György – Bakosi Éva: Játékkép, avagy gyermekeink játékának jellemzői az ezredfordulón in: „...Amit a tiükör önmaga teremt” *Tanulmánykötet főiskolánk 25. évfordulójára*. Hajdúböszörmény, 1996, 65–82.

Kovács, György – Bakosi, Éva: How and what children play at the threshold of the third millennium, *Acta Ethnographica*, 44 (1–2), pp, 127–150, Akadémia Kiadó, Budapest, 1999.

² Kovács György – Bakosi Éva: Játékkép, avagy gyermekeink játékának jellemzői az ezredfordulón in: „...Amit a tiükör önmaga teremt” *Tanulmánykötet főiskolánk 25. évfordulójára*. Hajdúböszörmény, 1996, 74. o.

³ Uo. 75. o.

hagyása, divatkövetés, ill. alulreprezentált játékkészlet). A technikai fejlődés eredményeképpen előtérbe került az elektronika, a robotika, s veszített jó néhány eszköz cselekvésösztönző hatásából. Barkácsolásra nincs elegendő idő, de a kész játékszerek mai kidolgozottsága, sokfélesége, el is vonja a gyermek figyelmét ettől az alkotó tevékenységtől.

Út a játékkiállítás felé

Mint írtuk, s mint ismert, a játékvilág, a játék környezetbeli változását jól illusztrálják a játékeszközök. Ezért is keltette fel érdeklődésünket Grozdics Judit, játékgyűjtő felhívása, amelyben gyűjteményének kiállító helyet keresett. Azonnal mérlegeltük az ebben rejlő számtalan szakmai lehetőséget, s nem volt kétséges, hogy a kar szellemi műhelyének egy újabb, sajátos pillérét építhettük rá. Mivel a gyűjtő a karnak adományozta gyűjteményét, nagy büszkeségünk volt a „Hajdúböszörmény Játéka” állandó játékkiállítás megnyitása 2014. június 20-án, mely esemény nemzetközi szakmai konferenciával vált teljessé.



Itt látható a kiállítást hirdető és népszerűsítő kiadvány borítója, melynek formája is játékos és figyelemfelkeltő. A logo Dr. Lenkey-Tóth Péter, festőművész grafikája. A kar 2016-ban szervezett Nemzetközi Tudományos Konferenciájának programjában is szerepelt a kiállítás megtekintése, s így annak hírért országhatáron túlra is elvitték.

Az emberiség története során élményeket, örömforrásokat keresett, s ezt találta meg a rituálékban, a művészetekben, úgy, mint a táncban, zenében, a képzőművészetben, a színházban s a játékban. Ősidők óta nemzedékről nemzedékre öröklődik a játék, a játék szeretete, s természetes az is, hogy az idősebb generáció teremt hagyományokat. Ilyen hagyományörzésnek tekinthető, ha valaki játékgyűjtéssel foglalkozik, majd kiállításként kap nyilvánosságot. Egy játékkiállítás tekinthető egy nagy közösségi játéktérnek, ahol a játszó, a játékot kedvelő felfedezhet, rácsodálkozhat, ötleteket meríthet, képzeleti képeket alkothat, vágyakat hívhat elő vagy éppen újakat fogalmazhat meg. Itt igazán örömszerző, élményszerű időt lehet eltölteni – gyermeknek, fiatalnak, felnőttnek egyaránt. A kiállítás különösen akkor hasznos és emlékezetes a látogatónak – s itt elsősorban a gyermekekre gondolunk –,

ha a látogatást követően alkalma van játékra is. Mivel a gyűjtemény igen gazdag, a dobozokban tárolt, ki nem állított játékok alkalmasak Játszóház berendezésére, s az eszközökkel való játékra.

Egyre nagyobb teret kapnak a különféle játékkiállítások (Csak néhány ezekből: Szerencsen Juhász Attila, gyűjtő állandó kiállítása retro játékokból, ugyancsak retro játékkiállítás Ózdon, Horváth Csaba, gyűjtő Schenk katonáinak retro kiállítása, Megyeri János, szobrászművész – Lázár Ervin: Négyszögletű kerek erdő mesekiállítása óriás bábfigurákkal, „Kádár (játék) katonáiból időszakos kiállítás Budapesten, retro játékkiállítás baján, a Csillagfürt óvodában, értékőrző játékkiállítás Tiszavasvári óvodájában.). Hazánkban két Játékmúzeum is látogatható (a Szórákaténusz Játékmúzeum Kecskeméten és a Moskovszky Éva Játékmúzeum Székesfehérváron, mai nevén már „Hetedhét játékmúzeum”). Volt alkalmam Észtországban, Tartuban is megtekinteni az ottani játékmúzeumot. Rendkívül inspiráló élmény volt.

Nézzünk a kiállításokra néhány konkrét példát! Az tapasztalható, hogy értékeiket, hatásukat hasonlóképpen mutatják be.

A Tartui Játékmúzeum az észti családok és gyerekek egyik legkedveltebb látogatási helye. A hangulatos érzés és a játékos bemutatók visszarepítik a felnőtteket a gyermekkor fényes napjaiba, és érdekes tevékenységeket, felfedezéseket kínálnak a gyerekeknek. Az állandó kiállítás olyan játékokat mutat be, amelyekkel Észtországban a gyerekek az idők során játszottak. A kiállításon művészek által készített babák, a világ minden tájáról származó ajándékbabák és hagyományos finnugor játékok is szerepelnek. A múzeumban játszó- és műhelyszobák, valamint a kiállítóterem is bőven kínálnak elfoglaltságot. A múzeumban családi rendezvényeket és gyermekfoglalkozásokat szerveznek. A Tartui Játékmúzeum udvarháza az elmúlt fél évszázad észti bábfilmjeinek filmbábjai és kellékei gyűjteményét mutatja be. Egy kis műhelyteremben lehetőség nyílik észti animációk megtekintésére, játékokra és kézműves mesterségek kipróbálására. Az udvarház felső emeletén időszakos kiállításoknak adnak otthont. Nyáron az udvar homokozóval, vizes-hordóval és szabadtéri játékokkal is várja a látogatókat. A Tartui Játékmúzeum Színházháza 2010 óta működik – egyedülálló kulturális központ, ahol a gyermekek és családok színháza egy múzeumból merít ihletet. A Színházházban báb- és gyerekelőadások, kirándulások a színházi bábmúzeumban, színházi témájú foglalkozások, gyermek születésnapok, mesereggelek és egyéb kedves

rendezvények várják a vendégeket. A ház belsejében az ásatások során előkerült régészeti leletek is láthatók.⁴

Székesfehérvár újabb remeket hozott létre múltjának örökségeként „...polgári műveltséget tükröző gyűjtemény tiszteletreméltó elhelyezésével, közönség elé tárásával.”⁵

Kalmár Ágnes művészettörténész előszavában ír arról, hogy „Számos szép játékgyűjteményt ismerünk Európában és azon kívül is. Igaz, Magyarországon csupán 1981 óta létezik kizárólag játékszerek és játékok gyűjtésére szakosodott múzeum (Kecskemét, SZÓRAKATENUSZ Játékmúzeum és Műhely), mégis szinte minden hazai közgyűjtemény őriz játékokat az egyszerűtől a különlegesen szép tárgyakig a magyar történelem évszázadaiból. Mindemellett felbecsülhetetlen jelentőségűek azon magángyűjtemények tárgyegyüttese, melyek a játékszerek egy-egy kiválasztott területéről tartalmazznak körültekintően válogatott, gazdag emlékeket, nem szólva a róluk felhalmozódott tudásról.”

„A magyarországi múzeumok első játékgyűjteményeinek komoly és tartós alapjait teremtette meg a 19. század végének néprajzkutatása. E páratlan gyűjtés társtudománya a pedagógia lett, hiszen a népi játékok a gyermekek alkotótevékenységének kézzel fogható bizonyítékai voltak. Felbecsülhetetlen forrásként és nagy hatással kísérté végig elmúlt évszázadunkat e folyamatosan bővülő tárgyi és szellemi gyűjtemény.”

„Két ember életműve... minden részletét kedves titok lengi körül, olyan, melynek hangulatát mindannyian ismerjük gyermekkorunkból, nagyszüleinktől. Összeállításukban különös összhangot teremt a mindenütt jelenlévő játékoság, mely a babákat nevükön szólítja, s az a tudás, mely az iparművészeti tárgyak értékeinek pontos ismeretéből adódik.”⁶

Moskovszky Éva írja: A látogatók úgy érzik, hogy egy kis mesevilágba kukkantanak bele.⁷

A Széphárom Közösségi Tér, budapesti játékkiállítás a „Játékvilágok” témájában tárult a látogató közönség elé 2014 novemberétől 2015 januárjáig.

A cím sejteti a kiállítás tematikájának mozaikszerűségét, s ugyanakkor sokrétűségét is. A tárlat a játszó gyerekekről szól, de a – múzeumi

⁴ Külaskáik: *Tartu Mänguasjamuuseumisse*. Tartu, Mänguasjamuuseum, 2010. ISBN 978-9949-21-244-6

⁵ Kalmár Ágnes: Előszó. Fehérvári Babaház Moskovszky gyűjtemény, Székesfehérvár, 2000. *A Szent István Király Múzeum Közleményei*. D sorozat 277. szám. Sorozatszerkesztő: Fülöp Gyula, 2. o.

⁶ Uo. 3. o.

⁷ Uo. 15. o.

gondolkodásmódtól eltérően – ezúttal nem történeti és nem is társadalmi megközelítésben, hanem szempontok sokaságát vegyítve.

A kiállítást a Nemzeti Kulturális Alap támogatta, amelynek egészen újszerű pályázati elbírálási szempontja ezúttal az volt, hogy olyan tárgyakat, tárgye gyűtéseket mutassanak be a múzeumok, amelyeket egyáltalán nem, vagy legalábbis a közelmúltban nem láthatott a közönség. A kiállítást S. dr. Lackovits Emőke néprajzkutató 1979-es népi játékgyűjtése alapozta meg. Az utóbbi években bemutatott tárgye gyűtése azóta újabakkal bővült, elsősorban Kádár-kori játékokkal. A kiállítás kurátorai e gyűjteményből válogattak társasjátékokat, babákat, építőkockákat stb., amelyeket e pillanatban is gyarapodó kortárs anyaggal, illetve Veszprém megyei polgárok tárgye felajánlásaival és fotóival egészítettek ki.

A kiállítás tehát a magányosan, családban, óvodában vagy csapatban játszó gyermekről szól, s ezen keresztül a játéktevékenység egyetemes vonásairól, amelyek kortól, társadalmi hovatartozástól függetlenül kitermelik a maguk kulturális lenyomatait: a játékszereket.

Emellett azonban – a múzeum adottságaiból és szemléletéből adódóan – természetesen jelen van egyfajta helytörténeti szemlélet is. Az archív fotókon egykori tihanyi, városlődi, veszprémi stb. óvodások ismerhetnek magukra, és mára régen lebontott lakótelepi játszóterek elevenednek meg, akárcsak a hajdani veszprémi vidámpark csónakázó tava és Szputnyik-körhintája.

A kiállítás kurátorai: Mészáros Veronika és Schleicher Vera néprajzos muzeológusok voltak.⁸

„Nyitva van az aranykapu...” címmel régi idők játékeit és játékszerait bemutató, látványos interaktív kiállítás nyílt a Munkácsy Mihály Múzeumban.⁹

„Emlékezni, megnézni, kipróbálni, szórakozni hívta a látogatókat, kicsiket és nagyokat egyaránt a Munkácsy Mihály Múzeum, ahol hatalmas érdeklődés mellett nyitották meg a játékkiállítást. A megyei múzeum az az évi utolsó kiállításával a játék örömet és sokszínűségét kívánta megmutatni a nagyközönségnek. A szervezők a Békés megyében működő múzeumok gyűjteményeiben és magángyűjteményekben található játékok, fényképek, filmek és a hozzájuk kapcsolódó kreatív foglalkozások segítségével kétszeres időutazásra hívták a látogatókat: utazásra a régi korokba és egyben a gyermekkor világába. Egy olyan világba, amikor szinte mindenhol és

⁸ <https://www.szepharom.hu/content>

⁹ bekesmegye.com/bekes-megye-hirek/nyitva-van-az-aranykapu-jatekkiallitas-nyilt-a-munkacsy-mihaly-muzeumban

mindennel lehetett játszani. Amikor a dióhéj, a kavics, a csontdarab, a rongy, a kukoricacsutka, a madzag, a gomb, a kulcs, a lopótök, az ág, a fadarab és megannyi más anyag csikóvá, babává, parittyává, labdává, puskává, talicskává, nyakláncá változott, örömet szerezve a készítőnek és a játszóknak egyaránt. Amikor együtt játszott felnőtt és gyermek, és még volt türelem a játékkészítésre és jutott idő a játszásra.”¹⁰

A következőkben bemutatjuk a „Hajdúböszörmény Játéka” elnevezésű játékiállítást, de előtte ismerkedjünk meg a gyűjtővel!



Egy szenvedélyes játékgyűjtő, Grozdics Judit. 25 éves volt, amikor második kislfia megszületését követően kerítette hatalmába a babagyűjtés megszállottsága. Már kislány korában is szeretett gyönyörködni a hosszú hajú babák szépségében, ékszereiben, csinos ruháiban, szívesen öltöztette, fésülte őket. A csattok, masnik, gyöngyök, fodros ruhácskák nem tartoztak fiai játékkészletéhez, így ennek hiányát babák vásárlásával kezdte pótolni. Később nemcsak vásárolt, hanem barátaitól, rokonaitól minden lehetséges alkalomra babát kért ajándékba.

Idővel egyre bővült a játékválaszték, már itthon is lehetett Barbie, My Scene, Mattel, Simba, Zapf babákat kapni. Nemcsak babák, hanem házak, bútorok, egyéb kiegészítő játékok széles kínálata is került a játékpiaconra.

Grozdics Judit azon kevés gyűjtő közé tartozik, aki a babákat kiegészítőikkel együtt vásárolta meg, cserélte. Az internet, a piacok, a játékboltok, az újságok a kutatás, keresés, rátalálás eszközeként a játékgyűjtemény bővítésének, alakításának forrásává váltak.

Baba- és egyéb játékeinak gyűjteménye „kinőtte” lakását, hiszen megszámlálhatatlan játékanak legnagyobb részét már csak dobozokban tudta tárolni.

E kiállítás ezeket az értékeket tárja a látogató elé azzal a reménnyel, hogy élményszerű találkozásra kerül sor a látogató és a gyűjtemény között.¹¹

¹⁰ Uo.

¹¹ Kovácsné Bakosi Éva: *Amivel korunk gyermekei játszanak*. Grozdics Judit játékgyűjteménye, <https://docplayer.hu>

Grozdics Judit játékgyűjteménye, „Judit Játéka”

Minden kor megteremti a maga játékvilágát, játékkultúráját, így van, lesz a játéknak kultúra-átörökítő, kultúra-alakító szerepe. Mindig elveszítünk valamit a múltból, de hozzá is adunk, teremtünk is. Nem örülünk a magunk mögött hagyott értékeknek, de teszünk azért, hogy örökségként megőrizzük a jövőnek, legalább múzeumi körülmények között.

Megújul, változik, formálódik személyes és tárgyi környezetünk, fejlődik a tudomány, s ennek mintázata kivédhetetlenül megjelenik a játékvilágban, a gyermekében és a felnőtti játékvilágban egyaránt. A gyermekek még nem képesek tudatos döntéseket hozni, hogy mi a jó és mi nem, mi az értékes és mi nem, mi a szép és mi nem az. Mi, felnőttek tárjuk eléjük, s erősítjük meg a követendőt. De ebben nagyon sok akadályozó tényezővel találkozunk. Ilyen a divat, a profit, a gyors sikerre törekvés, a verseny, mely kevésbé foglalkozik a pedagógiai hasznossággal. Ezért lesznek játékaink olyanok, amilyenek. Persze, van közöttük igen sok értékhordozó, de vannak inkább a fiókba, szekrénybe valók. Mégis, egy korszak termékei, melyek magukon viselik a társadalom, a kultúra, a technika, a kereskedelem jellemző vonásait.

Ilyen és hasonló kérdésekkel foglalkozunk akkor, amikor több képzési területen, több szakon próbáljuk felkészíteni a jövő szakembereit a gyermekekkel való foglalkozás szakmai feladataira. A csecsemő és kisgyermeknevelő és óvodapedagógus szakon kiemelt jelentőségű a játék megismerése, a gyermek játék általi fejlődésének elősegítése. Ezért is köteleztük el magunkat a játékkiállítás életre hívása mellett. A másik indok a városhoz kötődik. A várossal való együttműködésünkben kiemelt jelentőséget kap az a célkitűzés, mely szerint szeretnénk közösen tenni azért, hogy Hajdúböszörmény a gyermekek városa legyen. Így gondoltunk a játékkiállításra, úgy is, mint turisztikai látványosságra.

2011-ben találtunk egymásra Grozdics Judit gyűjtővel, aki 33 éve lelkesen gyűjti a babákat, kiegészítőket és egyéb játékokat, az utóbbi időben fiús játékokat is. 2014-ben érkeztünk el oda, hogy a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán, Hajdúböszörményben a kiállítást megnyithattuk. A rendelkezésünkre álló területen a közelmúlt, de főként a ma játékaiból kapnak ízelítőt a látogatók. A babákat életkoruk szerint próbáltuk elrendezni, az egyes típusokat is igyekeztünk egységbe helyezni. Az életképek sokféleségével is találkozhat a látogató, s a mesevilág is megjelenik a kiállító térben. A gyűjtemény egy részét a gyűjtő a gyermekek rendelkezésére bocsátja, így külön játszóház berendezése is tervezhető volt.

A több száz játék 220 m² területet foglal el vitrinekben, polcokon, dobogókon. (Ezért az átadáskor a megszámlálhatatlan játékról fotó-leltár készült.) A színes játékvilág elsősorban napjaink (modern) és a közelmúlt („retro”) játékaiból tárul elénk. A sokféle baba (csecsemőbabák, élethű Reborn babák, Baby Born, Baby Annabell babák, Barbie, Bratz, porcelán babák) különböző méretben, eltérő öltözetben, gazdag kiegészítőkkal, élethelyzetbe illesztve (szabadidő, vásárlás, foglalkozások, utazás) került kiállításra. A fiúk kedvenc játékaiból is van ízelítő.

Mit láthatunk a kiállításon?

Csecsemő babák¹²

Az élethű Reborn babák babakészítők egyedi munkái. A kisebb élethű babák süthető gyurmából készültek, egyediek. A csecsemő játékbabák között látunk Chou-Chou és Zapf babákat (köztük Baby Born, Baby Born Mini World, Baby Annabell babákat), Mattel csecsemőbabákat, Simba, Hasbro és Götz babákat. A babák jelentős része interaktív.



¹² A fotókat Bódi Sándor fotóriporter és Majoros Tibor hobbfotós készítette. A kiállítást rendezte: Varga Antal, dekoratőr.



Barbie babák családja

A több mint 60 éves Barbie, a vékony, csinos öltöztető baba meghódította az egész világot. Különösen a lányok kedvelt játéka lett. A gyűjtemény a Barbie család sok tagját mutatja be. Láthatjuk őket eredeti és készített öltözékben, különböző élethelyzetekben kiegészítő kellékekkel, megjelennek mesei szereplőként is. A kiállítás bemutat néhány sztrát (színészeket, zenészeket, modelleket), ismert személyiséget Barbie figuraként. Érdekes látványosság a mini Pláza, a Sziget hercegnő mese.



Bratz babák családja

A 2001-től gyártott Bratz játékcsaládot az átlagosnál nagyobb fejfel, nagyobb szemmel, dús ajakkal, modellalkattal tervezték. A kiállítás a különböző évek Bratz babáit eltérő öltözettel, eltérő élethelyzetben mutatja be.



Porcelán babák

Az Alberon babák között sorszámozott új és régi babák egyaránt megtalálhatóak. Van egy Götz porcelán baba is. Egyes készítőik iparművészeti szintre emelték a gyönyörű textil ruhákba öltöztetett babákat. A porcelán babák különösen alkalmasak népi ruhás megjelenítésre, és ez által különböző korok és népek szokásainak bemutatására is. A gyűjteményben 3 nagyon régi, kb. 80 éves baba is található. Egyikük ritka érdekessége, hogy alvós baba, szemeit lecsukja, ha lefektetik. A babák közül több mechanikusan felhúzzható, zenélő, mozgó.



Gyermek méretű babák és kis Mattelek

Az álló, 95-100 cm-es játék babák Mattel, Simba és kínai származásúak. A Mattel 95 cm-es babáinak ruháit a 2-4 éves kislányok is fel tudják venni, így ők is hercegnőkké vagy menyasszonnyá változhatnak.



Mesék és filmek

Klasszikus és modern film- és mesejelenetek, illetve mesefigurák is megjelennek, így pl. Hamupipőke, Csipkerózsika, Aladdin, Tell Vilmos, Robin Hood, Hupikék törpikék, 101 kiskutya, Harry Potter.



A fiúk játékvilága

A kiállítás a fiúk legkedveltebb játékeszközeiből ad ízelítőt. A közlekedés, a járművek, az építés, a sport, a harci játék múlt és jelenbéli eszközei vitrinekben, terepasztalon, polcokon láthatók.



Fajátékok

A régi fabútorok a vidéki életmód környezetében láthatóak. A babák népi viseletben vagy paraszti ruházatban kerültek elhelyezésre. A mezőgazdasági munka kiegészítő eszközei a ház körül helyezkednek el. A nagyméretű, berendezett lakás-makett is fából készült.



Életút és szabadidő játéka

A jelentősebb életeseményeket is követi a kiállítás a házasságkötés, a kisbaba érkezésének, az óvodának, az iskolának, a lakóépületnek, néhány foglalkozásnak (fodrász, kozmetikus, irodai dolgozó, felszolgáló), majd a szabadidő eltöltésének sokszínű bemutatásával (játsszótér, korcsolyázás, lovaglás, hajózás).





Bohócok

Mókás, vidám kifejezésmódjuk, arcuk, testtartásuk, különböző méretük, színgazdag öltözetük, derűs hangulatot kelt a látogatóban.



Néhány konkrét kiállítási tárgy, egység tematikus elrendezésben

- Nevelés, tanítás: gyerekgondozás, iskola előkészítő, iskola, alsó, felső tagozat, gyermekmegőrzés, bölcsőde, babanevelés, ovis játék, fürdetős játék.
- Közlekedési eszközök: hajó, léghajó, autó, motor, repülő, űrhajó, kerékpár, roller.
- Szolgáltatások: pékség, kávézó, óra-ékszer üzlet, butik, közért, virágüzlet, kisállat-kereskedés, állatorvosi rendelő, gyermekkórház, piaci üzletsor, illatszer, mézeskalácsos.
- Mesevilág: Csipkerózsika, Hófehérke és a hét törpe, Hamupipőke, menyasszony hintó, tündér-lak.
- Film, filmhősök, filmszereplők: Tarzan (trópusi élet), Titanic, kinyitható hajó.

Képzésbeli hasznosulása, szerepe a szakmai felkészítésben

Tudomásunk szerint egy ilyen játékkiállítás máshol az országban, közvetlenül a képző intézmény helyszínén nem áll a képzés rendelkezésére. Ezért is tartjuk felbecsülhetetlen értéknek, hiszen e kiállítás segítségével élő játékkörnyezetben tudunk tanórát tartani, esetenként gyermekeket megfigyelni, a kiállításhoz kapcsolódó kutatómunkára épülő, tanórán kívüli egyéni és csoportos feladatokat adni. Maga a kiállítás lehet szakdolgozati, tudományos diákköri dolgozat témája (mint arra már volt is példa¹³), de akár adalék disszertációhoz. Ez sokféle képzési területet érint, úgy, mint csecsemő- és kisgyermeknevelő, ifjúságsegítő, óvodapedagógus, szociálpedagógia, andragógia (művelődésszervező szakirány) alapképzési szakokat, de a továbbképzéseket is. A témához kapcsolódó tantárgyak pl. a játékpedagógia, a játék elmélete és módszertana, bábjáték, a bábkészítés és módszertana, szabadidő-pedagógia, játszóképesség-tréning, drámapedagógia, vizuális kultúra, múzeumpedagógia, játék a szakértő, szaktanácsadó munkájában stb.

Elemzésre, megbeszélésre kerülhet a játék története. A játékeszközök tanulmányozására számtalan lehetőség van: játékeszköz típusok, a játékok pedagógiai értéke, korosztályok játékeszközei, fiúk, lányok játékeszközei, inkább fiús, inkább lányos játékeszközök, játékeszközök külső megjelenése, játékeszközök rendszerezése, listázása, leltározása, játékeszközök katalogizálása, játékeszközök térbeli elhelyezése, játékeszköz készítés –

¹³ Bakosi Fruzsina: *Értékőrző babakiállítás*. szakdolgozat, Hajdúböszörmény, 2015. 1–64. o.



barkácsolás, kiállítás rendezés, átrendezés, kiállítás karbantartása, játékkészlet bővítése, gyűjtőmunka, ötletek a játékeszközökkel végezhető tevékenységekre, eszközök bevonása a különböző játékokba.

A képzés szempontjából a kiállítás előnyét mindenekelőtt abban látjuk, hogy az motiváló, élményalapú ismereteket nyújt, formálja a hallgatók szemléletét, személyiségét, s nem utolsósorban gyakorlati hasznosíthatósága van.

Felkészülhetünk a szabadidő kultúra alakítására is: megismerkedünk a gyermekkorhoz igazodó művelődési formákkal, módszerekkel, s a látogatásokhoz egyéni, egyedi, kreatív programtervek kidolgozását gyakorolhatjuk.

A kulturális értékmegőrzés, értékátadás szemlélete élményszerűbben formálható. A kulturális érzékenység kialakítására, az örökségvédelem szükségének, szépségének felismerésére, értékmegőrzés érzékenyítésére ez a milió igen alkalmas. A múlt értékeinek megismerése, befogadása sokkal könnyebb. A gyűjtést mint értékmegőrző tevékenységet, a gyűjtést mint „szenvédélyt” kézzel fogható példán tapasztalhatják meg.

Mivel a gyűjtő igény szerint elérhető, így a vele való közvetlen találkozás során a gyűjtőről, a gyűjtő személyéről (célratörés, kitartás, azonosulás, „megszállottság”, hozzáértés), a gyűjtemény alakulásáról közvetlenül szerezhetnek élményt, tapasztalatot.

Így lesznek jelen a jövő gyűjtői, akik kiállítás rendezési gyakorlatot szereznek, felkészülnek a látogatók fogadására, a gyűjtemény bemutatására, s ezzel a tárlatvezetés módszertani gyakorlatát is megszerzik.

A tantárgyi portfólió része a gyűjtőmunka bemutatása: „Gyűjteménykezdemények”, azok rendezése, kiállítása, ismertetése, a gyűjtésfolytatás metodikájának megtervezése.

Játszóházi tapasztalat is szerezhető. Gyakorolhatják a játszóházi környezet kialakítását az aktuális korosztály számára, felkészülhetnek az együttjátszásra, s ténylegesen is együttjátszhatnak a látogató gyermekekkel. A játékegyüttműködések, játékaiban való megtervezése a felkészülés része.

Nézzük, milyen feldolgozási módok, feladatok kapcsolódhatnak a babákhoz, hiszen a kiállítás középpontjában a baba áll!

Babátörténet, babatípusok, történelmi korok babái, környezetük, az egyes korok babázó játécai (egyfajta tudástár).

Játéklehetőségek és tevékenységek babákkal: játékok játszásához ötletek gyűjtése, játékterek kialakítása, játékokhoz szükséges eszközök listájának elkészítése, kiegészítő eszközök, kellékek a babázó játékhöz.

Kiállítás rendezés, mely lehet: tematikus elrendezésű, időrendi elrendezésű, korosztályok játékaik szerinti elrendezésben kiállított, nemek szerint csoportosított, tájjellegű, illetve térségenkénti elrendezésben megjelenített. Játékszerek rendszere, rendszertana.

Babakészítés, babaruha tervezés, varrás, kellékek, kiegészítők készítése.

Játékfejlődés, a gyermekek babázó játéka fejlődésének bemutatása.

A játékkultúra alakulásának követése egy konkrét játékszer, a baba segítségével.

A baba anyaga (miből készült?) – porcelán, gipsz, süthető gyurma, rongy, kidolgozottsága – élethű, művész babák, mozgó, mozgatható babák.

Öltözete, viselete (báli, délutáni ruha, utcai viselet, tengerparti nyári öltözet, tengerész, indián, juhász, apáca, magyar népviselet).

A baba által megjelenített személy: életkora, élethelyzet, szituáció, tevékenység, arckifejezés, mozdulat, mozgás és testhelyzet.

A babával végezhető tevékenységek: gondozás, ápolás (fürdetés, öltöztetés, etetés, fésülés, sétáltatás, fektetés, altatás stb.), nevelés, társként – vásárlás, ügyintézés, posta, kirándulás, élethelyzetben – gyógyítás, óvodában, iskolában, fodrásznál, szórakozás, vendégségben, ünneplés, ünnepség, utazás, nyaralás, szépítkezés, kevésbé alkalmas cselekvés tárgyaként funkcionálni – díszként.

A baba környezete, illetve baba a környezetével: ház, palota, luxus villa, emeletes Barbie ház, teraszos családi ház élethelyzetben (étkezés, hálószoba, nappaliban, fürdőszobában), víz alatti tündérpalota, más világtájak, országok környezete, élete.

Természetesen a gyűjtemény további szempontokból is értelmezhető, elemezhető az oktatói kreativitás és a hallgatói ötletek alapján.

Záró gondolatok

A gyűjtemény kiemelt jelentősége, hogy élményszerű találkozást ad megelőző korok, s napjaink hagyományosan legkedvesebb játékszereivel, hangsúlyosan a babákkal, olyan játékeszközökkel, amelyek a jövő múzeumának tárgyai lesznek. Másrészt a képzésben olyan szerepet tölt be, amely hozzájárul az „én élményű” tanuláshoz, a motivált hivatásra történő felkészítéshez.

Köszönjük Grozdics Juditnak a gyűjteményt, szenvedélyes gyűjtőmunkáját, odaadó együttműködését a kiállítás létrejöttében. Azon leszünk, hogy mind többen megismerjék, legyen Hajdúböszörmény egyik látványossága, legyen a gyermek-turizmus vonzó programja, s a képzésben is kivételes lehetőséget adjon a játékkal való foglalkozáshoz.

Utószó

Ez utóbbi gondolat kiteljesedése, s a képzésbeli hasznosulása is sajnos, megtorpant, hiszen a karon egy új képzés elindításának infrastrukturális feltételeihez szükség volt a kiállító területre. Így a kiállítás két év után ismét dobozokba vándorolt. A gyűjtemény története tehát mesébe illő: egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy játékkiállítás, mely most Csipkerózsika álmát alussza. Reméljük, mielőbb lesz majd egy királyfi (lehet lány is!), aki életre kelti.

Felhasznált irodalom

- Bakosi Fruzsina: *Értékőrző babakiállítás*. szakdolgozat, Hajdúböszörmény, 2015. 1–64. o.
- bekesmegye.com/bekes-megye-hirek/nyitva-van-az-aranykapu-jatekkiallitas-nyilt-a-munkacsy-mihaly-muzeumban
- Játékvilágok, Játékkiállítás, <https://www.szepharom.hu/content>
- Kalmár Ágnes: Előszó. Fehérvári Babaház Moskovszky gyűjtemény, Székesfehérvár, 2000. *A Szent István Király Múzeum Közleményei*. D sorozat 277. szám. Sorozatszerkesztő: Fülöp Gyula.
- Kovács György – Bakosi Éva: Játékkép, avagy gyermekeink játékának jellemzői az ezredfordulón in: „...Amit a tiükör önmaga teremt” *Tanulmánykötet főiskolánk 25. évfordulójára*. Hajdúböszörmény, 1996, 65–82.
- Kovács, György – Bakosi, Éva: How and what children play at the threshold of the third millennium, *Acta Ethnographica*, 44 (1–2), pp, 127–150, Akadémia Kiadó, Budapest, 1999.
- Kovácsné Bakosi Éva: *Amivel korunk gyermekei játszanak*. Grozdics Judit játékgyűjteménye, <https://docplayer.hu>
- Külaskäik: *Tartu Mänguasjamuuseumisse*. Tartu, Mänguasjamuuseum, 2010. ISBN 978-9949-21-244-6

TEHETSÉGGONDOZÁS AZ ÓVODÁBAN

Dr. Lestyán Erzsébet

„Hozzon a gyermeknek mindenki, amit tud:
játékot, zenét, örömet.
De hogy mit fogad el: bízzuk rá.
Csak az a lelki táplálék válik javára,
amit maga is kíván.”
(Kodály Zoltán)

Reszümé

A tanulmány a tehetséggondozás megvalósításának fontosságára összpontosít az óvodákban. Kiemeli a tehetség fogalmát és összetevőit. A szerző felhívja a figyelmet az óvodapedagógus felelősségteljes nevelő és fejlesztő munkájára a tehetségfejlesztés területén.

Kulcsszavak: tehetség, fejlesztés, motiváció, intellektuális képesség, kreativitás

Talent management in kindergarten

Abstract

The study focuses on the importance of implementing talent management in kindergartens. It highlights the concept of talent and its components. The author draws attention to the responsible educational and developmental work of the kindergarten teacher in the field of talent development..

Keywords: talent, development, motivation, intellectual ability, creativity

A tehetséggondozás kiemelt területe a nevelő-oktató munkának, módszereit és eszközeit az adott intézmény célcsoportjának igényei határozzák meg.

Szakács Mihályné dr. – mindenki Marica nénijének pályájáról – az *Educatio* 2005/4. számában *Valóság* (855–863. pp)¹ címmel olvashattunk. Azóta 18 év telt el, Marica néni 80 éves lett. Élete mindvégig tele volt kihívásokkal, amelyeket ő igyekezett a legnagyobb odaadással és alázattal megoldani. A fent említett cikkben szólt az óvodapedagógusképzés éppen

¹ <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00034/pdf/426.pdf> Letöltés: 2023. 07. 15.

akkor folyó átalakításáról, amelyben a „**tehetséggondozást is megjelenítő tartalmak**”²-ről tett említést. **Tehetséggondozás az óvodában** című cikkem ehhez a témához kapcsolódik.

A tehetség fogalma

A tehetség fogalma időről időre változik, így nincs egységes, mindenki által elfogadott fogalom-meghatározás. A következőkben a tehetség fogalmának megközelítéseit olvashatjuk. Harsányi István klasszikus meghatározása így szól: „*Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.*”³

A tehetség alatt egy olyan „*komplex, nem egységesen definiálható tulajdonságcsoporthoz tartozó, amely legáltalánosabban valamely, társadalmilag hasznos tevékenységnek az átlagnál magasabb színvonalú elvégzésére tesz képpessé*”⁴. „*A tehetség nem egyszerűen a képességek kiemelkedő volta, hanem sajátos attitűd és viszonyulás, amelynek alapja, a kiemelkedő teljesítményhez vezető szokásostól eltérő észlelést és reakciómódot adó különleges idegrendszer.*”⁵

A tehetség összetevői

A tehetség csak lehetőség. A kisgyermekkorai fejlesztés ily módon a lehetőségből esélyt kovácsol, amennyiben minél többféle területen megadatik a tapasztalatszerzés.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja meghatározza az óvodák számára a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekkel való foglalkozás feladatait. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek közé tartoznak a tehetséges gyermekek is.

„*Az óvodai nevelés célja az, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkentését, az életkori és egyéni sajátosságok, valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását is).*”⁶

² Educatio 2005/4. szám Valóság 862. p

³ Harsányi István: *A tehetséggondozás kis kézikönyve*. Budapest, Pest Megyei Pedagógiai Intézet, 1988. 21.

⁴ Herskovits, Mária: Mit kezdjünk a tehetséggel? *Iskolakultúra* (15), 2005/4. pp. 25–36.

⁵ Gyarmathy, É. (2010): A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2010. 65. 2. 221–232.

⁶ 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.

Felmerülhet mindenkiben a kérdés, hogy beszélhetünk-e tehetségről az óvodáskorban. Kérdés továbbá, hogy felismerhetőek-e azok a tulajdonságok, amelyek a tehetséges gyermekekre jellemzőek.

A törvény nem tesz különbséget a tehetség és a tehetségígéret között. A törvény a tehetségek gondozását a köznevelési intézmények (így az óvodák) alapfeladatának tekinti.

A képességek kibontakoztatásának lehetősége minden gyermekben benne van. Az óvodában is sok jó képességű gyermek van, azonban nem minden jó képességű gyermek lesz a későbbiekben tehetséges.

Tehát ez azt jelenti, hogy *„A jó képesség nem egyenlő a kiemelkedő képességekkel, ahogyan az általános, mindenki számára biztosított képességfejlesztés sem azonos a tehetségígéreték gondozásával.”*

Az óvodás korú kisgyermekeknél tehetségről még nem beszélhetünk, inkább a tehetségre utaló jegyekről, tehetséggyanúról, tehetségígéretekről.⁸ Bizonyos kiemelkedő speciális képességeket már ebben a korban is megfigyelhetünk, például a zene, matematika, vizuális, mozgás területen. Az óvodapedagógus fontos feladata, hogy felismerje a gyerekekben rejlő tehetségre utaló jegyeket és egyénre szabott módon foglalkozzék a tehetségígéretes gyermekekkel.

Az óvodában a tehetséges gyermekek fejlesztése történhet az óvodai csoportban, illetve „tehetséggondozó” foglalkozásokon, tehetségműhelyekben. Az óvodai csoportban a tehetségfejlesztés a mindennapi játékos, cselekvéses helyzetekben valósul meg, a gyerekek szabadon dönthetnek, hogy részt vesznek-e a felkínált tevékenységben. Ezek a foglalkozások hozzájárulnak az óvodás gyermek személyiségének alakulásához, amelyet az érzelmi biztonságot nyújtó, támogató környezet és az óvodapedagógus személyisége is pozitívan befolyásol.

A tehetséget leíró modellek sokfélesége szerteágazó. Az óvodai tehetségazonosítás során az egyik leggyakrabban alkalmazott tehetségkonceptió: Mönks-Renzulli komplex többtényezős tehetségmodellje, mely szerint tehetséges egyénre jellemző viselkedés három tényező egységéből jön létre. Mönks megfogalmazása szerint *„A tehetség három személyiségjegy interakciójából jön létre. Ennek a három jegynek (motiváció, kreativitás, kivételes képességek) az egészséges fejlődéshez megértő, támogató társadalmi környezetre van szükség*

⁷ <https://ovonok.hu/2021/04/tehetsegigereitek-azonositasa-es-fejlesztese-az-ovodaban/>
Letöltés: 2023. 07. 15.

⁸ <https://ovonok.hu/2021/04/tehetsegigereitek-azonositasa-es-fejlesztese-az-ovodaban/>
Letöltés: 2023. 07. 15.

(család, iskola, társak). Más szóval: a hat faktor pozitív interakciója a tehetség megjelenésének előfeltétele.”⁹

Összetevők: az átlag feletti képességek, a kreativitás, a feladat iránti elkötelezettség, másképpen a motiváció.

A motiváción, a kreativitáson és a kivételes képességeken túl a modell a környezeti tényezőket is hangsúlyozza, ami nélkül a tehetséges gyerekek fejlesztése elképzelhetetlen. A családnak nagyon nagy szerepe van a tehetséges gyerekek életében. Fontos a kiegyensúlyozott családi légkör, amelyben szabadon kifejezheti magát, s tehetségét kibontakoztathatja. A család mellett az iskola szintén fontos, ahol a pedagógus kapukat nyit a tehetség felfedezésében és fejlesztésében is. Ha az intézmény vezetése tisztában van a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés jelentőségével, az egész nevelőtestület szemlélete pozitívvá változik. A harmadik társadalmi elem a *társak* szerepe. A hasonló szinten fejlődő kortársak együttműködésre tanítanak.

Tehetséggondozásunk célja, feladatai az óvodában

Az óvoda alapvető hivatása minden gyermek számára biztosítani az alapvető készségek-képességek fejlődését a gyermek életkorának, életkori sajátosságainak és egyéni jellemzőinek mérlegelésével a játék-munka-tanulás hármas következményeinek megfelelően, természetesen a játékot tekintve fő tevékenységi formának.

Ebben a korai életszakaszban is sokszor felfigyelhetünk olyan gyerekekre, akik az átlagosnál jobb adottságokkal rendelkeznek, nagyon motiváltak, és ebből adódóan kitartóan hosszú ideig képesek egy adott területtel foglalkozni. Ezeket a gyerekeket tehetségígéreteknek nevezzük. Mivel az óvodai nevelés elsődleges tevékenysége a játék, így a tehetségcsírák adottságainak megfigyelését, azonosítását, majdán képességeik fejlesztését a *játékos tevékenységek* sorozatában valósíthatjuk meg a legjobban.

A 3-7 éves korú gyerekek adottságainak kibontakoztatása, tanulás iránti érdeklődésének felkeltése az óvodában kezdődik el. „*Óvodáskorban elsősorban tehetségígéretekről, a gyerekek tehetség csíráiról beszélhetünk.*”¹⁰ Ha ezeket idejében felismerjük, már óvodás kortól fejleszteni tudjuk a gyermeket. A tehetséggondozás nagy átgondolást igénylő mechanizmusa az, hogy hogyan lehet felismerni a tehetségígéretes gyerekeket az óvodások körében. Ez a feladat átgondolt, körültekintő munkát igényel tőlünk,

⁹ Balogh László: *Iskolai tehetséggondozás*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004, 31.

¹⁰ Nagy Jenőné: *Tehetségígéretes gondozásának elmélete és gyakorlata*. 2012, 19.

óvodapedagógusoktól. A mindennapokban a gyerekekkel folyamatosan együtt tevékenykedő óvodapedagógusnak lehetősége van megfigyelések végzésére, azért hogy feltérképezze a gyermek általános és specifikus adottságait. Az óvodában 5-7 éves korú gyermekek körében a „tehetségcsírák” azonosítása, a *megfigyelés módszerével* történik. Óvodás korú gyerekek esetében a személyiség megismerésének alapvető eszköze a megfigyelés, annak mindkét típusa: a mindennapi tevékenységek során történő spontán, és az egy adott szempont alapján történő célzott, szervezett megfigyelés. A megfigyelések során nagy figyelmet kell fordítani a gyerekek mozgásfejlettségére, finommotorikájára, értelmi képességeire, logikus gondolkodására, nyelvi kifejező képességére, kreativitására, motivációs szintjére, valamint szociális érettségére.

Az óvodai tehetséggondozás a tehetség-ígéreték megtalálásával kezdődik, majd a fejlesztés egyénre szabott módjaival folytatódik.

Az óvodai élet során a tehetségígéretes gyermekek a csoportjaikban játszanak és tevékenykednek. Az egyéni tehetséggondozás a játéktevékenységek által valósítható meg a leghatékonyabban, mivel a játék az óvodáskorú gyerek alapvető szükséglete, spontán, szabad tevékenysége, örömforrása. A gyermek a játékában rengeteg információt ad önmagáról, belső világáról, kellemes és kellemetlen élményeiről. Az óvodapedagógus feladata, hogy elfogadó, szeretetteljes, nyugodt légkört alakítson ki, valamint komplex ismeretek nyújtásával tovább erősítse erős oldalukat, fejlessze gyenge területeiket. Így a kiválóan kreatív gyerekeknek lehetőségük nyílik a tudásuk és a képességeik gyakorlati alkalmazására.

Az óvodai tehetségcsírák gondozását a projektmódszer segíti a leghatékonyabban. A sokszínű témákat és tevékenységeket biztosító projektek megvalósítása során kiemelkedő képességű, kiválóan kreatív gyerekek felfedezésére, személyiségük optimális fejlesztésére nyílik lehetőség, mivel egy-egy téma körüljárása, több műveltségi területet is összeköt, komplex ismereteket igényel. A tevékenységi formák logikusan illeszthetők bele a projektek folyamatába. Az óvodás gyermek számára nem a formális gondolkodás szükségletei szerint kell az ismeretanyagot elrendezni, hanem az élethelyzetekből származó gyermeki tapasztalatokat kell összefogni. Az életszerű témák segítik a szenzoros, percepcióos pszichomotoros fejlődést, vagyis a konkrét gyermeki tapasztalást. A projektek mindig tartalmaznak választási lehetőségeket, így hasznosítják az egyéni érdeklődés motivációs erejét. A gyakorlati jelleg egyéni ütemet, önállóságot, kreativitást tesz lehetővé. Az együttes tapasztalás, mely a

nevelés fontos része, a projektmódszerben nem öncélúan valósul meg, hanem a közös munkamegosztás szükséglete kívánja meg.

„Vegyétek észre, ha egy gyerek különleges, nem azért különleges, mert különb akar lenni, hanem azért, mert nem tud más lenni.”
(Szabó Magda)

Az óvodapedagógus legfontosabb feladatai a tehetséggondozás területén

Minden gyermek tehetséges valamiben, ezt a tehetségét fel kell fedoznünk. Komplex tehetségfejlesztő programok működtetésével egyszerre fejleszhetjük a gyermek személyiségét és képességeit, valamint erős és gyenge oldalát. Minden esetben a gyermek pozitívumait, erősségeit emeljük ki. Az optimális egyéni tehetséggondozást a játéktevékenység biztosítja, a fejlesztést speciális egyéni és mikrocsoportos formában érdemes megvalósítani. Ahhoz, hogy a gyermekek kreativitása minél jobban kibontakozhasson, olyan gazdag kelléktárra van szükség, melyből bátran és bőven válogathatnak tevékenységeik során. Improvizációhoz, dramatikuss- és szerepjátékhoz, bábozáshoz különböző színű és méretű anyagokat, jelmezeket, fej-kesztyű és ujjbábokat, paravánt lehet alkalmazni. Ábrázolás, kézimunka, művészi tevékenységek gyakorlásához is megfelelő teret és anyagokat kell biztosítani. Segíteni kell az óvodapedagógusokat a tehetséggondozás megvalósításában: szellemi-önképzés, szakmai tárgyi feltételek biztosításával, könyvekkel, cikkek sokszorosításával, belső kolléga, illetve külső szakember előadásának megszervezésével, óvodán belüli bemutató foglalkozások tartásával, óvodán kívüli tapasztalatok megismerésével, pályázati lehetőségek kihasználásával.

A gyermek személyiségének figyelembevételével átlagon felüli adottságaik, kreativitásuk, motivációjuk felfedezése, személyiségük optimális fejlesztése, önmagukhoz mérten tehetségük kibontakoztatása. A gyermek együttműködésének, társas kapcsolatainak, kommunikációjának fejlesztése. Az 5-7 éves, illetve iskolába készülő gyermekek számára olyan műhelytevékenység biztosítása, amelyben önmagához mérten kibontakoztathatja tehetségét. Ezáltal esélyegyenlőség biztosítása ennek a korosztálynak. A tehetségdiagnosztika rendszerének kialakítása (tehetségazonosítás, beálogatás, hatásvizsgálat), megvalósítása, évenkénti felülvizsgálata. Az egyéni képességekhez igazodó tevékenységterületek kimunkálása (műhelyek kialakítása), éves munkaterv,

gazdag, színes tehetséggondozó programok készítése. A műhelymunkákhoz szükséges személyi és tárgyi feltételek biztosítása.

Nem szabad elfelejteni azonban, hogy csak kreatív óvodapedagógus képes kreatív gyermeket fejleszteni. A családokkal együttműködve valósít meg a tehetséggondozás. Mindenképpen lényeges az óvodapedagógusok módszertani kultúrájának folyamatos gazdagítása.

Hiszen a kisgyermek Varga Domokos szavaival élve: „*Csináljon bármit, ami nyitogatja szemét és eszét, szaporítja tapasztalatait. Ő azt hiszi, csak játszik. De mi már tudjuk, mire megy a játék. Arra, hogy e világban otthonosan mozgó, eleven eszű és tevékeny ember váljék belőle.*”

Felhasznált irodalom:

- Balogh László – Mező Ferenc – Kormos Dénes: *Fogalomtár a tehetségpontok számára*. Génusz könyvek Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest, 2011.
- Balogh László: *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen, 2012.
- Tomasz Gábor: Interjú Szakács Mihálynéval. *Educatio*. 2005/4. 855–863.
<https://epa.oszk.hu/01500/01551/00034/pdf/426.pdf>
- Gyarmathy Éva: A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle* (65), 2010/2. 221–232.
- Harsányi István: *A tehetségvédelem kis kalauza*. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest, 1988.
- Herskovits, Mária (2005) Mit kezdünk a tehetséggel? *Iskolakultúra* (15), 2005/4. pp. 25–36.
- Kodály Zoltán: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok, 1-2.*; sajtó alá rend., bibliogr., jegyz. Bónis Ferenc; Zeneműkiadó, Budapest, 1964.
- Mező Ferenc: A tehetséggondozás koordinálása. In: Mező Ferenc (szerk.): *Tehetségkoordinátorok kézikönyve*. K+F Stúdió Kft., Debrecen, 2012.
- Nagy Jenőné: *Tehetségigéreték gondozásának elmélete és gyakorlata, Módszertani könyv óvodapedagógusoknak*, ONME Egyesület, Szolnok, 2012.
- Tóth László: *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003.
- 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
<https://ovonok.hu/2021/04/tehetsegigeretek-azonositasa-es-fejlesztese-az-ovodaban/> Letöltés: 2023. 07. 15.



Garamvölgyi Béla: Jegenyék (85×120 cm, olaj-vászon, 2023)

INNOVÁCIÓ TESSEDIK SÁMUEL PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGÉBEN

Dr. Lipcsei Imre

Reszümé

Tessedik Sámuel a 18-19. században élt és dolgozott. Evangélikus lelkész, agrárszakember és pedagógus volt, aki sok mindenben megelőzve korát számtalan újítást vezetett be. Ezek az oktató-nevelő munkában megjelenő innovációk a 21. század pedagógiai irányvonalaíhoz hasonlóak. Felismerve a kor kihívásait nagy jelentőséget tulajdonított a felnőttoktatásnak, a gyakorlatközpontú képzésnek és napjaink legaktuálisabb módszere, a kompetencia elvű oktatás gyökerei is felismerhetők Tessedik munkásságában.

Felismerte, hogy a társadalom csak akkor tud fejlődni, ha a tagjai képesek lesznek az új ismeretek befogadására. A napjainkban is érvényes „tessediki” értékítéletekkel találkozva elgondolkodhatunk, vajon miért is ünneplünk új metodikaként külföldről beáramló tevékenységformákat, amikor elődeink már régen megvalósították ezt a gyakorlatban.

Kulcsszavak: kompetencia, felnőttoktatás, gyakorlatközpontú képzés, használható tudás,

Innovation in Tessedik Sámuel's Educational Activity

Abstract

Samuel Tessedik lived and worked in the 18th and 19th centuries. He was a Lutheran minister, agronomist and educator, who was ahead of his time in many respects, and introduced countless innovations. These innovations in educational work are similar to the pedagogical trends of the 21st century. Recognizing the challenges of his era, he attached great importance to adult education, practice-oriented training, and the roots of today's most up-to-date method, competence-based education, can also be found in Tessedik's work.

He realized that society can only develop if its members are able to absorb new knowledge. Studying Tessedik's value judgements that are still valid today, we may wonder why we focus so much on new methodologies coming from abroad when our predecessors had already implemented such practices a long time ago.

Keywords: competence, adult education, practice-oriented training, usable knowledge

Szarvas életére a legnagyobb hatást kétségkívül Tessedik Sámuel fejtette ki. Oly módon meghaladta korát, hogy több mint két évszázad után is érvényes eszmeisége, újító tevékenysége. A 18–19. század fordulóján megfogalmazott társadalomkritikai gondolatai napjainkban is aktualitást hordoznak. Ki is volt ő valójában? Erre a nehéz kérdésre talán Szelényi Ödön adta meg a legadekvátabb választ. „Tessedik nem volt sem államférfi, sem hadvezér,

még nagy tudós sem, de azért mégis belenyúlt korának viszonyaiba, [...] A csendesen munkálkodó kultúrhősök közé tartozik, kiknek hatása nem kézzelfogható, mert vetésük rendszeren csak haláluk után érik meg.”¹

Tessedik életétéről, munkásságáról szinte mindent feltártak a nagy tessedik-kutatók. Én nem akarom megismételni ezeket az eredményeket, hanem inkább megpróbálok Tessedik Sámuel pedagógiai irányelveiből néhányat összevetni a 21. század divatos nevelési téziseivel. Ez a komparatív elemzés rávilágít arra, hogy olyan problémákra igyekezett megoldást találni, melyek napjainkban is foglalkoztatják a szakembereket. Bátran mondhatjuk, hogy Tessedik megelőzte korát. Az oktatásban bírálta a verbalizmust, a gyermeki érdeklődést elsorvasztó memorizálást, helyettük olyan ismeretek tanítását tartotta fontosnak, melyek hasznosak a gyermekek számára, s melyek az asszociáció segítségével elősegítik a gondolkodást, a kreativitást. Tanfelügyelői tevékenysége alatt gyakran hangoztatta a gyakorlatközpontú oktatás jelentőségét, a használható tudás kialakításának igényét. A mezőgazdaság fejlesztése terén is szerteágazó tevékenységet folytatott. A fásítási és gyümölcsstermesztési útmutatásai, a szikes talajok javításában végzett úttörő munkája, a lucernatermesztés meghonosítása, a rét és legelőgazdálkodásra vonatkozó új eljárásai mellett számtalan innovációt köthetünk hozzá.

Oly módon meghaladta korát, hogy több mint két évszázad után is érvényes eszmeisége, újító tevékenysége.

Kompetencia

Napjainkban a kompetencia elvű oktatás éli virágkorát. Mi is a kompetencia? Olyan pszichikus képződmények rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet. Ha a tudományoskodó definíció mögé nézünk, akkor valójában itt arról van szó, hogy nem hasznos, amikor a gyerek fejét pattanásig teletömjük haszontalan információkkal, amikor a gyerek a töménytelen ismeret közül alig tudja kiválasztani a legmegfelelőbb választ, hanem az a jó, amikor úgy tanítjuk a gyermeket, hogy legyen képes alkalmazni tudását. Előfordul, hogy a tanuló le tudja írni a táblára a szőlőcukor kémiai szerkezetét, bonyolult fizikai képleteket tud fejből, számtalan idézetet tárol a memóriájában, de csak segítséggel képes megoldani mindennapi általános feladatokat.

¹ Szelényi: *Tessedik Sámuel élete és munkássága*, 43.

Ekkor merül fel a kérdés, nem kéne használható, a mindennapi élethez szükséges gyakorlati tudást is adnia az iskolának.

A különböző nemzetközi vizsgálatok kimutatták, hogy a magyar gyerekek tudása nem rossz, de az ismereteket nem tudják alkalmazni, a problémákat nem tudják kezelni. Már az 1990-es években fény derült erre a kettőségre. A nemzetközi matematikai és természettudományi tudásvizsgálat (TIMM) során a magyar 15 éves diákok a legsikeresebb nyolc közé kerültek 38 ország között. Ez a vizsgálat iskolaközpontú volt, s eredménye azt mutatta, hogy a klasszikus természettudományi ismereteket a gyerekek magas szinten sajátították el. Az egy évvel később elvégzett PISA-felmérés azonban aggasztó képet vetített elénk. Itt már kimutatták, hogy azt, amit az iskolában megtanulnak a gyerekek, a hétköznapi élet dolgaira alig tudják alkalmazni. Tehát a tudásuk megvolt, de nem tudták használni, nem voltak képesek az elsajátított tudásanyagot aktualizálni egy-egy probléma megoldásánál.

Tessedik Sámuel több mint 200 évvel ezelőtt hasonló problémát ismert fel korának iskoláiban. Úgy vélte, hogy „teljesen értelmetlen dolog a gyermek fejét évek hosszú során át olyan dolgokkal tömni, amiket nem értenek kellőképpen, s amire a mindennapi életben semmi szükségük.”² Helyettük olyan ismeretek tanítását tartotta fontosnak, melyek hasznosak a gyermekek számára, s melyek az asszociáció segítségével a gondolkodást is elősegítik. Ennek érdekében készített a falusi gyermekek számára egy olvasókönyvet, melyben leírta, hogy „mindent a gyermek felfogási tehetségéhez igyekeztem alkalmazni és csak azt vettem fel, ami a gyermek értelmét megvilágosíthatja, a gondolkodást éleszti és a szívet nemesíti s minden jóra alkalmassá teszi.”³ Tessedik tehát felismerte, hogy a gondolkodtatásnak nagy szerepe van a gyermekek fejlődésében. Nem kész tudást kell a fejükbe verni, hanem az ismereteket úgy tálalni, hogy azokat gondolkodással a gyerek önmaga tudja rendszerezni, elmélyíteni és amikor szükségessé válik, akkor legyen képes alkalmazni.

A kompetenciával kapcsolatban még egy érdekes párhuzamot figyelhetünk meg napjaink és Tessedik Sámuel értékítélete között. A kompetencia elvű tanítástól azt várják a szakemberek a 21. században, hogy a közoktatási rendszer minél eredményesebben tudja felkészíteni a társadalom tagjait a sikeres felnőtt életre. Ezzel összhangban Tessedik kifejtette önéletrrásában, hogy „munkám során fejlesztettem, buzdítottam,

² Wellmann: *Tessedik Sámuel*, 53.

³ Zsilinszky: *Tessedik Sámuel önéletrása*, 20.

foglalkoztattam a paraszt gyermekek tehetségeit saját munkájuk által; így készítettem őket jövőbeli pályájukra, hogy a közszolgalatban, a munkában megerősödvén a nemzeti iparnak mívelt előmozdítói legyenek.”⁴

Úgy érzem, ha nem régies magyarsággal lennének ezek a gondolatok megfogalmazva, olvasás közben azt hihetnénk, hogy egy mai folyóiratot tartunk a kezünkben. A napjainkban is érvényes „tessediki” értékítéletekkel találkozva elgondolkodhatunk, vajon miért is ünneplünk új metodikaként külföldről beáramló tevékenységformákat, amikor elődeink már régen megvalósították ezt a gyakorlatban.

Gyakorlatközpontú képzés

Napjaink égető problémájaként jelentkezik a gyakorlatközpontú képzés igénye. Már a Nemzeti Fejlesztési Terv stratégiai tervezetében is megfogalmazták az elvárásokat, miszerint az oktatási, képzési rendszerben megszerzett ismereteket úgy kell kialakítani, hogy tegye lehetővé a gyerekek számára a munkaerőpiacon való sikeres helytállást. Ennek érdekében elkerülhetetlennek tartották az oktatási, képzési rendszer és a gazdaság igényeinek összehangolását.

Más dokumentumokban a feszültségpontok megoldását abban látták, hogy növelni kell a gyakorlati képzés arányát és időtartamát, valamint támogatni kell a gyakorlatközpontú oktatási módszerek elterjesztését. Nagy problémát jelent, hogy az oktatás és képzés rendszerében nem alakultak ki azok a mechanizmusok, amelyek a képzések tartalmát folyamatosan a gazdaság igényeihez igazítanák. Ezért abban látják a szakemberek a megoldást, ha a fiatalok az iskolarendszerű képzésben megszerezhetnék azokat a kulcsfontosságú készségeket és ismereteket, amelyek nélkülözhetetlenek a munkaerőpiacon való sikeres beilleszkedéshez. Sokak szerint stratégiai fontosságú, hogy az oktatási rendszer struktúrájának és az általa átadott tudásnak, készségeknek folyamatosan követnie kell a munkaerőpiac igényeit. Támogatni kell a fiataloknak a képzésből a munka világába való átmenetét segítő törekvéseket.

Tessedik Sámuel felismerte, hogy abban a korban, melyben élt, az iskola és az ott tanítók nem tartják fontosnak a társadalom igényeit. Tanfelügyelői tevékenysége alatt tapasztalta, „hogy a falusi elemi iskolákban haszontalan dolgokat tanítanak, és hogy azok nem nyújtják azt, amire a kisgazdák fiainak szükségük van.”⁵ Folyamatosan hangoztatta az oktatás

⁴ Zsilinszky: *Tessedik Sámuel önéletírása*, 32.

⁵ Szelényi: *Tessedik Sámuel élete és munkássága*, 34.

gyakorlatiasságának jelentőségét, mely nem csupán használhatóbb tudást ad, hanem az unalmas, verbális metodikát háttérbe szorítva a gyerek tanulás iránti motiváltságát is magában hordozza. A praktikus elveket a tantárgyak megválasztásánál is hangsúlyozta, hiszen „mindenek előtt az egészségtan, természetrajz és a közgazdaságtan tanítását sürgeti és a leghatározottabban visszautasít minden olyan tárgyat, ami nem közvetlen gyakorlati célt szolgál.”⁶ A 18. század végén megfogalmazta az iskola felé azokat a kívánalmakat, melyek a 21. század Fejlesztési Tervében is prioritást kaptak. Önéletírásában leírta, hogy a „gyakorlati, gazdasági és ipariskolának eszméje abból állott, hogy benne a paraszt és polgári gyermekek, nem szerint elkülönítve, úgy szerezzék meg a minden tekintetben szükséges reál ismereteket, hogy a mellett elég gyakorlati ügyességgel bírjanak a megszerzett tárgyismeretet az államélet különféle viszonyai között helyesen alkalmazni.”⁷

Napjainkban pályázatokot írtak ki a munkaerőpiac igényeihez jobban alkalmazkodó, gyakorlatorientáltabb oktatási eljárások kidolgozására, mely magában foglalja a szakképzés feltételeinek megteremtését, tanterv, tananyag, módszertan fejlesztését. Tessedik mintha a pályázatra felelne mikor Önéletírásában ismertette az iskolájában folyó képzést. Itt kifejtette, hogy az intézményben „a különféle gyermekekhez képest több mint hatvanféle munka végeztetett, de nem egyszerre, hanem lassan egymásután idő és körülmények, lelki testi képességek, hajlam és kedv szerint [...] e munkák mindig a helyi körülményekhez voltak szabva, s oly tárgyakra szorítkoztak, melyek mellett legtöbb érdekek volt, amennyiben vagy magoknak, a gyermekeknek, vagy szüleiknek, vagy más embertársaiknak és a hazának használtak vele.”⁸

Felnőttoktatás

A rendszerváltás után a piacgazdaságra való áttérés alapvető elvi és gyakorlati változást jelentett a munkaerőpiac vonatkozásában. A legszembetűnőbb a foglalkoztatás radikális csökkenése és a tömeges munkanélküliség megjelenése volt. Egyértelművé vált, hogy az oktatási és képzési rendszert át kell alakítani, meg kell feleltetni az új kihívásoknak. Egyrészt segítenie kell az egész életen át tartó tanulás érvényesülését, másrészt biztosítania kell a munkavállalók szakmai tudásának folyamatos

⁶ Lakos: *Tessedik Sámuel és a német szellemi élet*, 33.

⁷ Zsilinszky: *Tessedik Sámuel önéletírása*, 28.

⁸ Uo. 31.

megújítását. Ezeket az igényeket a felnőttoktatás megindításával próbálták kielégíteni. A felnőttoktatás lényege, hogy minél gyorsabban, minél kevesebb költségráfordítással és minél hatékonyabban olyan új ismereteket sajátítsunk el a felnőttekkel, amellyel képesek a globalizáció miatt felgyorsult változásoknak megfelelni. Az oktatás fontos feladata, hogy a felnőtteket széleskörű ismeretekkel lássuk el, amelyeknek birtokában képesek felismerni az állandó megújulás szükségességét, hiszen azt mindenkinek fel kell ismernie, hogy befejezett tudás nincs.

Tessedik ebben is megelőzte korát, hiszen a fentiekhez hasonlóan a felnőttek nevelését egyik alapfeladatának tekintette. Önéletírásában erről így vall „Fő gondomat ... az képezte, hogy a szarvasi egyháznál és iskoláknál tapasztalt hiányokat kipótoljam, a rosszat jóvá tegyem. Megkíséreltem minden lehető eszközt. Ott fogtam a munkához, ahol legégetőbb szükség volt.”⁹ A templomban, a beteglátogatásokkor, a nyilvános előadásai során próbálta a babonáságot, a káros előítéleteket száműzni. Napjaink törekvéseihez hasonlóan „mindenekelőtt a lakosság gondolkodást kívánja átformálni, melyhez azonban műveltségi szintjét szükséges bizonyos fokra emelni.”¹⁰ Felismerte, hogy a társadalom csak akkor tud fejlődni, ha a tagjai képesek lesznek az új ismeretek befogadására. „Gondol a társas művelődés vonzó lehetőségeire: létrehozza a kertésznők társaságát, a műveltebbek részére olvasóegyletet és népi önképzőkört alapít. Mindezt bizonyára olyan gondolatokkal, hogy az önművelés vonzó és hatásos eszközeivel mozdítsa ki a parasztságot a szellemi tespedtségből.”¹¹ Tessedik azt vallotta, hogy az emberi értelem kiművelése és a szorgalmas munka segítségével teljesen át lehet nevelni az embereket, és át lehet formálni a világot. Központi szerepet szánt a munkának, amikor leírta, hogy „Minden nép jövője attól a munkaerőtől függ, amit ki tud fejteni.”¹² Népművelő munkásságát a közvetlen hasznot hajtó ismeretek nyújtásával kezdte, így tanításában a természettudományos ismeretek mellett megjelent a felvilágosult társadalmi-politikai szemlélete.

Tessedik a parasztokat tehát a tudás, az alapvető műveltség megalapozásával próbálta jobb életkörülményekhez juttatni. Természetesen ez nem működött, – ugyanúgy, mint napjainkban – azoknál, akik nem akarták a megszokott életüket megváltoztatni. A céltalan tétlenség egyik

⁹ Zsilinszky: *Tessedik Sámuel önéletírása*, 18.

¹⁰ Dr. Tóth: *Tessedik Sámuel reformtevékenysége*, 219.

¹¹ Uo. 224.

¹² Uo. 225.

társadalomban sem megengedhető, hiszen munka nélkül senki nem várhatja, hogy jobb körülményeket legyen képes biztosítani önmagának és családjának.

Összegzés

Tessedik Sámuel több mint 200 évvel ezelőtt megfogalmazott gondolatait megismerve elcsodálkozhatunk zsenialitásán. Nem vitathatja senki a reformer jelzőt, hiszen olyan problémákra próbált megoldást javasolni, melyek napjainkban is foglalkoztatják a társadalmat.

Több helyen olvashatjuk, hogy akinek nincsen múltja nincsen jövője sem. Ebből arra következtethetünk, hogy hiba lenne, ha elfelejtenénk elődeink munkásságát, ha nem támaszkodnánk tapasztalataikra.

Az aktuális oktatáspolitikusok sajnos ritkán tekintenek vissza a múltba. Pedig nehéz sikeres oktatáspolitikai koncepciót kidolgozni, ha csak a jövő kihívásaira fókuszálunk és elmegyünk elődeink értékes tapasztalatai mellett. Épp ezért át kell értékelnünk a 21. század magyar pedagógiai törekvéseit. Tanulni kell a múltból, ne próbáljuk újra felfedezni mindazt, amit évszázadokkal, évtizedekkel ezelőtt már alkalmaztak a magyar iskolákban. A jövő kérdéseire csak akkor tudunk megfelelő választ adni, ha a jelen ismereteit ötvözzük a múlt értékeivel, és nem követjük el a régmúlt hibáit. Bátran kijelenthetjük, hogy a hazai oktatástörténet számos olyan értékkel rendelkezik, melyekre lehet támaszkodni napjaink iskolaügyében is.

Ha Tessedik Sámuel pedagógiai koncepcióit nem feledjük el, ha felhasználjuk napjainkban is aktuális tanácsait, sikeres lehet az oktatásügyünk. Pályánk végén mi is megfogalmazhatjuk azt, amit Tessedik mondott: „Bő gyümölcsöket termett a mag, melyet szóval és írással elhintettem.”¹³

Felhasznált irodalom

Lakos Sándor: *Tessedik Sámuel és a német szellemi élet*. Budapest, 1940

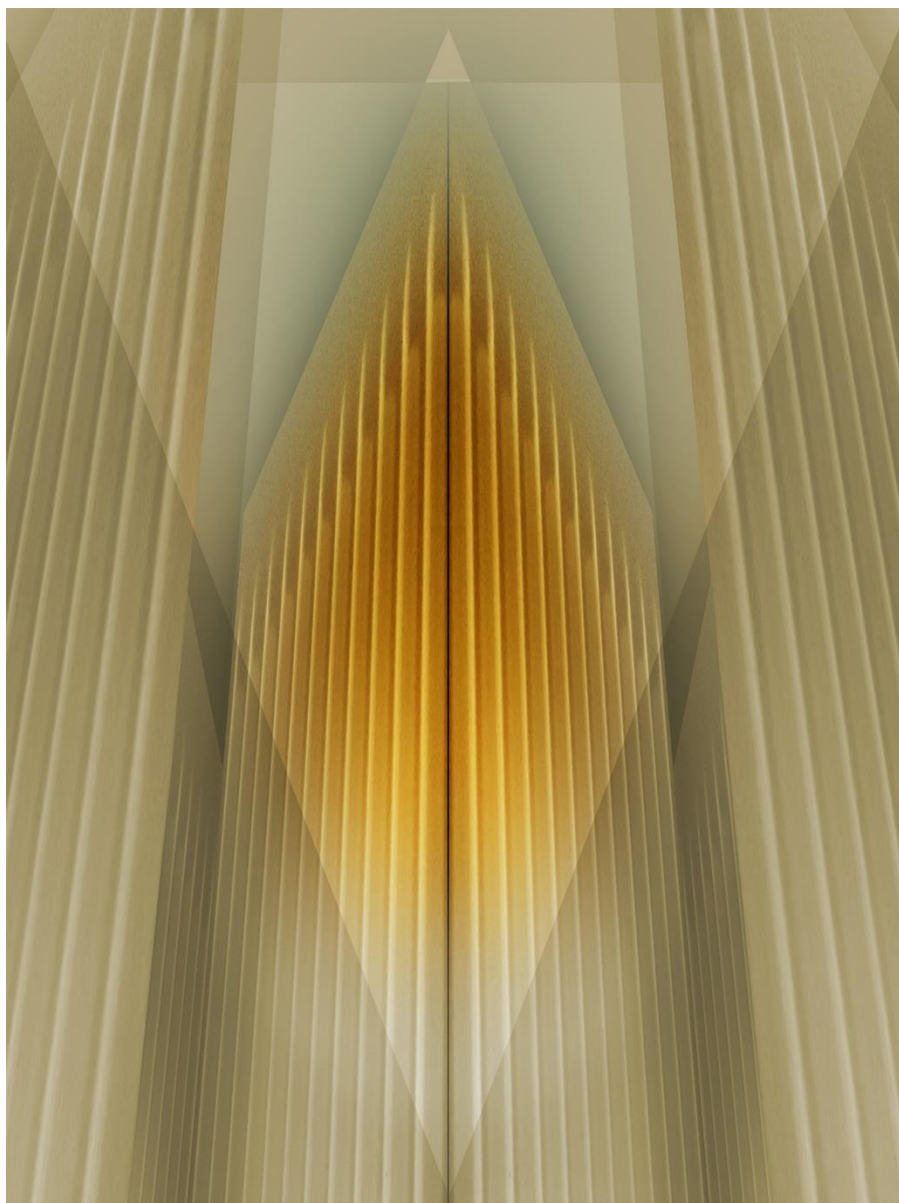
Szelényi Ödön: *Tessedik Sámuel élete és munkássága*. Lampel R. Könyvkiadó, Budapest, 1916

Tóth Lajos: *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980

Wellmann Imre. *Tessedik Sámuel*. Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest, 1954

Tessedik Sámuel önéletírása. Kilián Frigyes Bizománya, Pest, 1873.
Fordította Zsilinszky Mihály

¹³ Zsilinszky: *Tessedik Sámuel önéletírása*, 115.



Lonovics László: Fénykatedrális IV. (számítógépes grafika, vászon, 2022)

TALÁLKOZÁSAIM MARICA TANÁRNŐVEL

Micheller Magdolna

Reszümé

A Tanárnőt éppen 30 gazdag, színes éve ismerem, tisztelem. Leírásra is érdemes volt felkészültsége, eleganciája, a tanítványokkal való törődése és a saját pozíciójának betöltésére alkalmas utódok kiválasztása, segítése ma is példa lehet számos felsőoktatási intézményben.

Kulcsszavak: oktatás, kapcsolatteremtés, utódokról való gondoskodás

My meetings with Teacher Marica

Abstract

I have known and respected Teacher Marica for just over 30 rich, colourful years. It is worth writing about her professional expertise, her elegance, her care for her students and the fact how she selected and supported the excellent successors who can cope with the requirements at this position, which may serve as a model for a number of institutions of higher education.

Keywords: education, networking, selection of successors

Szakács Mihályné Maricát sok-sok éve ismerem. Elsőként a Kaposvári Tanítóképző Intézet tanácstermében találkoztunk 1993 tavaszán. Az Oktatási Minisztérium felsőoktatással foglalkozó osztálya képviselőjében Szövényi Zsolt munkatárs vezette a kerekasztal beszélgetést arról, hogy a felsőoktatásban (óvoda, tanító és tanár szakokon) milyen módon szervezzük a tanítási gyakorlatokat. Szerencsére Szövényi Zsoltot már ismertem, mert ő az Eötvös Szakkollégium titkára volt Budán, míg jómagam a szegedi Móra Kollégium titkára voltam már harmadéves koromban. Így aztán Zsolt mutatott be Marica tanárnőnek, aki akkor a szarvasi Brunsvik Teréz Óvóképző Intézet főigazgatója volt. Jómagam pedig 1993 januártól kezdődően a békéscsabai felsőoktatás tanára, tudományos referense voltam már kandidátusi fokozattal.

Köteles Lajos tanár úr volt ekkor a Békéscsabai Tanítóképző főigazgatója, így vele mentünk el Szarvasra Maricáékhoz ötleteket cserélni. Később a két intézmény is összekapcsolódott, Lajos lett a közös főigazgató,

Marica pedig a helyette. A Tanárnő mindig szakszerű előadásokat, konzultációkat tartott. Nekem külön is tetszett a tartása, eleganciája. Bár úgy emlékszem, nem főúri családból származott, nyilván megtanulta. Államvizsgáztattunk is együtt.

Néhány évig még vonattal ingáztam Szegedről Békéscsabára, e közben csengett télen, a hófúvásban az otthoni telefonom, Marica volt. Arra kért utazzak át Szarvasra, mert az egyik felkért elnökük megbetegedett. Természetesen utaztam.

Szerveztünk együtt pedagógiai napokat is kicsiknek (a szarvasi udvaron működött egy gyakorlóiskola, ami természetesen ma is létezik, eredményesen) és nagyobbaknak is. Ezt a programot a Magyar Pedagógiai Társaság pályázatainak alapján anyagilag is támogatta, tanárok és diákok nagy örömére.

Marica tanárnő távlatokban gondolkodását – nagyon elismerésre méltóan – az is dokumentálja, hogy több vonalon tervezte a fiatal kollégák vezetőként való bevonását. Például így lett Marica dékánsága idején a korábbi testnevelő tanár, Lipcsei Imre, dékán, majd a magyar szakos diák, Katona Krisztina. Bíró Gyula volt diák a gyakorló iskola igazgatója. Jelenleg Katona Krisztina és Bíró Gyula aktív vezetők Szarvason. E sorok megírására engem is ők kértek fel, örömömre.

Marica tanárnő 2023 augusztusában 80 éves. Kívánom, kívánjuk, hogy éljen még sokáig. Ezért a Diskurzus című kari kiadványba magam is jó szívvvel írtam a fenti sorokat.

Felhasznált irodalom

- Micheller Magdolna (szerk.): *Bevezetés a romológiába. Tanulmánykötet.* Szent István Egyetem Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar, Békéscsaba, 2012.
- Micheller Magdolna (szerk.): *Bolyai Nyári Akadémia. Erdélyi magyar tanítók továbbképzése a Hargitán.* Körösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba, 1993.
- Micheller Magdolna: *Fejezetek a 20. századi magyar társadalomtörténetből. Tanulmánykötet.* Körösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba, 1996.
- Micheller Magdolna: *Fejezetek a békéscsabai zsidóság történetéből (1815–2015).* Szent István Egyetem Gazdasági, Agrár- és Egészségtudományi Kar, Békéscsaba, 2015.
- Micheller Magdolna: A MEFESZ szervezeti élete és politikai tevékenysége (1945–1950). *Múltunk* (35), 1990/4, 131–148.

- Micheller Magdolna: *Metszetek a 20. századi magyar tehetséggondozás történetéből. Népi kollégiumok, népi kollégisták.* Tessedik Sámuel Főiskola Gazdasági Kar, Békéscsaba, 2006.
- Micheller Magdolna: Szent-Györgyi Albert, a rektor, in *Az emberiség jövője a neveléstől függ.* Kodolányi János Egyetem, Orosháza, 2019, 41–45.
- Micheller Magdolna: A tehetségmentés országos tervei és vásárhelyi példája (1937–1948). *Juss* (3), 1990/1, 52–58.
- Micheller Magdolna: Történelmi személyiségek, in *Ember és társadalom a tanítóképzésben című konferencia szerkesztett anyaga.* Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Szekszárd, 1995, 69–75.



Lonovics László: Fénykatedrális V. (számítógépes grafika, vászon, 2022)

AZ ÓVODAPEDAGÓGUSI TEVÉKENYSÉG MEGÚJULÁSÁNAK SZOLGÁLATA SZAKÁCS MIHÁLYNÉ DR. SZAKMAI ÉLETPÁLYÁJÁN

Dr. Rádli Katalin

Rezümé

A pedagógusképzés, benne az óvodapedagógus-képzés Magyarország jövőbeli társadalmi és gazdasági fejlődésének, az ország jövőjének egyik legfontosabb pillére. *A kora gyermekkori nevelés nem pusztán kompetenciákat fejleszt, de megteremti a későbbi hatékony tanulás alapját* Eddig kiemelt jelentőségű volt a magyar óvodák szerepe a *bátránysókéntő és tehetséggondozó folyamatokban*. Az óvodapedagógus-képzésben a felsőfokúvá válás jelentett minőségi váltást és ehhez a minőségre figyelő fejlesztés valósult meg eddig az oktatásügyben. A pedagógusképzés fejlesztésének irányát a közoktatás változó intézmény szerkezete, az óvodapedagógus-képzésben a megszülető alapprogram követelményrendszere, a pedagógia szabadságfoka, a demográfiai viszonyok alakulása adta, amely fejlesztésben mindig jelen voltak a pedagógusképzés hazai tradíciói. A kisgyermekkori pedagógusképzés az új, koragyermekkori fejlődésről vallott szakmai feladatokkal összhangban – a kisgyermekkori nevelésről és gondozásról szóló EU Tanácsának ajánlására is figyelemmel – az óvodapedagógus szakképzettség tartalma, minősége Magyarországon a felsőoktatási képzési rendszerben fejleszthető. Ezt tanultuk a magyar pedagógusképzés olyan szakembereitől, mint Szakács Mihályné, Marica, és ezt kell, hogy képviseljük, megvalósítsuk a jövő pedagógusképzésben is.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, óvodapedagógus-képzés

In the service of innovation in the field of preschool education in Szakács Mihályné dr's professional career

Abstract

Teacher training, including that of kindergarten teachers, is one of the most important pillars of future social and economic development in Hungary and overall, the country's future. Early childhood education does not only develop competences, but it provides foundation for effective learning later on. Up to know, the role of Hungarian kindergartens has been essential in processes reducing disadvantage and those of talent education. Becoming a part of higher education has meant qualitative changes in training kindergarten educators, and quality-focused development has taken place in educational policy. The directions of developing teacher training have been influenced by the changing institutional structure of public education, the requirements of a newly created core programme in kindergarten educator training, the freedom of pedagogy, and changing demographic circumstances, while national traditions of teacher training have always played a part of such development. Early childhood educator training, alongside current professional tasks of early childhood development, as well as the content and quality of kindergarten teacher training have to be developed within the higher education system in Hungary. This is what we have learnt from training experts like Mihályné Szakács, and this is what we must represent and realise in future training efforts as well.

Keywords: teacher training, kindergarten teacher training

Az 1990-es évek nagy politikai, társadalmi és gazdasági változásai a magyar oktatásügy fokozatos átalakulását eredményezik, és ez egyre nagyobb kihívást jelentett a pedagógusképzés számára is.

A közoktatási, felsőoktatási rendszerrel és a pedagógus-szakmával kapcsolatos elvárások századvégi, huszonegyedik századi követelményei jó részt hasonlóak más európai országokban jelentkező követelményekhez. Szembe kellett nézni azzal a világmértékű változással, ami az információs társadalmakat érintette, amelyben az oktatás, a képzés a gazdasági versenyképesség javításának, a társadalom integrációjának, az emberi életminőség biztosításának egyik legfontosabb eszközévé válik.

A személyiségfejlesztési képességek megerősítése, a tanügyigazgatásban való jártasság, a nevelési feladatok fokozottabb mértékű vállalása, az új kommunikációs és információs technikákban való jártasság, azok mindennapos eszközként való használata, az új szociális, kommunikációs és együttműködési technikák kialakítása, a megváltozott társadalmi, gazdasági környezetben való eligazodás képessége, az önismeret csak néhány azon új készségek és képességek közül, amelyek a pedagógusi tevékenység részévé kellett, hogy váljanak. *1997-től, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény általános alapelvévé vált, hogy pedagógus munkakör a közoktatás intézményeiben felsőfokú végzettségi szintet adó pedagógus szakképzéssel tölthető be.*

A pedagógusképzés fejlesztésének irányát a közoktatás változó intézményi szerkezete, a Nemzeti alaptanterv, óvodapedagógus képzésben a megszülető alapprogram követelményrendszere, a pedagógia szabadságfoka, a demográfiai viszonyok alakulása adta, amely fejlesztésben mindig jelen voltak a pedagógusképzés hazai tradíciói.

A tantervi irányelvek közül a képző intézmények szakmai részvételével a Művelődési Minisztérium koordinálásával készült el és került kiadásra 1989-ben *az óvodapedagógus képzés tantervi irányelve*.¹

Az új, demokratikusan megválasztott kormány egyik első, az oktatás ügyét és benne a pedagógusszakmát is erősen érintő rendelkezése a *helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény* volt. A közösségi szolgáltatásokért vállalt politikai felelősség legfőbb letéteményesei a helyi közösségek lettek. Ezt a szemléletet erősítették meg két évvel később, az 1993-ban elfogadott *oktatási törvények a közoktatásról, a szakképzésről és a felsőoktatásról*. Közben 1992-ben született meg a közszolgálatban dolgozók, köztük a pedagógusok alkalmazásával, bérezésével és munkakörülményeivel

¹ Az óvodapedagógus-képzés tantervi irányelvei, Művelődési Minisztérium 51.273/1989/XVI.

foglalkozó, a *közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény*. Ez a szabályozás alakította ki az oktatás irányításának új, alapvetően a *felelősség-megosztás elvén* működő rendszerét. Az oktatási rendszer erőteljes decentralizálása megy végbe, a változásokat a folyamatos megújulás, az egyes oktatási ágazatokban a szakmai innováció jellemzi.

A pedagógusképzés mind e közben a felsőoktatás részeként alakult és változott.

A Magyar Népköztársaság felsőoktatási intézményeiről szóló 1986. évi 13. számú törvényerejű rendelet 2. § (2) bekezdése mondta ki, hogy *az óvónőképző intézetek hallgatói részére felsőfokú intézeti oklevelet 1990. június 30-ig lehet kiállítani. Ezt követően lett hároméves képzésben, főiskolai szintű végzettséget adó az óvodapedagógus képzés.*

Az oktatás, képzés decentralizálásával, a felsőoktatási intézmények szakmai autonómiájának kereteit tovább tágítva – az oklevelek hazai és nemzetközi összevethetőségére, elismerhetőségére figyelemmel – a képzés kimenet felől történő szabályozására az 1993. évi felsőoktatási törvény előkészítéséhez is kapcsolódóan kerül sor. 1991 őszén a Művelődési és Közoktatási Minisztérium szakterületenként szakmai bizottságokat hozott létre valamennyi, a felsőoktatásban oktatott szak képesítési követelményeinek kidolgozására, párhuzamosan a felsőoktatási törvény és a terület távlati fejlesztési koncepciójának munkálataival. A képesítési követelmények közül elsőként született meg *a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről szóló 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet.*

A középfokú óvónő képzés 1972-ben – átmeneti jelleggel – a pedagógushíány enyhítése érdekében szerveződött. Gázsó Ferenc művelődésügyi miniszterhelyettesként 1988. szeptember 9-én ír feljegyzést Pusztai Ferenc miniszterhelyettesnek: egyetértek a tanító- és óvóképző intézmények vezetői kollégiumának levelében foglaltakkal. Álláspontom szerint is valamennyi pedagógus munkakör betöltéséhez, így az óvónőihez is felsőfokú végzettség szükséges az óvónői szakközépiskolák folyamatos megszüntetését, illetve más profilúvá való átalakítását indokoltnak tartom.² A feljegyzés megszületésekor, 1988-ban 997 állást ajánlottak a 606 nappali tagozaton végzett óvónőnek, és ahogy Gázsó Ferenc írja, a „törzsállomány 3,1%-a képesítés nélküli és 2539 főt alkalmaztak képesítés nélküli helyettesítésre”.

² Gázsó Ferenc: *Feljegyzés: A tanító- és óvóképző intézmények főigazgatói kollégiumának állásfoglalása*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium 428/1988. GF

A középfokú képzés kivezetésére a '90-es évek elején, a főiskolai szintű óvodapedagógus-képzés meghonosodását követően került sor az óvónői szakközépiskolák fokozatos megszüntetésével, illetőleg átprofilizálásával. Fontosnak tartották továbbá, hogy az esti és levelező képzésben lehetővé váljék az óvónői szakközépiskolát végzettek felsőfokú továbbtanulása. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Pedagógus- és Művészetképzési Főosztálya a társadalmi váltást követő első kormányzati ciklusban 1991-1994 között művelődési és közoktatási államtitkári feladatot ellátó Kálmán Attilát arról tájékoztatta, hogy társadalmi igényre válaszolva az óvodapedagógust képző főiskolák már a törvény hatályba lépése előtt megnyitották kapuikat.³ 1993 januárjában Sopronban, Hajdúböszörményben, Szarvason 1200-an nyertek felvételt. Ezt követően 1993 szeptemberében, 1994 januárjában az ország különböző intézményeiben a felvehető irányszáma 1480 fővel emelkedett, amely 1994 szeptemberében újabb 250 fővel bővült. Közel 3000 fiatal számára volt biztosított a főiskolai szintű képzés.

A közoktatási törvény az óvodapedagógus munkakör beöltésének feltételeit felsőfokú végzettséghez kötötte. A besorolásoknál mindvégig különbséget kellett tenni a középfokú és felsőfokú végzettségű szakemberek között. *A jogszabályban előírt szakképzettséggel nem rendelkező nevelő csak egy tanévre szóló munkaszerveződéssel volt alkalmazható.* Az átmeneti rendelkezések értelmében, azoknak, akik óvodapedagógusi munkakörben kívántak dolgozni, *legkésőbb 1997-ben kellett felvételt nyerniük a főiskolai szintű képzésre.*

1996. szeptember 1-jével lépett hatályba az *Óvodai nevelés országos alapprogramja*, amely 1995-ben az Óvodai Nevelés folyóirat 1995 májusi számában kerül közzétételre.⁴ Az 1989. évi társadalmi változás az óvodai nevelés tartalmi szabályozásában is szükségszerű változást hozott. Megnövekedett az intézmények önállósága. Alternatív programok születnek, próbálkozások történnek reformpedagógiai koncepciók óvodai alkalmazására.

A programalkotás jelentős lépcsője volt, amikor a Művelődési Minisztérium öttagú bizottságot kért fel a Köznevelési Tanács javaslatára. A bizottság tagjai a hazai óvóképző főiskolák vezető szakemberei voltak: Szakács Mihályné dr. a Szarvasi Óvóképző Főiskola főigazgatója Szöllősiné dr. Horváth Ilonával (Sopron), Kissné dr. Kovács Katalinnal

³ Gondolatok az óvónői szakközépiskolát végzettek lehetőségeiről, Művelődési és Közoktatási Minisztérium Pedagógus- és Művészetképzési Főosztálya, 1994.

⁴ 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról

(Hajdúböszörmény) dr. W. Mikó Magdolnával (Kecskemét) és Dr. Vekerdy Tamás pszichológussal, aki az Oktatókutató Intézetet is képviselte.

Ez az első olyan óvodai program, amely a gyermeket állítja középpontba, megrajzolja a 20. század utolsó évtizedének gyermekképét, sorra veszi a gyermeki fejlődést meghatározó tényezőket, a gyermeki tevékenységformákat, a 3-7 éves gyermek fejlődését és az óvónő feladatait. Az alpprogram szellemében a pszichológia tudományos eredményeire épít, és az ember személyiségéből indul ki. Az Óvodai nevelés országos alpprogramjának kiadásával az óvodák nagy horderejű feladatok megvalósítását megelőző felkészülés időszakához érkeztek. A szakmai önállóság jegyében születő helyi nevelési program elkészítése személyenként tette próbára az önművelési hajlandóságot, a megújulni tudást, a felelősségteljes feladatvállalást és az érdekeltek legszélesebb körével való együttműködés készségét.

Nagy Jenőné, Ranschburg Jenő, Szakács Mihályné és Tárnokiné Joó Ildikó szerkesztésében a RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft. kiadásában jelent meg az Óvoda Vezetési Ismeretek (ÓVI) lefűzhető lapokból felépülő kiadvány, amely a pályán lévő óvodapedagógusok, az Óvodai nevelési alpprogram alapján elvárt szakmai megújulását segítette.⁵ Szakács Mihályné írásában az óvodapedagógus-képzés 1998-as helyzetét vizsgálta. Szakmai véleménye szerint ezen tevékenység tudományos megalapozottságú pszichológiai és pedagógiai ismeretek rendszere, amely a gyermek pszichés fejlődésének, szocializációjának, a gyermeki személyiségnek sokszínű tevékenység – főként játék – által történő differenciált fejlesztését szolgálja. A szaktudományos képzés a módszertani és gyakorlati képzéssel szoros kapcsolatban felkészít a gyermeki személyiség komplex fejlesztésére. Az így szerzett ismeretek, képességek, valamint speciális személyiségvonások alkalmassá tesznek a különböző óvodai modellek, koncepciók megértésére és megvalósítására.

A pedagógiai hogyanokra, a módszertani kulturáltságra történő felkészítést a főiskolai képzés csak részben teljesíti ki. *Az alapozást jelentő szakmai ismeretek, alapkészségek-képességek birtokában válik képessé az óvodapedagógus saját pedagógiai nézeteinek kialakítására*, valamint arra, hogy választani tudjon a különböző pedagógiai programokból, hogy mélyebben megismerje és nevelési gyakorlatban magas szinten legyen képes alkalmazni a különböző nevelési eszközöket, tevékenységeket. Képzések és

⁵ Szakács Mihályné dr.: Lehet egy papírral több? *Óvodavezetési Ismeretek*, RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft. 1998

továbbképzések segíthetik abban, hogy jobban értsen a fejlesztés eszközei közül valamelyikhez. Az óvodában töltött magas óraszám, a sokféle szervezeti keret, a gyakorlás színes formái segítik a gyermekismeret, a gyermekkel való bántni tudás, a pedagógusi mesterség apró fogásainak elsajátítását, valamint az óvoda szervezetébe való beilleszkedés képességének kialakítását, a családdal történő kapcsolat – együttnevelés – képességének kialakulását. Mind ezen ismeret, képesség jelentheti a hivatás lényegét, a sikeres óvodapedagógusi tevékenység feltételeit.

A középfokú óvónőképzés kivezetésének, közoktatásért és felsőoktatásért felelős tárca szakmai gondolkodásának, az Óvodai nevelési alaprogramért óvóképző intézmények szakemberei által készített szaktudományos ismereteken alapuló dokumentumának és a főiskolai szintű óvodapedagógusképzés megszervezésének felidézéséhez az ad aktualitást, hogy a felsőoktatásért és szakképzésért felelős miniszter javaslatára a kormány döntést hozott a középfokú iskolarendszerű öt éves technikus képzésről, illetőleg érettségire épülő két éves szakképzésről, amelyen *szakasszisztens óvodai nevelő szakmai irányon* szakképzettség szerezhető.

A közoktatás pedagógusmunkakörhöz kapcsolódó képesítési előírásában *azonos szintű feladatellátásra szóló jogosultságot kap a középfokú végzett és a felsőfokú végzettségi szinttel rendelkező.*⁶

Vajon a középfokú képzés visszaállítása, az óvodai nevelő technikusképzés szakképzési rendszerbe illesztése, amely látszólag a szakemberellátottságban érzékelhető probléma megoldásának, illetve kezelésének szándékával, valamint a felsőoktatásban a 2023-ban született pedagógusképzést érintő szakpolitikai döntések indoklása szerint a felsőoktatási képzési rugalmasság segítése érdekében, a munkaerőpiacon felhasználható, a társadalom érdekében hasznosuló tudás, képesség mielőbbi megjelenését szolgálva, a magyar köznevelés színvonalas, megfelelő utánpótlás biztosítása érdekében született, figyelembe veszi-e, hogy a gazdasági-társadalmi körülmények, a kulturális környezet és az óvodapedagógusokkal szembeni elvárások, különösen az óvodapedagógusokkal szemben támasztott kompetenciák időközben jelentősen megváltoztak?

Az emberi fejlődésben az első életevek olyan szenzitív periódust jelentenek, mikor a kognitív funkciók, a társas készségek, a viselkedés, az

⁶ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról, 6. melléklet

önszabályozás és a testi fejlődés megalapozódnak. A gyerekek különböző mértékben lesznek iskolaérettek tanköteles korukra. Az iskolaérettség a kognitív készségek megszerzése mellett a szocializáció, az önszabályozási képesség, a tanulásához való viszony, a társas készségekkel is összefüggésben áll.⁷ Erre középfokon felkészíteni az egyúttal érettségre is készülő 14-19 éves fiatal nem lehet.

A koragyermekkorai pedagógus rendszeres és kiszámítható kapcsolatot jelent a gyermek és családja számára, együttműködik a különböző szolgáltatások szakembereivel, biztosítja a különböző intézmények és szakemberek által nyújtott szolgáltatásokhoz való hozzáférés koordinálását. Feladata, hogy a szülőket képessé tegye (empowerment) saját erőforrásaik mozgósítására azáltal, hogy egyéni szükségleteiknek megfelelően támogatást, erőforrásokat, általános és speciális információkat, érzelmi támaszt nyújt nekik. Segíti a szülőket az eredmények, kimenetek és a szükséges megbeszélések céljának és eredményének megértésében. Abban is segíti a családot, hogy a gyermekről való megfelelő gondoskodáshoz szükséges képességeket és ismereteket megszerezze, bővítse. Fontos feladata, hogy szükség esetén képviselje a speciális ellátást igénylő gyermekek és családjaik érdekeit a helyi közösség különböző fórumain, ezzel a családok támogatásán túl ahhoz is hozzájárul, hogy a helyi közösség nem érintett tagjai is megismerjék a családok gondjait, problémáit. Ennek a sokrétű szakmai támogatásnak kisgyermekkorai nevelés pedagógusa csak akkor tud megfelelni, ha képzése megfelelő szinten, közegben és tartalommal történik.⁸

A pedagógusképzés, benne az óvodapedagógus képzés Magyarország jövőbeli társadalmi és gazdasági fejlődésének, az ország jövőjének egyik legfontosabb pillére. *A kora gyermekkorai nevelés nem pusztán kompetenciákat fejleszt, de megteremt a későbbi hatékony tanulás alapját.*

A szakemberképzés és a szakma professzionalizációjának további előmozdítása kulcstényező. A koragyermekkorai fejlődésről való gondolkodásban, a kisgyermeknevelés területére megfogalmazott nemzetközi ajánlások és hazai prioritások sorában visszatérő elem a szakemberképzés minőségének a kérdése. Az Európai Tanács ajánlása 2019. május 22-én jelent meg a magas színvonalú koragyermekkorai nevelést és

⁷ Oberhuemer, P. – Ulich, M.: Kinderbetreuung in Europa: Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal; eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union; [IFP-Handbuch]. Beltz 1997

⁸ Bennett, J.: Early childhood services in the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field (No. inwopa 08/50), 2008

gondozást biztosító rendszerekről.⁹ Az ajánlás azon kezdeményezésekhez tartozik, amelyek az Európai Oktatási Térség létrehozását szolgálják. *A magyar álláspontként egyértelműen az öt szakpolitikai fókusszal (hozzáférés bővítése, a pedagógusok és az asszisztensek fejlesztése, nevelési programok fejlesztése, a szolgáltatások nyomon követése és értékelése, a finanszírozás biztosítása).* Kiemelten támogattuk, hogy a kisgyermekkorai nevelési és gondozási szolgáltatások elérhetőségének, megfizethetőségének és inkluzív jellegének biztosítása a családok és a szülők bevonásával történjen.

Eddig kiemelt jelentőségű volt a magyar óvodák szerepe *a hátránycsökkentő és tehetséggondozó folyamatokban.* A magyar köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorai fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése. Magyarországon az óvodapedagógus hallgatók nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő színvonalú felsőfokú szakirányú képzésben, a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodó szakmai, módszertani felkészítésben vesznek részt.

Az iskolát megelőző életszakaszban a pedagógus munkájába ma már beépült az óvodai *tehetségnevelésről való gondolkodás.* Az óvodai tehetséggondozás első lépése a tehetség-igéretnek felkutatása, vagyis azoknak az átlagon felüli adottságoknak a feltérképezése, amelyekből átlagon felüli képességek fejleszthetők. Az óvodapedagógusok ennek felderítésére jellemzően a célzott, szervezett megfigyelés módszerét használják. A mozgásos, a zenei, a matematikai és a vizuális adottságok kapcsán óvodások esetében is megállapíthatjuk a tehetség-igéretet, és segíthetjük fejlesztésüket.

Az óvodapedagógus-képzésben a felsőfokúvá válás jelentett minőségi váltást, és ehhez a minőségre figyelő fejlesztés valósult meg eddig az oktatásügyben. Az óvodapedagógus alapképzéshez rendelt, a felsőoktatási szakemberek által szaktudományos ismeretek birtokában már a több ciklusú képzési rendszerhez illeszkedően kidolgozott képzési és kimeneti

⁹ Az Európa Tanács ajánlása a magas színvonalú koragyermekkorai nevelést és gondozást biztosító rendszerekről. Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems Brüsszel, 2019

követelmények egyértelművé teszik, hogy a képzés kimeneteként az óvodapedagógusnak milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie.¹⁰

Míg 2010-ben 1120 hallgató kezdte meg főiskolai óvodapedagógus hallgatóként tanulmányait, addig 2018-ban a felvett óvodapedagógus hallgatók száma 1636 fő, 2019-ben 1982. Az emeltszintű érettségi vizsga, az oklevél megszerzéséhez szükséges nyelvvizsga eltörlésével, az idegen nyelv követelményének hatályon kívül kerülésével, a 280 pont minimális ponthatár feloldásának intézményi hatáskörbe adásával 2023. évi általános felsőoktatási felvételi eljárásban 4667 fő jelentkezett óvodapedagógus szakra, közülük 3270 fő első helyen jelölte meg az óvodapedagógus képzést.¹¹

A jövő, a nemzet szempontjából nemcsak a Szakképzés 4.0 középtávú szakmapolitikai fejlesztési stratégia vagy az Ipar 4.0 stratégia vagy a mesterséges intelligencia alkalmazása a kihívás, hanem az emberré nevelés feladatainak minőségi fejlesztése. Az óvodai nevelő középfokú szakmaként való 2023. évi megjelenése során *a felsőoktatási szakma a jogszabály társadalmi egyeztetése során megfogalmazta azon álláspontját, hogy számolni kell azszal is, hogy egy már felsőfokú végzettséghez kötöttként nyilvántartott és elfogadott szakma újbóli megnyitása alacsonyabb képzési szinten még akkor is erodáló hatású, ha erre a felsőfokú képzéssel párhuzamosan kerül sor.* Ez a lépés *azt a tévképzetet erősíti, hogy a gyermekek életkora és a nevelésükhöz szükséges szakértelem egyenesen arányosak, vagyis minél kisebb a gyermek, annál kevesebb tudásra van szükség.* Magyarország a felsőfokú óvóképzéssel, nemzetközileg is jó példa volt arra, hogy ezt a minden tudományos alapot nélkülöző szemléletet miként lehet meghaladni. Az óvodai nevelő középfokú szakképzés megnyitása ehhez képest visszalépést jelent és nem csak a szakma presztízst érinti hátrányosan, hanem a kisgyermek neveléséről való gondolkodást, fontosságának társadalmi percepcióját is.¹²

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény értelmében a tanítási év rendjét a köznevelésért felelős miniszter rendeletben állapítja meg. A miniszteri rendelet szerint a 2023/2024. tanévben tanuló eltérő ütemű fejlődéséből, fejlesztési szükségleteiből fakadó egyéni hátrányok

¹⁰ 63/2021. (XII.29.) ITM rendelet A pedagógusképzés képzésiterület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről

¹¹

https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/jelentkezo_es_felvettek/23A_jelentkezo

¹² a Kormány rendelete a szakképzésben lezajlott átalakítás utólagos hatásvizsgálatából adódó kormányrendelet-módosításokról, 2023. június

csökkentése, továbbá az alapkészségek sikeres megalapozása és kibontakoztatása érdekében az általános iskolák 2023. október 13-ig *felméri* azon első évfolyamos tanulóik körét, *akiknél az óvodai jelzések vagy a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell a későbbiekben támogatni*, és ezért a pedagógus indokoltnak látja az azt elősegítő pedagógiai tevékenység megalapozásához a diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer alkalmazását. A tervezet szerint az általános iskolák 2023. október 27-ig az Oktatási Hivatal által meghatározott módon jelentik az Oktatási Hivatalnak az érintett tanulók létszámát. Az e bekezdésben meghatározott vizsgálatokat az általános iskolák a kiválasztott tanulókkal 2023. december 8-ig elvégzik.

A színvonalas koragyermekkori nevelésnek köszönhetően a gyermekek jobb készségekkel kezdik meg az iskolát, majd fiatalként jóval kisebb arányban morzsolódnak le, és válnak korai iskolaelhagyóvá. Az ország jövője szempontjából nem mindegy, hogy milyen felkészültséggel foglalkozunk a gyermekkel. Nem kellett volna e kompetenciamérést megvárni a középfokú képzés visszaállításáról történő döntés előtt?

A középfokú szakképzés bevezetésére irányuló döntés szükségessé teszi az óvodapedagógus és az új szakképzettséghez kapcsolódó feladatkör pontos lehatárolását. A köznevelésért felelős államtitkárság 2019. évi álláspontja szerint az óvodai nevelés hatékonysága a pedagógiai asszisztens alkalmazotti létszám finanszírozott létszámkeretének emelésével erősíthető. A magyar köznevelés területein támogatás hiányában mindeközéig nem kapott megfelelő támogatást a pedagógus professziók mellett az asszisztensi feladatokat ellátók megfelelő számú biztosítása, illetve állami finanszírozása. Három óvodai csoportonként egy fő pedagógiai asszisztens foglalkoztatása a finanszírozott létszám. Több óvoda van, ahol az óvodavezető egyúttal ellátja az óvodapedagógusi feladatokat is.

A középfokú képzés mennyiben tud megfelelni a felsőfokú képzés ma már ismert, számba vett szakmai igényeinek és feladatainak?

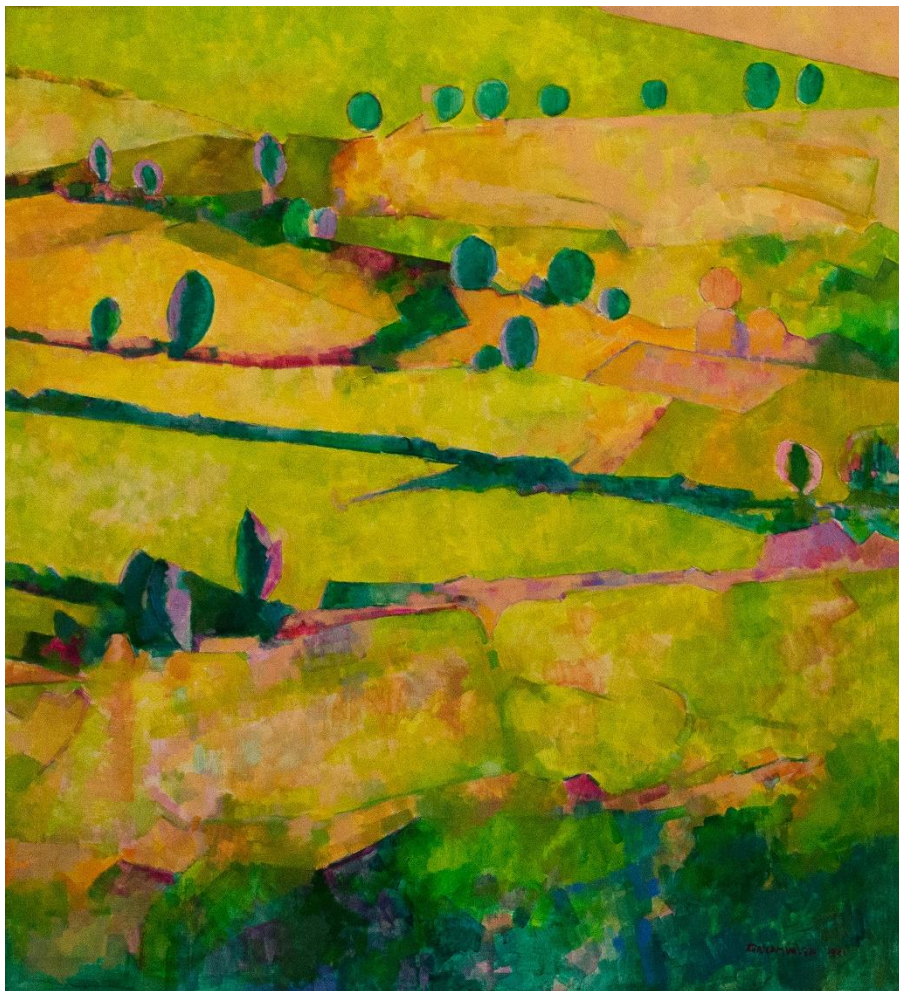
A kisgyermekkori pedagógusképzés az új, kora gyermekkori fejlődésről vallott szakmai feladatokkal összhangban – a kisgyermekkori nevelésről és gondozásról szóló EU Tanácsának ajánlására is figyelemmel – az óvodapedagógus szakképzettség tartalma, minősége Magyarországon a felsőoktatási képzési rendszerben fejleszthető. Ezt tanultuk a magyar pedagógusképzés olyan szakembereitől, mint Szakács Mihályné, Marica, és ezt kell, hogy képviseljük, megvalósítsuk a jövő pedagógusképzésben is.

Felhasznált irodalom

- Gazsó Ferenc: *Feljegyzés: A tanító- és óvóképző intézmények főigazgatói kollégiumának állásfoglalása*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium 428/1988. GF
- Gondolatok az óvónői szakközépiskolát végzettek lehetőségeiről. Művelődési és Közoktatási Minisztérium Pedagógus- és Művészetképzési Főosztálya, 1994
- Szakács Mihályné dr.: Lehet egy papírral több? Az óvodapedagógus-képzés és alapképzettséget kiegészítő képesítések. *Óvodavezetői Ismeretek*, RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., 1998. december
- Dr. Golyán Szilvia: Szakmapolitikai nyílt levél. 2023. június 24.
- Dr. Rádli Katalin: *A pedagógusképzés jogi szabályozása 1990–2010*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2012
- Oberhuemer, P., & Ulich, M.: *Kinderbetreuung in Europa: Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal; eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union*. [IFP-Handbuch]. Beltz, 1997
- Bennett, J.: *Early childhood services in the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*. 2008 No. inwopa 08/50

Jogszabályok

1985. évi I. törvény az oktatásról
1986. évi 13. számú törvényerejű rendelet a Magyar Népköztársaság felsőoktatási intézményeiről
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- Az óvodapedagógus-képzés tantervi irányelvei, 51.273/1989/XVI. Művelődési Minisztérium
- 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
- 63/2021. (XII.29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről.
- 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról
- 292/2023. (VII. 6.) Korm. rendelet a szakképzésben lezajlott átalakítás utólagos hatásvizsgálatából adódó kormányrendelet-módosításokról
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról



Garamvölgyi Béla: Kis út (110×100 cm, olaj–farost, 2021)

DIGITÁLIS KULTÚRA LEHETŐSÉGEI AZ ÓVODAPEDAGÓGUS MUNKÁJÁBAN

Szabóné dr. Balogh Ágota

Rezüm

Ez elmúlt évek rámutattak a digitális lehetőségek ismeretének, alkalmazásának fontosságára a pedagógus munkája tekintetében is. A tanulmány célja bemutatni azokat a digitális, informatikai eszközöket, melyeket az óvodapedagógusok használhatnak a felkészülésük, a csoportszobai tevékenységük, az intézményi munkájuk során egyaránt. Rávilágít arra, hogy mennyire fontos napjainkban a digitális kultúra elemeinek ismerete, a digitális kompetencia fejlesztése, az új informatikai ismeretek befogadása.

Kulcsszavak: digitális kultúra, informatika, óvodapedagógia

Possibilities of digital culture in the work of the kindergarten teacher

Abstract

These past years have pointed out the importance of knowledge and application of digital opportunities in the pedagogue's work as well. The purpose of this study is to present the digital IT tools that kindergarten teachers can use during their preparation, group room activities, and institutional work. It highlights how important it is today to know the elements of digital culture, to develop digital competence, and to absorb new information technology skills.

Keywords: digital culture, IT, kindergarten pedagogy

Bevezetés

Az elmúlt évek eseményei (pl. pandémia) egyértelművé tették mindenki számára, hogy a digitális kultúra ismerete mennyire fontos a pedagógus munkájában. 2020-ban megjelent az új Nemzeti Alaptanterv (NAT), melyben a közoktatásban is bevezette a digitális kultúra fogalmát. Alapvető feladat a digitális írástudás, a problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel, az információs technológiák megismerése, az informatikai eszközök használata és ezek fejlesztése. Kérdésként merül fel, hogy milyen lehetőségek segítik a digitális kultúrára való nevelést, milyen pedagógiai eszközök segítik a digitális írástudás (internetes kommunikáció, szöveges, rajzos dokumentumok készítése), problémamegoldás és gondolkodás

(táblázatok, összetett problémák, algoritmusok, adatbázisok, programozás), információs technológiák (robotika, MI, mobil- és webes alkalmazások) megismerését. A digitális technológiák folyamatos fejlődése, megújulása újabb és újabb módszert, eszköztárat teremt a képességfejlesztésre, az oktatásra, a nevelésre. Az óvodákban a gyermekeknek olyan tudásszintet kell elérniük, mely biztosítja számukra az iskolába kerüléskor a szükséges ismereteket, így a digitális lehetőségek – bizonyos fokú - megismerését is. Ezeknek nagy szerepe lehet a készség- és képességfejlesztésben (például a problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás terén).

A digitális eszközök (számítógép, internet, tablet, mobil eszközök stb.) széles körben használhatóak például oktatásra, tanulásra, munkára, vásárlásra, szórakozásra, játékokra, kommunikációra, ügyintézésre. Emellett ezek a lehetőségek fontos információforrások, adattárolásra is alkalmasak. Gyors, hatékony elérhetőségük, felhasználhatóságuk következtében népszerűvé váltak a lakosság körében korosztálytól függetlenül. A mai generációra jellemző és elvárt jártasságok közé tartoznak. Godwin (2008) szerint: az on-line információk és technológiák természetes és gördülékeny használata; a keresőmotorok, keresőmezők használata, amelyek gyors elégedettséggel szolgálnak; a kollaboráció, a team-munka és a közösségi hálózat kedvelése; a nem-lineáris, hipertext gondolkodás, az olvasásukra a pásztázás, amely főleg linkeken keresztül valósul meg; úgy gondolják, hogy ami a weben van, annak igaznak kell lennie; mikrotartalmakkal dolgoznak (blogbejegyzések, tweetek, post-ok); a létrehozott tartalmak elemi egységei, modulárisak, újrafelhasználhatóak.¹ Természetesen ezek a jellemzők elsősorban a szabadidős tevékenységek esetében kerülnek előtérbe. A munka világában ennél jóval szélesebb körben használhatóak a digitális eszközök és lehetőségek (irodai felhasználás, szakértői tevékenységek, képességfejlesztés, tanulás, oktatás stb.). A NAT kulcskompetenciái között megjelenik a digitális kompetencia: „A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (Information Society Technology, a továbbiakban: IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: információ felismerése, visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; továbbá kommunikáció és hálózati együttműködés az interneten

¹ Godwin, Peter Parker Jo (ed.by): *Information literacy meets Library 2.0*. Facet Publishing. 2008, reprint 2009. 5. o.

keresztül.²² Így a pedagógusoknak a digitális lehetőségek ismerete nemcsak egy lehetőség, hanem kötelesség is szakmai fejlődésük szempontjából.

Az óvodapedagógusok számára sokféle felhasználási területe van a számítógépnek: szerepet kaphat nevelési és fejlesztési feladatok ellátása során (képességfejlesztés, felkészülés, anyaggyűjtés stb.), a kapcsolattartás (szülőkkel, pedagógusokkal stb.), az adminisztratív feladatok ellátása (csoportnapló vezetése, tervezetek, projekttervek készítése, statisztikák készítése, portfólió készítése stb.).

A tanulmány célja bemutatni azokat a digitális, informatikai eszközöket, melyeket az óvodapedagógusok használhatnak a felkészülésük, a csoportszobai tevékenységük, az intézményi munkájuk során egyaránt. Rávilágít arra, hogy mennyire fontos napjainkban a digitális kultúra elemeinek ismerete, a digitális kompetencia fejlesztése, az új informatikai ismeretek befogadása.

Digitális kultúra felhasználásának módjai az óvodapedagógusok esetében

Hardver eszközök

Ebben a fejezetben áttekintésre kerülnek az óvodapedagógusok által használható digitális lehetőségek és eszközök.

A pedagógusnak az asztali számítógépek, laptopok, okostelefonok, tabletek használata mellett célszerű ismerniük a nyomtatók, fénymásolók, szkennerek, fényképezőgépek, esetleg videokamerák, projektorok, interaktív táblák alkalmazását. A számítógépeken, tableteken futnak a felhasználói programok, az internet. A nyomtatók, a fénymásolók, szkennerek lehetőséget biztosítanak a papíralapú, illetve a digitális megjelenési lehetőségekre. A projektorok, interaktív táblák segítik a digitális feladatok, animációk, filmek kivetítését; a közös gondolkodást, tevékenységeket a gyermekekkel. A fényképezőgépek, videó kamerák használata mind a pedagógusi, mind az óvoda gyermeki tevékenységek megörökítését szolgálják az óvodában.

Természetesen nem mindegy, hogy milyen hardverek állnak a rendelkezésre. Fontos, hogy olyan felszereltségű informatikai eszközök

²² Dombiné Borsos Margit: *A kompetencia és a kompetencia fejlesztése*, Pécsi Tudományegyetem 1. Sz. Gyakorló Általános Iskola, 2011
https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kompetencia_dbm/index.html (megtekintve: 2023.06. 18.)

kerüljenek használatra, melyeken futnak a számunkra fontos felhasználói programok, operációs rendszerek (főbb jellemzők: processzor sebessége, memória és háttértár mérete, kijelző felbontása, videokártya³). Olyan kamerát alkalmazzanak, melyek jó minőségű képeket, videókat tudnak készíteni. Célszerű a gép megválasztásánál figyelembe venni, hogy milyen igényeket kell kielégítenie. Ha több helyen alkalmazható számítógépre van szükség, akkor laptopot, tabletet érdemes választani. Például az intézményben egyik helységről a másikba átvinni a gépet. Ha később cél a könnyű és olcsó fejleszthetőség, bővíthetőség, akkor érdemes asztali számítógépet választani.

Adminisztráció

Az óvodapedagógus adminisztrációs feladatának ellátásához nélkülözhetetlenek az irodai szoftverek és az internet. Ilyen feladat lehet például a csoportnapló vezetése, tervezetek, projekttervek, statisztikák készítése, portfólió készítése. Ezek futtatásához megfelelő operációs rendszerre van szükség, mely elosztja az erőforrásokat, biztosítja a kommunikációt a számítógép és a felhasználó között, valamint vezérli a programokat. Magyarországon mind az otthoni, mind a munkahelyi felhasználás területén a Microsoft cég Windows operációs rendszere a legelterjedtebb.

Az adminisztrációs feladatok könnyű elvégzésére hozták létre, a különböző irodai programcsomagokat, amik azokat a célprogramokat foglalják magukba, melyek a különféle dokumentumtípusok kezelésére, irodai feladatok elvégzésére alkalmasak. Az intézményekben leginkább a Microsoft Office programcsomag terjedt el, és ennek programjait használják adminisztrációra. A programcsomagba tartoznak a szövegszerkesztő (Word), táblázatkezelő (Excel), prezentációkészítő (PowerPoint), adatbázis-kezelő (Access), kiadványkészítő (Publisher) szoftverek. A szövegszerkesztő programokkal könnyen lehet szövegeket begépelni, szerkeszteni, formázni, igény szerint nyomtatni. A dokumentumok a szöveg mellett képeket, táblázatokat, ábrákat, diagramokat is tartalmazhatnak, így a tervezet, a projektterv elkészítése egyszerűbb feladat lehet. A táblázatkezelő főként adatok nyilvántartására, számítások végzésére, kimutatások, diagramok készítésére alkalmazható, mely megkönnyítheti a statisztikák készítését. A

³ Fülöp Károly: Hogyan vásároljunk új számítógépet?

<http://szamtechnikus.hu/2015/06/01/hogyan-vasaroljunk-uj-szamitogepet/>

(megtekintve: 2023. 02.10)

prezentációkészítők segítségével bemutatókat, előadásokat lehet készíteni. A diákon a multimédiás elemek megjeleníthetők: szöveg, kép, hang, videó, animáció. A bemutató kivetítése mellett, átkonvertálva más formátumokban (pdf, docx, jpg stb.) egyéb anyagok (pl. projekttervek, plakátok, szóróanyagok, meghívók) elkészítésére is alkalmas. Az adatbázis-kezelés során lehetőség van táblák készítésére, összekapcsolására, lekérdezések, űrlapok, jelentések készítésére, szűrésekre, adatelemzésekre melyek segíthetik a statisztikák elkészítését. A kiadványszerkesztő program segítségével szövegeket, képeket tudunk feldolgozni és átalakítani az intézmény számára fontos anyagokká: meghívók, szóróanyagok, plakátok, újságok, névjegyek.

Ugyanakkor az adminisztráció sokszor online felületen keresztül történik, egységes adatbázishoz csatlakozva, ahol a pedagógusokról, az intézményről, a gyerekekről kell adatokat kitölteni, portfóliót feltölteni. Így szükség van a böngészők (Google Chrome, Microsoft Edge, Mozilla Firefox, stb.) részletes megismerésére, használatára.

Fontos lehet a számítógépünkre telepített PDF olvasó vagy konvertáló program (például Windows Olvasó, Adobe Acrobat Reader stb.), mellyel különböző elektronikus dokumentumokat lehet megtekinteni, nyomtatni, konvertálni (sok esetben így változatlan formában kerülhetnek fel online felületekre)⁴

Felkészülés és csoportosítási alkalmazás

Az interneten levő lehetőségek nemcsak az adminisztrációnál, hanem a munkára való felkészülésben is segítheti az óvodapedagógust.

Egyik alkalmazhatósága a kommunikáció: levelezés (e-mail), fórumozás, chatelés, videóhívás, blogolás, közösségi oldalak használata. A közösségi oldalakon (pl. Facebook) megoszthatnak információkat, képeket, videókat egymással, a pedagógusok, vagy óvodai csoportról a szülők számára zárt közösségeket hozhatnak létre, levelet küldhetnek (meghívókat stb.), eseményeket hozhatnak létre, cseveghetnek. Legelterjedtebb közösségi oldal a Facebook, mely díjmentes szolgáltatás (regisztráció, csevegés, csoportok létrehozása, videó és képmegosztás stb.). A pandémia idején online kellett óvodai foglalkozást tartaniuk a pedagógusoknak. Legtöbb intézményben a Google Meet szolgáltatást használták a kapcsolattartásra.

⁴ Mentés PDF-fájlként: <https://support.office.com/hu-hu/article/Ment%C3%A9s-PDF-f%C3%A1jl%C3%A9nt-443b9ec2-3b9a-431f-b6f7-672550a296b7#bmbacktotop>
(megtekintve: 2023.02.27.)

Másik alkalmazhatósága az információ keresés, böngészés, ahol kulcsszavas és tematikus keresők segítségével egyaránt megtalálhatja a pedagógus a számára szükséges információkat, oldalakat. Eljuthat olyan helyekre, melyek segíthetik a pedagógiai munkáját, akár a gyermekek fejlesztését feladatokkal, játékokkal, tanácsokkal (pl. egyszervolt.hu, fejlesztok.hu, <https://hu.pinterest.com/>, stb.). Saját feladatokat is készíthet internetes oldalak segítségével (például: <https://learningapps.org/>, <https://wordwall.net/hu>, <https://padlet.com/>, <https://kahoot.com/>).

Az interneten keresztül lehetőség van adatbázisokhoz való csatlakozásra, így például az elektronikus könyvtárak oldalához (pl. <http://mek.oszk.hu/>), vagy szótárakhoz (pl. <http://szotar.sztaki.hu/>).

További segítséget jelent a multimédiás szoftverek használata (képszerkesztők, filmszerkesztők, animációkészítők, hangszerkesztők, rajzprogramok, képregénykészítők, mese és diafilmkészítő programok stb.). A képek rendszerezésére, szerkesztésére alkalmasak például: a Microsoft Picture Manager (képek megtekintése, nyilvántartása, megosztása, szerkesztése⁵), a Windows Fényképnézegető (fényképek megtekintése, nyomtatása, CD-re vagy DVD-re írására, mellékletként való elküldésre e-mailben), az ingyenesen letölthető PhotoScape program (képek szerkesztése, montázkészítés, plakátkészítés, puzzle készítése, egyszerű animáció készítése stb.). A videó és a hang lejátszásában egyszerű használatú program a VLC. Videó, bemutató és hangszerkesztésre egyszerűen alkalmazható és könnyen megtanulhatóak a Windows operációs rendszerrel telepített programok. Ezen szoftverek segítségével az óvodában a gyerekről felvett videókat, képeket lehet könnyen, gyorsan szerkeszteni, és akár a szülőkkel megosztani. Másik lehetséges felhasználása például filmekben, képeken keresztül bemutatni a tevékenységhez, projektekhez kapcsolódó anyagokat.

A rajzprogramok (pl. Paint, mely szintén a Windows operációs rendszer része), szoftverek jól használhatóak rajzoláshoz, szerkesztéshez, színezéshez, szövegek készítéséhez, képek szerkesztéséhez. Ezekben a digitális rajztáblákon elkészített anyagok alkalmazhatóak a gyermekek tevékenységeihez, illetve a csoportszobában akár képességfejlesztésre (szem-kéz koordináció, térlátás, figyelem, irányok, formák stb.) is.

⁵ Picture Manager program:

<https://support.office.com/hu-hu/article/A-Picture-Manager-program-20bb89fc-a39e-45a3-aab5-177526beeac5> (megtekintve: 2023.02.20.)

Képregényszerkesztő [<https://www.storyboardthat.com/hu/> (ingyenes) stb.], mesekészítő (pl. ingyenes LapodaMese) szoftverek akár a csoportszobába bevihetőek, ahol vagy az előre elkészített meséket nézik meg a gyerekek, vagy ha rendelkezésre állnak számítógépek, akkor a gyermekek rajzolhatják meg elképzeléseiket, akár egy felolvasott mese alapján. A tevékenység során a gyermekek képességei kibontakoztathatók, kreativitásuk fejlődik, tehetséggondozáson vehetnek részt ezáltal.

Természetesen számtalan szoftver áll a pedagógusok rendelkezésére (akár letölthető formátumokban), melyekkel a gyermekek a csoportszobában is találkozhatnak, akár kivetítve projektorral közösen vagy monitoron egyénileg játszva tanulhatnak.

A digitális kultúra eszközei lehetőséget biztosítanak a képességfejlesztésre is. A figyelem, emlékezet, gondolkodás, zene, logika, beszéd, kreativitás stb. területek egyaránt fejleszthetőek az informatika által nyújtott applikációkkal, gamifikáció elemeivel, az interneten található játékokkal, feladatokkal.

Számtalan mobilalkalmazás is található, ahol játékos feladatokkal lehet fejleszteni a gyerekeket. Például: Kidoz (biztonságos játék ingyenes játékokok), Kids Paint (rajzolás), Children Educational Game Full – Gcompris (fejlesztő), Bookr Kids Mesetár (interaktív mese), Puzzle Kids – Animal Shapes and Jigsaw Puzzles (kirakó), Creative Movie Maker for kids (kreativitás fejlesztése),⁶ az Aprófalva, Manókaland, Beszédmester, Mini Manó oktatóprogramok (tél, tavasz, nyár, ősz, Hangyácska és a logikai készlet)⁷.

Egyik kiemelkedő lehetőség a képességfejlesztésre a padlórobotok használata. A digitális kompetencia mellett a matematikai, szociális, anyanyelvi-kommunikációs kompetenciákat is fejleszti.⁸ Az óvodában kiemelkedően lehet alkalmazni a gondolkodás fejlesztésére. A gyerekek számára mintegy távirányítható vagy programozható játékként jelenik meg a robot. Egyik legelterjedtebb a Bee-Bot, a robotméhecske. A hátán található irányító gombok segítségével programozható, akár 40 lépést is meg tud

⁶ Alkalmazásajánló ovisoknak és kisiskolásoknak:

<https://erzsebettaborok.hu/alkalmazasajanlo-ovisoknak-es-kisiskolasoknak/>,
(megtekintve: 2023.07.15.)

⁷ Manósorozat programok ismertetőik:

<https://people.inf.elte.hu/brdsaai/manoweboldal/index.html> (megtekintve: 2023.05.07.)

⁸ Padlórobotok alkalmazása a tanításban – A Bee-bot:

<https://www.sutori.com/en/story/padlorobotok-alkalmazasa-a-tanitasban-a-bee-bot-1QpuewQt38sB3gryHCEMGfjf> (megtekintve: 2023.06.12.)

teni. 15x15 cm-es négyzetekből lehet a pályát elkészíteni, lerajzolni vagy késztermékként megvásárolni. A gondolkodás mellett a kreativitást, a figyelmet és az emlékezetet, kommunikációt, anyanyelvet is fejleszti. A térképet az óvodapedagógus akár a gyerekekkel közösen megtervezheti, megrajzolhatja. Történetekbe ágyazott útvonalakat találhatnak ki, melyet a méhecskének végig kell járnia. Az útvonal előre beprogramozása mellett „hangeffektekkal” is el lehet látni a padlórobotot.

Összefoglalás

A tanulmányban bemutatásra kerültek azok a digitális, informatikai eszközök, melyeket az óvodapedagógusok használhatnak a felkészülésük, a csoportszobai tevékenységük, az intézményi munkájuk során egyaránt. Rávilágít arra, hogy mennyire fontos napjainkban a digitális kultúra elemeinek ismerete, a digitális kompetencia fejlesztése, az új informatikai ismeretek befogadása.

A pedagógus-továbbképzéseknek nagy szerepe lenne, abban, hogy fejlesszék az óvodapedagógusok digitális kompetenciáit, hogy minél több digitális eszközt és lehetőséget megismerjenek, és biztonsággal alkalmazzanak. Emellett fontos az intézmények digitális eszközökkel való ellátottsága. A kevés gép nem motiválja a pedagógusokat arra, hogy többet alkalmazzák ezeket a munkavégzésük során.

Természetesen a digitális lehetőségek mindössze kiegészíthetik a gyermekek óvodai tevékenységét. Figyelni kell arra, hogy a technikai eszközöket hogyan alkalmazzuk, hiszen azok önmagukban nem jók, nem rosszak, hatásuk csakis a felhasználón múlik, ezért nagyon fontos a pedagógus szerepe, aki az informatika pozitív hatásait dominánssá teszi.

Felhasznált irodalom

Alkalmazásajánló ovisoknak és kisiskolásoknak:

<https://erzsebettaborok.hu/alkalmazasajanlo-ovisoknak-es-kisiskolasoknak/>, (megtekintve: 2023.07.15.)

Dombiné Borsos Margit: *A kompetencia és a kompetencia fejlesztése*, Pécsi Tudományegyetem 1. Sz. Gyakorló Általános Iskola, 2011.

https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kompetencia_dbm/index.html (megtekintve: 2023.06.18.)

Fülöp Károly: *Hogyan vásároljunk új számítógépet?*

<http://szamtechnikus.hu/2015/06/01/hogyan-vasaroljunk-uj-szamitogepet/> (megtekintve: 2023.02.10)

Godwin, Peter Parker Jo (ed.by): *Information literacy meets Library 2.0*. Facet Publishing. 2008, reprint 2009. 5. o.

Manószorozat programok ismertetők:

<https://people.inf.elte.hu/brdsaai/manoweboldal/index.html>

(megtekintve: 2023.05.07.)

Mentés PDF-fájlként: [https://support.office.com/hu-](https://support.office.com/hu-hu/article/Ment%C3%A9s-PDF-f%C3%A1jl%C3%A9nt-443b9ec2-3b9a-431f-b6f7-672550a296b7#bmbacktotop)

[hu/article/Ment%C3%A9s-PDF-f%C3%A1jl%C3%A9nt-](https://support.office.com/hu-hu/article/Ment%C3%A9s-PDF-f%C3%A1jl%C3%A9nt-443b9ec2-3b9a-431f-b6f7-672550a296b7#bmbacktotop)

[443b9ec2-3b9a-431f-b6f7-672550a296b7#bmbacktotop](https://support.office.com/hu-hu/article/Ment%C3%A9s-PDF-f%C3%A1jl%C3%A9nt-443b9ec2-3b9a-431f-b6f7-672550a296b7#bmbacktotop)

(megtekintve: 2023.02.27.)

Padlórobotok alkalmazása a tanításban – A Bee-bot:

[https://www.sutori.com/en/story/padlorobotok-alkalmazasa-a-](https://www.sutori.com/en/story/padlorobotok-alkalmazasa-a-tanitasban-a-bee-bot--1QpuewQt38sB3gryHCEMGfjf)

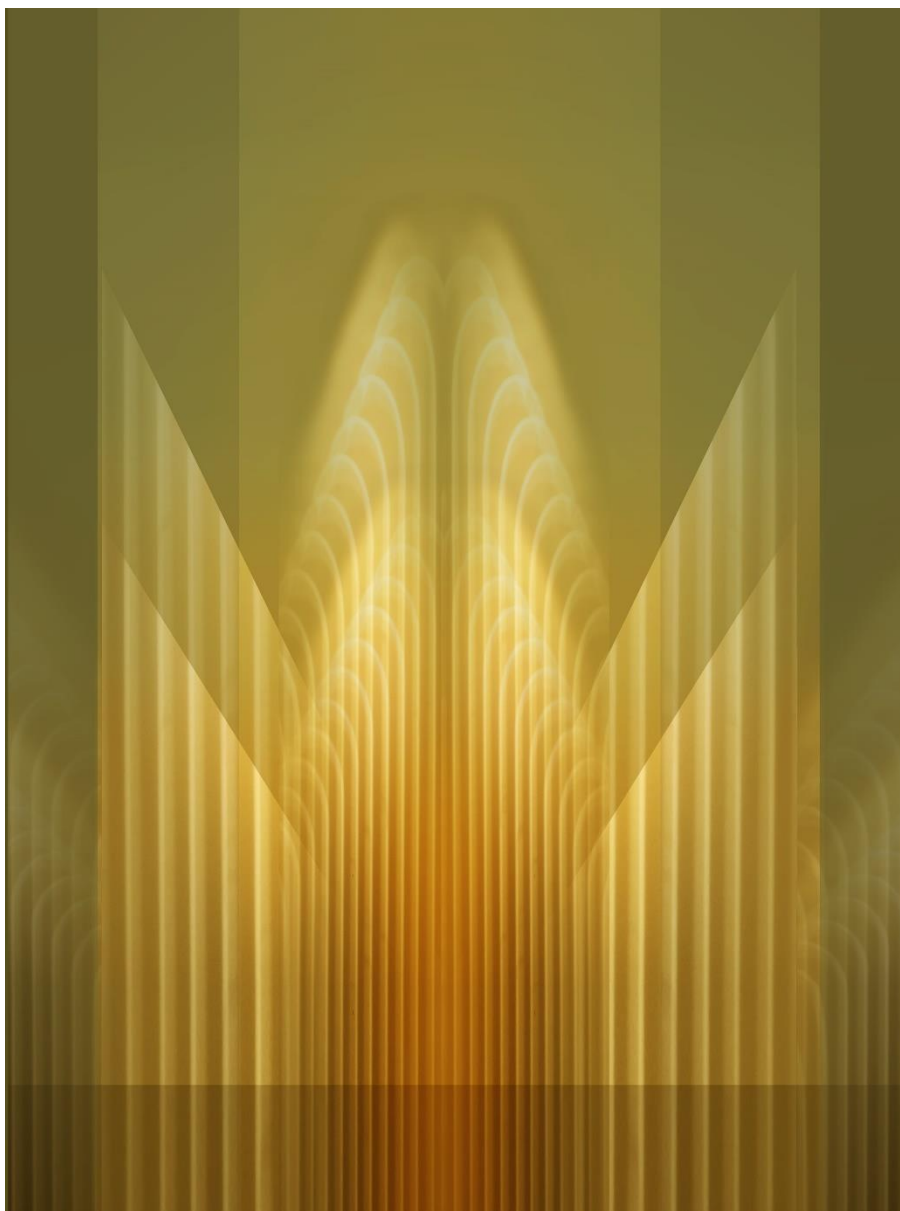
[tanitasban-a-bee-bot--1QpuewQt38sB3gryHCEMGfjf](https://www.sutori.com/en/story/padlorobotok-alkalmazasa-a-tanitasban-a-bee-bot--1QpuewQt38sB3gryHCEMGfjf) (megtekintve:

2023.06.12.)

Picture Manager program: [https://support.office.com/hu-hu/article/A-](https://support.office.com/hu-hu/article/A-Picture-Manager-program-20bb89fc-a39e-45a3-aab5-177526beeac5)

[Picture-Manager-program-20bb89fc-a39e-45a3-aab5-177526beeac5](https://support.office.com/hu-hu/article/A-Picture-Manager-program-20bb89fc-a39e-45a3-aab5-177526beeac5)

(megtekintve: 2023.02.20.)



Lonovics László: Fénykatedrális VI. (számítógépes grafika,vászon, 2022)

WEÖRES SÁNDOR MORASZÁMLÁLÓ
SZIMULTÁN VERSEI.
A *MAGYAR ETŰDŐK* CIKLUS GANAVRITTÁI

Szarka Péter

„Mintba a ritmus összes ördögeit
a magyar nyelvbe csukta volna az Isten.”
(Weöres Sándor Babitsnak írt leveléből,
Csöngé, 1939. március 17.)¹

Reszümé

Weöres Sándor pályája korai szakaszában a magyar verselés megújításán dolgozott. Elégedetlen volt a Nyugat költészetének szinte kizárólagos jambusi ritmusával, mellyel szemben az ütemhangsúlyos verselés jogait akarta visszaállítani.

Verstani kísérletei közben ismerte meg a szanszkrit költészetet, melyből többek között a ganavritta formát vette át.

A ganavritta négymorás ütemeket képez, melyeket Weöres az antik görög-latin költészet megfelelő verslábaival töltött fel.

Így lettek játékversei háromszorosan szimultán ritmusúak.

Kulcsfogalmak: ganavritta, szimultán versritmus, játékvers

Weöres Sándor's mora counting simultaneous versification. The “ganavrittass” of the *Magyar etűdők* [Hungarian etudes]

Abstract

In the early stages of his career, Sándor Weöres worked on revitalizing Hungarian poetry. He was dissatisfied with the almost exclusive iambic rhythm of the poetry in “Nyugat” (a literary journal), and he aimed to restore the rights of syllable-accentuated meter in opposition to this rhythm.

During his poetic experiments, he became acquainted with Sanskrit poetry, from which he adopted various forms, including the “ganavritta”.

The “ganavritta” consists of four-line units, and Weöres filled these units with the appropriate metrical feet of ancient Greek and Latin poetry.

This is how his playful verses gained a triple simultaneous rhythm.

Keywords: ganavritta, simultaneous verse rhythm, playful verse

¹ Weöres Sándor: *Egybegyűjtött levelek I-II*. Pesti Szalon, Budapest, 1998.

Bevezetés: az útkeresés

Weöres Sándort leveleinek tanúsága szerint már az 1930-as évek közepén foglalkoztatta a versritmus megújításának lehetősége. Elégedetlenségének számos oka lehetett. Az általa, meglehet, politikai ellenszenv okán, indogermánnak, utóbb az akadémiai verstanokban tévesen nyugat-európainak nevezett verselés előre gyártott ritmikai sémái, képletei nem biztosították azt az egyéni hangot és eredetiséget, mely ambíciója volt Weöresnek. Főleg a „lompos jambus” ellen kelt ki, mely a Nyugatos költészetben szélteben-hosszában használatos volt. Az ilyen sorokban a jambust leginkább spondeus, ritkábban pirrichius helyettesítheti, szélső esetben a verssorban egyetlen jambus is jelezheti a sor emelkedő lejtését. Az időmértékes verselés szabályai persze nem zárják ki a „lompos jambus”-t, de tény, hogy az ilyen versekben az jambusi hangzás visszafogottá, alig hallhatóvá válik. Akkor hát mire is való a jambus?

A levélrészletekből arra lehet következtetni, hogy Weöres három irányban kereste a kiutat. Az első a szanszkrit költészet tanulmányozása volt, melynek kétségtelen lett ritmikai hozadéka (e tanulmány is erről szól), de a költő levelezésében minderről részletesebben nem nyilatkozik. A másik minta az i. e. V. században alkotó görög kardalköltő, Pindarosz volt. „A nyelv bonyolult zeneiségének megújításában páratlanul bátor és önálló művész volt Pindarosz.”² Az athéni demokrácia kialakulása előtti korban a hanyatló arisztokrácia eszményeiért lelkesedő költő kardalaiban, ódáiban még az ógörög világban is ritka, nem versalkotó lábokban, kólonokban és kólonvariációkban fogalmazta meg sorait, kiváltképp bonyolult daktiloepitritusokban.³ A pindaroszi költői autonómia követése az alább következő levélrészletekből is kiviláglik, mely ekkor még inkább a nem versalkotó lábak, kólonok magyar nyelvi megfogalmazhatóságát és szubjektív érzelmi-stilisztikai hatásértelmezését jelentette. A pindaroszi formaművészet nyoma Weöres későbbi költészetében is jelen van.⁴ Az útkeresés harmadik iránya a kéznél lévő magyaros vagy pontosabb megnevezéssel az ütemhangsúlyos verselés, mely eredetileg a magyar

² Falus Róbert: *Az antik világ irodalmi*, Gondolat, h.n., 1980, 146.

³ Szepes Erika – Szerdahelyi István: *Verstan*, Gondolat, Budapest, 1981, 310–312.

⁴ Van Weöres Sándornak egy *Pindaricum* című verse, ami igazi formai bravúr, mert egyrészt követi a pindaroszi óda strófa, antistrófa, refrénszerű epódus szerkezetét, melyben a strófa és antistrófa metrikailag teljesen azonos képletű; másrészt viszont a Weöres megduplázza a verset, s a 3-3 strófa verstanilag egymás tökéletes tükörképe, azaz a hosszú és rövid szótagok, valamint a ritmikai egységek sorrendje azonos. Weöres Sándor *Egybegyűjtött írások*, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1975, 478–479.

népköltészet sajátja. A magyar költészet igazi nagy találmánya, a szimultán verselés, már a XIX. század költőinél spontán nyelvi-ritmikai működés eredményeként létrejött. A szimultaneitást úgy értjük, hogy benne az ütemező és az időmértékes ritmus szerkezetileg összeforr. Ennek bonyolult törvényszerűségei ma már ismertek.⁵ Mindez témánk szempontjából azt jelenti, hogy a Nyugatosok szimultán verseiben is jelen volt az ütemezés, de a vers nyelvi megvalósulásától függően az ütemhangsúlyos ritmus a vezető időmérték mellett csak kísérőmetrumként funkcionált. Feltételezhető, hogy Weöres ezt is kifogásolta, s ebbéli igyekezetében a Nyugatosok ritmuskezelésétől eltérően vissza akarta állítani jogaiba a magyaros, azaz az ütemhangsúlyos verselést, de azt megújítva. S ha ütemező verselésről van szó, akkor Weöres Sándor a legfontosabb forráshoz fordult, a törvényalkotó Arany Jánoshoz.⁶

E rövid bevezetés után következzenek időrendben és az eredeti helyesírással a levélrészletek:

„... egyébként a használatos verslábak közt a trochaeus még aránylag a legmagyarabb. A magyar népdal zenéje általában a ionicus (UU –), dactylus, choriambus (–UU), trochaeus, spondaeus, pyrrhichius, (UUU) prokeleusmaticus, meg a nem-tudom-hogy-híjják UUU, – – UU, – – U, stb. lábakon nyugszik; a szöveg persze nem tartalmazza ezeket a lábakat, csak a dallam, a szöveg csak megközelítőleg simul a dallamhoz (hiszen ha görög szigorúsággal alkalmazkodna a magyar vers a magyar népdal metrumaihoz, igen egyhangú kattogássá válna, másrészt a fene se tudná megcsinálni az értelem keréketörése nélkül. – Egy magyar dallamnak pl. ez a taktusa: UU – – | – – | | UU – – | | – – | | csak megközelítőleg utánozza; ”Fekete éj | szaka, | | borulj a vi | lágra.” Vagy egy másik, dactylicus dal: –UU | – – | | –UU | – – | |; szövege: „Kiskacsá | fündik | | fekete | tóba, | | anyjához | készül | | Lengyel | országba.” A klasszikus és nyugateurópai verselésnél végtelenül gazdagabb, változatosabb ritmika kulcsát rejtja a magyar vers és dallam; annyiban is finomabb a görögös verselésnél, hogy nem kattogja le hüen a föléje-írbató sémát, hanem azt szinte „kontrapunktikusan variálja” (hogy kifacsartan fejezzen ki magamat). – Okvetlenül vérbeli magyar ritmus a „Toldi”-eposzoké, a „Zách Klára”-é, „Török Bálint”-é... A lényeg ott van, hogy míg a klasszikus és nyugati formákra az ember rábízhatja magát, mert azok automaticé jóhangzásává teszik a verset, addig a magyaros verselés jó fület kíván és zenei hallást.” (Weöres Sándor levele Vas Istvánnak, Csöngé, 1937. augusztus 5.)

⁵ Szuromi Lajos: *A szimultán verselés*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.

⁶ Arany János: Magyar nemzeti vers-idomról, in S. Varga Pál (szerk.): *Arany János Tanulmányok, kritikák I.* Debreceni Egyetemi Kiadó, 2012, 288–321.

„... most végleg le akarok számolni a jambussal és az egész indogermán verseléssel. Ezentúl a verseim nagyrésztében nem a készen-adott ritmikai sémákat alkalmazom, hanem magam alkotom meg külön-külön az egyes versek ütemeit, ahogy Pindaros tette valamikor. Most húszegegnéhány különböző verslábbal dolgozom; végigpróbálgattam őket; hogy különböző egymásutánjaik milyen ízeket, hangulatokat csálnak elő a magyar nyelvből: *Dactylus* után *paëon* méltóságteljes, ünnepélyes (pl.: „áldd meg a hét vezért”). *Dactylus* után *tribrachys*, vagy *amphybrachys*: magyaros, parasztos. *Dactylus* után *molossus*: álmatag, bizarr (pl.: fekszik a ház-árnyék”) *Tempo giusto* ütemeknél leginkább a *prokeleusmatikust*, *kettős spondeust*, *daktylust* alkalmazhatom (pl. „jegenyefa, jegenyefa, élő szép-szál, lopd el a szívemet”) *Lassan-hömpölygő* magyaros sorokat Arany János módjára alkothatok a *ionicus*, *choriambus* által. De ez a két versláb, az *anapestussal* és *paëonnal* együtt, *trombita-módra* barsogni is tud (pl.: „távolodó dübe terhét – cepeli a tüzpalástu vihar”). Ábrándosan lassú, holdvilágos verssorok a *bacchius* és *antibacchius* által alkulhatnak. (Pl.: „az árnyék előbujt, a szívedre hullt” – vagy: „mennétek és híven áldnátok őket”)” (Weöres Sándor levele Kodály Zoltánnak, Pécs, 1938. február 14.)

„...megúntam a nyugat-európai ritmus kész kaptafáit. Átnyergelek a pindarosi verselésre, a hellén tragikus kórusok verselésére. Most körülbelül harmincféle verslábbal dolgozom. Olyan hajlékony ütemeket tudok létrehozni velük, amilyenre a modern verselés álmában sem képes. – Gyors, pattogó ütemeket nyerek a *prokeleusmatikus*, *daktylus*, *molossus*, *kettőzött spondeus* segítségével. Pl.: UUUU | _ UU | _ _ | _ _ | („galagonya táncol a szél karjában”), _ UU | _ _ _ („ringat a félálom”), UUUU | UUUU | _ _ | _ _ || _ _ | _ _ || _ UU | UU _ | („ide-oda ide-oda ringó zöld ág, hajló szép szál, lopd el szívemet”) stb. Ha előszedem a *ionicust*, *choriambust*: a ritmus *trombitálni* kezd, mint a szélvész. Pl.: _ U | _ _ _ || UU _ _ | UU _ _ || _ UU | _ _ | UU _ _ UU _ | UU _ || („üdv a mostannak – mely az eszmét levetette – mint ragyogó burkát a kígyó, ha – húnja az új kikelet”). Vagy: _ UU _ | _ _ UU | _ _ || _ UU _ | UU _ || _ U | _ UU _ | _ _ || _ UU _ | UU _ _ || („friss-vasu lólábakkal a végzet – nyargal a földeken át – s csontot és agyat örölve – nyargal az élet-időkön”). – Jön a *bacchius* és *antibacchius*: az ütem lelassul, puha és gyengéd lesz. Pl.: _ _ U | _ _ U | _ _ U || _ _ | („jönnétek és híven áldnátok őket”) vagy U _ | U _ | U _ U | _ | („az árnyék előbujt, a szívedre szállt”). – És így tovább. A lehetőségek száma fölmérhetetlen. Mintha féltucat *pasztellkeréta* helyett egyszerre csak a *napsugárral* pingálhatna a festő. – De a pindarosi ritmust más nyelven, mint magyarul (úgy hogy fölnekezik muzsikát jelentsen) tán még *Swinburne* se tudná megszólaltatni.” (Weöres Sándor levele Fülep Lajoshoz, Csönge, 1938. december 30.)

„Az az általánosan elterjedt és szinte minden mást kiszorító versforma, mely ellen irtóháborúnak kéne indulni, talán „lompos jambus”-nak nevezhető; tulajdonképpen nem is jambus; bármelyik kétszótagú versláb helyet talál benn és a sorok csak nagyjából jambikus üteműek; csak a sorok utolsóelőtti verslába szokott következetesen jambus lenni. Vagyis az ellenfél eléggé idétlen, alig érdemli a nemes „jambus” nevet. – Igyekszem, hogy jambust csak indokolt esetben alkalmazzak ... ; és főleg a lompos-jambustól kívánok végleg megszabadulni. Nem könnyű dolog: gyakran rajtakapom magamat, hogy lompos jambusban gondolkodom; és a versbe-kívánczó mondanivalóm többnyire lompos-jambusban akar elrendeződni, ilyenkor legnehezebb védekezni ez ellen az idétlen verselés mód ellen, mert a védekezés a spontaneitás rovására megy. Nebéz a beidegződöttebb verselés móddal szembeszegülni, de annál kevésbe hagyom abba a harcot; már mióta a lompos-jambust nem használom, a verseim keménygallérban járnak. – Tanulmányozni akarom a népköltészetünk legősibb, pogány rétegét, a népi varázsmondókákat; továbbá az északi finnugor szövegeket; aztán a leggazdagabb metrikát, a szanszkrit verselést (Kiemelés tőlem: Sz.P.): *ennyi kincs közt majd csak találok valamit az üvegyöngy helyébe.*” (Weöres Sándor levele Kodály Zoltánnak, Csöngé, 1939. január 4.)

Az útkeresés eredményei

A magyar versritmus megújításának ambiciózus terve az 1930-as évek végére meghozta az eredményeket, abban az értelemben biztos, hogy az a kétféle ritmuskezelés, mely az 1949–50-ben írt *Magyar etűdök* ciklusban kibontakozik, ekkor már lényegében kész volt.

Egy újabb, Kodály Zoltánnak írt levél részlete már az ütemezés „sikeréről” számol be.

„Mester szíves engedelmével itt küldöm néhány újabb versemet. Végre, azt hiszem csakugyan sikerült eljutnom a magyar ütemig (Szarvasok, Virágének), szeretnék kicsiszolni belőle egy olyan forma- és ütem-rendszert, ami bármilyen mondanivalóhoz alkalmazható.” (Weöres Sándor levele Kodály Zoltánnak, Csöngé, 1935. július 1.)

A *Szarvasok* című verset idézzük.

Legel a kis falu gulyája,	UUU _UU U_U
nyugtalan a gulyás kutyája.	_UU UU_ U_U
Idegen szagot sejt, a fejét fölívja,	UU_ U__ UU_ __U
szimatol a nedves szél sodrába.	UUUU ___ __U
Szárnya kél a fehér homoknak,	_U_ UU_ U_U
a völgyben szarvasok robognak.	U__ _U_ U_U
Jönnek a szél-árka völgyből, egy ⁷ re többen,	_U _U __ _ [↑] U_U ⁷
száz meg mégtöbb nyargal egy seregben.	___ _U_ U_U
A szittyós itatón megállnak,	U__ UU_ U_U
szarvaik kék eget kuszálnak.	_U_ _U_ U_U
Egy vén bika szétnéz, beleront a porba	__UU __ UU_ U_U
és nyomában dübörög a horda.	_U_ UUU U_U

A háromstrófás versben a sorok szótagszáma 9, 9, 12, 10. A kilencesek következetesen háromüteműek (3||3||3), a tizenkettesek négyüteműek, egy esetben egyszerű szó átvágásával, ebben a sorrendben: 3||3||3||3, 3||3||3[↑]3, 4||2||3||3. A tízesek ismét háromüteműek 4||3||3 rendben.

Ebben a ritmusban bizony nincs semmi különös, az ilyen-olyan szótagszámú sorok szokványos ütemezéséről van szó – első pillantásra. Ha viszont az ütemek nyelviségét értelmezzük, feltűnő a gyakori szóütemezés (39 ütemből 18 ütem három szótagú szóval azonos), illetve a maradék esetben valamilyen grammatikai szerkezet alkot egy ütemet (*kis falu, szagot sejt, szárnya kél, kék eget*). Tehát az ütemezés alapja az értelmi tagolás (a szóátvágás nem elegáns licenciájától eltekintve), a metszetek nem követnek el erőszakot a nyelv természetes, azaz grammatikai rendje ellen. Azonban ez sem újdonság.

Ha az időmértéket vesszük szemügyre, akkor érthetővé válik az ütemezés, kiváltképpen a három szótagos ütemek célja: Weöres ezeket az ütemeket három szótagos lábakkal töltötte fel, melyek rendkívül változatosak. Van közöttük krétikus (_U_), anapesztus (UU_), amphibrachisz (U_U), bacchius (U_ _), palimbacchius (_ _ U), molosszus

⁷ ↑ = az egyszerű szó átvágásával keletkezett metszet jele

(_ _ _), tribracchisz (UUU). Az egy két szótagos ütem spondeus (_ _), és az egy négy szótagos ütem pedig második epitritus (_U_ _). Ritmikai szempontból éppen ezzel a nagy változatossággal van a baj, hiszen a ritmus legfontosabb attribútuma, a *sorozatossan ismétlődő rendezettség* maradt el. Egy pozícióban azonban mégis következetes az időmérték: a rím��avak primer prozódiaíval mérve hibátlanul amphibrachiszt mutatnak. A *Magyar etűdök* ciklusban Weöres számtalan verse ilyen típusú ritmikai szerkezetre épít, nem kevés fejtörést okozva a verstannak. Szepes Erika kiváló Weöres-tanulmányában⁸ az ehhez hasonló ritmikájú verseket (fejetlen) wilamowitziánus-*félék*nek nevezte. Most mindegy is, mi a wilamowitziánus, a „*félék*”-en akadhatunk fenn, mert az ilyen megfogalmazás azt jelzi, hogy valójában a szerző sem találta meg az ellentmondásmentes magyarázatot. (Magunk egy következő tanulmányban fogunk ezzel a verstípussal foglalkozni.)

Egy másik verstípusról így számol be Weöres:

„... a jelenlegi élményem, bármennyire nagyvonalú is, nem szeret nagyvonalúan kifejeződni; hanem az igénytelenséget, mennél teljesebb ürességet, népdal-spontaneitást szereti. Íme például egy dalocska, melyben tulajdonképpen még csak ötlet sincs, mégis a magyar nyelv géniusza mosolyog benne; azt hiszem, első eset, hogy sikerült egy isteni lényt megnevettetnem. Sejtelmem sincs, hogy ebből a füttyülő semmitmondásból hová lesz út tovább.” (Weöres Sándor levele Fülep Lajoshoz, Székesfehérvár, 1947. szeptember 3.)

A magyar nyelv géniusza *A kutya-tár* című versben mosolyog, melyből csak az első strófát idézzük

Harap utca három alatt	8	4 4	3. paion, ch ⁹
U U _ U _ U U _			
megnyílt a kutya-tár,	8	4 4	4. epitrit, a
_ _ _ U U U _			
síppal-dobbal megnyitotta	8	4 4	dis, t, t
_ _ _ _ _ U _ U			

⁸ Szepes Erika: Hódolat Weöres Sándornak, in: *Magyar költő – magyar vers. A mai magyar költészet verstani kisciklopédiája*, Tevan Kiadó, h. n., 1990, 271–345.

⁹ ch = choriambus, epitrit = epitritus, a = anapestus, dis = dispondeus, t = trocheus, pr = proceleuzmatikus

Kutyafüülü Aladár.	7	4 3	pr, a
u u u u u u _			
Kutya-tár! Kutya-tár!	6	3 3	a, a
u u _ u u _			
Kutyafüülü Aladár!	7	4 3	pr, a
u u u u u u _			

Az első három sor még a *Szarvasok* rendezetlen ritmusát idézi, igaz letisztultabb, egyszerűbb formában, ám a lejtésegység követelményét ignorálva: az emelkedő lejtésű anapestus után ereszkedő lejtésű trocheusok állnak. A második három sor azonban már újdonságot hoz. Az ütemezés szabályos: a 7-esek 4 | | 3 osztatúak, a 6-os pedig felező. A négy szótagos ütemekben egy időmértékes kólon, a négy rövid szótagból álló proceleuzmatikus jelenik meg; a három szótagos ütemeket a költő anapestusokkal tölti fel. Ebben az az újdonság, hogy az ütemek időben kiegyenlítődnek, hiszen egy rövid szótag az időmértékes verselés mértékegységével mérve egymorás, a hosszú szótag pedig kétmorás, tehát a proceleuzmatikus és az anapestus egyaránt négymorás. A vers jól mondható: az első három sorban a felező 8-as kopog, Weöres szavával élve, „kattog” a ritmus, a második három sor ritmikai karaktere azonban egészen más. Az ütemezést és az időmértéket összekapcsoló szimultán ritmus jelenléte kézenfekvő, azonban mindezt még megerősíti a moraszámláló verselés időbeli ütemkiegyenlítődése, amit a szanszkrit (óind) költészet verstanában *ganavrittának* neveznek. Így tehát *A kutya-tár* második része háromszorosan szimultán: a vezető metrum kétségtelenül a ütemezés, melyet kísér egy olyan időmérték, mely moraszámtartó. A következőkben Weöres Sándor *Magyar etűdök*¹⁰ ciklusának ganavrittáiról lesz szó.

A ganavritta

A *ganavrittáról* a Világirodalmi lexikon meglehetősen szűkszavúan nyilatkozik. Mindösszesen ennyi áll benne: „csoportmetrum; a verssorban csak a verslábak, illetve morák számát megköti szanszkrit versformák gyűjtőneve”.¹¹ Az *indiai irodalmi formák* címszó vonatkozó része informatívabb: „... a sorok

¹⁰ Weöres Sándornak két *Magyar etűdök* ciklusa létezik. Az egyik kéziratos formában jelent meg, s ez 100 verset tartalmaz, a másik az *Egybegyűjtött írások I-III.* kötet II. kötetében (67–117. old.) szerepel 114 verssel. A tanulmány megírásához az utóbb említett ciklust használtam, de a magánhangzó-időtartam jelölését gyanús esetekben a kéziratos változatban ellenőriztem – néhány esetben okkal.

¹¹ Király István (főszerk.): *Világirodalmi lexikon* 3., Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975, 430.

(kétszer két félsor) ütemekből épülnek fel; az ütemek időmértékesek, de – a görög–római verseléstől eltérően – az ütemen belül nincs megszabva a hosszú és rövid szótagok elhelyezkedése, csupán az ütem összhidőértéke (4 rövid szótagnak megfelelő). Az *árjá* típusú versfajok összefoglaló neve *ganavritta* ('csoportmetrum'), a kötött szótagelhelyezkedésű versfajoké *aksaravritta* ('szótagmetrum'), *varnavritta* ('fajtametrum) vagy *vritta* ('metrum')."¹²

Tehát az alább verstanilag értelmezendő Weöres-versek szempontjából az a meghatározó, hogy a szanszkrit moraszámláló verselés ritmusegysége az ütem, melynek nagyságát, azaz szótagszámát a moraszámlálás szerint lehet kitölteni. A moraszámlálás ütemenként négy rövid szótagnyi idő, azaz négy mora lehet, melyet – magyar nyelvű versről lévén szó – antik görög–latin négymorás időmértékes verslábak fognak reprezentálni. Weöres Sándor háromszorosan, ütemhangsúlyosan, időmértékesen és moraszámlálással, szimultán etűdjeinek ez az egyik lényege.

A továbbiakban az etűdöket a verssorok tipikus szótagszáma alapján állítjuk rendszerbe.

Három szótagos sorok

Nagy a hó	3x	a ¹³
◡ ◡ _		
igazán,	3a	a
◡◡ _		
fut a sí,	3x	a
◡ ◡ _		
meg a szán,	3a	a
◡ ◡ _		
hejhó!	2b	s
- -		
Lecsuszik a Mari meg a Ferkó.10b	4 4 2	pr, pr, s
◡ ◡ ◡◡ ◡◡ ◡◡ _ _		
(Magyar etűdök 81.)		

¹² Király István (főszerk.): *Világirodalmi lexikon 13.*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992, 47. A Szepes – Szerdahelyi-féle *Verstan* csak a példáival mond ennél többet a ganavrittáról (l. 346–348.).

¹³ Az első oszlopban a sorok szótagszámát és a rímképletet, a második oszlopban az sorok ütemezését, a harmadik oszlopban az időmértékes verslábak rövidítéseit jelöltem. Még nem szerepelt az *s*, mely a spondeus jele.

A három szótagos sorok egyetlen anapesztust tartalmaznak, melynek moraszáma négy. Valójában, a vakoros rímképlet alapján itélve, Weöres hat szótagos sorokat írt, azaz utóbb két anapesztusból álló sort tört ketté, így a vers álarcossá vált, valamint a három szótagos sorok lépcsős elrendezésével a lefelé irányuló mozgás képzetét kelti. A réjával az anapesztusok négymorás időtartamát a költő két szótagba rántja össze, hogy ezt a spondeuszt hirtelen két négy rövid szótagos proceleuzmatikusba nyissa ki.

A verstani szakirodalomban nem kevés vita dült a funkcionális verstan lehetőségéről és tartalmáról, abban azonban egyetértés van, hogy a versritmus képes érzékeltetni a mozgást, pontosabban a mozgás dinamikáját. Weöres Sándornak ez a miniatűrje is ezt reprezentálja: a spondeusz után proceleuzmatikusok a sí és a szán gyorsulását jelzik, majd az újabb spondeusz a lassuló mozgást. Az utolsó sor, a tízes szabályos ütemeződése (4|4|2), de még inkább egyben tartása, a lépcsős, tört szerkezet elhagyása szintén a dinamikát erősíti.¹⁴

Öt szótagos sorok¹⁵

„Hova indult Pál?”	5a		a, s
u u _ _ _			
„Szélvészt kalapál?”	5a	2 3	s, a
_ _ u u _			
„Hova tűnt Erzsók?”	5b	3 2	a, s
u u _ _ _			
„Vitték a rigók!”	5b	2 3	s, a
_ _ u u _			
	(Magyar etűdök 13.)		
Olcsó az alma,	5a	2 3	s, amph ¹⁶
_ _ u _ u			
itt van halomba,	5a	2 3	s, amph
_ _ u _ u			
aki veszi, meg is eszi,	8x	4 4	pr, pr
u u u u u u u u			
olcsó az alma!	5a	2 3	s, amph
_ _ u _ u			
	(Magyar etűdök 90. I.)		

¹⁴ *A békák* című 40. etűd hasonló szerkezetű, azzal a különbséggel, hogy itt valamennyi sor három szótagos, s ezeket egyetlen versláb, az anapesztus tölt ki.

¹⁵ Négy szótagos sorokból építkező ganavritta nincs a *Magyar etűdök*ben.

¹⁶ amph = amphibrachisz

A 13. etűdben a ritmus alapja változatlanul a spondeusz és az anapesztus, de Weöres szándékának, a játéknak megfelelően. A játék pedig a variációt jelenti, ami az ütemezésben érhető tetten. Egy öt szótagos sor kétféleképpen ütemezhető: 3 | 2 vagy 2 | 3 osztással, és az anapesztusok és spondeuszok is ennek megfelelően jelennek meg az ütemekben. A 90. etűd első verse egy újabb variációt képez: anapesztusok helyett a szintén négymorás amphibrachisz tölti ki a három szótagos ütemet.

Hat szótagos sorok

Széles világba	5a	2 3	s, amph
– – ∪ – ∪			
fut a szél magába,	6a	3 3	amph, amph
∪ ∪ – ∪ – ∪			
nyakában a lába,	6a	3 3	amph, amph
∪ – ∪ ∪ – ∪			
sosem érsz nyomába.	6a	3 3	a, amph
∪ ∪ – ∪ – ∪			

(Magyar etűdök 36. III.)

A 36. sorszám alatt három olyan vers szerepel, melyben „*Tekereg a szél*”, de csak a III. ganavritta. Az előző verstípushoz képest növekedett a szótagszám eggyel, a hat szótagos sort vagy megfelelni (3 | 3), vagy két ütemre bontani (4 | 2, szabálytalanul 2 | 4) lehet. Ha három szótagos egy ütem, akkor az anapesztus, az amphibrachisz és elvileg az eddig még nem szerepelt daktilus áll a költő rendelkezésére. Itt zömmel amphibrachiszt használ Weöres, melyet kiemel, nyomatékosít ezen verslábak hanghatása is: a legtöbb amphibrachisz *a – á – a* mély magánhangzós sorrendet jelez. (De van egyszer *i – á – a*, és egyszer *o – á – a* sorrend is.)

A következő két vers megítélése problematikus.

Kicsi őz, fuss ide, ◡ ◡ _ _ ◡◡	6a	3 3	a, d ¹⁷
a gyep itt szép üde, ◡ ◡ _ _ ◡◡	6a	3 3	a, d
takaró vállamon, ◡◡ _ _ ◡ ◡	6b	3 3	a, d
a felét rád-adom. ◡◡ _ _ ◡ ◡	6b	3 3	a, d
Gyere már, őzike, ◡ ◡ _ _ ◡◡	6c	3 3	a, d
a mező szélire, ◡ ◡ _ _ ◡◡	6c	3 3	a, d
velem itt elleszel, ◡◡ _ _ ◡ ◡	6d	3 3	a, d
a vadász nincs közel. ◡ ◡ _ _ ◡◡	6d	3 3	a, d

(Magyar etűdök 112.)

A felező hatosok anapesztus – daktilus sorrendű verslábakkal vannak kitöltve, melyek primer prozodiával mérve hibátlanok, licenciát nem alkalmazott a költő. A problémát az jelenti, hogy a klasszikus időmértékes verselés szabályai szerint ez a két versláb ugyanazon versben egymást kizáró viszonyban áll, mivel az anapesztus emelkedő, a daktilus ereszkedő lejtésű. Másképp fogalmazva: a lejtésegység erős szabályszerűsége azt mondja ki, hogy egy versben vagy csak emelkedő, vagy csak ereszkedő lejtő verslábak lehetnek.

A 112. etűdbeli ellentmondást azonban fel lehet oldani, mivel a szanszkrit verselés az imént említett, többé-kevésbé következetesen érvényesített időmértékes szabályszerűséget nem ismeri. A szanszkrit ganavrittában csak az számít, hogy egy ütem négymorás legyen, az pedig közömbös tényező, hogy az ütemet milyen sorrendű rövid és hosszú szótagok töltik ki.

¹⁷ d = daktilus

Van előnye is, s éppen ritmikai előnye a lejtésegység megszégésének. Az anapesztusok és daktilusok sorozatosan ismétlődő rendezettsége, tükröképe, szabályos páros ismétlődése folyamatos hullámzást, lebegést biztosít a versnek.

Szótagszám alapján nem, de probléma szempontjából a 112. etűd párverse az alábbi két soros vers.

Jön az ősz, leterűl a levél-garmada, 12a 3 | | 3 | | 3 | | 3 a, a, a, d
 ∪ ∪ _ || ∪∪ _ || ∪∪ _ || _ ∪∪
 fedí hűs éjszaka tapadó harmata. 12a 3 | | 3 | | 3 | | 3 a, d, a, d
 ∪∪ _ || _ ∪∪ || ∪∪ _ || _ ∪∪
 (Magyar etűdök 35.)

A képlet egyértelmű: tökéletes az ütemezés, négyütemű 12-esről van szó; időmértékesen primer prozodiával mérve négymorás anapesztusok és daktilusok sorjázna. A vers háromszorosan szimultán ritmusú: ütemhangsúlyos, időmértékes és moraszámláló. Eddig nincs probléma. Viszont a szakirodalomban e vers kapcsán szerepel egy negyedik ritmuselv állítása is.

Szepes Erika már említett könyvéből idézem azt a három passzust, mely a 35. etűdről szól:

„Weöres Sándor kétsorosa igen csalafinta vers: ütemhangsúlyosan négyütemű 12-es ...; hangsúlyváltóként ... hangsúlyváltó daktilusokból áll; viszont: van valódi időmértékes ritmusa is, ebben anapesztusok és daktilusok váltakozna – tehát <<háromszoros vers>>.”¹⁸

Szepes Erika a „háromszoros vers”-et így értelmezi (csak egy sor idézünk):

Jön az ősz, leterűl a levél-garmada, 3 | | 3 | | 3 | | 3
 ∪ ∪ _ || ∪∪ _ || ∪∪ _ || _ ∪∪
 'X X X || 'XXX | | 'XXX | | 'X XX¹⁹

„Erről a versről állapítottuk meg ..., hogy háromszorosan szimultán: hangsúlyváltó versként is felfoghatók háromszótagos ütemei, s ezáltal hangsúlyváltó, ereszkedő daktilusok ... furcsa-bizarr ellentétben állna az időmértékes emelkedő anapesztusokkal.”²⁰

¹⁸ Szepes E. 1990, 250.

¹⁹ Az X a szótag, 'X a hangsúlyos szótag jele.

²⁰ Szepes E. 1990, 282–283. Az idézetben a könyvbeli helyesírást követtem.

„Négyütemű sorokból épül az az időmértékes – szimultán – moraszámláló párvers, amelynek ütemeit egymással ellentétes lejtésű görög lábak (anapesztusok és daktilusok) adják; s amelyben egy negyedik ritmuselv létét, a hangsúlyváltóét is kimutattuk. Két sorban négy ritmuselv – csoda...”²¹

Számunkra a problémát annak megítélése okozza, hogy hányszorosan szimultán a Weöres-kétsoros. Következetlenség, hogy Szepes Erika egyszer háromszorosan, máskor négyszeresen szimultánnak mondja a verset; valamilyen szempontból mindegyik állításával van problémánk. Érezheti ezt a szerző is, mert megfogalmazása szerint a hangsúlyváltó, ereszkedő daktilusok *furcsa-bizarr* ellentétben állnak az időmértékes emelkedő anapesztusokkal. Ez azonban nem csupán furcsa-bizarr ellentét az elméleti megfontolás szempontjából, hanem lehetetlen is a gyakorlatban, a vers mondásában. Ez azt jelenti tehát, hogy egy anapesztust képtelenség egyidejűleg időmértékes anapesztusnak és hangsúlyváltó daktilusnak mondani. Vagy az egyik, vagy a másik lehetőség érvényesül a versmondásban.

Ha a hangsúlyváltó daktilusokat hangoztatjuk, akkor ezzel párhuzamosan hangzani fog a hármasszó alapú ütemezés is, így a vers kétszeresen szimultán: ütemhangsúlyos és hangsúlyváltó. Ha a négymorás verslábakat hangoztatjuk, akkor spontán módon szintén érvényesül az ütemezés, a vers ebben az esetben háromszorosan szimultán: ütemező, időmértékes és moraszámláló.²²

Hét szótagos sorok

„Jobb lesz nálunk odaát, _ _ _ _ _ ∪ ∪ _	7a	2 2 3	s, s, a
elzártuk már a kutyát!” _ _ ↑ _ _ ∪ ∪ _	7a	2 ↑ 2 3	s, s, a
„Oda sose mennék én már, ∪ ∪ ∪ _ _ _ _	8b	4 2 2	pr, s, s
a kuvasz a kertben sétál!” ∪ ∪ ∪ ∪ _ _ _ _	8b	4 2 2	pr, s, s

(Magyar etűdök 31.)

²¹ Uő: 306.

²² A *Kisfi őz*... kezdetű, 112. etűd is szerepel Szepes Erika idézett könyvében (282., 302. old.), melynek ugyanaz a problémája, mint a 35. etűdnek, viszont a szerző a 112. etűd kapcsán következtetllenül egyáltalán nem említi a hangsúlyváltó ritmus lehetőségét.

A ganavritták között hét szótagos sorként csak a fenti vers első két sorát találtuk. Mind a négy sorban a spondeuszok létjogosultságát az adja, hogy a nyolc spondeuszból négy szólábazó, kettő pedig két értelmileg összetartozó egy szótagú szót tartalmaz. Ez a megfontolás áll ellent a hetesek négyes alapú ütemezésének.

Nyolc szótagos sorok

Előjáróban megjegyezzük, hogy a nyolc szótagos sorok ütemezéséből az 5|3-as osztat a moraszámlálás miatt ki van zárva: öt szótagos és négymorás időmértékes képlet nem lehetséges. Így a nyolcasok esetében két kézenfekvő lehetőség marad: a 3|3|2 osztatú háromüteműség és 4|4 osztatú felezés. Meg még valami.

Először egy közismert verset idézünk:

Paripám csodaszép pejko, u u _ u u _ _ _	8a	3 3 2	a, a, s
ide lép, oda lép, hejhó! u u _ u u _ _ _	8a	3 3 2	a, a, s
Hegyen át, vizen át vágat, u u _ u u _ _ _	8b	3 3 2	a, a, s
nem adom, ha ígérsz százat. u u _ u u _ _ _	8b	3 3 2	a, a, s
Amikor paripám ballag, u u _ u u _ _ _	8c	3 3 2	a, a, s
odanéz valahány csillag. u u _ u u _ _ _	8c	3 3 2	a, a, s
Amikor paripám táncol, u u _ u u _ _ _	8d	3 3 2	a, a, s
odanéz a nap is százszor. u u _ u u _ _ _	8d	3 3 2	a, a, s

(Magyar etűdök 46.)

Háromütemű, 3|3|2-es osztatú hibátlan ganavritta, melyben a négymorás lábakat az anapesztusok és spondeuszok adják ki. A versritmus oly mértékben, háromszorosan meg van „támasztva”, hogy a versmondást nem lehet eltéveszteni. Ezért is lett belőle jól mondható, népszerű gyermekvers.

Következzék a „még valami”:

Tűzben fa parazsa volnék, _ _ u u u u _ _	8a	2 4 2	s, pr, s
vízben puha moha volnék, _ _ u u u u _ _	8a	2 4 2	s, pr, s
szélben jegenyefa volnék, _ _ u u u u _ _	8a	2 4 2	s, pr, s
földön apám fia volnék. _ u u _ u u _ _	8a	2 4 2	t, 2. paión, s ²³

(Magyar etűdök 69.)

Metrikailag a vers nyolcasai a hangsúlyos verselés gyakorlatának nézőpontjából felettébb szokatlan ütemezésűek, ám az ütemezés nem a magyaros verselési szabályoknak van alávetve, hanem a moraszámlálásnak. A sorokat négymorás spondeuszok keretezik, s közrefogják a szintén négymorás proceleuzmatikusokat. A különös ütemezés ellenére ép az ütemélmény, a ritmus jól érzékelhető a moraszámtartás okán.

A spondeuszok keretezésével párhuzamosan fut a tartalmi keretezés, hiszen a verssorok első szava az ókori görög filozófiából jól ismert négy őselemet nevezi meg, mely gesztussal a költő a négy soros miniatűrbe beemeli az univerzum egészét. A tartalmi keret másik pólusát a feltételes módú ige változatlan ismétlődése képezi.

Az arkhék és a feltételesség között a proceleuzmatikusokkal megugró, felgyorsuló ritmus a természet elemeivel való azonosulás, egyúttal a visszafogott természeti képekkel a feltételesség miatt csak az abba való besimulás vágyát hordozza.

Meglehet, a negyedik sorban kiszámítottan zökken meg a ritmus egy-egy mora erejéig. Az előző három sorban az adott őselem immanens rendjébe való beleolvadás a vágy tartalma, a negyedik sorban immár a földi lét értelme lehetetlenné válik, a feltételesség implicite irreálissá lesz, s a ritmus éppen a *földön* szóval vált át enyhe aritmiává.

²³ Szepes E.1990 a sort 6 | 2 osztatúnak értelmezi így: *földön a | pá m fia | | volnék* (305.). Ennek az ütemezésnek kétségtelenül az az előnye, hogy a négymorás ritmusegységek megmaradnak, ám nagy hátránya az, hogy hat szótagot egyben kellene mondanunk, ami a megelőző sorok erős ritmikái mintájával szembe megy. Szepes megoldását elméleti(eskedő)nek tartom; a versmondás a moraszám megbomlása ellenére a 2 | | 4 | | 2 ütemezést részesíti előnyben.

Van Weöres Sándornak egy olyan etűdje, melynek versszakaiban a hosszú és rövid szótagok elrendezése ugyanolyan, mint az előző versben. Ebből egyelőre csak egy sort idézünk:

Árnyak sora ül a réten

- - ∪∪∪∪ - -

Nagyon csábító lenne ez esetben is a 2||4||2 ütemezés, ahogy teszi ezt Szepes Erika neves Weöres-tanulmányában²⁴, bár utal arra, hogy a versnek lehet más metrikája is, ennek ellenére ütemkiegyenlítő ganavrittának tekinti a költeményt. Úgy vélem azonban, hogy Szepes Erika téved, mert e vers esetében sem minden a szótagok időértéke, valamint a moraszám, Weöres Sándor sem ebben gondolkodott elsőrendűen, hanem az ütemezésben, az ütemezés pedig erős tendenciaként alá van rendelve az értelmi tagolásnak. Ha Szepes Erika megoldását, a 2||4||2 ütemezést követnénk, akkor az alábbi hangsúlyos tagolás lenne mérvadó: *Árnyak || sora ül a || réten. || Nyáj zsong || be a falu || végen...* Ha azonban figyelembe vesszük az értelmi tagolást is, akkor a jónikus időmértékű felező nyolcas alakul ki.

Árnyak sora ül a réten. 8a 4|4 ion a mai, ion a min²⁵

- - ∪∪∪∪ - -

Nyáj zsong be a faluvégen. 8a 4|4 ion a mai, ion a min

- - ∪∪||∪∪ - -

Zúg-dong sűrű raj a fákon. 8b 4|4 ion a mai, ion a min

- - ∪∪||∪∪ - -

Békák dala kel az árkon. 8b 4|4 ion a mai, ion a min

- - ∪∪||∪∪ - -

Bim-bam! torony üregében 8c 2||4↑2 s, pr, s

- - ||∪∪ ∪∪↑ - -

érchang pihen el az éjben. 8c 2||4||2 s, pr, s

- - ||∪∪ ∪∪|| - -

²⁴ Szepes E. 1990, 305.; Szerdahelyi I. a Fekete Verstanban (298.) 4||4-es ütemeket értelmez, ám a sorok időmértékét egy ionicus a maiórének és egy harmadik paiónnak a kapcsolatában látja.

²⁵ ion a mai = ionicus a maiore (nagyobb jónikus), ion a min = ionicus a minore (kisebb jónikus)

Csillag süt a szeder-ágra	8d	4 4	ion a mai, ion a min
– – ◡ ◡ ◡ ◡ – –			
Lassan jön a pásztor álma.	8d	4 4	ion a mai, 2. epitr
– – ◡ ◡ – ◡ – –			
Rezgő fü a feje-alja.	8e	4 4	ion a mai, ion a min
– – ◡ ◡ ◡ ◡ – –			
Nyár-éj ege betakarja.	8e	4 4	ion a mai, ion a min
– – ◡ ◡ ◡ ◡ – –			
Bim-bam! torony üregében	8c	2 4↑2	s, pr, s
– – ◡ ◡ ◡ ◡↑ – –			
érchang pihen el az éjben.	8c	2 4 2	s, pr, s
– – ◡ ◡ ◡ ◡ – –			
			(Magyar etűdök 49.)

A két versszakban elveszett a ganavritta ritmus, ám a refrénben megmaradt, még pedig ugyanazon ok miatt, mint ami miatt felező nyolcasnak értelmeztük a versszakok sorait: az értelmi tagolás a refrénben csak a 2 | | 4 | | 2 tagolást engedi meg. Az időmértékes megoldás pedig a spondeusz – proceleuzmatikus – spondeusz sorrenddel ganavrittát eredményez.

Weöres Sándornak számos olyan verse van a *Magyar etűdök*ben, mely kilép a redukált, gyermekversszerű tartalomból.²⁶ Ide tartozik ez a vers is.

A falu az estvéli elnyugváshoz készül: megnyúlnak az árnyak, a nyáj hazatér, a fákon bogarak raja dong, békák hangja szól. Valóságos rusztikus idill, melyet az elhaló harangszó kísér. Míg az első versszakban külsődleges a nézőpont, addig a második versszakban már az éjszakai nyugalomra készülő pásztor szemszöge érvényesül. Ezért süthet (más változatban „ül”) a csillag a szederágra, ezért láthatjuk a pásztor feje-alját. Első megfogalmazásban azonban a pásztort nem a nyár-éj ege, hanem *Isten ege* takarja be. Kenyeres Zoltán, Weöres monográfusa szerint az 50-es évek vallásellenes viszonyai miatt változtatott a szövegen a költő, de lehet, hogy ritmikai okok miatt is. Az átírás indoka mindegy, mert a vers a tartalmával, ritmusával (*Isten ege* nélkül is) szakrális pillanatot kapott el a költő: az estvéli elnyugvás a pásztor álmával együtt az élet természeti rendjébe való

²⁶ 38. etűd: Arany ágon ül a sármány; 52. etűd: Gyöngy az idő, vándoroljunk; 54. etűd: Égi csikón léptet a nyár; 56. etűd: Jön a kocsi, most érkezünk; 101. etűd: Sárkány-paripán vágattam; 108. etűd: Kékvirágos hegytetőn

belenyugovást jelenti. Az elfogult tanulmányíró ezt a Weöres-verset tartja a legszebbnek a mégiscsak megfogalmazható transzcendens sugallat, valamint az elbűvölő verszene miatt. Magunk nem először csodálkozunk rá a jónikusok mágikus hatására, ahogy ebben a versben is méltóságteljes nyugalommal hullámszik a kétféle jónikus egymásmellettsége. A ionicus a maiore olyan hosszú szótaggal kezdődik, melyre hangsúly esik, így nyomatékkapcsolóvá lesz. A ionicus a minore hangsúlyos rövid szótaggal indul, így nyomatékmegosztóvá válik. A nyomatékkapcsolás és -megosztás következetesen, ritmikusan végig hullámszik a versen, s a metszet utáni megosztott nyomaték elveszi a felező nyolcas kopogásra hajlamos hangzását, kopogás helyett inkább puhává, lágyabbá teszi a hangzatot. Ugyanílyen szerepet tölt be a nyolc szótagos refrén 2 | 4 | 2 ütemezése is.

Az utolsó elemzendő ganavrittából csak az első és a harmadik strófát idézzük. (A második strófa metrikája kis eltéréssel azonos az első strófáéval.)

Megy a kocsi, fut a kocsi: ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ patkó-dobogás.	8x	4 4	pr, pr
- - ○ ○ - - - ○ ○ -	5a	2 3	s, a
Megy a vonat, fut a vonat: ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ zúgó robogás.	8x	4 4	pr, pr
- - ○ ○ - - - ○ ○ -	5a	2 3	s, pr
Zim, zim, megy a gép, megy a gép, - - ○ ○ - ○ ○ -	8c	2 3 3	s, a, a
Fut a sinen a kerék, ○ ○ ○ ○ ○ ○ -	7c	4 3	pr, a
forog a kerék. ○ ○ ○ ○ ↑ -	5c	4 ↑ 1	pr, cs
Zum, zum, nagy az út, nagy az út, - - ○ ○ - ○ ○ -	8d	2 3 3	s, a, a
fekete az alagút, ○ ○ ○ ○ ○ ○ -	7d	4 3	pr, a
a masina fut. ○ ○ ○ ○ ○	5d	4 1	pr, cs

(Magyar etűdök 43.)

Az első strófa két nyolcas-ötös periódust mutat, mely periódust a vakoros rímképlet erősít meg. A felező nyolcasok két proceleuzmatikussal, a kétütemű ötösök spondeusszal és anapesztussal vannak kitöltve. Az ütemkiegyenlítő ganavritta hibátlanul érvényesül.

A harmadik strófa már nyolcas-hetes-ötös periódusokból épül, melyeket hármásrímek fognak össze. Az ütemek szótagszámtól függően ugyanazokból a lábakból, illetve kólonból épül, mint az első versszak.

Ha a *Magyar etűdök* ciklusból ki kellene emelni egy olyan verset, melyben a tartalom és a forma tökéletes harmóniát reprezentál, akkor ezt a verset emelnénk ki. A tartalom ennél egyszerűbb már nem is lehet: a vonat robog, majd áthalad egy alagúton. De ennél a forma erejénél fogva többről van szó. Mégpedig arról, hogy rövid szótagok sokasága képes megidézni a vonat robogását, száguldását. A négymorás ütemek pedig ennek a száguldásnak megadják a ritmusát.

A harmadik versszaknak van még egy rejtett, de nem alapvető ritmikai tulajdonsága. Az első periódusban a 20 magánhangzóból 12 magas, a második periódusban szintén 20 magánhangzóból 16 mély. Kenyeres Zoltán Weöres-monográfiájában²⁷ röviden utalt arra, hogy ez a magánhangzó-megoszlás evokatív erővel bír abban az értelemben, hogy megidézi a Doppler-effektust.

A jelenséget Christian Doppler osztrák fizikus fedezte fel még 1842-ben. A Doppler-effektus frekvenciaeltolódást jelent, mely annak következtében jön létre, hogy a hangforrás távolodó vagy közeledő mozgásban van-e a megfigyelőhöz képest. Közeledéskor a hang magasabbá, távolodáskor mélyebbé válik.²⁸ Ilyet jelenséget tapasztalhatunk akkor, amikor két ellentétes irányba közlekedő vonat elsuhan egymás mellett.

A Weöres-versben jól működik a Doppler-effektus, hiszen az első periódusban a közeledő vonat hallatszik a magas magánhangzók nagy számával, majd a második periódus már az alagútba befutó, távolodó vonat megváltozott hanghatását hallatja a sok mély magánhangzóval.

Összefoglalva Weöres Sándor ganavrittáinak metrikai tanulságait, azt mondhatjuk, hogy a költő formai kísérletei során rábukkant egy olyan szanszkrit formára, mely meghonosíthatónak tűnt. A négymorás ritmusegység volt az igazodási pont. Az antik görög–latin költészetben meg

²⁷ Kenyeres Zoltán: *Weöres Sándor*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 2013. A monográfia egy egész, rendkívül tanulságos elméleti fejezetet szentel a verstannak *A ritmus szövevtana* címmel, 162-213.

²⁸ A Doppler-effektus hiteles értelmezéséhez internetes segítséget vettünk igénybe: http://www.vilaglex.hu/Lexikon/Html/DoplEff_.htm, megtekintés: 2023. aug. 14.

is találhatta a négymorás verslábakat, a spondeuszt, az anapesztust, a daktilust és az amphibrachiszt, valamit a négymorás kólont, a proceleusmatikust. Ezzel egy időben a két, három és négy szótagos ütemek is természetszerűleg álltak elő, melyeket sorokba kellett rendezni, valamint szükség volt még a varázslatra, a fenti ritmusegység kombinálására teremtő módon. A ritmikai kísérletezés azt is igényelte még, hogy a vers tartalmilag ne legyen tehetetlen, bonyolultabb tartalom ne kösse meg az újabb és újabb ritmikai képletek megalkotását. Weöres ezért élt egyszerű, redukált tartalommal, de ugyanez tette lehetővé azt is, hogy az 1950-es években, amikor nem jelenhetett meg az irodalmi nyilvánosságban, etűdjei, melyeket kéziratok könyvének tanúsága szerint bensőséges használatra szánt, a barátok kiadói gondoskodása révén gyermekversekké váltak.

Valamennyi etűdje ütemkapcsoló, azaz az ütemhangsúlyos és időmértékes metszetek ugyanazon helyre, egyúttal verslábhatárra esnek, tehát nem vágnak át verslábát. Valamennyi ganavritta háromszorosan szimultán: ütemhangsúlyos, időmértékes és moraszámláló. Ezért is alkalmasak Weöres etűdjei gyermekversnek, hiszen a háromszoros szimultaneitás olyan erős ritmust jelent, melyet eltéveszteni nem lehet. Ezzel a legkiválóbb szolgálatot tette az óvodai és iskolai irodalmi-esztétikai nevelés számára.

Weöres Sándor messziről, Indiából és a régmúltból hozta haza a ganavrittát, melyet zsenije az ütemhangsúlyos verselés szabályszerűségeinek megtartásával megmagyarosított, s azzal, hogy a négymorás ritmusegységekbe belelátta az antik görög–latin verslábakat, az óind versformát európaivá is tette. Weöres ganavrittái a kultúrák találkozását, szintézisét jelentik – magyar földön, magyar nyelven. Ritmikai kísérleteit az 1930-as, 1940-es években kétségek kísérték, az ő kifejezésével élve, ki tudja hova vezet verseinek „füttyülő semmitmondása”. Valójában célba ért, mert Weöres Sándor Arany János-i mértékkel mérve törvényalkotó költőként új versformát és műfajt teremtett: a játékverset, mint amolyan színes, keleties rongyszőnyeget.

Felhasznált irodalom

- Falus Róbert: *Az antik világ irodalmi*. Gondolat, h. n., Budapest, 1981.
 Kenyeres Zoltán: *Tündérsíp. Weöres Sándorról*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1983.
 Kenyeres Zoltán: *Weöres Sándor*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 2013.
 Király István (főszerk.): *Világirodalmi lexikon 3*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975.

- Király István (főszerk.): *Világirodalmi lexikon 13.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.
- Szepes Erika: Hódolat Weöres Sándornak, in: *Magyar költő – magyar vers. A mai magyar költészet verstani kisenciklopédiája.* Tevan Kiadó, h. n., 1990.
- Szepes Erika – Szerdahelyi István: *Verstan.* Gondolat, Budapest, 1981.
- Szuromi Lajos: *A szimultán verselés.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Varga Pál, S (szerk.): Arany János *Tanulmányok, kritikák I.* Debreceni Egyetemi Kiadó, 2012.
- Weöres Sándor: *Egybegyűjtött írások I – III.* Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1975.
- Weöres Sándor: *Egybegyűjtött levelek I – II.* Pesti Szalon, Budapest, 1998.
- Weöres Sándor: *Magyar etűdök.* Száz kis énekszöveg, Táltos Kiadásszervezési GM, 1985.

KISEBBSÉGI LÉTHELYZETEK ÉS VÁLTOZÓ NÉZŐPONTOK. DÉL-TIROLI TÖRTÉNETEK OLASZORSZÁGBÓL

Dr. Szilvássy Orsolya

Reszümé

Az alábbi írás három, tematikailag összefüggő kortárs regényt mutat be olasz vagy olaszországi szerzőktől, amelyek mindegyike Dél-Tirolban játszódik.

A szóban forgó regények a kisebbségi létet alakító tapasztalatokra és az autonómiához vezető történelmi eseményekre reflektálnak. Egyéni sorsok tükrében és különböző szubjektív nézőpontokon keresztül világítanak rá a szereplők cselekedeteit és önértelmezését alakító konfliktusokra és dilemmákra, lehetőséget kínálva az olvasónak arra, hogy az irodalmi elbeszéléseken keresztül megértse az identitás formálódásának összetett folyamatát.

A regények ismertetésében ezekre az összefüggésekre szeretném felhívni a figyelmet, megengedve azokat az áthallásokat, amelyek ezeket a történeteket a határontúli magyar, illetve magyarországi német kisebbségek történelméhez és léthelyzetéhez kapcsolják.

Kulcsszavak: német nemzetiség, kisebbségi irodalom, Dél-Tirol, olasz kortárs irodalom,

Minority situations and changing perspectives. South Tyrolean stories from Italy

Abstract

The following paper presents three thematically related contemporary novels by Italian or Italian-based authors, all set in South Tyrol

The novels in question reflect on the experiences that shaped minority existence and the historical events that led to autonomy, in the light of individual fates and from different subjective perspectives. Through them, they shed light on various conflicts and dilemmas that shape the characters' actions and self-understanding, and offer the reader the opportunity to understand the identity-forming contexts through literary narrative.

In the presentation of the novels, I would like to draw attention to these contexts, allowing allusions that link these stories to the history and existence of the German minority in Hungary and the Hungarian minority living across the border, as well.

Keywords: German minority, minority literature, South Tyrol, Italian contemporary literature

Az alábbi írás három, tematikusan kapcsolódó olasz, illetve olaszországi szerzőtől származó kortárs regényt mutat be, amelyek mindegyike Dél-Tirolban játszódik. Az Osztrák-Magyar Monarchia felbomlása után 1919-ben a zömében német ajkú és etnikumú népesség által lakott terület Olaszországhoz csatolták, lakosainak sorsa ezzel a magyar történelemből is jól ismert módon alakult: az új államhatárok miatt kisebbségi léthelyzetbe kerülve a többségi politika elnyomását kellett elszenvedniük. A ma Trentino-Alto Adige tartományhoz tartozó Südtirolban később viszont sikerült az, ami az elcsatolt magyarlakta területek esetében nem következett be: 1972-ben széleskörű önrendelkezést kapott.

A szóban forgó regények egyéni sorsok tükrében, különböző szubjektív nézőpontokból reflektálnak a kisebbségi létezés alakító élményekre, érzésekre és az autonómiához vezető történelmi eseményekre. Ezeket keresztül világitanak meg különféle konfliktusokat és dilemmákat, amelyek a szereplők cselekedeteit, önmegértését is alakítják, illetve az olvasónak lehetőséget kínálnak arra, hogy az identitásképző összefüggéseket az irodalmi elbeszélés segítségével megértse, vagy akár saját felfogásával, tapasztalataival összevesse. A regények ismertetésében ezekre az összefüggésekre szeretném felhívni a figyelmet, megengedve azokat az áthallásokat, amelyek ezeket a történeteket a határontúli magyar, illetve magyarországi német kisebbségek történelméhez és léthelyzetéhez kapcsolják.

Francesca Melandri: *Eva dorme*

Francesca Melandri először 2010-ben megjelent első műve három generációt átfogó családragény, amelyet az elmúlt években több díjjal kitüntettek, több nyelvre lefordították, magyarul azonban nem olvasható. Az elbeszélés két szálon fut, az egyik főhőse a címszereplő Eva, aki útra kel Calabriába, hogy nevelőapját, a családból már régen kiszakadt Vitót a halálos ágyán meglátogassa. Az elbeszélés a megtett kilométerekkel halad, a fejezetek címei a dél-tiroli origótól megtett távolságot jelzi. A másik szál az édesanya, Gerda életének történetét beszéli el időrendben. Itt évszámok tagolják a történetet fejezetekre, és gyakran történelmi gócpontokat is jelölnek: az első éppen 1919.

Az elbeszélés legfontosabb szubjektivitása pszichológiai értelemben Eva, aki saját történetének narrátora, az ő tudata személyes és intim érzéleteket, érzéseket, emlékeket, gondolatokat közvetít, míg Gerdához nem kerül ilyen közel az olvasó, mert az ő tudatához a személytelen elbeszélő nem ad ilyen hozzáférést. Az olvasó tanúja és részese lesz annak,

hogy Eva utazása nemcsak a térben zajlik, hanem saját önmegértése felé is halad, személye és története összefonódik az anya és az anyaföld történetével. Megszólalásának egzisztenciális karaktert kölcsönöz a prológusban felvázolt „dantei eltévelyedés” szituációja. Eva életközépi élethelyzete a független életformába csomagolt magány, a szabadságnak látszó céltalanság jegyeit mutatja. (Nem alapított családot, tanulmányait félbeszakította, sokat utazó rendezvényszervező.) Ezek a hiányok manifesztálódnak tulajdonképpen az álmatlanság motívumában. A felnőtt Eva nem tud aludni. Ugyanakkor az alvás egyben a boldog tudatlanság állapota is. A regényben utalás történik Milton *Elvesztett Paradicsomának* részletére, amelyben Mihály arkangyal, amikor Ádámnak felfedi az emberiség jövődjét, Évára álmot küld.

A regény elbeszélő folyamata azonban nemcsak szülő és gyermek története közé kíván hidat verni, ami megszokott a hasonló regények esetében, hanem azt a távolságot és idegenséget is felméri, ami a gyermek/elbeszélő globális, nemzetek feletti világa és a szülő/főhős földrajzilag és nemzeti, nyelvi értékeiben is sokkal kötöttebb világa között feszül. Ez a feszültség azért lesz sokkal érdekesebb és mélyebb a generációs távolságból fakadó szokványos konfliktusoknál, mert az identitásképzés komplex mintázatait érinti.

De vessünk egy pillantást a történelemre is. A cselekmény hátterét az 1919 és 1992 közötti események adják, melyek nagy része Bolzanóban, Meranóban és a környező hegyes vidéken játszódik. A nagyapa, Hermann Huber életében az első világháború utáni határmódosítással kialakult helyzet már gyermekkorától kezdve olyan sebeket hagy, amelyek egész személyiségét meghatározzák. Amikor több százezer dél-tiroli német a hamarosan fasiszta kormányzású és radikálisan nacionalista elveket valló Olaszországon belül találta magát, másodrangú polgárokká váltak, akiknek az anyanyelvhasználatához sem volt joguk, és minthogy olaszul nem beszéltek, az élet legalapvetőbb területein (oktatás, közigazgatás, foglalkoztatás) szenvedtek hátrányt. Az idegenné és otthontalanná válás olyan folyamata kezdődött itt el, ami később, a második világháború után létrejövő köztársaságban sem tűnt el teljesen, csak más politikai érdekcsoportok képviselték az erőszakos olaszosítást. A Gruber–De Gasperi megállapodás 1946-ban a német ajkú lakosságnak az olaszokkal való nyelvpolitikai egyenjogúságot, illetve Dél-Tirolnak (Alto-Adige) bizonyos kérdésekben területi autonómiát adott ugyan, de mivel az az olasz többségű Trento megyével együtt alkot régiót, az autonómia csak névleges maradt. Az olasz

állam pedig a dél-olasz lakosság betelepítésével folyamatosan emelte a neki kedvező etnikai arányokat.¹

A regény történelmi szálában, aminek Gerda a főszereplője, kulcsszerepet kapnak azok a történelmi, politikai játszmák, amiről az átlag olasz olvasó is csak nagyon keveset tud, ha egyáltalán hallott már róluk valaha. Francesca Melandri olasz szerző, családi kötelék tudomásom szerint nem fűzi Dél-Tirolhoz, mégis fontosnak tartja², hogy hitelesen, történeti forrásokra és interjúkra támaszkodva hangot adjon az olasz történelem egy olyan részletének, ami alig jelenik meg az olasz történelmi és kulturális emlékezetben. Ilyen kevéssé ismert történet például az, hogy a hitleri Németország és Mussolini Olaszországa a „Nagy Opció” lehetőségét kínálták a dél-tiroli németeknek arra, hogy népi németekből birodalmi németekké váljanak, szülőföldjüket elhagyva Németországban telepedjenek le. (Olaszország érdeke mindig a német többség megszüntetése volt, mivel ez azzal a veszéllyel fenyegetett, hogy a terület a többségben lévő németek népszavazásával visszatér Ausztriához.) A dél-tiroliak között mély ellenségeskedést váltott ki ez a lehetőség, az optánsok (Optanten) árulással vádolták a maradókat (Dableiber), majd nagyrészüket csalódottan tért vissza a háború után, ám sem birtokaikat, sem az olasz állampolgárságot nem kapták vissza. Az állampolgárságot azután 1948-ban mégis.)

Gerda és családja minden viszontagságon keresztül megy, a családi kapcsolatokat is megmérgezik az elnyomásból, megalázottságból fakadó feldolgozatlan traumák. Ezek vezetnek ahhoz az elkeseredett agresszióhoz is, ami a radikálisan szakadár Dél-tiroli Felszabadítási Bizottság (Befreiungsausschuss Südtirol - BAS) nevéhez kötődik. Peter, Gerda bátyja esetében láthatjuk a radikalizálódás pszichológiai folyamatát, azt, hogy hogyan torkollik terrorizmusba a sorozatos kudarc, a reménytelen munkanélküliség. Az emberi tragédiák háttérében ezúttal is politikai játszmák állnak, hiszen a terület iparosításának leplezett célja változatlanul az etnikai arányok megváltoztatása volt.³ Ennek érdekében telepítették be tömegesen olasz munkáscsaládokat Dél-Olaszország gazdaságilag elmaradott térségeiből, míg az olaszul rosszul beszélő német származásúakat nem alkalmazták szívesen. A regény nem aprózza el a történelmi dokumentumokra épített részleteket, tudósít a bombatámadásokat

¹ A mintegy másfél oldalnyi, a nemzetközi jogászok közreműködése nélkül, csak a két politikus által összeállított szöveget Dél-Tirol Magna Chartájának is szokás tekinteni. Vö. Szarka Péter: Területi autonómia és nyelvpolitika Dél-Tirolban, 85–100.

² Vö. Melandri Nota

³ Szarka Péter: Területi autonómia és nyelvpolitika Dél-Tirolban, 88.

elkövetők pereről, a gyanúsítottak brutális megkínzásáról a börtönben, és a karizmatikus Silvius Magnago következetes, erőszakhoz nem folyamodó politikai harcáról, aminek döntő szerepe volt abban, hogy a Dél-tiroli Néppárt végül elérte célját, az olasz kormánnyal tárgyalásos úton rendezte a konfliktust. (1972. január 20-án az olasz parlament elfogadta és az alkotmányba emelte Dél-Tirol autonómiastatútumát.)

A regény legfontosabb és legromantikusabb szerelmi kapcsolata is a politika miatt hiúsul meg. Gerda és a délolasz származású csendőr, Vito között őszinte szerelem születik, a melegszívű Vito tökéletesen megfelelne mind a férj-, mind az apaszerepben. A házasság azonban akadályba ütközik: a hivatali szabályzat abban az időben megtiltotta, hogy egy csendőr egy terrorista nővérét vegye el. Gerda örökölt rugalmatlansággal kezeli a problémát, és minden kapcsolatot megszakít Vitóval.

Eva útja nevelőapjához egyben egy definíciós kísérlet is, hogy identitását, helyét a világban meghatározza, életével számot vessen. (A Vito a „vita” „élet” szó hímnemű alakja.) Ha a „Heimat” Olaszországban van, akkor Olaszország „Heimat” – hagnzik el a logikai szillogizmus a regényben. A címszereplő nem tud azonosulni azzal a kijelentéssel, hogy Olaszország a hazám, mert a „patria” kifejezés túl magasztos, ideológiailag túlterhelt és idegen számára, de azt már el tudja fogadni, hogy „Olaszország az országom” („L'Italia è il mio paese.”)

A terjedelmes történet egy epilógussal zárul, amelyben az út véget ér, az apafigurákkal való találkozások (Gerda – Hermann, Eva – Vito) megbékélést hoznak és Eva számára alvást, a helyzet elfogadását. Meglehetősen cinikus felhangúnak tűnik viszont számomra az egyik zárógondolat, amit az olasz szerző a dél-tiroli származású, de már olasz nyelvű címszereplővel a regény végén a többségi ideológiát képviselve megfogalmaztat: a schengeni egyezményel a határok megszűntek, a globalizáció pedig amúgy is egyneművé teszi azt, ami addig különbözött.

Marco Balzano: *Io resto qui*

Marco Balzano könyvének borítóján egy szürreálisnak tűnő kép látható: egy azúrkék tó közepéből templomtorony emelkedik ki. A kép nem montázs, hanem valóság. A tó létezik, a dél-tiroli Vinschgauban található, az osztrák-olasz határ közelében, a neve Reschensee/ Lago di Resia. Dél-Tirol egyik leghíresebb látképe ez az elárasztott völgyben fekvő mesterséges tó, és a víz tükrebből magányos mementóként kimagasló középkori templomtorony, a Grauner Turm. Graun/Curon települést a Montecantini vállalat árasztotta el 1950-ben a vízi erőmű építésekor, a házakat felrobbantották, csak a

műemléki védettségű torony maradt meg. Ezerkétszáz lakos vesztette el otthonát, kitelepítették, vagy csekély pénzüsszeggel kárpótolták őket.

Nem ez az egyetlen dráma, amit Graun lakói elszenvedtek, és amit a sikeres olasz szerző, Marco Balzano történelmi tények sorához kötve mesél el. Ebben a regényben szintén egy családragény műfaji jellegzetességeivel találkozunk, itt is Dél-Tirol elcsatolásával indulnak az események. A regény elbeszélője hasonlóan a fenti regényhez, szintén egy női hang: Trina történetét gyerekkorától nyugdíjas éveig követhetjük végig saját elbeszélésében. A tisztességes szegénységben töltött gyerekkor után, Trina, bár megszerzi a diplomát, tanítónőként nem dolgozhat, a Mussolini-rezsim tiltja az anyanyelvhasználatot, és bezárja a német nyelvű iskolákat, majd üldözi azokat, akik ennek ellenszegülnek. A dél-tiroli gyerekek titokban az úgynevezett katakomba-iskolákban tanultak meg németül írni-olvasni, amit a csendőrök, ha megtaláltak, szétverték, és a tanítókat Dél-Olaszországba száműzték. Ez történik Trina barátnőjével is.

Az elbeszélés címzettje Trina eltűnt lánya, aki nem ismeri a család és megsemmisített falu történetét. Marika tízévesen a „Nagy Lehetőséget,” a kivándorlást választó nagynénjéhez csatlakozott, örökre eltűnt szülei és testvére számára és ezzel alkalmassá válik arra, hogy a dél-tiroli történelmet nem ismerő, tájékozatlan olvasó pozícióját is képviselje. A kislány eltűnéséig Trina szerény körülmények között, de meghitt szeretetben élt családjával, ez a harmónia törik meg a lánya elvesztésével, amit azért sem képes elfogadni, mert a kislány titokban, csak egy búcsúlevelet hátrahagyva hozta meg a döntést, így nincs teljesen egyértelmű magyarázat, ki vagy mi vette rá, hogy családját elhagyja. (A történet elbeszélésével azonban ez is egyértelműbb lesz az elbeszélő számára, leginkább a németajkú közösséget sújtó hátrányos megkülönböztetés állhatott a kislány „árulásának” hátterében.) A továbbiakban a házaspár életét és kapcsolatát is próbára tevő magánéleti és közösségi veszteségek és a veszteséggel való együttélés lesz a témája a regénynek.

A történelmi anyag a magánéleti tragédiához kapcsolódva egy magányos női lélek melodrájaként jelenik meg. Trina elveszti barátnőit, szüleit, kislányát. A kisebbséget érő megaláztatások hatására fiuk, Michael náci szimpatizáns lesz, apjával többé nem beszélnek. Erich ugyan sebesülten visszatér a frontról és feleségével együtt a hegyekbe menekülnek, hogy ne kelljen újból bevonulnia, a háború után sem élvezhetik a békét. Tanyájukat és az egész falut a vízierőmű építése fenyegeti, amit még a fasizmus alatt kezdenek el, és – hiába az ellenállás, tiltakozás, hiába változik meg a politikai berendezkedés – a köztársaságban fejeznek be. Az állami bürokrácia malmai

tovább örölnek, a tisztviselők is maradnak ugyanazok, az erőmű kivitelezésének tervét, Dél-Tirol iparosításának keretében és fent említett demográfiai céljaival együtt, végrehajtják.

Az egyes szám első személyű elbeszélő hangja ezeket a történelmi tényeket tölti meg szubjektivitással, a veszteséget elszenvedők nézőpontjával. Megrázó jelenet, amint az idősödő pár, Erich és Trina, a jószágaikat maguk hajtják a vágóhídra, és az öreg kutyát sem viszik többet „haza”, abba az ideiglenes faházba, amit a vállalat biztosít a tanyájuk helyett, és amin még évekig másokkal osztoznak. Erich, a veszteségektől megtörtén, belefáradva az erőmű elleni évtizedekig tartó sikertelen tiltakozásba, csak három évvel éli túl a falu halálát. Balzano nem mond semmi biztatót, ha csak annyit nem, hogy talán vannak még olyanok, akiknek érdemes elbeszélni ezt a történetet.

Sepp Mall: *Wundränder*

A több díjjal kitüntetett dél-tiroli szerző, Sepp Mall először 2005-ben megjelent regénye a hetvenes évekbe viszi vissza az olvasót. A cselekmény két történetszálból áll, amelyek a regény végén összefutnak. Az elsőben a narrátor egy család történetét meséli el a tizenkétéves Paul szemszögéből. Paul és Johanna egyedül marad anyjukkal, mert apjukat terrorizmus vádjával letartóztatják, majd később öngyilkosságot követ el. A második történetszál egy testvérpárról szól, akik egy hegyi tanyáról költöznek a városba, ahol a dadogással küzdő, és ezért szinte néma fiú a dél-tiroli ellenállás tagja lesz, és egy terrortámadásban életét veszti. A történet narrátora a már az életében is a fiú helyett beszélő nővér. Mall kifinomult feszültségteremtő technikával – számos időugrással, akár a fejezeteken belül is – gondoskodik arról, hogy az ember ne tegye le a könyvet.

A regény háttérében a korábbi regényekben is említett terrorizmus, robbantásos támadások állnak, amit az úgynevezett “Bumserek”, hajtottak végre a hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején általában ipari létesítmények, rendőrlaktanyák és állami intézmények ellen. A német nyelvű szerző célközönsége elsősorban az osztrák olvasó, akinek az olasz átlagpolgárhoz hasonlóan, ezekről az eseményekről alig volt tudomása. Dél-Tirol az északtiroliak számára csupán az olcsó síelés, a bor- és szalámicsempészet szinonimájaként létezett, és ha az újságokból tudtak is a dél-tiroli merényletekről, nem lehettek tudatában annak, hogy mit jelent a kisebbségi létezés a hétköznapokban. Nem érezhették át például azt, hogy az olasz utcanéveket a dél-tiroli lakosság nem egzotikumként, hanem az idegen hatalom felségjeleként érzékeli. A mai olvasó számára az is

megdöbentő, hogy a dél-tiroli középiskolásoknak megtiltották a kapcsolatot a velük egykorú olasz diákokkal, a kétnyelvűséget nem lehetőségként, hanem veszteségként, veszélyként fogva fel.

A politika azonban csak háttérkérdés ebben a regényben, a hangsúly a terroristák ártatlanul belekeveredett hozzátartozóin van, és azon, hogyan lehet továbbélni és továbblépni (A „Wundränder” sebszéleket jelent, vagyis a sérülés határterületét, és így az átmenetet a sértetlen szövet felé.) A két iskolás fiúnak azért sikerül lelkileg némileg sértetlenül túlélnie, mert az apjuk hiányára a foci, a hétköznapi mítoszok és az ébredező szexualitás világába való visszahúzódással tudnak reagálni. Ebben a regényben az igazán érintettek a nők, akik folyamatosan frusztráltan törekszenek a kommunikációra és a kapcsolatra.

Felhasznált irodalom

Elsődleges irodalom

Balzano, Marco: *Io resto qui*. Einaudi, 2020.

Mall, Sepp: *Wundränder*. Haymon Taschenbuch, Digitale Kindle Ausgabe 2021.

Melandri, Francesca: *Eva dorme*. Bompiani, Edizione digitale, 2021.

Másodlagos irodalom

Szarka Péter: Területi autonómia és nyelvpolitika Dél-Tirolban. *Diskurzus: Tudomány és Művészet* 17, 1, 2016. 85–100.

RENDSZERVÁLTOZÁS ÉS REFORMOK A FELSŐOKTATÁSBAN

Szövényi Zsolt

Rezümé

A rendszerváltás első két évtizedében felgyorsultak a változások a felsőoktatásban. A felsőoktatási törvények (1990, 1993, 2005) és a számos törvénymódosítás a változások indítékait és a megvalósítás jogi garanciáit biztosították. A kormányzati ciklusok politikai változásai hatással voltak mind a jogalkotás folyamatára, mind pedig a reformok indításra. Írásomban a felsőoktatási változások elemzése alapján teszek javaslatot a rendszerezésükre. Megkülönböztetem a hatalmi-politikai indíttatású és a rendszerváltás körébe sorolható változásokat, és a társadalmi kihívásokra a „semper reformanda” szellemében magvalósuló reformokat. Külön szólok az Európai közösségi csatlakozást követően megvalósuló reformokról és a képzési kísérletek alapján a pedagógusképzés reformjáról.

Kulcsfogalmak: rendszerváltó változások a felsőoktatásban a politikai-ideológiai, az intézményfenntartói és a piacgazdaságra történő átállás intézkedései; felsőoktatási reformok a társadalmi kihívások, szükségletek, az intézményrendszer belső fejlődéséből, valamint nemzetközi együttműködések alapján történő felsőoktatási változások

Regime change and reforms in higher education

Abstract

Changes in higher education accelerated in the first two decades after the regime change. The Higher Education Acts (1990, 1993, 2005) and numerous law amendments provided motivation for the changes and legal guarantees for their implementation. Political changes of the governance cycles affected both the legislation process and the initiation of reforms. In my article, based on the analysis of the changes in higher education, I provide a proposal for their systematization. I distinguish between changes motivated by political power and transformation that can be classified as part of the regime change, and reforms implemented in the spirit of “semper reformanda”, as an answer to social and economic challenges. I will speak separately about the reforms implemented after joining the European Community, and the reforms of kindergarten teacher and teacher training, implemented as a result of training experiments.

Key terms: political-ideological and institutional maintenance changes in higher education, as well as measures for the transition to a market economy, are considered regime change-related reforms in higher education; higher education reforms include changes based on social challenges and necessities, the internal development of the institutional system, and international cooperation

A felsőoktatás rendszerváltozást követő történetének évfordulós időszakát éljük, és a történések sorából kiemelkedik az első önálló a Felsőoktatásról szóló 1993. LXXX. törvény¹ harminc év előtti elfogadása és hatálybalépése. A törvény összegezte mindazokat az eredményeket, melyeket a felsőoktatásunk évszázadai alatt megőrzött, működésének kereteit és irányát adta, és jogi garanciákat tartalmazott a jövő kihívásaira válaszoló fejlesztésekhez. A történeti visszatekintésekben alkalmanként negatív felhanggal szólnak az első felsőoktatási törvény módosításainak számosságáról, holott a kiegészítések a társadalmi változásokhoz, a felsőoktatással szemben igényekhez történő alkalmazkodást is példázzák, és az új törvényeket (2005, 2011)² pedig a kormányzati ciklusok társadalmi, kultúrpolitikai szándékai hívták életre.

Az első két évtizedben a felsőoktatási változások számossága, amelyeket a törvény előkészítő időszakában vagy azt követően – a nemzetgazdaság állapotából eredő szűkös anyagi feltételek között – a felsőoktatási intézmények és polgáraik vállaltak tiszteletre méltó, értékőrző helyállás és teljesítmény.

Nem volt olyan területe a felsőoktatásnak, amelyek ne változtak volna az elmúlt évtizedekben. Az intézményhálózat gazdagodott az egyházi és alapítványi egyetemekkel és főiskolákkal, majd megindult a régóta tervezett felsőoktatási intézményhálózat átalakítása; az intézmények bővülő szakos kínálattal fogadták a megnövekedett hallgatói létszámot, és a felsőoktatás a tömegképzés korszakába lépett; teljessé vált az egyetemi képzés a doktori iskolákkal, majd bővült a felsőfokú szakképzéssel; a megnövekedett képzési terhek kikényszerítették a normatív finanszírozás bevezetését; a világnézeti, ideológiai béklyók lehullottak, és az oktatás szabadsága, a pluralitás nyert polgárjogot; az egypárt rendszerű hegemoniát felváltotta a már az intézményeken kívül működő többpárti rendszer; szellemiségében a megszakadt európai felsőoktatási hagyományaink folytatása mellett köteleztük el magunkat; az EU Közösségi csatlakozással vállaltuk az Európai Felsőoktatási Térség, majd a Kutatási Térség harmonizáló lépéseit, intézkedéseit; átalakult a felsőoktatás irányításának minisztériumi rendszere, szabályozott keretek között működött az intézményi autonómia, belső irányítási rendszer; megkezdték működésüket a felsőoktatásirányítás köztes testületei. A rész intézkedésekben még tovább bővíthető történésekre

¹ 1993. évi LXXX törvény a felsőoktatásról (VII:13.)

² 2005. évi CXXXIX törvény a felsőoktatásról (5/23) 2011. évi CCIV törvény a nemzeti felsőoktatásról (XII:23)

tekintve joggal fogalmazhatjuk meg a kérdést, hogy mindezek a változások a felsőoktatásban a rendszerváltozást jelentik, vagy érdemes megkülönböztetni a felsőoktatásban is a rendszerváltozás és a felsőoktatási reformok lépéseit. Ugyanis az évszázados egyetem és felsőoktatástörténet igazolja, hogy az egyetemi-főiskolai rendszer fennmaradása, fejlődése a felsőoktatás „semper reformanda” magatartásnak köszönhető, amely minden korban a társadalom és a felsőoktatás párbeszédének formája, a társadalmi igényekre történő reflexív magatartás eredménye.

Nem teljes az egyetértés abban, hogy az itt felsorolt változások közül melyek minősíthetők rendszerváltó intézkedésnek és melyek a reformmagatartás megnyilvánulásai. Ennek részben oka a történekek idősorainak egybeesése és kötődése a társadalompolitikai rendszer változásának időpontjához. A különbségtétel egyik szempontja lehet, ha a felsőoktatási történekek eredetében, indításában, motivációjában megkülönböztetjük a hatalmi, állami, miniszteriális irányítás (törvényhozás, végrehajtó hatalom) szándékait, kezdeményezéseit, eljárási rendjét, és másként értékeljük az egyetem–társadalom párbeszédének, a közös érdekelismerésének alapján induló változásokat, reformokat. A reformok esetében sem kizárt a „hatalmi szó”, de az ilyen esetekben is a megvalósulás és felelősség a felsőoktatási autonómiáé. A rendszerváltozás felsőoktatási történeleinek általában végrehajtói voltak az intézmények, míg a reformok akár több éven keresztül intézményi, felsőoktatási kezdeményezői és kivitelezői aktivitással valósultak meg. Ebben a szemléletben a felsőoktatási rendszerváltozás és reformfolyamatok közötti különbségtételt indokolják az első negyedszázad kormányzati-politikai ciklusváltásai.

Ezt a logikát követve rendszert változtató lépésként értékelhetjük az ideológiai egység, a politikai-világnézeti hegemonia megszüntetését és az ezt felváltó plurális szemlélet, az oktatás-kutatás szabadságának térnyerését. E szemléleti váltásnak részeként történt a párt(ok) működésének kitiltása az egyetemekről és főiskolákról, az intézményi működés megtisztítása a párt-jogosultságoktól, és indult meg a lusztráció folyamata.

Más rendszerváltoztató dimenziót jelentett, és más folyamatot indított el az intézményfenntartó állami monopólium megszüntetése: az egyházi, alapítványi felsőoktatási intézmények működése, és az intézményhálózat gazdagodását jelentő külföldi felsőoktatási intézmények magyarországi, valamint a nemzetpolitikai célokat is szolgáló felsőoktatási intézményeink határon túli, kihelyezett képzéseinek, tagozatainak működése, amelyekkel a környező országokban a magyar nyelvű egyetemek és főiskolák indítását alapozhattuk meg.

A piacgazdaságra történő átállás részeként az egyetemek és főiskolák tulajdonosi jogainak, valamint a felsőoktatási intézmények költségvetési státusának átalakítása jelentette volna az érdemi rendszerváltozást. A felsőoktatás és gazdaság viszonylatában a kezdeményezések: az MTA-hoz hasonló köztestületi jogállással együtt a tulajdoni jogok átadása, vagy az államháztartás rendszerén belül nagyobb gazdálkodási önállósággal és felelősséggel egy új, különleges jogállású intézményként definiált állami felsőoktatás működéséről, kezdeményezések, törvényi szabályozások születtek és változtak, de a piacgazdasági átállás az első két évtizedben próbálkozások sorozatát jelentette. Hasonlóan az intézményfenntartás rendszerében az államilag elkülönített pénzalapból a FEFA Törvény³ szerint történő finanszírozás, az alap feltöltésének mechanizmusában, a források bővítésében történtek rövid életű és ellentmondásos kezdeményezések voltak (pl. Világbanki Hitelek, PPP beruházások). Az intézményi költségvetési támogatás átláthatóságában, a hallgatói létszám képzési feladataihoz kötött intézményfinanszírozás normativitása, valamint a teljesítményekhez kötött támogatás állami-intézményi szerződéseit ugyanúgy kezdeményezésnek minősíthetjük, mint a pályázati rendszerű támogatásokat. A konzisztóriumok és kancelláriák létrejöttéig hasonló utat jártak be az akadémiai és gazdasági irányítás szétválasztásának, és a társadalmi kontrollt lehetővé tevő intézmények (pl. társadalmi,- felügyelő-vagy gazdasági tanácsok) működtetésének kezdeményezései.

A rendszerváltozás és reformok folyamatában „a felsőoktatási modellváltás”, amely az állami intézményi jogállásból vitte át az intézményeket az alapítványi működési formába, nem előzmény nélküli. A rendszert változtató években az első alapítványi felsőoktatási intézmény a Mozgássérültek Pető András Nevelő és Nevelőképző Intézete a korábbi állami fenntartású intézményből jött létre (1988), és működött mintegy három évtizedig. A fenntartó és tulajdonosi váltásnak ezt az útját a felsőoktatás átalakulása részének tekinthetjük. A modellváltást elindító Corvinus Egyetemnek (2019) és azt követő állami-alapítványi intézményátalakulásoknak a konzervatív szemlélet, a kulturális-hatalmi struktúra tényérésében van üzenetértéke. Így az sem véletlen, hogy az alapítványi formára váltó Corvinus Egyetem első rektora megfogalmazója volt a Konzervatív Kiáltványnak⁴, és „megkésett rendszerváltásként” értelmezte a felsőoktatási modellváltást (2021). Írásaiban az egyetemek

³ 1993. évi XXI. törvény a Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alapról (III.16)

⁴ Lánzi András: *Konzervatív Kiáltvány*. Attraktor Kiadó, Máriabesnyő–Gödöllő, 2002
200

hagyományt átörökítő konzervatívizmusát és az egyetemes igazságkeresés universalitását tekinti értéktartónak akkor, amikor a felsőoktatás globális, gazdaság-uralta világában a haszonelvű működés dominál. A jelen „kulturális ökoszisztémájában” kell az új modellnek válaszolni századunk kihívásaira, egyensúlyt teremteni az értékek-érdekek egymásnak feszülő világában.

Kétségtelen, hogy a felsőoktatásban a rendszert változtató lépéseket az 1985. évi Oktatási Törvény 1990. évi módosításai⁵ már tartalmazták, és rendszerbe illesztésük, átfogó szabályozásuk az 1993-ban elfogadott a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvényben történt meg. E törvény preambulumban fogalmazódott meg a következő évtizedek reformfolyamatát meghatározó elhatározás, amely a magyar felsőoktatásban a megszakadt európai hagyományokhoz történő visszatérést jelentette. A Bolognai Egyetem 900 éves évfordulója alkalmával az európai – közöttük a magyar – egyetemek rektorai által aláírt Magna Charta Universitatumban összefoglalták az európai egyetemek alapértékeként az autonómiát, az oktatás és kutatás egységét és szabadságát, az oktatói, hallgatói mobilitást, az együttműködést, a diplomák egyenértékűségét, amelyek ma is vállalható rendszerváltoztató értékeknek tekinthetők. Az EU Közösségi csatlakozásunk előkészítését, majd a csatlakozást követő elfogadott Bologna Nyilatkozat (1999), amelyet már a kormányokat képviselő miniszterek, felsőoktatási államtitkárok írtak alá más dimenziót jelentettek: a társadalmi, gazdasági fejlődést, a polgári lét megszilárdítását szolgáló Európai Felsőoktatási Térség alakításának feladatairól szóltak. Majd az ezredfordulót követően az EU Közösség önálló felsőoktatási szakpolitikájaként, a nemzeti szakpolitikák harmonizálásaként fogadták el az „Európa 2010” közösségi politikát, a gazdasági érdekeket szolgáló prioritásokat a tudásközpontú társadalom, a fenntartható gazdasági növekedés, a több és jobb munkalehetőség, a társadalmi összetartó erő megeremtése érdekében, melyek az elkövetkező évek cselekvési irányait jelölték ki. Tiszteletben tartották az EU Közösség alapidokumentumában rögzített tagállamok felsőoktatási szuverenitását, de európai viszonylatban is a gazdaságorientált felsőoktatás képét vetítették előre. „Bolognának” az egyik üzenete az értékekre figyelmeztetett, míg a „Bologna Folyamat” a társadalmi gazdasági érdekek érvényesítésére. A huszonegyedik század magyar felsőoktatásának ilyen viszonyok között kell megtalálni önmagát, és ez az egyetemi létehez méltó kihívás.

⁵ 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról (III.13)

A változások másik köre, a felsőoktatási reformok nem függetleníthetők a társadalmi változásoktól, és természetes egybeesésük a rendszerváltozással. A reformfolyamatok indítását egyaránt ösztönözték az idejekorán felismert társadalmi feszültségek, a közjó szolgálata. A reformok közé sorolhatjuk a hallgatói létszám növekedését, a felvételi rendszer változásait; a regionális és országos igényekre reagáló intézményi képzési profilok változásait, az új képzések, szakok meghirdetését; az ösztöndíj és tandíj rendszer módosulását; a kutatás és fejlesztés pályázati rendszereit; a regionális egyetemek létrejöttét, az intézményhálózat átalakítását.

A felsőoktatás működéséből, belső ellentmondásából az önfejlődés is generálta a belső reformokat: a képzési programok átalakításában, az oktatási segédletek, technológiák az oktatási módszerek megújításában, a távoktatás és digitalizáció térnyerésében; az oktatásszervezés átalakításban, a számítógépes nyilvántartási rendszerek bevezetésében; a kutatás szervezésben az új szolgáltatások, pályázati irodák kiépítésében; a kortárs tanácsadói, a tehetséggondozási, szakkollégiumi rendszer működésében, a hallgatói mobilitás szervezésében; az új struktúrák megjelenésében és az irányítási rendszer differenciálódásában, a tanácsadó testületek létrehozásában.

Az EU Közösségi csatlakozás, majd az Európai Unió felsőoktatási szakpolitikáját tükrözők ún. Bolognai Folyamat reform vállalásai voltak: az Európai Felsőoktatási Térségben a felsőoktatási együttműködést és a mobilitást segítő összemérhetőség érdekében történt a kreditrendszer bevezetése, a diplomák összehasonlíthatóságát szolgáló diplomamelléletek, majd a képzési kimeneti követelmények egységes szabályozásának bevezetése, az egyenértékűséget deklaráló EU diplomák rendje és az egyetemi-főiskolai képzési alapstruktúrát felváltó, sok feszültséggel járó, több ciklusú képzési rendszerre történő átállás.

Az egyetemi képzést legáltalánosabban érintő doktori (PhD, DLA.) képzési rendszer és a felsőfokú szakképzés rendszerbe illesztése, valamint az orvosképzés új rezidensi rendje mellett számos képzési ágazatban történt korszerűsítés, amelyek közül a pedagógusképzés több éves folyamatát idézem.

A pedagógusképzés reformjának alapozása a rendszerváltozást előkészítő nyolcvanas években, kiteljesedésük a 90-es éveket követően történt, és a tanárképzésben talán ma sem mondható lezártnak.

Az óvó- tanító, és tanárképzés reformjának sajátos jelleget adott, hogy kezdetektől a közoktatás rendszerének változásaira figyelemmel történt, valamint az ún. képzési kísérletek modellváltozatai a kutatástámogatás új

rendszerébe kapcsolódva adtak lehetőséget a döntéselőkészítésre, és a változások körültekintő bevezetésére.

A nyolcvanas évek közepére a pedagógusképzés fejlesztésében is szemléletváltás történt. Amíg korábban jellemző volt, hogy a közoktatás, mint megrendelő által megfogalmazott igényekre válaszolt a képző rendszer, amelyben a képzés általában megkésve követte a közoktatás változásait. Az új szemléletben a tervezett közoktatási változások kerültek a figyelem középpontjába és a képző intézményrendszer a változások elővételezésével, proaktív magatartással fogalmazta meg a közoktatási változásokhoz illeszkedő képzési szerkezetet és tartalmakat. Az együtt gondolkodás alapjának tekintették a közoktatási kutatások eredményeit, közös tanácskozásokon formálódtak az elképzelések, a tervezett változásokról nyilvános, szakmai viták folytak. A pedagógusképzésben a nyolcvanas évek közepére kidolgozott ágazati fejlesztési tervek széleskörű szakmai nyilvánosságot kaptak.⁶ A fejlesztésben a túlzottan differenciált pedagógus képzési rendszerben a hierarchizáltság megváltoztatása mellett, az egyik irányként a gyermeki személyiség fejlesztését középpontba helyező óvó és tanító típusú képzést, míg a fejlesztő gondolkodás másik irányaként a tanulói személyiséget a szaktárgyakon keresztül fejlesztő szak és szakmai tanárképzés egységét jelölte meg a dokumentum. Ebben a szellemben az útkeresést, az un. képzési kísérletek indítását lehetővé tevő 1985. évi Oktatási Törvény, és a szükséges feltételeket a kutatástámogatás rendszere biztosította.

Az Oktatókutatók Első Országos Konferenciájának (1989) tézisei⁷ – a népesség iskolázottságának következményei, a beiskolázási korlátok lebontása, az iskolarendszer strukturális feszültségei, az iskolai szintek és típusok merevségei, a nevelés és képzés tartalma, hatékonysága, az értékrend és értékelés, a kutatásra alapozott fejlesztés igénye, a monolit rendszert váltó pluralitás – összhangban voltak a képzési modellek kérdésfelvetéseivel.

A közreműködő intézmények kiválasztása és a modellalkotás a nyolcvanas évek második felének közoktatási változásaira: a rugalmas iskolakezdésre, a műveltségterületek új rendszerére, a szinten tartó és a specializációt biztosító továbbképzési rendszer bevezetésére figyelve történt. Alkalmazkodni kellett a demográfiai hullám átvonulására a

⁶ A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei (Szövényi Zsolt előszavával), *Pedagógus-Képzés* 1984/1. 5–40. Kecskeméti Óvónőképző Intézet, Kecskemét, 1984.

⁷ *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról* 1989/11. Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest, 1989.

közoktatás rendszerén, és ennek következményeként számolni kellett a pedagógusszükséglet változásaival. A nyolcvanas évek közepétől a felsőoktatásban az egyetem-főiskola két fokozatának általánossá válása, a pedagógusképzésben az indokolt a képzési idő növelésének szükségességét is jelentette.

A képző intézmények válaszai az intézmények önállóan, valamint együttműködésében tervezett képzési modellekből olvashatók ki.⁸ A tanító és óvóképzés közelítésének az ún. elágazásos modelljét a bajai és a kecskeméti intézmények vállalták; míg a jászberényi és a szarvasi intézmények az egymásra épülő, alap és kiegészítő képzési rendszerébe az óvó és a tanítói szakképzettség megszerzését biztosították. Országosan általánossá vált a profilbővítés, az óvó- és tanítóképzés azonos intézményben történő indítása.

Az óvóképzés főiskolai tartalmának kidolgozását szolgálta a hajdúbozsórményi intézményben a nappali és levelező képzésben megszervezett hároméves alapképzés. Hasonlóan a tanítóképzés idejének növelésével, a műveltségi területeket önmagába építő általános tanítói felkészítés tartalmi fejlesztését vállalta a Budapesti Tanítóképző Főiskola.

A hároméves főiskolai szintű óvóképzés a nyolcvanas évek végére, a négyéves tanítóképzés a kilencvenes évek közepétől vált általánossá. Az ezredfordulót követően, az intézmény fejlesztő törekvésének eredményeként a tanítói képzésfejlesztő modell kibővült, már az egyetemi szervezetbe integrálódott a tanítói képzésfejlesztő modellel, kibővült a tanítói alapképzésre épülő mester(egyetemi) fokozatú képzés indításával.

A tanítóképzésben a képzési idő növelésének másik megközelítését a nyíregyházi és szombathelyi tanárképzőkön folyó tanítóképzésben a tanítói szakkollégiumi rendszerből építkező tanító és egy szakos tanárképzés modellje jelentette.

A tanítóképzés közművelődési képzési hagyományaira alapozva indították az esztergomi tanító-közművelődés, majd tanító-művelődésszervező képzést. Ezekben az években nem a képzési modell-kísérletek, hanem a szociális képzési szükségletek hívták életre a képzési profilokat bővítő szociál-pedagógia szakos képzéseket.

Továbbá a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola és a kaposvári, valamint a debreceni tanítóképzők együttműködésében, a nyolcvanas években induló oligofrén gyógypedagógusi szakkal kibővített

⁸ *Új modellek a pedagógusképzésben.* Szerk. Fábán Zoltán., Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 204

képzési kísérletek, a vidéki képzési bázisok kiépülésével a közoktatás integrált oktatási rendjének kialakítását szolgálták.

A pedagógusképzés reform-folyamatában az ezredfordulót követően az iskola előkészítő és alapozó szakaszának óvó és a tanítói képzése mellett az alapképzés bővült az óvodástkort megelőző szakasz csecsemő- és kisgyermeknevelői alapképzéssel (2008), mely teljessé tette a gyermeknevelés szakembereinek felsőfokú képzési rendjét. Neveléstörténeti jelentőségű, hogy a rendszerváltozást követően Magyarországon a gyermekek nevelésével foglalkozó professziók, munkakörök felsőfokú végzettséghez kötöttek.

A tanárképzésben a többciklusú képzés bevezetésekor az osztott és osztatlan képzésekkel alkottak új modellt, de ezzel a tanárképzés korábbi belső ellentmondásait nem tudták feloldani.

A három évtizedes felsőoktatási évfordulóra emlékező írásom jellege és a személyhez kötődő emlékkötet küldetése megengedi a szubjektivitást. Kiváltképp akkor, amikor az idézett pedagógusképzési történéseknek helyi és országos vezetője és formálója volt az érintett személy, akinek intézményvezetői és az óvóképzést fejlesztő munkájában kellett megtalálni az értékőrző hagyományok és a jövőbe mutató korszerűsítés közötti egyensúlyt.

Szakács Mihályné dr. munkássága és a felsőoktatási reformok alkotó kivitelezői előtt tisztelegve idézem Wass Albert Zsoltár és Trombitaszó⁹ regényéből a történetet.

Az író 1943-ban házának udvarán ülve fiával együtt hallgatta a faluból felhallatszódó, leventék gyakorlatát irányító trombita hangját. Egyidejűleg hallották, a házban tartott vasárnapi istentisztelet, a nyitott ablakon át hangzó „Te benned bízunk eleitől fogva” énekét. Az író visszagondolt saját gyermekkorára, amikor a faluban a trombitaszó hívta a huszárokat, honvédeket a csatába, és akkor is hallotta a házból az öregek zsoldáros énekét „*Erős vár az Istenünk*”. Szomorúbb évekre is emlékezett, amikor más dallam szólt a trombitából a falu elfoglalásakor és megszállásakor, és a házból a „*Perelj Uram Perlőimmel*” zsoldár hallatszott. S az emlékezését megszakítva a fiától kérdezte meg. Hallod-e az énekszót a házból és a trombita zenéjét, melyik tetszik neked? A fia a trombitaszót választotta, mert annak szavára előre kell menni, előre kell nézni, és ez szép.

Igen a trombitaszó előre viszi azt, aki meghallgatja, akit megszólít, de a zsoldár szelíd erővel, de rettenetes nagy erővel tart helyben. A

⁹ Wass Albert: *Zsoldár és trombitaszó – Örökösök*. Kráter Műhely Egyesület, Pomáz, 2003.

történelemben hol az egyiket, hol a másikat halljuk meg, de szép, ha a kettőt együtt hallhatjuk, együtt érezzük, mert mindkettő kell a megmaradáshoz, az emberhez méltó élethez.

A felsőoktatás elmúlt évtizedeiben egyaránt szólt a trombita és hallhattuk a zsoltár hangját is. Fejleszténi, változtatni kellett, részesei voltunk a reformoknak, de őrizni kellett a felsőoktatás megtartó értékeit. Akkor voltunk eredményesek, amikor együtt hallottuk a zsoltár- és trombita-üzenetet, azok tudtak maradandót alkotni a felsőoktatásban, a nevelők képzésében, akiket e kettős hangzás vezérelt. Köszönet munkájukért!

Felhasznált irodalom

- A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei. (Szövényi Zsolt előszavával)
Pedagógus-Képzés 1984/1. 5–40. Kecskeméti Óvónőképző Intézet, Kecskemét, 1984.
- Fábián Zoltán szerk.: *Új modellek a pedagógusképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
- Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. 1989/11. Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest, 1989.
- Lánczi András: *Konzervatív Kiáltvány*. Attraktor Kiadó, Máriabesnyő–Gödöllő, 2002.
- Wass Albert: *Zsoltár és trombitaszó – Örökösök*. Kráter Műhely Egyesület, Pomáz, 2003.

Jogszabályok

1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról (III.13)
1993. évi XXI. törvény a Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alapról (III.16.)
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról (VII.13.)
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról (5/23.) 2011. évi CCIV törvény a nemzeti felsőoktatásról (XII.23.)

EGYÜTT A AZ ORSZÁGOS KÖZNEVELÉSI TANÁCSBAN

Dr. Trencsényi László

Rezümé

A szerző visszaemlékezik a demokratikus társadalmi átalakulás időszakára, a rendszerváltás utáni időkre. Ekkor a demokrácia és autonómia jegyében szerveződött újjá az Országos Köznevelési Tanács. Az elnökök, Illyés Sándor és Loránd Ferenc szakmai tisztessége és jogi érzékenysége biztosították a miniszter tanácsadó testületének hatékony működését. A szerző is és Dr. Szakács Mihályné is több cikluson át tagja volt a testületnek. Úgy emlékezünk a szarvasi kollégánál szereplésére, mint a nagy hagyományokkal rendelkező hazai óvodapedagógia, nemkülönben az ennek szolgálatában álló felsőfokú óvóképzés értékeinek és érdekeinek kiváló szakemberére, elszánt védelmezőjére.

Kulcsszavak: Országos Köznevelési Tanács, felsőfokú óvodai szakemberképzés, óvodapedagógia

Together in the Advisory Board

Abstract

The author recalls the period of democratic social transformation, the post-change of regime. The National Council for Public Education was reorganised in the spirit of democracy and autonomy. The professional integrity and legal sensitivity of its presidents, SÁNDOR Illyés and Ferenc Loránd, ensured the effective functioning of the Minister's advisory body. Both the author and Dr Mihályné Szakács were members of the Board for several terms. We remember the performance of our colleague from Szarvas as an outstanding expert and determined defender of the values and interests of Hungarian kindergarten education, which has a long tradition, and especially of the values and interests of higher kindergarten education in its service.

Keywords: National Council for Public Education, higher professional training in kindergarten, kindergarten pedagogy

A 90-es évek demokratikus átalakulásában az oktatásügy jóformán „zászlóshajója” volt a változásoknak. (Igaz, korát megelőzve már az 1985-ös oktatási törvény és a nyomában felpezsdülő innovációk világa is elővételezte ezt a folyamatot.) Írásom szempontjából most az a fontos mindebből, hogy az 1993-ban alapjában véve politikai konszenzus mellett létrehozott, az

autonómiát és a demokráciát alapelveiként megfogalmazó új oktatási törvény új tanácsadó testületet hívott életre, az Országos Köznevelési Tanácsot. (Nem is az új a jó kifejezés, hiszen hasonló testület a háború előtt is működött már, sőt a háborút követő néhány reményteli esztendőben is – egyenesen Szent-Györgyi Albert volt az elnöke és Kiss Árpád a titkára.) Az új testület tagjai – 21 szakember – választással kerültek a Tanácsba. Feladata némiképp eltért a korábbiakétól: a miniszter tanácsadó testülete lett. Az egymást váltó miniszterek rendre kikérték a Tanács véleményét a rendszeresen, olykor havonta tartott üléseken. Voltak tanácsok, melyeket megfogadtak, volt, hogy másképp döntöttek. S volt olyan kérdés is, ahol az OKNT-nek a törvény egyetértési jogot írt elő. Ilyen volt például a NAT mellett az Óvodai alapprogram szövege is.

Az első ciklus elnöke, Illyés Sándor, a gyógypedagógia professzora higgadt bölcsességgel kormányozta a tanácsot, adott arra, hogy az eltérő álláspontok között létrejöhessen az egyetértés, a kompromisszum – nem volt könnyű dolog, hiszen a demokratikus szabályok alapján különböző szakmai szintek (közoktatási intézménytől kutatóintézetten át egyetemig), s különböző – olykor karakteresen politikai színezetet is öltő nézetrendszerek ütköztek a szenvedélyes vitákban. Korai halála után Loránd Ferenc vette át az elnöki feladatokat. Az ő elnöki hitvallására leginkább a törvényesség, a jogszerűség tisztelete volt jellemző. Tudtuk, hogy az oktatáspolitikai nem egy kérdésében (pl. esélyegyenlőség) ő radikális elképzeléseket dédelget, ám elnökként soha nem használta szócsóként, kinyilatkozási pódiumként a testületet. Arra törekedett, hogy az állásfoglalásokban integrálódjon valamennyi nézet, álláspont. S még valami. Loránd érte el, hogy a demokratikus működéshez a nyilvánosság is hozzátartozzék. Tolla nyomán jelent meg valamennyi ülésről kommuniké a Köznevelés című oktatási hetilapban. Loránd következetes elnöki szerepvállalásához tartozik az Évkönyvek kiadása is, mely nem csupán a Tanács munkájáról tudósította a közvéleményt, de egy-egy fontos kérdést fókuszba állítva valóságos Jelentéssé alakult, sokáig hiánypótló dokumentum gyanánt. Összesen 8 kötet látott napvilágot – megkerülhetetlen kordokumentumok!

Több cikluson át dolgoztunk együtt a Tanácsban Szakács Mihálynéval, Maricával. Jómagam a tanulói jogok érvényesítése, az innovációk támogatása, a minőségügy kérdéseiben voltam aktív, később a NAT-Implementációhoz kapcsolódó kerettanterveket szakértő OKNT-bizottságban vállaltam szerepet. Szakácsné következetesen két ügyet képviselt. A hazai tradíciókban bővelkedő óvodapedagógia, az óvodák ügyét, illetve elsősorban ehhez kapcsolódóan a felsőoktatás, jelesül az óvóképzés

szakmai fejlesztésének feladatait. Markánsabban fogalmazva: Szakácsné két dologra fókuszált: a nagy hagyományú magyarországi óvodaügy értékeinek védelme, fejlesztése, prioritásainak megfogalmazása, illetve ezen értékvédelemmel szoros összefüggésben az óvóképzés helyzetének megszilárdítása a felsőoktatás rendszerében.

2005-ben adott életútinterjújában így helyezte el ezt a hitvallást és működést egész pályája kontextusába. *„1982-től lettem az intézmény főigazgató-helyettese. Ebben az időszakban váltunk főiskolává. Az 1985-ös oktatási törvénynek megfelelően valamennyi óvodapedagógus-képző intézmény előkészítette a főiskolává válást. Ez 1989-től jelentett számunkra nagy változást, akkortól ugyanis főiskola és 3 éves képzési idejű intézmény lettünk. Mi lettünk a Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola. 1989–90-ig igazgatóhelyettesként dolgoztam, és 1990-ben kaptam főigazgatói megbízást. ... Szerveztem és irányítottam az óvodapedagógus tantervi bizottságnak az országos tantervfejlesztő bizottságának a munkáját. Ma is betöltöm ezt a funkciót. A tanítóképző tantervfejlesztő bizottságában én látom el az óvodapedagógus-képzés tantervfejlesztési munkálatainak a vezetését. Ez hosszú múltra nyúlik vissza, és talán ez az egyik legkomolyabb alkotásom. A főiskolai képzés tanterveinek a gondozását is én irányítom. Már a harmadik ciklusban tagja vagyok az Országos Köznevelési Tanácsnak, ahol nemcsak a pedagógusképzést képviselem, hanem az óvodák ügyét is. Sokat vállalok a területi feladatokból. Konferenciákon előadok, továbbképzéseket szervezek és tartok, azon kívül több olyan egyesületnek is tag ja vagyok, amely ezt a munkámat összefogja, vagy lehetőséget biztosít ehhez a munkához. Szarvason megszerveztük az óvodavezetők és szakértők országos egyesületét, amelynek elnöke vagyok. Ugyanígy tagja vagyok egy pedagógusképzési szervezetnek, amelyben hasonló feladataim vannak, ez az óvó- és tanítóképző intézmények egyesülete, az ún. OTE, itt alelnökként látom el a feladataimat. (Tomasz, 2005)*

E feladatvállaláshoz még annyit fűzhetünk hozzá, hogy következetesen hű maradt ahhoz a szakmai alaphoz, melyről kollégáival már 1995-ben írt programadó, történelmi adatokban is gazdag tanulmányt az Iskolakultúrába (Mihály – Pestiné – Szakács 1999). S a nevelés általános kontextusába helyezte mindazt, ami az OKNT holdudvarában e kérdésről összegyűlt, hitelesen tükrözve az OKNT üléseinek tanulságait. Ez a dolgozata lett a bevezető tanulmánya az 1998-ról szóló jelentésnek. (Szakács, 1999)

S nyissuk ki a kitekintés horizontját! Milyen volt – a minisztérium ablakaiból messzibbre tekintve az óvodaügy valósága ebben az időben?

„A motivációk közé biztos, hogy besorolható, különösen a női hallgatóinkat tekintve, hogy nem kell egész napot az intézményben tölteni. Nem 8 órás munkakörök ezek, hanem 5–6 órás feladatok, így még a családra is jut idő. Nem utolsó szempont az

sem, hogy az óvodapedagógus 3 év alatt szerezheth diplomát. Ide nem kitűnő tanulók jelentkeznek, tehát egy jó közepes, négyes jelölt is el tudja végezni ezt a szakot. Elég rossz szociális helyzetből érkeznek hozzánk a hallgatóink. Elég elmaradott a régiónk és éppen valamelyik nap néztem meg a kollégiumi férőhely iránti kérelmeket, a hallgatóknak kb. 70 százaléka szociálisan rászorul a különböző kedvezményekre. Tehát valószínűleg ez is közrejátszik, hogy nem drága képzés. Tehát a szülők, a családok biztosítani tudják a tanulási feltételeket.” A realista helyzetképet is a 2005-ös interjúból idéztük.

Nem szabad megfeledkezni ugyanekkor azokról a tapasztalatokról sem, amelyek az Alaprogram elfogadását, majd a közoktatási minőségügy elhatározását, projektbe fogalmazását követték. Az Alaprogram – így nyugtázta, szinte vita nélkül az OKNT – sikeres munka volt. A lényegre szorítkozott, nyitott volt megannyi helyi kezdeményezés számára. Így is történt: alapként szolgálhatott megannyi, máig alkalmazott eredeti alternatív program kidolgozásához (építsen, helyesebben fókuszáljon az akár a néphagyományra, akár a sokoldalú tevékenységre, akár a játékra-mesére).

Korántsem mondhatjuk, hogy a nevelési-oktatási intézmények számítógépes ellátása gazdag lett volna ebben az időben, az internet is ritka csodabogár volt. Mégis úgy esett, hogy kimutathatóan óvodapedagógusok töltöttek le nagyobb számban ajánlott programokat a kínálatból, mint az iskolák pedagógusai (miközben abszolút számuk magasabb volt, az OKI emlékeztető programkínálata – az ún. „*Minthatantervek*” száma is több volt, elhaladta a félezret a tantervi egységek száma, s hát az iskolákban hamarabb akadt gép és számítástechnika). És mégis! Tartozunk egy főhajtással az óvónők férjei – köztük sok esetben műszakiak, technikához jól értők – előtt. Bizonyára feleségeik unszolására, kérésére ők kattintottak először e programokra.

S ez megisméltódott a Comenius minőségbiztosítási program esetében is. Jómagam az akkori Philip Morris cég egri gyári óvodáját látogattam ebben a témában. Az óvodapedagógusok értették és megértették az önértékelés lényegi elemeit, s a multival nem vitázva sikerült adaptálniuk a cég elvárásait a pedagógiai munka viszonyrendszeréhez. Más példát is sorolhatnék.

Még egy fontos adalék: a hetvenes évek óta – olykor görcsösen, olykor dinamikusán – haladt előre egy innováció: az intézményi integráció, mely egyébként az óvoda és iskola mellett a közművelődés funkcióit is magához vonta – így emelte Jeney Lajos szavával „egy fedél alá” az életen át tartó tanulás jegyében a település művelődési folyamatait, s tette az intézmény fő kliensévé magát a családot, hiszen az óvodás és iskolásgyerekek szülei, nagyszülei is kliensei, sőt tanítómesterei lehettek az általános művelődési

központok legjobb példáiban a fiatalabb generációknak. Az óvoda gyerekközpontú szakmai kultúrája, a szabadságok magasabb foka, az egyéni szintű differenciálás megkerülhetetlen törvényszerűségei jó hatással voltak az iskolások szakembereire is – segítették a kultúraváltást. (Jeney, 2007) Az ÁMK-k (Nevelési Központok) jó választ adtak az óvoda-iskola átmenet adaptív „puhítására” is. Az óvodaiskola modellje a Mihály Ottó vezette kísérletben a pécsi Apáczai Nevelési központban egyebek mellett azt is eredményezte, hogy az óvodai pedagógiai kultúra hatékonyságát elismerve ebben a rendszerben az óvodába „letanító” tanítók rendre beiratkoztak az óvóképző főiskolákra, holott a két szakág presztízis-versenyében ez éppen fordítva szokott működni. (Mihály, 1999)

A továbbtanulási ambíciókat is tekintve Hunyady Györgyné, Zsuzsa (akkor az ELTE Tanító és Óvóképző Kara vezetőjének, egykoron szintén az OKNT tagjának) nevéhez fűzzük visszaemlékezésünkben a termékeny talajra hullott indítványt: a „bolognai” felsőoktatási struktúra idejére érvényesülő innovációt: juthassanak a tehetséges óvodapedagógusok még magasabb szintre, az MA-ra, válhassanak mesterré. A neveléstudomány gondolatvilága frissült meg azoktól a szempontoktól, melyeket az óvodapedagógia szakemberei hoztak ebbe a képzésbe (Neveléstudomány mesterszak, s mára már a Gyermekkultúra mesterei is lehetnek a kiváló óvodapedagógusok!)

Mit tanúsítanak ezek a hevenyészett példák?

Meggyőződésem szerint azt, hogy az óvodapedagógus-szakma megérezte a lehetőséget, a kihívást: a szakmai autonómia jegyében *teljes jogú részesevé válni a hazai értelmiségi társadalmi csoportnak.*

Felzárkózás? Annak is nevezhetjük. Az igazságtétel ambíciója dolgozott a kolléganőkben. Ha a pszichológia, a pedagógia tanításai szerint a kisgyermekkor esztendei meghatározóak a személyiség fejlődésében, a szocializációban, akkor erre a tudásra egyfajta válasz adható: megfelelni ennek a magas elvárásnak. S ezzel vívni ki magasabb társadalmi elismerést, státuszt – akár a helyi társadalomban, helyi környezetben, akár a nagy egészben.

S hogy ez a folyamat igen dinamikusan megindult annak idején, nos abban Szakács Mihálynénak, Maricának is köze volt.

Köszönet érte.

Felhasznált irodalom

- Jeney Lajos (szerk.): *ÁMK Ki Kicsoda? Egy innováció eseményei és szereplői 1966–2006*. Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete, Budapest, 2007. 14–15.
- Mihály Istvánné – Pestiné Darida Ida – Szakács Mihályné: Az óvóképzés tartalmi változásai. *Iskolakultúra*, 1995. 5. (15-16-17.) sz. 10–18.
- Mihály Ottó: *Gyakorlati válaszok: fejlesztések Szolnoktól Pécsig*. In. Uó. Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok. OKKER – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1999. 205–226.
- Szakács Mihályné (1999) Felelősséggel a nevelésről. In. Hoffmann Rózsa (szerk): *Évkönyv a magyar köznevelésről 1998*. Országos Köznevelési Tanács, Budapest, 1999. 13–29.
- Tomasz Gábor: Interjú Szakács Mihálynéval. *Educatio*. 2005/4. 855–863.

ORAVECZ IMRE: TÁVOZÓ FA (én- és létképek)

Dr. Virág-Horváth Erzsébet

Reszümé

Oravecz Imre *Távozó fa* című verseskötete szemantikai rétegek egymást építő alkotása. A kötet ciklusainak sajátos értékszerkezete az én-hez és közösségeihez való identitásviszonyok komplexuma. Az elmúlásmatematika és létvilág történeti és személyes térkompozícióiban a narrátori én s a szocium léttörténeti konstrukcióinak oppozíciói tematizálódnak. A kötet igazságértékeinek esztétikai realizációi a dekonstrukció és a rekonstrukció versvilágaiban tárulnak fel.

Kulcsszavak: igazság, szépség, identitás, értékszerkezet, rekonstrukció-dekonstrukció, tömetafora, archetipikus cselekmény-szekvenciák

Review: Departing tree (images of self and existence)

Imre Oravecz's poetry collection entitled *Távozó fa* (The Tree of Departure) is a successive creation of semantic layers. The specific value structure of the cycles in the volume is a complex of identity relations to the self and its communities. In the historical and personal spatial compositions of the thematic and existential world of passing away, the oppositions of the narrative self and the existential constructions of the socium are thematized. The aesthetic realizations of the truth values of the volume are revealed in the poetic worlds of deconstruction and reconstruction.

Keywords: truth, beauty, identity, value structure, reconstruction-deconstruction, metaphor of the verb, archetypal plot sequences

A verseskötet¹ az igazság és a szépség élménykoncentrációja. Heidegger értelmezésében: „Az igazság a lét igazsága. A szépség... akkor jelenik meg, amikor az igazság művé válik... Az igazságnak a műben és műként való léte: szépség.”²

Az igazság és a szépség alkotja gondolatmenetünk alapjait is; az én- és létképek identitásrelációinak összefüggéseit, esztétikai realizációit.

¹ Oravecz: *Távozó fa*

² Heidegger: „Rejtekutak”

A Távozó fa képe kettős asszociációt kelt: antropológikum, a távozást mint elmúlásrelációt a személyes és az egyetemes lét igazságtartalmának archetipikus megjelenítéséhez köti: „Minden történet, narratívum egy vagy több archetipikus cselekményből ered. Olyan univerzális cselekményszekvenciák, melyek minden kultúrában, minden ember számára érthetők.”³; esztétikai jelenségforma, mint tő-metafora⁴, metafizikai állapot jelzése. Minden vonatkozás és vonatkoztatás itt kezdődik és itt ér véget. Szemantikai és esztétikai centrum; a kötet lét- és identitásrelációinak alapja és forrása.

A „távozó fa” a személyes-én identikus képe: „... a másik önmagunk módosulásának tekinthető, ... az önmagunkhoz való önmagavaló azonosságához nyújtó értelmezési lehetőség. Minden én olyan tükör, melyen mindegyik másik én képe megjelenik.”⁵; az én-nek a másban megalkotott transzformatív identitásrelációja; ugyanakkor egyetemes érvényű metafizikai perszonalifikáció; a lét és nemlét ütközőzónája és küszöbe.

A kötet Téli éjszaka ciklusa az elmúlásreláció dekonstrukciós folyamatát, a Helyreállítás ciklus a léteremtés rekonstrukciós kísérleteinek szemantikáját alkotja meg: „... megélt életvalóságunk eseményei énkünk alakítói; önazonosságunk önkonstitúcióinkban szerepet játszó alkotóeleme.”⁶; ebben a tekintetben a ciklusok konceptuális oppozíciós struktúrát alkotnak. Kontextusaik értelmezhetők úgy is, mint a jelenbeli (Téli éjszaka) s a múltbeli ‘én’ (Helyreállítás) módosulásainak⁷ relációi; az identitásvesztés és identitásépülés tendenciáinak intervallumokhoz kötött időhatárokhoz tartozó sajátossága. A Távozó fa kötetcímet adó ciklus a személyes s az egyetemes lét identitásrelációinak szintézise; a ciklustematikák integrációja. A Téli éjszaka – Helyreállítás – Távozó fa strukturális viszonyai egy lét- és én-kép identitáshelyzetének értékszemplétét közvetítik; a negatív-pozitív-negatív érték kategóriák dialektikájában változó történeti szerepük reprodukálódik.

A Helyreállítás ciklusa a parasztosztály újrateremtésének folyamatát történelmi tettként értékeli.

A fikcióteremtés⁸ aktusa a referencialitásból ered, a szülőföld transzformatív emlékezetképeiből létesül; a narrátori én eredetének, közösségi és személyes identitásának konstrukciós kísérleteként épül fel.

³ Mc – Daw: A történet jelentése az irodalomban s az életben, 163–164.

⁴ Sarbin: Az elbeszélés mint a lélektan tő-metaforája, 59.

⁵ Tengelyi: „Tapasztalat és kifejezés”, 191.

⁶ Uo. 177.

⁷ Uo. 191.

⁸ Iser: *A fikcionális aktusai*, 51–54.

E teremtő tevékenységnek oka és célja van; a célvű lét az emberi méltóság alapját képezi. A lét- és életfeltételek konstrukcióinak történelmi korszakai konstituálódnak az ember megjelenésétől, a mezőgazdasági kultúra feltételeinek működtetésétől, a közeli és távoli tér humanizálásáig, s végül a narratori-én részvételéig: „...hétéves énem megjelenítése a dűlőúton, amint uborkáért megy a konyhakertünkbe.”⁹ A falu mint társadalmi-etnikai közösség jelenti az 'én' számára az egzisztenciális megérkezést; a létezés értelmének a beteljesülését. Archetipikus cselekedetek sorozatában konstruálódik a teremtés aktusa, az 'ige' megtestesülésének mítoszi allúziója. Az ember közösségi létformái egy még atavisztikus múltból, a szokásrendek tradícióiból épülnek újjá; új 'mítosz' formálódik: a személyes én önkonstrukciója újjáalakul. A leírásorozat a narráció maga, az a 'világtörténelmi' esemény, mely civilizációt, kultúrát teremt. A költemény szemlélet-, beszéd- és tevékenységforma komplexuma. A leírás elemei metonimikus összefüggésviszonyokat alkotnak; a szövegegész szempontjából viszont metaforikus értelmezést nyernek.¹⁰

A régmúlt idősíkjában létesülő értékek pazarlása azonban az archaikus létformák, közösségek széthullásához vezetnek; az identitások kollektív és individuális tartalmi, kohéziós funkciói erodálódnak. A 'helyreállítás' rekonstrukciós kísérleteinek realizációit ellentétes folyamatok késleltetik.

Vajon megismerhető-e a múlt? Igazságértékeknek vélt tényei milyen információkat nyújthatnak? Felismerhetjük-e benne önmagunkat? Azok vagyunk-e akik voltunk?¹¹ A Téli éjszaka ciklus Múlt című verse mintha megelőlegezné és megkérdőjelezné a 'helyreállítás' tényeit, s ezért talán igazságait is. Mert mi a múlt? „Talán az benne a legrosszabb, / hogy ellenőrizhetetlen, / hogy nem közös senkivel, / és nincs kit megkérdeznem, / ha elbizonytalanodom, / ha nem jut eszembe, / mi volt, hogyan volt, / és téves következtetésre jutok, / felcserélem a holtat az élővel, / az alantast a magasztossal, / a tisztátalant a makulátlannal, / a rosszat a jóval, / az igazat a hamissal, / és menthetetlenül eltévelyedem.”¹²

Vajon a rekonstruált múlt hogyan hat a jelenre? A helyreállítás nemcsak a mítosszá vált múlt imaginációs képe,¹³ hanem ennek leépülési folyamata is; a terjedő depresszivitásé, az identitásértékek

⁹ Oravecz: Távozó fa, 35.

¹⁰ Bal: A leírás mint narráció, 137–166.

¹¹ Ricoeur: A narratív azonosság

¹² Oravecz: Távozó fa, 26.

¹³ Iser: *A fikcionálás aktusai*

elbizonytalanodásáé, a devalvációé. A Helyreállítás ciklusnyitó költemény egy népközösség újjászületésének története, ám mégis, a kételkedés sorstörténeti dilemmái, az öregkor meditációi kerülnek előtérbe a kötet további verseiben; a veszteségek, a hiányok, a félelmek; a világ rendjébe vetett hit elbizonytalanító jelenségei, az erkölcsi hanyatlás általánosítható érvei (pl. Elhalasztott alkalom, Eltűnt széna, Barbárok, A félelem helye, Hiányzó ház stb.).¹⁴

A Helyreállítás a személyiséget és közösséget átjáró jelenség, az önszemlélet relativizáló tapasztalata. Fölmerül az éncsere, az identitásvesztés réme is: „... és én nem én vagyok, / hanem valaki más, / más az anyám, / és másként alakult életem.”¹⁵ Idegensége, a ’mássá’válás az önazonos én identitáshasadása. Viszont felerősödnek a családi kötődések, az anyához fűződő emlékek, élmények (Halottaim, Anyám. Helyreállítás ciklus); s akik ’elementek’, akik „mind vannak valahol, és figyelnek.”¹⁶ A Fordított halotti beszéd a jövőből című költemény a lét és nemlét transzgressziója, időhatárainak az ’átjárásán’ alapuló metalepsziszé; mely a sorstörténet mozzanatait, sorsváltásait idézi meg. A személyes beszédszituációban a fiaihoz szóló dikció egy utólagos vagy megelőlegezett halotti beszéd retorikáját követi. A nemlét szokatlan nézőpontja azonban bevonja a nemlét előtti világot is, így mégis, mintha a létező írná újra a nemlétezőt; azaz a ’téli éjszaka’ értelmezné azt is, ami volt (Helyreállítás), s azt is, ami lesz (Távozó fa). Az ’elementek’ közösségéhez való tartozás a jelenlét kritikája, a „megint egyedül maradtam”¹⁷ az önkép rezignált tudomásulvétele. A Kérdés és válasz című vers életösszegzés¹⁸, az ’életletár’ számbavétele.

„Mi hajtott az életben?
A balga hit,
hogyan van valami a világban,
mi rám vár,
mit nem nélkülözhetek,
mi kizárólag az enyém,
csak meg kell találni.”

¹⁴ Oravecz: Távozó fa, 26.

¹⁵ Uo. 42.

¹⁶ Uo. 47.

¹⁷ Oravecz: Távozó fa, 52.

¹⁸ Uo. 98.

A Helyreállítás s az Összegzés ciklusnyitó és cikluszáró költemények¹⁹. A Helyreállítás ciklus a közösségi s a személyes lét identitásrelációinak a múlt s a jelen dimenziójából szemlélt képe. A Helyreállítás-ban felbukkanó személyes 'én' 'részesze' lehetett a lét- és közösségalkotás világának; az Összegzés-ben a személyes sorsot formáló életmozzanatok kerülnek előtérbe, az egzisztenciateremtés terei, a létképet formáló mozgalmak életvilág; és végül:

„üldögélés a teraszon,
az alkonyi ég tanulmányozása,
beszélgetés hű társaimmal, a kutyákkal:
ennyi volt az élet.”

Az Összegzés motívumaiban az eredet, a család, a parasztvilág közösségéhez való tartozás, az amerikai évtizedek és mindenekelőtt az írás, az irodalom motívumai válnak meghatározóvá: „Megint írtam egy verset, / még nem tudom, / hogy jó-e, / ha úgy döntök, hogy igen, / akkor nem éltem hiába.”²⁰ Az alkotás lét- és identitásfenntartó szereppel bír; az elmúlást ellentételező végső érték és érv; az élet értelmét jelentő tett: „... mintha ez adna még értelmet mindennek.”²¹

A Téli éjszaka – Helyreállítás – Távozó Fa ciklusok egy sajátos strukturális érték szemléletet közvetítenek: az értékváltások és 'ismétlések' teremtik meg a kötet cím „távozás” motívumának, József Attila: Téli éjszaka című költeményének palimpszeszt allúzióját.

A ciklusok konstrukciós világai abba az alkotásfolyamatot jellemző tematikai rendszerbe illeszkednek, melyek az 'én' és közössége lét- és énrelációinak identitásútját reprezentálják, az önazonos létformák lehetőségeit keresik.²²

Identitás²³ akkor van, ha létrehozzák és fenntartják, ha sorsfordulat értékű konfliktusok, valamely életfordulat kényszere vagy alternatívája jelenik meg; amikor döntéshelyzet keletkezik. Az ember ilyenkor küzd önazonosságának fenntartásáért vagy megszilárdításáért; a diszkapenciák felszámolásáért.²⁴ Úgy véljük, e kérdéskör kibontásának jelentős kerete és

¹⁹ Uo. 35, 56.

²⁰ Oravecz: Távozó fa, 82.

²¹ Uo. 29.

²² Oravecz: *Halászóember – Szajla, töredékek egy faluregényhez*; Oravecz: *A rög gyermekei: Ondrok gödre; Kaliforniai fűrj; Ókontri*,

²³ Habermas: *Válogatott tanulmányok*, 142–146.

²⁴ Uo. 15.

tematizációja az 'én' és a kollektívum viszonyrendszerének alakulástörténete, melyben az 'abszolút azonosság' s az 'abszolút különbözőség' tárulhat fel.

A művészet irodalmi közegében érthetjük meg igazán önmagunkat és létvalóságunkat is²⁵, akkor is, vagy igazán akkor, ha az élettörténeti konstrukciók szimbolikus rendszerekben létesülnek, ahol az igazságértékek esztétikai minőségként jelennek meg.

Az ellentétes és ellentmondásos lét- és énképek feloldását, végül is, a Távozó fa kötet Matyi és Madárnapló ciklusainak bensőséges világaiban kereshetjük. Talán nem véletlen, hogy a Márai-intertextus és a narrátori-én 'téli éjszakájában', a személyes-én reflexióival együtt hangzik el: az 'igen' s a 'nem', a végső igazság.

„Márai egyik naplójegyzetében olvasom:

valamilyen nagy élmény élni:

az,

volt,

de egyszeri.”²⁶

A személyes hangvétel s a létvilág tárgyilagos, referencia értékű leírásai egy különleges alkotófolyamat világteremtését reprezentálják; axiomatikus tartalmú megállapításai önismeretünk igazság és szépség értékeinek konstitúcióit alkothatják.

Felhasznált irodalom

Bal, Mieke: A leírás mint narráció. in *Történet és Fikció*. Kijárat Könyvkiadó, Budapest, 1998, 135–148. (Narratívák 2. kötet)

Gergen, Kenneth – Gergen, Mary M.: A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. in *Narratív pszichológia*. Kijárat Könyvkiadó, Budapest, 2001, 77–119. (Narratívák 5. kötet)

Habermas, Jürgen: *Válogatott tanulmányok*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 1994.

Heidegger, Martin: Rejtekkutak. in *A műalkotás eredete*. Osiris Kiadó, Budapest, 2006, 9–69.

Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1973.

Iser, Wolfgang: A fikcionális aktusai. in *Az irodalom elméletei*. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1997, 51–83. (4. kötet)

²⁵ Gergen – Gergen: A narratívumok és az én mint viszonyrendszer, 78.

²⁶ Oravecz: Távozó fa, 16.

- Mc, Adams – Daw, P: A történet jelentése az irodalomban s az életben. in *Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest, 2001, 157–174. (Narratívák 5. kötet)
- Oravecz Imre: *Halászóember – Szajla, töredékek egy faluregényhez 1987–1997*. Jelenkor, Pécs, 2012.
- Oravecz Imre: *Ondrok gödre*. Magvető, Budapest, 2016. (A rög gyermekei 1.)
- Oravecz Imre: *Kaliforniai fűj*. Magvető, Budapest, 2017. (A rög gyermekei 2.)
- Oravecz Imre: *Ókontri*. Magvető, Budapest, 2018. (A rög gyermekei 3.)
- Oravecz Imre: *Távozó fa. Verseik 2005–2014*. Magvető, Budapest, 2015.
- Ricoeur, Paul: A narratív azonosság. in *Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest, 2001, 9–14. (Narratívák 5. kötet)
- Sarbin, Theodor R. *Az elbeszélés mint a lélektan tő-metaforája*. in *Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, Budapest, 2001, 59–76. (Narratívák 5. kötet)
- Tengelyi László: Tapasztalat és kifejezés. in *Önkonstrukció és élettörténet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 2007, 177–198.
- Váradí Ágnes: Megőrzés és felejtés. *Palimpszeszt*, 1996/1. forrás: https://magyar-irodalom.elte.hu/palimpszeszt/01_szam/02.htm
Letöltés dátuma: 2023.07.12.



Garamvölgyi Béla: Ködbe vesző táj (25×30cm, olaj-vászon, 2023)

EGY ÉLET AZ ÓVÓKÉPZÉSÉRT

Dr. Wébel Dezső

A Brunszvik Teréz Főiskola pályázatomat elfogadva kaptam 1993. január 1-től kinevezést a főiskolára. Ez a visszaemlékezés szubjektív emlékeket tartalmaz bár számadatokkal és elemzésekkel is köszönhetném Szakács Mihályné dr.-t. Mi az, ami megmaradt FŐIGAGATÓ asszonyból Maricából emlékeimben:

Jelentkezésem megelőzve tájékoztam a feladatokról, munkakörülményekről. A főigazgató asszonnal való első találkozás bennem egy megnyerő vezető képét rögzítette. Határozott, céltudatos feladat-meghatározása, közvetlen, barátságos stílusa megnyerő volt, s maradt egy évtizeden keresztül. A közvetlen napi munkakapcsolatban ismertük meg egymást.

Úgy vélem, hogy azok a magatartási normák, amelyek alapján él, (élt) vezette a főiskolát, mintaértékűek. Az a polgári szakmai erkölcsi magatartás, amit elvárt, megkövetelt kollégáitól, minden munkatársától tekintélyt parancsolt. Az óvóképzés hierarchiájának valamennyi lépcsőfokát végig-, bejárta. Ismerte a pedagógusszakma mindennapos részletét. Nem a tankönyvekből, a gyakorlat tapasztalatai alapján alakította ki a „szarvasi” modellt. Szakmai ismereteit a pedagógiai egyetemi diplomával a doktori munkájával mélyítette el. Gyakorlatával, ismereteivel, eredményeivel kivívta magagának a városvezetés a szakmai vezetés, igazgatás bizalmát, tiszteletét.

Az óvodapedagógus-képzés ügyeiben véleménye, javaslata kihagyhatatlan volt. Véleményét valamennyi szakmai kérdésben kikérték a főigazgató társai, a minisztérium vezetői, a szakmai fórumok.

Olyan időszakban lett vezető, amikor a szakmai és szervezeti változások 2-3 évenként váltogatták egymást. Ezt csak hozzáértéssel, szakmai alázattal lehetett kezelni és megvalósítani. (A középfokú végzettséggel dolgozók át-, továbbképzése Szarvason, Budapesten) az óvodapedagógus-képzés, a pedagógus-továbbképzés megújítása, új szakok bevezetése. Évente jelentettek újabb szakmai kihívásokat. Ehhez a megfelelő szakemberek biztosítása, (ki)képzése komoly vezetői feladatot jelentett. Az átszervezéseknél a tanári létszámcsökkentés átszervezések megoldásaiban a humanizmus, megértés vezérelte. Nyitott volt, a kollégái javaslatait kritikusan fogadta, s a lehetőségekhez mértén megvalósította. (az

óvodapedagógus-képzés mellett a főiskola befogadta a hitoktató képzést, művész-, gyógytestnevelés-képzést stb. is)

A szervezeti átalakulásokat időnként nehéz szívvel, de pontosan – a személyi konzekvenciákat is figyelembe véve – végrehajtotta. Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola, Körös-, majd Tessedik Samuel Főiskola. A főiskoláért rengeteg többlet-feladatot vállalt, aminek hozománya az épület belső tereinek bútorainak. felújítása. Vezetése alatt a főiskola, a gyakorlóintézmény gazdasági helyzete stabil, megnyugtató volt.

A főiskola, főigazgató asszony a szakmai megmérettetés mellett (akkreditáció mellett) gondot fordított azokra a külsőségekre, amelyek a főiskola imázsát meghatározták. A főigazgatói iroda eleganciája Marica eleganciáját tükrözi. Személye a hagyomány, a hivatalosság és a barátságosság, közvetlenség harmonikus ötvözete. Talán ez olyan, mint egy ünnepi tanácsülésen elhangzó főigazgató beszéd. Ezekre hosszasan és körültekintően felkészült. A talár és dékáni lánc, az elegáns öltözet, emlékeztetessé tették az ünnepi alkalmakat. A beköszöntő és búcsúzó szavak tartalmas eligazítások voltak a főiskolai élet kezdetekor és az elbocsájtáskor. Úgy emlékszem ezekre az alkalmakra vissza, hogy a szakmai, szellemi, viselkedési és tartalmi elegancia jellemezte ezeket az ünnepi alkalmakat.

Az ünnepi alkalmak mellett gondoskodott az évváró munkavacsorákról, a nyugdíjasok köszöntéséről, a díszdiplomások szívet melengető köszöntéséről.

Humanista főigazgató, dékán volt, aki tisztelte szerette kollégáit, munkatársait. Irodája nyitva volt a tanárok, diákok, a szülők és a város vezetői előtt. De nem csak az irodája a SZÍVE is az ÓVÓKÉPZÉSÉ volt. Büszke (volt) iskoláira, tanítványaira, kollégáira. Tisztelte „hazajáró” elődeit, örömmel fogadta a fiatal kollégákat és a „különcöket” is.

Én ma is így látom EGY ÉLET AZ ÓVÓKÉPZÉSÉRT!
Remélem megérte!

Tisztelettel köszöntelek MARICA:

Dezső



Szakács Mihályné dr. és Szakács Mihály
a díszoklevelek átvétele után 2023. szeptember 29-én