



A mese szerepe a hagyományos és a Waldorf-iskolák alsó tagozatos tanulóinak írásbeli szövegalkotásában

Készítette: Kovács Boglárka

Neptun kód: D567KI

Szak: Gyógypedagógia

Szakirány: Tanulásban akadályozottak pedagógiája

Konzulens neve: Dr. Kurucz Anikó

Beosztása: egyetemi adjunktus

2024

Tartalomjegyzék

Bevezetés, témaválasztás indoklása:	3
1. A mese fogalma, szakirodalmi áttekintés	5
2. Mesepedagógia (módszerek, szakirodalmi áttekintés)	8
2. 1. Mesepszichológia.....	13
3. A Waldorf-pedagógia	15
3. 1. Rudolf Steiner munkássága.....	15
3. 2. A Waldorf-iskola sajátosságai	16
3. 3. Képzőművészet hatása a kompetenciákra.....	18
3. 4. Waldorf-iskolák kerettanterve.....	18
3. 5. A Waldorf-pedagógia alapelvei	19
3. 6. Különleges bánásmódot igénylő tanulók a Waldorf-iskolában	19
4. Kerettantervek.....	21
4. 1. A Nemzeti Alaptanterv (2020) és Waldorf-kerettanterv összehasonlítása	21
4. 2. A Magyar nyelv és irodalom megjelenése a 2020-as NAT-ban, illetve a Waldorf-kerettantervben	22
5. Az anyanyelvi nevelés	26
5. 1. Az anyanyelvi nevelés feladata.....	26
5. 2. Az anyanyelvi nevelés elvei.....	27
5. 3. A fogalmazástanítás célja.....	27
6. Kutatás	29
6. 1. Az írásbeli szövegalkotási készségvizsgálat bemutatása	29
6. 2. Kutatási helyzet, kiindulópont, iskolák attitűdje.....	30
6. 3. Kutatás alanyai.....	32
6. 4. A kutatás főbb gondolatai, észrevételei	32
7. Kutatás kiértékelése	33

8. Kutatás összegzése:	39
9. A kérdőíves kutatás.....	40
9. 1. A kérdőív szerkezete	40
9. 2. A kérdőív kiértékelése	41
10. Kérdőív összegzése:.....	49
11. Befejezés:.....	52
Irodalomjegyzék:	55
Mellékletek:	59
1. Toronyi Gazdag Gyula Általános Iskola negyedik osztályos tanulók írásai	59
2. Váci Mihály Általános Iskola negyedik osztályos tanulók írásai.....	61
3. Apáczai Waldorf Általános Iskola negyedik osztályos tanulók írásai	63
4. Forrás Waldorf Általános Iskola negyedik osztályos tanulók írásai	65

Bevezetés, témaválasztás indoklása:

Dolgozatom témája a mese szerepének vizsgálata a hagyományos anyanyelvi nevelésben és a Waldorf-pedagógiában. Kutatási célom elsődlegesen annak feltárására irányul, hogy a mese, illetve a meséléshez kötött alkalmak, események (meseolvasás, mesehallgatás, mesefeldolgozás) milyen funkciót töltenek be a hagyományos, illetve a Waldorf-pedagógiában. Továbbá arra is kíváncsi vagyok, hogy a mese mennyire konstruktív módon működik közre az említett iskolák tanítási-tanulási folyamatában, és gyakoriságától függően milyen hatást fejt ki a diákok fejlődésére. Kutatásom célja továbbá elemezni a markáns, jellegzetes eltéréseket a hagyományos és a Waldorf-pedagógia anyanyelvi nevelési módszereiben, kiemelten a mesék vonatkozásában, illetve vizsgálni, mely területeken mutatkozik meg a mese fejlesztő, jótékony hatása. A kutatáshoz szövegalkotás-vizsgálatot végeztem alsó tagozatos diákok egy-egy osztályában. Az eljárással össze szeretném hasonlítani a Waldorf- és a hagyományos általános iskola eredményeit és további analízist végezni. A dolgozatomhoz kérdőívet is készítettem, melyet kiküldtem az összes magyarországi Waldorf-iskolának, hogy közvetlenebb empirikus megfigyelésekhez jussak a mese sajátos szerepét és az egyedi módszereket illetően.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért fontos ennyire a mese, és mi indokolja e témában való elmélyülést, illetve e vizsgálódás szükségességét. A 21. század a digitális ember kora, az újmédia platformjai átalakítják a befogadói szokásokat, és számtalan idegrendszeri következménnyel is bírnak. A mai világban teret hódít magának a technika, mely számtalan embert – nemcsak felnőttet, hanem gyermeket is – hatalmába kerít. Az otthoni közegben a meseolvasás helyett előnyben részesítik a szülők a televíziónézést, melynek idegrendszert stimuláló hatása szinte bekebelezi a gyermek figyelmét, érdeklődését. A televízió vagy más egyéb eszköz felajánlása a gyermek számára valóban az egyszerűbb „megoldást” jelenti a szülők számára, azonban ez nemcsak a gyermek figyelmét köti le, hanem fantázia- és érzélemvilágát, megküzdési stratégiáit és többek közt kognitív teljesítményét is. A dolgozatomban hangsúlyozni szeretném az élőlávás mesélés különleges szerepét – nemcsak az iskolai, hanem az otthoni közegben is. Ugyanis az élőlávás mesehallgatás rendkívül termékeny a gyermek teljes lényében. Többek között tágítja a fantáziavilágot, fejleszti a szókincset, a memóriát, a hallott szövegértést, növeli az empátikus képességet, és lelkiileg is, erőt meríthet a gyermek a mesékből, melyek bizonyos tudatos vagy tudatalatti kríziseket,

problémaköröket sikeresen feloldanak a gyermekben. E témakört a későbbiekben tovább részletezem.

A téma feldolgozását több szempontból is fontosnak tartom. Azért választottam a Waldorf-iskolatípust vizsgálódásom központi területének a mese kapcsán, mivel ebben a reformpedagógiai szemléletmódban komoly figyelmet fordítanak a mesélésre, a mese csodálatos, személyiséget formáló és fejlesztő erejére. Ebben az iskolai közegben a pedagógusok nemcsak célzottan, hanem látens módon is felhasználják a mesét a tanórai foglalkozások során, mely szorosan kapcsolódik sajátos művészi és vizuális neveléséhez. A hagyományos és megszokott módszerektől eltérően a mese szerves részét képezi a mindennapoknak, melynek jótékony hatása a gyermekek érzelmi intelligenciájára, szókincsére és képzeletvilágára külső szemlélőként/megfigyelőként is érzékelhető. Továbbá a Waldorf-iskolatípusok tanterve, módszere és szemlélete kifejezetten hasznos a sajátos nevelési igényű tanulók számára is, hiszen eltérő ütemben, alternatív módszerek segítségével folyik a tanítás-oktatás. Noha a mese részét képezi a hagyományos iskolák tantervének is, mégis úgy gondolom, hogy a Waldorf-pedagógiában a katartikus élményt nyújtó és fejlesztő hatású mesélés mennyiségben és minőségben is túlszárnyalja hagyományos társait.

Kutatásomhoz a következő hipotéziseket állítottam fel:

1. Feltételezem, hogy a Waldorf-iskolában tanuló diákok mesélési kedve/hajlandósága/attitűdje – a késleltetett írás- és olvasástanítás ellenére – *írásaikban* is megmutatkozik.

2. Feltételezem, hogy a Waldorf-iskolákban tanulók szövegei között több lesz a történet, azaz a kép elsődleges (denotatív) síkjától való narratív elmozdulás, mint az egyszerű képleírás.

3. Feltételezem, hogy annak ellenére, hogy a Waldorf-kerettantervben (és az egyes módszertani leírásokban) a pedagógiai tudatosítás, reflektálás kevésbé hangsúlyos, a képhasználat tekintetében a Waldorf-tanulók szövegei legalább olyan választékosak, mint a hagyományos iskolákban tanulóké.

Dolgozatom a következő koncepció szerint épül fel: a mese fogalmi meghatározását követően a mesepedagógiai módszertanok bemutatása, szakirodalmi áttekintés következik. A változatos mesefeldolgozási eljárások ismertetését követően a Waldorf-pedagógia elveinek, majd a Waldorf-kerettantervnek bemutatásával a pedagógia módszertani sajátosságainak feltárása, közreadása a célom. A 2020-as NAT-kerettanterv és a Waldorf-kerettanterv összehasonlításával világossá válnak szemléletbeli és módszertani különbségek. Az anyanyelvi nevelés feladatait és elveit taglaló fejezetben a nyelvhasználati készségek fejlesztése azért kerül bővebben kifejtésre, mert feltételezésem szerint az intenzív mesejelenlét hatása éppen ezeknek

a készségeknek releváns és markáns fejlődésében érhető tetten. Az elméleti részt követi az empirikus kutatás bemutatása: a szövegelemzések (fogalmazások) elemzése, illetve a pedagógus-kérdőív értékelése, végül az eredeti hipotézisekre való reflektálás, a kauzális (ok-okozati) összefüggések feltárása.

1. A mese fogalma, szakirodalmi áttekintés

„A mese a mindenség kulcsa. A lélek ajtaján kopogtat.”

(Carl Gustav Jung)

A mese jótékony, gazdagító hatását, nevelési és pszichológiai, illetve terápiás értékeit, pedagógiai aspektusait számos szakirodalom tematizálja, mégis tapasztalható, hogy a mesék folyamatosan háttérbe szorúlnak a mindennapokban. A mesék csodálatos világába először az első szociális közeg, a család vezet be. Ideális esetben születéstől kezdve a mese (kezdetben az élőszavas mesélés formájában) folyamatosan jelen van a gyermek életében. Ezzel szemben már az tapasztalható, hogy kevésbé nyúlnak a szülők a mesékhez, ugyanis a média és a technológiai fejlődés már olyannyira átrendezte a családi és közösségi rituálékat, szokásokat, hogy a mese eredeti, klasszikus használata (funkcionálása) egyre kevésbé jellemző. E helyett előtérbe kerültek az IKT-eszközök, melyek túlzott, mérték nélküli alkalmazása otthon és a tanulási-tanítási folyamatokban korlátozza a gyermeki képzelőerőt és gátolja a személyiség formálódását. Amennyiben mesefeldolgozást végeznek az iskolákban, akkor azt – sok esetben – az igazán mély, rétegzett tartalmak és jelentések felszínre hozása nélkül teszik (Tancz 2009). A mindennapokban állandóan zajló „pörgést” és rohanást a gyermekek is érzékelik. Ezt a „pörgést”, dinamizmust a mesék segítenek lelassítani, elcsendesíteni.

A mese elméleti meghatározása nem egységes, az idők folyamán számtalan definíció született, ennek értelmében szerteágazó megközelítések léteznek. A mese fogalmi rendszerének sokszínű és tág, pedagógiai, pszichológiai repertoárjából szeretném kiemelni a legrelevánsabbnak ítélt megfogalmazásokat. Antalfai Márta (2017) és Boldizsár Ildikó (2004) is kiemeli, hogy a mesét csak az újabb időkben tekintik gyermekműfajnak, a 19. századig ugyanis felnőtt műfajnak számított. Eredendően a mese narratív, szóbeli műfaj, mely korábban szájhagyomány útján terjedt tovább. Az írott meseszövegek története Jacob és Wilhelm Grimm testvérek nevéhez fűződik. Nekik köszönhetően a folkloristák, a mesegyűjtők és a mese sajátosságait kutató szakemberek figyelme a mesék irányába fordult (Komáromi 1998: 77). Régen a mesékben előforduló motívumokat hamar felismerték az emberek és azonosultak vele,

azonban a mai modern gondolkodás jóval kevésbé szimbolikus, ráadásul a mondanivaló megértése is akadályozott, mely összefügg a mesék eltűnésével és a mesék iránti hanyag attitűddel. Amint Szávai Ilona (2017) tudatosítja: a mesék szimbolikus képeikkel, cselekményeikkel egy mély, intuitív tudást közvetítenek az élet misztériumairól és lelki folyamatainkról. Érdemes megemlíteni Sándor Ildikó nevét, aki a Hagyományok Házában a módszertani kutatócsoport vezetőjeként dolgozik. A Hagyományok Házában hatvanórás tanfolyam keretében előszavas mesemondás tanulására van lehetőség (Boldizsár 2023). Elgondolása szerint a szimbólumok a hallgatók számára megragadhatók, és kapcsolódni tudnak hozzájuk (Sándor 2017). A mesélésnek vitathatatlan szerepe van a kulturális hagyomány átörökítésében, Sándor Ildikó (2017) szerint a mese a kulturális emlékezet kiapadhatatlan forrása. Ebben a vonatkozásban a népmeséket érdemes kiemelni, melyek különböző népek kultúráját, világszemléletét tükrözik.

Érdemes megemlíteni Zalka Csenge Virág nevét, aki nemzetközi mesemondóként lehetőséget nyújt gyerekek, fiatalok számára a világhoz, egymáshoz és önmagukhoz való kapcsolódásra. Ahogy azt általában tapasztaljuk, bármilyen információt, ismeretet sokkal könnyebben fogadunk be egy érdekes és izgalmas történeten keresztül, mint a lexikális ismeretet önmagában. A tanórák során egy történet elmesélése által elő lehet készíteni a tananyag témáját, felkelteni a gyermek érdeklődését és elültetni benne a folytatás iránti kíváncsiság magját. Továbbá tágítja a gyermek horizontját és színesíti tudástárát. E történetmondó alkalmak a szociális kompetenciák fejlesztésén kívül erősítik a logikus gondolkodást, fejlesztik az empátiát, és segítenek az egyéniség és kreativitás fejlesztésében. A mese hídszerepét hangsúlyozó Szávaira (2017) visszautalva Zalka Csenge Virág a mesemondásnak – az olvasás és írás kultúrtechnikáit közvetítő, az elsajátítást segítő – funkcionális vonatkozásait emeli ki. Ugyanis a mesélés fejlesztő hatást gyakorol a hallás utáni szövegértésre, mely alapvető feltétele az írásbeli készségek kialakulásának. (<https://www.zalkacsenge.hu/mesecsokrok/iskolaknak/>)

Raffai-Dalai (2005) a népmesék „három életét” különbözteti meg, melyekre a népmesék három formájaként tekintünk, s ezek főként a meséhez és mesemondói hagyományhoz való viszonyt jellemzik. A mese „első élete”: a népmese mint szájhagyomány útján terjedő történet. A mese „második élete”: a népmesék írásban történő rögzítése. A mese mai, „harmadik élete”: a mese visszatér a mese előszavas formájához (új funkciókkal), s ezt a mesemondás *folklorizmusának* nevezzük.

A mesék optimista életfilozófiája kitartásra és a felmerülő problémák megoldására ösztönöz. A boldogság eléréseért tett önálló lépésekre helyezi a hangsúlyt, mely az

öngondoskodás és az önfejlesztő képesség megerősödését segíti (Nyitrai 2016). Antalfai (2017) hasonlóan vélekedik: a mesékben a boldogságért meg kell küzdenünk, ki kell azt érdemelnünk. Nyitrai Ágnes tanulmánya – a kognitív kompetenciákat illetően – a kritikai gondolkodás fejlesztését helyezi előtérbe. Cooper, Collins és Saxby (1994) nézeteire hivatkozva hangsúlyozza, hogy „a mesék, történetek hozzásegítenek az új összefüggések meglátásához, az összefüggések észleléséhez, az ok és okozat felismeréséhez, a mesék, történetek hatására fejlődik a problémamegoldás, a viszonyítás, a hasonlóságok és különbözőségek kezelni tudása, osztályozása, a sémákba rendezés” (Nyitrai 2016: 79). Továbbá a térbeli, időbeli összefüggések és viszonyrendszerek megértését teszik lehetővé a mesék. Ezzel kapcsolatban, ha megvizsgáljuk a diszkalkulia diagnosztikájának kontextuális aspektusát – Farkasné Gönczi Rita Mónika (2018) tanulmányának meglátásai alapján –, akkor kiderül, hogy a számolási feladatoknál nem az aritmetikai műveletek elvégzésével van probléma, hanem az általuk kijelölt helyzet összefüggéseinek megértésével, mely a gyenge problémamegoldó és szövegértő képességgel van összefüggésben. Visszatérve Nyitrai Ágnes (2016) gondolatmenetéhez, az anyanyelvi fejlődésnek három szintje létezik: szituatív, narratív és prediktív szint. A kisgyermek beszédére a szituatív szint a jellemző, viszont a sikeres iskolai teljesítményhez a narratív szint elérése szükséges, melyhez kiváló módszer a gyakori mesehallgatás. Ennek segítségével sajátítja el a gyermek sikeresen az összefüggő beszéd megértését és a megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrákat, relációkat. Ezen kívül a gyakori mesehallgatás a szókincset is gyarapítja. Komáromi (1999) is hangsúlyozza, hogy az élményszöveg finomítja a gyermek beszédpercepcióját és beszédprodukcióját, s a fentebb felsorolt készségek, képességek nagyrészt megegyeznek az olvasástanulás alapkészségeivel, ami pedig egyértelműen a mesehallgatás fontosságát emeli ki.

A mese képi világa teljesen mértékben megfelel a gyermeki gondolkodásmódnak, így Komáromi ekképpen fogalmaz: „a mese tulajdonképpen a gyermek szemével nézett világ” (Komáromi 1999: 11). Az óvodáskorú gyermekek mágikus, animisztikus, metaforikus gondolkodásmódja azonosul a mesék világával. Piaget kimutatta, hogy a gyermek gondolkodása egészen a pubertáskorig animisztikus marad (Bettelheim 2000). A mesék igazságos világrenden alapulnak, melyekben a konfliktusok mindig megoldódnak, illetve helyreáll bennük a harmónia és a rend, mely biztonságérzetet kölcsönöz a gyermeknek. Ezáltal válik a mese feszültségteremtővé és feszültséglevezetővé (Kádár 2012).

A mesehallgatás spontán fejlesztő hatása szintén megkerülhetetlen. Nagy József fontos megállapítása, hogy azok a gyerekek, akiknek rendszeresen és gyakran mesélnek, a fejlődésben másfél évvel megelőzik azokat a társaikat, akik ritkán részesülnek meseélményben (Nyitrai

2016). Ehhez kapcsolódik G. Gődény Andrea (2018) tanulmánya, melyben Vekerdy (2010) állítására hivatkozva kijelenti, hogy a mesét hallgató gyerekek beszédpercepció- és beszédprodukciója fejlettebb mesét nem hallgató társaiknál.

2. Mesepedagógia (módszerek, szakirodalmi áttekintés)

A mesékkel kapcsolatban számtalan pedagógiai módszer, eljárás született, melyek továbbgondolják a mesék funkcióit és nevelési aspektusait. A mesék feldolgozásában kiemelkedik az élménypedagógiai folyamatra fókuszáló gyakorlatsor, melynek során a gyermek a meséhez kapcsolódó játékos tevékenységgel átélheti a cselekvés és alkotás örömét. Az élménypedagógia a reformpedagógiák egyik irányzata. Az ismeretszerzés szükséges feltételeit élményeken keresztül teremti meg, melyek a közvetlen tapasztalatszerzés, cselekvés és az aktív tanulás útján fejeződnek ki. Az élménypedagógiai módszerek a konstruktív pedagógiai szemléletben gyökereznek (Tancz 2019). A következőkben a meséhez kapcsolódó élménypedagógiai módszereket, eljárásokat fogom ismertetni a teljesség igénye nélkül.

Interaktív mesélés

Az interaktív mesélés olyan mesélési mód, melynek során megszakítjuk a történet elmondását/felolvasását azzal a céllal, hogy a pedagógus újabb információkat mondjon, kérdést tegyen fel, vagy a gyerekek jóslatokat fogalmazzanak meg a folytatással kapcsolatban, illetve az eddig történeteket összefoglalják. Az interaktív mesélés párhuzamosan halad a befogadási folyamattal. Célja a meseélmény fokozása, illetve alkalmas a kritikai gondolkodás, a beszédprodukció fejlesztésére és a fogalmazástanítás megalapozására (Tancz 2019).

Meseprodukció

A gyermek önálló mesemondása jelentőséggel bír, ugyanis a mesélés történetmondásra szoktat, ezért az anyanyelvi-kommunikációs nevelésben meghatározó módszer. Meseprodukció során a gyermekek valamilyen ismert mesét idéznek fel vagy alakítanak át, esetleg a jól ismert mesei elemeket, motívumokat felhasználva saját történeteket hoznak létre produktív fantáziájuk segítségével (Tancz 2019; Bujdosóné 2017).

Mesefolytatás

A mesefolytatás módszere az emlékezetre és fantáziára épül. A gyermek a már többször hallott mesét mesehallgatás során egy bizonyos pontnál folytatja. Ismeretlen mesével is lehet próbálkozni az óvodáskor végén, ekkor a gyermek saját fantáziája, tapasztalatai által folytatja

a történetet. A mesefolytatás sajátos formája a láncmesélés. A gyerekek egy-egy mondatot egymáshoz kapcsolva „írják” a mesét (Tancz 2019).

Mesebefejezés

Mesebefejezés során a pedagógus a gyerekek számára már egy ismert vagy egy ismeretlen mesét, történetet fejeztet be. Az ismert mesebefejezési megoldások fejlesztik a gyermek memóriáját és gyarapítják nyelvi kifejezőeszközeit. Az ismeretlen mese pedig a képzelőerőt mozgósítja (Tancz 2019).

Meseátstrukturálás

A meseátstrukturálás során a gyermekek az óvodapedagógus által bemutatott mesét új cselekménnyel, új szereplőkkel, új helyszínekkel és új tulajdonságokkal szövik át képzeletük segítségével (Tancz 2019).

Képkönyvek

E könyvek szavak nélkül, csakis képek segítségével mesélnek el egy történetet. A vizualitás útján történik meg a szövegalkotás, mely spontán és egyéni. Különböző jelentéseket teremt a gyermekek képzelete, személyisége, lelkiállapota és az adott helyzet által. Ezáltal mindig újabb kontextusba ágyazva szönek a gyermekek történetet, így a képkönyvek felhasználási variációi kimeríthetetlenek. Funkcióját illetően a képkönyv a játékkönyvek kategóriájába tartozik, melyet saját kézzel is el lehet készíteni különböző textúrákból (Tancz 2019).

Papírszínház

A papírszínház egy japán eredetű mesélési módszer. Japán neve a *kamishibai*, melyben a „kami” papírt, a „shiba” színházat jelent. A papírszínház az előszóval történő mesemondást ötvözi a képekkel történő mesélés hagyományával. Közösségi élmény, a mesélő és a nézők közösen vesznek részt a mesélésben. Egyszerre látják a képeket, miközben egymással és a mesélővel is kontaktusban vannak. A mesélő alakja látható, ez élővé varázsolja a mesemondást. A mesét színesítik a mesélő gesztusai, mimikái, az általa beépített vizuális és hangeffektusok, zenei aláfestések, színházi elemek. A papírszínház előnye, hogy a mesélés során rugalmasan lehet alkalmazkodni a nézők életkorához és hangulatához. A mese szövegét és a képek váltakozásának ritmusát a mesélő alakíthatja az előadás közben érkező nézői reakciók, visszajelzések szerint, vagy használhat olyan drámai elemeket, melyek segítségével befogadhatóbbá és élvezetesebbé válik az élmény. Az előszóval hallgatott mese során intenzív belső munkát végzünk (Fekete-Szabó 2022; Tancz 2019).

Eredményesen használható terápiás módszerként is, hiszen jól alkalmazkodik a sajátos nevelési igényű gyermekek eltérő észlelési, érzékelési és gondolkodási folyamataihoz,

beszédértési szintjéhez. Magyarországon az első papírszínházak a halmozottan fogyatékos gyerekeknél alkalmazott meseterápia támogatására készültek a Csimota Kiadó és a Mozgásjavító Általános Iskola közös projektjeként (Tancz 2019).

Mesemimetizálás

A mimézis – például: gesztusok, arcjáték, testtartás – a nonverbális kommunikáció eszközeihez tartozik. A mesemimetizálás során a gyermek metakommunikáció útján jeleníti meg a mese cselekményeit, a szereplők tetteit, érzéseit és tulajdonságait. A mesemimetizálás fejleszti a testrészek összehangolt mozgását, a térpercepciót és a vizuális észlelést, továbbá megalapozza a dramatikus játékokat (Tancz 2019; Bujdosóné 2017).

Mesedramatizálás

A drámajáték célja nem a színésznevelés, hanem a személyiség formálása és a szociális magatartása kialakítása. A drámajáték során a gyerekek eljátszhatják a mese egy-egy jelenetét vagy akár a teljes történetet. A dramatizálás feltételeihez tartozik a tervezettség, a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő mese kiválasztása, a mese ismétlése és hallgatása, kellékek, díszletek elkészítése és a drámajáték megfelelő szervezése. A mesedramatizálás az egész személyiségre hat, fejleszti a kommunikációs képességeket, növeli a gyermek aktivitását, önismeretét és művészeti érzékenységét (Tancz 2019).

Bábjáték

A bábjáték egy közkezdelt módszer a meseélmények megelevenítésére és újra átélésére. A bábjáték lélektani hatását illetően a gyermek képes személyiségében és alakjában azonosulni a bábuval. A báb egy projekciós eszköz, mely által oldódik a szorongás, és az őszinte érzések is kifejezésre jutnak általa. A bábjáték képes egyszerre motorikus, érzelmi és gondolati folyamatokat mozgósítani. Szabad teret biztosít a kreativitás és a fantázia kibontakoztatásában, valamint a bábozás által a készségek kialakítása is biztosított. Mindezekon kívül fejleszti a reprodukív és produktív gondolkodást, az együttműködést és a beszédaktivitást (Maszler 2002; Bujdosóné 2017; Tancz 2019).

Meseprojekt

A meseprojekt egy olyan folyamat, melynek során tárgyi vagy szellemi produktumok jönnek létre. A kivitelezéshez nélkülözhetetlen a kooperáció, az öntevékenység és a differenciálás. A pedagógus a projektmunkát indirekt módon irányítja, és menete a gyermekek igényei szerint módosulhat (Tancz 2019).

Dramatikus interaktív mesélés és történetmondás

E módszer kidolgozása Fehér Éva nevéhez kötődik. A módszer az irodalmi nevelés része, mely az óvodai anyanyelvi nevelés színterére összpontosul. A módszer neve az alkalmazott

mesélési technikákra utal. Jellegzetessége, hogy a mesélés megszakítások nélkül folyik, a hozzá tartozó tartalmi, cselekvési elemeket a pedagógus a mese részeként kezeli, így a történet mesélése folyamatosan zajlik. Fehér (2019) részletesen, pontokba szedve ismerteti a módszer többkomponensű lényegét.

A módszer dramatikus, mert a mesét, történetet eljátsszák a gyerekek különböző dramatikus eszközökkel kiegészítve; a cselekmény folyamatosan építkezik; a szerepek felvétele önkéntes; a *mese-játék* menete előre meg van tervezve, melyet a forgatókönyv rögzít (bővíthető, szűkíthető a mese cselekményszálának sérülése nélkül); tartalmaz narrációt és dialógusokat, melyek a cselekményt segítik; kellékeket és jelmezeket használnak. A módszer közel áll a dramatizáláshoz, viszont a mesélő nem dramatizál, hanem dramatikus munkát végez. Fehér (2019) a dramatizálás „előszobájának” tekinti. A módszer interaktív, mert a mesehallgatók különböző technikákkal vonódnak be a mesébe; a mesemondó és a játsszók közötti kapcsolat közvetlen; a beépített elemek célja a közös mese- és játékélmény megteremtése; figyelembe veszi a mesehallgatók spontán megszólalásait. A módszer mesélés, mert elsősorban műmesékből és népmesékből építkezik; fontos értékeket és motívumokat közvetítenek; cél a mese megismertetése, mely reprodukív (ismételten létrehozó) módon történik. A módszer történetmondás, mert nemcsak a mesei műfajt, hanem a reális történeteket, mondákat, novellákat is hasznosítja a foglalkozások során; lehetőséget ad történelmi, hagyománybéli esemény megjelenítésére, mely ismeretet továbbít a gyerekeknek (Fehér 2019).

Népmesekincstár mesepedagógiai módszer – Bajzáth Mária

A pedagógiai vonulat egyik legnevesebb képviselője Bajzáth Mária, aki e módszer kidolgozásán kívül mesegyűjteményeivel és képzéseivel ösztönzi a pedagógusokat arra, hogy a mesék bekerüljenek a közoktatásba (Boldizsár 2023). A módszer alapját a mesehallgató gyerekek életkori sajátosságai, az őket foglalkoztató kérdések és a mesék összekapcsolása jellemzi, mely kiegészül mondókákkal, népi játékokkal, népdalokkal, találós kérdésekkel, különböző intelligenciaterületek fejlesztésével összekötve (Bajzáth 2017; Komáromi 1999). A népi játék segíti az intra- és interperszonális kapcsolatok kiépülését; az érzelmi, az orientációs képességek és a nyelvi-zenei intelligencia fejlődését, valamint a többféle modalitás bekapcsolása megerősíti a későbbi előhívást. Bajzáth (2017) kiemeli, hogy az összes intelligenciátípust fejlesszük, ne csak a preferáltakat (matematikai-logikai-anyanyelvi), hanem például a zenei, a tér- és a naturalista, spirituális, illetve az egzisztenciális intelligenciákat is. A módszer lényege a rendszeresen ismétlődő közös mesélés, mondókázás, a közös játék, tánc, éneklés, mely minden résztvevő számára örömforrást jelent. További fontos komponensei: a mozgás, a kézművesség, a párbeszéd, az érzékszervek-érzékelés fejlesztése. A tevékenységek

célja a kapcsolatkeresés a minket körülvevő világgal, az összefüggések felfedezése, a kapcsolódás elősegítése másokhoz és önmagukhoz.

Mesét másként módszer – Kerekes Valéria

E módszer számára az érzelmi nevelés területe a hangsúlyos, mely magába foglalja az anyanyelvi és esztétikai nevelést is. A mesék kiválasztásakor az óvodáskorú gyermekek érzelmi jellemzőire épít, és ennek megfelelően csatol népmesét a drámajátékokhoz. A dramatizálás során nem egy adott cselekvési fonalon, hanem a gyermek pillanatnyi érzelmi aktivitásának megfelelően élhetik át újra a mesét. A foglalkozáson a mesélő fejből mondja el a történetet, melyhez felhasználja saját személyiségét és érzelmi állapotát. A foglalkozás kezdetekor a gyerekek köszöntik az új mesét. A mesélés után drámajáték következik, de előtte az elhangzott meséből mindenki kiválaszt magának egy szerepet, mely a számára legvonzóbb volt. Mozgásos játékkal kezdődik a drámajáték, melyet az érzelmekre ható „fókuszjáték” követ. Zárásként pedig mozgásos és kommunikációs elemekre épülő játék következik, majd a foglalkozást a mesétől való elköszönés zárja le. Az óvodapedagógus az egész csoportnak pozitív értékelést fogalmaz meg, és az ezt követő két héten keresztül vagy még tovább addig meséli el újra és újra, míg a gyerekek igénylik (Kerekes, in: Szávai 2017).

Könnyen érthető kommunikáció módszere

A gyógypedagógia területén kiemelkedő Pechan Eszter tanulmánya. Pechan (2022) meggyőződése, hogy a tanulásban akadályozott és az értelmileg akadályozott (BNO-11 szerinti ma használatos megnevezés: mérsékelt és súlyos értelmi fejlődési zavart mutató) tanulók számára is elengedhetetlen a szépirodalmi művek olvasása. Nyelvi kompetenciájukra jellemző a nagymértékű egyéni eltérés, amit többek között a szókincs, a munkamemória és az absztrakt gondolkodásra való képesség határoz meg. A tanulásban akadályozott tanulók beszédjére jellemző, hogy korlátozott nyelvi kódot használnak: nyelvhasználatukat többnyire konkrét jelentésű szavak jellemzik, kevés a jelzős és határozós szerkezet, halmozottan fordulnak elő a névmások, a töltelékszavak és az egyszerű mondatok. A belső beszéd később jelenik meg, és beszédhibákkal küszködnek. Szövegértésük, valamint a korlátozott akusztikus és vizuális észlelésük miatt olvasásuk és írásuk is gyenge. Elmondható, hogy a szépirodalmi nyelvi szint és a tanulásban akadályozott tanulók nyelvi szintje között nagy a szakadék, mely bonyolulttá vagy lehetetlenné teszi számukra a megértést, ezáltal meggátolva az esztétikai élményt, az örömszerzést és az érzelmi töltődést. Ez azt jelenti, hogy nyelvi képességük folyamatos fejlesztése mellett próbáljuk az ő szintjükhöz igazítani a mesék szövegét, melyet egyfajta fordítási, szövegátdolgozási módszerrel érhetünk el. Farkasné (2018) tanulmánya ezt a módszert fejtegeti, melynek neve: *könnyen érthető kommunikáció*. A módszer célja egyrészt az

információk megértésének, másrészt a könnyebben olvasható szövegnek biztosítása, mely nem egyenlő az olvasás megkönnyítésével. A mese átírásával többek közt Mayer Mónika foglalkozott, akinek *Mesekulcs. Nebáncs-mesék* című kiadványában öt mese átírt változatát olvashatjuk (<https://www.mesekulcs.hu/>).

2. 1. Mesepszichológia

A mesepszichológia területén érdemes megemlítenünk Dr. Kádár Annamária nevét, aki pszichológus, tréner és egyetemi oktató. Számos könyve jelent meg a mesepszichológiával kapcsolatban, ám más, nagyszerű szakemberekkel együttműködve is írt különböző témákban szakcikkeket, tanulmányokat. Kutatási és érdeklődési területei többek közt az érzelmi intelligencia, a flow-élmény, a személyiségfejlesztés, az önismeret, az olvasóvá nevelés, a mese gyógyító ereje stb. (<https://nyitottakademia.hu/eloadok/dr-kadar-annamaria-80>) Biztonsággal állítja számos kutatás eredményeire támaszkodva, hogy az életben való boldogulásunk nemcsak kognitív képességeinktől, hanem érzelmi intelligenciánk fejlettségétől is nagymértékben függ. Fontos eszköze érzelmi intelligenciánk fejlesztésének a mese.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése miért olyan fontos gyermekkorban? című könyvében (2012) számos érvet fejt ki ezzel kapcsolatban. Az érzelmileg intelligens személyek képesek saját és mások érzéseit felismerni és kezelni, kevésbé szorongók és depressziósak, jobb a problémamegoldó képességük, illetve jobb teljesítményt érnek el. Ezzel szemben azok az emberek, akiknek alacsonyabb az érzelmi intelligenciájuk, impulzívabbak, szociális készségeik kevésbé fejlettek, nehezebben kezelik a mentális stresszt, és rosszabb teljesítményt érnek el, mint az érzelmileg intelligensebb társaik (Bakó 2019: 4).

Az EQ fejlesztése hosszú folyamat, melyben a szülőnek is kulcsszerepe van, ugyanis a fejlett érzelmi intelligencia egyik fontos feltétele a biztonságos érzelmi kapcsolat kialakítása és megőrzése anya-gyermek között (Kádár 2016; 2019).

Meseterápia

A meseterápia abból a felismerésből indul ki, hogy az emberi lélekben „mozgolódó” konfliktusok és ezek megoldási módjai szimbolikus formában megtalálhatók a mesékben is. „A meseterápia a mesék tudatos használatát jelenti” (Boldizsár 2023: 23). Antalfai Márta gondolata szerint „A mese kanalizál: belesodorja a hallgatót-olvasót a krízisbe, feszültségbe, majd végigviszi ezen a feszültségen a feloldódásig, amely már egy magasabb szinten következik be” (Antalfai, in: Szávai 2017). A meseterápia színes repertoárját kiegészítve megemlíteném a Ligetszépe mesemondó-terápiát, mely a Waldorf-pedagógiában honosodott meg Szentkúti Márta által.

Kincskereső Meseterápiás Módszer – Antalfai Márta

Az életben az ember folyamatosan kincset, boldogságot keres, mely egy véget nem érő történet keretei/margói/sorai közé zár minket. Azonban személyiségünk rejtett zugaiban valódi lelki kincseink, belső értékeink megtalálásához a mesék adnak segítséget. A módszer lényege a kincsek, képességek, tulajdonságok felfedezése az életkori szakaszoknak megfelelően, melyek kedvező feltételek mellett, külső segítséggel kibontakoztathatók. Antalfai táblázat formájában összefoglalja az általa kidolgozott lélektani mesekategóriákat és a hozzájuk kapcsolódó életkori szakaszokat, a személyiség fázis-specifikus fejlődési állomásait. Az adott mesék segítséget nyújthatnak az adott életszakasz problémáinak és feladatainak megoldásához. A *Kincskereső Meseterápiás Módszer* elsősorban a mélylélektan nézőpontjából vizsgálja a meséket, ám foglalkozik pedagógiai megközelítésével is. Megegyeznek a célok a személyiségfejlesztés, az értékek átörökítése, a hagyomány tisztelete és az életcél kibontakozásának segítése, illetve a prevenció szempontjából.

Metamorphoses Meseterápiás Módszer – Boldizsár Ildikó

E terápiás módszer az irodalomtudomány, a folklorisztika és az antropológia ötvözéséből jött létre. A terápia nem a meseértelmezést vagy szimbólumfejtést alkalmazza, hanem a mesére egyfajta csatornaként tekint. A meséken keresztül meghatározó információkhoz juthatunk a világ és önmagunk működéséről, életfeladataink világosabbá válhatnak, és átléphetjük fizikai, lelki és szellemi korlátainkat (Boldizsár, in: Szávai 2017). A mese összeköti szimbolikusan az univerzumot, a szűkebb lakóhelyünket és a belső világunkat. Gyógyító ereje abban rejlik, hogy „képes összerendezni a káoszt, és a helyére állítani egyfajta teljességet” (Boldizsár 2010: 23). A mese tudatmódosító ereje a felismerést követően belátásokra, majd változásra ösztönöz. Mindez a mese hősein keresztül történik. A mesehősök állandóan mozgásban vannak, és kutatják a jelen problémák megoldásához vezető utat, mely felelősségvállalásra sarkall, és mozgósítja a mesehallgatót. A mesehősökkel való azonosulás során egy-egy probléma, nehézség leküzdéséhez megtanulhatunk bizonyos technikákat, melyeket a mesehősök képviselnek a mesében. Azonban a *Metamorphoses-meseterápiában* a segítő alakja a döntő a meseválasztásban, ugyanis a kliensnek nem olyanná kell válnia, mint a mesehős, hanem olyanná, mint a segítő. Boldizsár Ildikó a mesehelyszínt tartja meghatározónak a terápia során (Boldizsár 2023).

3. A Waldorf-pedagógia

3. 1. Rudolf Steiner munkássága

A 19-20. században számos társadalmi és gazdasági változás történt Európában, melyek nagymértékben hozzájárultak a reformpedagógiák kialakulásához. A korszakban megváltozott a gyermekkép és gyermekfelfogás, a középkori felfogással szakítva a gyermekközpontú szemlélet fokozatosan domináns lett. Fontossá vált a gyermeki szabadság és önállóság hangsúlyozása, illetve a gyermek, mint individuum megismerése. Az oktatásban reformtörekvésekre volt szükség. Elsőként a művészetpedagógiai mozgalom bontakozott ki, melynek koncepciója a nevelésben-oktatásban többek között a személyiség formálásában játszik fontos szerepet. Megváltozott a társadalmi érdeklődés, előtérbe került a sport, a természet, a zene és a művészet. A reformpedagógia mozgalmának egyik meghatározó alakja Ellen Key (svéd tanítónő) volt, aki 1900-ban megjelenő műve, *A gyermek évszázada* által vált ismertté. A könyvben Ellen elutasítja a hagyományos oktatás elveit, a passzivitás és a tananyagközpontúság helyett a gyermek aktivitását és a gyermek képességeihez illeszkedő iskola fontosságát hangoztatja. Németh és Skiera három szakaszra osztotta fel a reformpedagógiákat (Mészáros-Németh-Pukánszky 2003). Itt, a dolgozat vonatkozásában releváns Waldorf-pedagógia bemutatására térek ki részletesebben.

Waldorf-pedagógia: Rudolf Steiner osztrák filozófus, a Waldorf-pedagógia atyja, emellett író, tanár és az antropológia megalkotója 1919-ben kezdte meg munkásságát, amikor Stuttgartban a Waldorf-Astoria dohánygyár igazgatója, Emil Molt felkérte, hogy a gyár dolgozóinak gyermekei számára dolgozzon ki egy olyan pedagógiai irányelvet az általa létrehozott intézményben, mely a szabadság szellemiségét képviseli. Ezzel az első Waldorf-iskola 1919. szeptember 7-én kezdte meg működését Németországban.

Főiskolai tanulmányai során rengeteg tudománnyal megismerkedett: a matematikától kezdve a filozófián és a pszichológián keresztül az orvosi előadásokig. Steiner a teozófiával is szorosabb kapcsolatba került, melynek hatására megalkotta az antropológiát. Bodoni Ágnes reformpedagógiai könyvében (2012) Steiner kereső és befogadó mivoltát érzékletesen szemléltette.

Steiner 1907-ben kezd el mélyebben foglalkozni a nevelési kérdésekkel. Pedagógiai koncepciójában egyesítette az antropológiát a természet- és társadalomtudományokkal, illetve a pedagógiát és a pszichológiát is felhasználta a nevelés vonatkozásában. Steiner egy olyan intézménytípust gondolkodott, mely az állam fennhatósága nélkül működik. Ez azt jelenti, hogy az állami iskolaügy befolyása nem terjedhet ki a Waldorf-iskolákra, mivel Steiner úgy

vélte, hogy a gyermekek akkor tudnak egészségesen és szabadon tanulni és felnőni, ha az iskolai tanulmányaik során az állam nem veszélyezteti a szellemi élet, a kultúra és képességeik kibontakozását a gazdasági-politikai eszmék beszivárgásával (Németh 1996: 82).

Steiner pedagógiai szemlélete az antropozófia embertanán alapszik. Alapgondolata Németh megfogalmazása szerint, hogy az „emberi létezés nem értelmezhető csupán a materializmus eszközeivel” (Németh 1996: 83). Bodoni és Németh hasonló gondolatokat tár elénk, mely szerint az ember földi, fizikai létezése nem választható el a szellemi-mentális és a lelki-spirituális állapottól: ezek szerves egységet alkotnak.

Az egyes fejlődési időszakok bemutatását Németh és Skiera (1999), Bodoni (2012) és Pukánszky (2006) írásai vetik össze kellő alapossággal.

3. 2. A Waldorf-iskola sajátosságai

Amint korábban említettem, Steiner 1919-ben már olyan gondolatokat fogalmazott meg, olyan szemléletet hirdetett és tanított, melyet harminc-hetven évvel később – többek között – Piaget világított meg. A Waldorf-iskola tizenkét osztályos koedukált egységes intézmény. A 13. évben történik az érettségire való felkészülés. Vekerdy (2005) és Bodoni (2012) hasonlóképpen fogalmazza meg e szemlélet lényegét, mely szerint a Waldorf-iskola elsősorban gyermekközpontú, vagyis módszertana és tanterve alkalmazkodik a gyermek folyamatosan változó testi-lelki-szellemi fejlettségéhez szükségletei kielégítésével. Ennek kulcsa a gyermek személyiségének és temperamentumának átható megismerése. Ezen kívül képességfejlesztő iskoláról beszélünk, ugyanis nem a lexikális tudás átadására helyezi a hangsúlyt, hanem a kompetenciák fejlesztésére és a praktikus, az életben való boldoguláshoz szükséges ismeretek közvetítésére. Az államtól, a gazdaságtól és a politikától független intézményként működik, melynek bevételi forrása főként a tandíjból és az alapítványi adományokból származik. Saját tanterv szerint működik, nincs kinevezett igazgató, mivel az iskolát a tantestület vezeti szoros kapcsolatban a szülőkkel. A gyerekek szabadon mozoghatnak a tanár által megszabott *határok* között, mely kiegyensúlyozottságot és a kiszámíthatóság érzetét biztosítja számukra.

A nevelés-oktatás során figyelembe veszik a gyermekek életében működő ritmusokat, mint például az alvás-ébrenlét ritmusát, a napszakok ritmikus ismétlődését, a hét napjainak ritmusát és az ünnepek, illetve évszakok váltakozását. Ezen kívül figyelmet fordítanak a felejtés- emlékezés ritmusára is. Ez a fajta ritmikusság szövi át a tanulmányi munka sajátos formáját, az *epochális rendszert*. Az *epochális* görög eredetű szó, melynek jelentése „korszakos”, ugyanis a Waldorf-iskolák tanrendje nem óránként és nem naponta változik, hanem tömbösítik a főoktatás tantárgyait, melyek tananyaga egy blokkban három-négy hetes ciklusokban kerül feldolgozásra.

Kulcsár (2004) részletesen bemutatja a Waldorf-iskolák napjainak ciklusát. A tanítás reggel a főoktatással indul, mely két órán át zajlik. A főoktatás három részből áll: az első a ritmikus rész, amikor az adott tananyaghoz kapcsolódó verseket, énekeket tanulnak mozgás és ritmusjátékkal összekapcsolva, illetve színdarabokat gyakorolnak. A ritmikus rész megkezdése előtt a reggeli megérkezést kézfogás (nap végén is) és beszélgető kör követi. A gyerekek ilyenkor mondják el reggeli köszöntő versüket, mely a közös munka kezdetét jelenti. Ezt követően sor kerül a bizonyítványversek elmondására is, melyet azon a napon mondanak el egész évben, amelyiken születtek. A verseket a tanító írja vagy választja ki személyre szabottan. A ritmikus rész során a tanító figyelembe veszi a tanulók hangulatát, és azt úgy alakítja, hogy az gyógyítóan hasson a gyermeki közösség számára. A főoktatás középső része a munkarész, amikor epochákban tanulnak a gyerekek egy tantárgyat 3-4 hétig. Végezetül a főoktatást *mesével, történettel* zárja le a tanító. A főrész tananyagát a tanév során többször átismétlik és kiegészítik, folyamatosan elmélyítik a tudást, és ezért hasonlítható a tanterv egy bővülő spirálhoz (Bodoni 2012). A tantárgyakat ugyanolyan óraszámokban tanulják, mint a hagyományos iskolákban, viszont nem órákra lebontva, hanem egy időben egy tantárgyban mélyednek el. A főoktatás tananyagát különböző szemléltető eszközökkel és tematikus kirándulásokkal próbálják integrálni a gyermekbe. A felejtés-emlékezés ritmusa itt bontakozik ki, ugyanis Bodoni szerint „[a] lezárt epocha ismeretei elraktározódnak egy ideig, de közben tudatalatti tartományokban rendeződnek, illeszkednek a már meglévő ismeretekhez. Ezért felidézésükkor a tanulók sokszor sokkal érettebben adják át az anyagot, a letisztult ismereteket” (Bodoni 2012: 38). Bodonihoz hasonlóan Vekerdy (2005) is meg van győződve az epochális rendszer jótékony hatásáról, mely a gyermek elmélyülésében és teljesítőképeségében mutatkozik meg. A ritmikusság a Waldorf-iskola hagyományainak, eseményeinek, ünnepeinek a váltakozásában is megjelenik. Ilyen ünnep például a Szent Mihály nap, Szent Márton nap, advent, betlehemezés, vízkereszt, farsang, húsvét, pünkösd, fonó. Az iskola életében fontos szerepe van a színházteremnek, ahol *hónap-ünnepeket* és havonta vagy néhány havonta ismétlődő bemutatókat tartanak a gyerekek egymásnak, tanáraiknak és szüleiknek. Azonban nem valami külön produktumot hoznak létre a tanórán kívül, hanem a tanulás folyamatából kiragadnak valami lényegeset, mely az adott időszakban meghatározó, és hatással van a gyermekekre. Például színdarabrészlet, zeneszám, költemény vagy egyéb mozgásos gyakorlatsor. A főoktatás után következnek a szaktantárgyak: idegennyelvek, zene, festés, euritmia, kézimunka, formarajz, testnevelés és szabad vallásoktatás (Kulcsár 2004: 10).

A Waldorf-iskolát *a kéz, a szív és a fej* egységes iskolájaként szokták emlegetni. Azaz a gyerekek rendszeresen gyakorolnak olyan készségszintű tárgyakat, melyek fontos szerepet

játszanak a kézügyesség, az önkifejezés és az érzelmek felszínre hozásában. Ezt az egységes, a kognitív, az emocionális és a motoros egyberendezést hirdető szemléletet Bodoni (2012) és Vekerdy (2005) írásai plasztikusan, meggyőzően adják közre.

3. 3. Képzőművészet hatása a kompetenciákra

Mivel a Waldorf-pedagógia egyértelműen művészetközpontú, érdemes kitérni a művészetek kogníciót befolyásoló működésére. Borbély Károly (2020) rávilágít arra, hogy „nem igazságos”, egyoldalú a művészeteket „készletáruként” kezelni és – ezzel a megnevezéssel – a lényegtelen, haszontalan kategóriába szorítani. A művészet nem időpazarlás vagy egyfajta járulékos, másodlagos időtöltés, hanem eszköz a kommunikációhoz, a gyógyuláshoz, és alapját képezi mindazon képességek kibontakoztatásának, melyek az iskolai oktatás fő részét képezik. Kutatásában összehasonlította Győr-Moson-Sopron megyében az alapfokú művészetoktatást folytató és az alapfokú művészetoktatást nem folytató intézmények 2008 és 2015 közötti országos kompetenciaméréseinek adatait a matematika és a szövegértés területein. A kutatásból egyértelműen kirajzolódik, hogy az alapfokú művészeti oktatás a tanulók eredményeire, fejlődésükre jótékony hatást fejt ki, melyet a kompetenciák számszerűsített mutatói látványosan igazolnak. Azaz az alapfokú művészetoktatást folytató iskolák matematikából 15,61%-kal, szövegértésből pedig 19,75%-kal jobb teljesítményt mutattak. A százalékok magukért beszélnek, s úgy gondolom, ez a kutatás mindent megmagyaráz. A Waldorf-pedagógia természetesnek veszi a művészeti módszerek alkalmazását, és kiaknázza a bennük rejlő lehetőségeket a gyermek fejlődésének előmozdításához. Trencsényi (2015) tanulmányában kiemeli, hogy a Waldorf-pedagógia vizuális nevelés módszerei példásan igazolják az alternatív iskola hatékonyságát. Kolosai–M. Pintér (2016) hangsúlyozzák, hogy a sokoldalú művészeti nevelés általi ismeretátadás maradandóbb tudást épít a gyermekbe, melyet később eszközként elővehet és hatékonyan használhat, tovább formálhat.

A Waldorf-pedagógia másik sajátossága az euritmia, mely az érzelmek, gondolatok mozgásban történő kifejezését szolgálja már első osztálytól kezdve. Az euritmia a térbeli orientáció, a testséma, a kifejezés, a beszéd, az olvasás és írás megalapozásában nyújt segítséget.

3. 4. Waldorf-iskolák kerettanterve

A Waldorf-iskolák gyermekközpontú intézmények, az itt alkalmazott módszerek, a nevelési program és az iskolai tanterv a gyermek folyamatosan változó fizikai, lelki és szellemi tulajdonságaihoz és szükségleteihez alkalmazkodik. A Waldorf-pedagógia gyakorlati megvalósításának törvényi háttérét a 2004-ben elfogadott kerettanterv biztosítja.

A Waldorf-iskolák nevelési-oktatási tevékenységüket a kerettanterv szerint végzik, pedagógiai programjukat, helyi tantervüket és egyéb dokumentumaikat a kerettanterv elvárásai szerint szerkesztik. A Magyar Waldorf Szövetség által felülvizsgált kerettanterv a köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 9. § (8)-(9) bekezdésének felhatalmazása alapján határozza meg a Waldorf-pedagógia nevelési-oktatási alapelveit, így a Waldorf-iskolákban folyó sajátos köznevelési tevékenységet (A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020).

3. 5. A Waldorf-pedagógia alapelvei

A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve hangsúlyozza az epochális tanítási rendszer hatékonyságát, a szakórák, gyakorlatok és projektek rendszerét, a tananyag alkotó jellegű feldolgozását, az osztálytanító kiemelt szerepét. A tanulói teljesítmény szöveges – osztályzat nélküli – értékelése kitüntetett szerepet kap (egyenre szabott, pontos, részletes, a teljes tanévi munkát és fejlődést általánosságban értékelő és tárgyakénti elemzéssel). Továbbá célzottan és kiemelten feladatának tartja a művészetközpontú nevelést, a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztését, a szabad vallásgyakorlást, az egészségnevelést és környezettudatosságot a saját egészség és környezettel való harmónia megteremtése, egysége érdekében. Az adott közeg kulturális ünnepei mellett szerepet kapnak az évszak- vagy hóünnepek egy-egy tanulási időszak összegző lezárásaként: dramatizált játékok, euritmia-bemutatók, kóruséneklés, közös zenélés formájában. A tankönyvhasználat sajátosságai (epocha füzetek tankönyvek helyett) mellett az iskolai struktúra is sajátos szerkezettel rendelkezik (az iskolák fenntartói nonprofit civil szervezetek, illetve a fenntartói tevékenységet részben a szülői közösség látja el). Ami a pedagógusképzést és továbbképzést illeti, a „Waldorf-osztálytanítói végzettségre jogosító képzés jelenleg csak a solymári Waldorf Pedagógiai Intézetben a 2011. évi CXC. Törvény 9.§ (8). bekezdése értelmében egyedi megoldás alkalmazásával alapképzésként és posztgraduális pedagógus továbbképzésként, illetve az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán szakirányú továbbképzésként szervezhető” (Magyar Waldorf iskolák kerettanterve 2020, 18). Waldorf-szaktanári végzettségekre jogosító képzések (akkreditált és egyéb pedagógusképzések) a következők: Waldorf Pedagógiai Intézet, Magyar Euritmia Mozgásművészeti Társaság, Magyar Bothmer-gimnasztikai Egyesület (A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020).

3. 6. Különleges bánásmódot igénylő tanulók a Waldorf-iskolában

A Waldorf-pedagógia lehetőséget teremt a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztésére. Mindenekelőtt szeretném tisztázni a különleges bánásmód fogalmi háttérét. A 2011. évi köznevelési törvény alapján különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló: „a

sajátos nevelési igényű gyermek tanuló, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló és a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló. Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló definíciója az említett törvény szerint: „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CXCV. törvény 4. § 13.). A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló definíciója: „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek” (2011. évi CXCV. törvény 4. § 3.). A kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség” (2011. évi CXCV. törvény 4. § 14.).

A Waldorf-pedagógia szemlélete figyelembe veszi az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról, a 2003/CXXXV törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség biztosításáról, valamint a Nemzeti Köznevelési Törvény irányelveit. A Waldorf-pedagógia természetesen kezeli a „másságot”, így természetéből adódóan emberképe az inkluzív (befogadó) szemlélethez áll a legközelebb (A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020). Mesterházi (2023) kiemeli, hogy az inklúzió nem szinonimája az integrációnak. Az integráció az egyén felől közelíti meg az együttnevelést, azaz nem várja el a befogadó intézmény rendszerszintű változását, alkalmazkodást az egyéntől vár el, melyet többlettámogatással segítenek. Az inklúzió a *rendszer*t állítja fókuszba, az intézménynek kell alkalmazkodni az összes tanulóhoz. A Waldorf-tanterv alapján az inklúzió megteremtéséhez szükséges feltétel az inkluzív szemlélet kialakítása (közösségfejlesztés, inklúziós értékek), az inklúziós programok kidolgozása (téri és infokommunikációs akadálymentesítés, tanterv átdolgozása, tanulást segítő és terápiás programok kidolgozása, pedagógusok továbbképzése) és mindennapi gyakorlatának megszervezése (tanulás-tanítás folyamatának szervezése, erőforrások mozgósítása). A Waldorf-pedagógia sajátossága a prevenció, vagyis a tanulási nehézségek, korlátok megelőzése különböző módszerekkel, melyek közül néhányat kiemelnék: a gyermek életkori sajátosságainak és a gyermekek közti

különbségeknek tiszteletben tartása, támogató közeg megteremtése a szülők együttműködésével, kompetenciafejlesztés támogatása életkorspecifikusan, képesség- és készségfejlesztő hatású tantárgyi szemlélet, epochális tanítási ritmus szerinti oktatás. Alsó tagozatban a képesség-készségfejlesztés a legfőbb cél, továbbá kiemelten fontos a szöveges fejlesztő értékelés alkalmazása, a teljes személyiség fejlesztése, sajátos fejlesztő, terápiás módszerek alkalmazása a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára. Ilyen sajátos fejlesztő, terápiás eljárás például: *Extra Lesson fejlesztő eljárás, gyógygyuritmia, Ligetszépe meseterápia, ritmikus masszáz, Cranio-szagrális terápia, Hélios vagy Térdinamikai-mozgásterápia*. A prevención és a sajátos nevelési igényű tanulók, illetve a BTMN-tanulók fejlesztésén kívül az iskolák a tehetséggondozásra is nagy energiát fordítanak. A Waldorf-iskolákban a készségek fejlesztésével a tanulóknak lehetőségük van tehetségük, illetve önmaguk kibontakoztatására különböző területeken: a dráma-, képző-, mozgás- és zeneművészetben, kézimunkában, kézművességben, sportban és a közismereti tárgyak területén, később pedig a mentorrendszer segítségével. A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve tovább részletezi a sajátos nevelési igényű tanulók diagnosztikus leírását és szükségleteiket a tanulás során.

4. Kerettantervek

4. 1. A Nemzeti Alaptanterv (2020) és Waldorf-kerettanterv összehasonlítása

A Waldorf-kerettanterv átdolgozásra került a 2020-as NAT-dokumentummal összhangban. Az alábbi területeken történt módosítás:

1. Míg a Nemzeti Alaptantervben a „Fő tantárgyi témakörök” tagozatonként vannak felosztva (1–4., 5–8., 9–12. évfolyamokra), addig a Waldorf-kerettantervben ezek a témakörök a „Tematikai egység/fejlesztési cél” és a „Tantárgyi fejlesztési célok” alcím alatt érhetőek el.

2. A 2020-as NAT-ban a „Tanulási eredmények” tagozatonként szerepelnek, addig a Waldorf-kerettantervben ezek a „Fejlesztés várt eredményei” alcím alatt jelennek meg. A Waldorf-kerettanterv nem tagolja a „Fejlesztés várt eredményeit” kompetencia/készség- és ismeret/tudáseredményekre.

3. Az állami kerettanterveknek az adott tantárgyhoz kapcsolódó *kétévenkénti* leírásában „Fogalmak” szerepelnek, míg a Waldorf-kerettantervben *évfolyamonkénti* bontásban jelenik meg mindez „Kulcsfogalmak” címszóval.

A 2020-as NAT-ban szereplő kiemelt fejlesztési területek, nevelési célok a Waldorf-kerettantervben hasonlóképpen manifesztálódnak. Ezen kívül az eredményes tanulás elveit és a köznevelési rendszer egyes feladataira vonatkozó szabályokat külön fejezetként tárgyalja. Mivel a Waldorf-pedagógia kompetenciafejlesztésre törekszik, ezért összhangban áll a 2020-as NAT és az Európai Unió ajánlásaival. Ahogy azt már említettem, a Waldorf-kerettanterv horizontális és vertikális tantervi felosztás alapján határozza meg a tanítás-tanulás témaköreit és a gyermekek életkori sajátosságait (A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020).

4. 2. A Magyar nyelv és irodalom megjelenése a 2020-as NAT-ban, illetve a Waldorf-kerettantervben

A 2020-as NAT-ban a műveltségterületek tanítása *tagozatonként* van felosztva, a Waldorf-kerettanterv pedig *évfolyamonként* tárgyalja a vertikális tantervben. A 2020-as NAT-kerettantervben a magyar nyelv és irodalom tantárgyak alapóraszámja az 1–2. évfolyamon 504, de a javasolt óraszámok összege 476. A Waldorf-kerettantervben az órakeret az első és a második évfolyamon is 240 óra. A 2020-as NAT kerettanterve a műveltségterületeket *témakörök és tevékenységek* szerint rendszerezi: *beszéd és olvasás*, illetve *írás és helyesírás* és azok tevékenységei. Ezzel szemben a Waldorf-kerettanterv nem *témaköröként*, hanem szempontok szerinti egységekként tervezi meg az évfolyamoknak a műveltségterületek részeit: ezeket *Tematikai egység/fejlesztési cél*, *Órakeret*, *Előzetes tudás*, *Tantárgyi fejlesztési célok*, *Követelmények – ismeretek / fejlesztési követelmények*, *Ajánlott szépirodalom*, *Kapcsolódási pontok*, *Kulcsfogalmak / fogalmak*, *A fejlesztés várt eredményei* alcímek szerint ismerteti (NAT 2020; A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020).

Az első évfolyam kezdetén mindkét pedagógiai szemléletben a készségek fejlesztése a hangsúlyos: érzelmi-, beszéd-, hallás- és ritmusérzék fejlesztése, szókincsbővítés, párbeszéd, szituációs játékok. Kulcsár (2004) a Waldorf-iskolák előkészítő szakaszának jellegzetes tevékenységeit hangsúlyozza, melyek az írás-olvasás tanulásra közvetve hatnak és jótékony hatást gyakorolnak a gyermek gondolkodására. Ilyen tevékenységek a fonaljátékok, melyek során a gyerekek elsősorban ujjakkal különböző alakzatokat formálnak a fonalból. Ez remek lehetőséget biztosít az írás előkészítéséhez és a hangszerezett játékokhoz. Az agy strukturáltságát nagymértékben befolyásolja a kezek, ujjak használata, mivel a finommotorium és a gondolkodás folyamata egymástól elválaszthatatlan. Ezért elmondható, hogy a finommotorika fejlesztése az aritmetikai és logikai képességekre is pozitív hatást fejt ki. Első évfolyamon a kézimunkaórák fő témája a *kötés*. A kötés által ritmikusan ismétlődő mozdulatok (melyek szorosan kapcsolódnak az írás mechanikájához) további lehetőséget biztosítanak a rugalmas

gondolkodásmód kialakításához. Az új tevékenységeket a tanító *mese útján* vezeti be, és a technikákat a gyerekek az utánzás módszerével sajátítják el. Rudolf Steiner a tanárokat arra ösztönözte, hogy *saját történeteket* találjanak ki, melyeket a gyerekek kreatívan kiegészítenek (Vekerdy 2005). A Waldorf-kerettantervben a tanító általi szabad mesélés kiemelkedő jelentőséggel bír, mivel ekkor a gyermek belső képeket készít meshallgatás közben, és átéli a szellemi mozgást, érzelmi azonosulást. Ezek fontos szerepet játszanak a későbbiekben az olvasóvá válás folyamatában. A meseolvasásnak és hallgatásnak mindig jelen kell lennie a korosztályoknak megfelelő változásokkal összhangban. A betűtanítás is a *meséken, képeken és mozgáson* keresztül történik, s ezzel természetes kapcsolatot alakítanak ki a betűk és a külvilág között, és érzéseiken keresztül megragadhatják őket. A betűtanítás hasonló a fonomimika olvasás- és írástanítási módszeréhez, mely során egy hangot nemcsak *vizuálisan* és *akusztikusan* jelenítenek meg, hanem egy, a hangot-betűt jelképező gesztus *mozdulatával* is kiegészítenek. E módszer gyorsabbá teszi a betű-hang rögzítést, differenciálást és összeolvasást, továbbá a gyermeknek is örömforrást jelent. (<https://tevagyajel.hu/olvasastanitas-fonomimikaval-komplex-elvu-fonomimika/>)

A Waldorf-iskolákban késleltetett írás- és olvasástanítás folyik. Az olvasást a gyerekek által vagy a tanár által írt szövegen tanulják meg. A 2020-as NAT-kerettantervhez hasonlóan az olvasás és írás tanulása párhuzamosan zajlik a nyelvi készségek, képességek folyamatos fejlesztésével. Az egyik *legjelentősebb* különbség a két kerettanterv között, hogy míg a 2020-as NAT először az írott kis- és nagybetűk olvasását, írását, a folyóírást szorgalmazza, addig a Waldorf-iskolákban a gyerekek nyomtatott nagybetűk megismerését és írását tanulják meg a tanító által írt és megismert szövegek által, melyekből teljes mondatokat másolnak, és hallás után le is írnak. Azonban az írás bevezetését a *formarajz* előzi meg. A formarajzok készítése négy hetes epochákban zajlik, mely első osztályban háromszor ismétlődik meg. A gyerekek felváltva gyakorolják a görbe és egyenes vonalak írását különböző méretben és formában. Az egyes formákat *mesék, történetek* szövik át, és ezekhez képeket is társítanak. A formákat a hagyományos iskolákhoz hasonlóan egész testükkel átélik: először lejárják, majd elmutatják kezükkel és lábukkal, ezután a kezükkel, ujjukkal a levegőben leírják, végül a papírra vetik. Első osztályban még színes méhviasz krétákat használnak. A formarajz célja a gyermek formaérzékének felébresztésén kívül az írás-olvasás előkészítése, erősítése és ápolása, a térérzék és testérzék fejlesztése, továbbá a formák tudatos testi és intellektuális átélése. (Kulcsár Gábor 2004). Ahogy már fentebb utaltunk rá, a Waldorf-iskolák 1. osztályában a nyomtatott nagybetűk elsajátítása a cél, mely három-négyhetes epochában történik. A Meixner-módszerben kidolgozott, s a hagyományos (többségi) iskolák által is adaptált homogén gátlás jelenségének

figyelembevételével szemben a Waldorf-iskolákban a betűk sorrendjének tanítása tetszőleges. A betűk bevezetésének egy három napos ritmusa van: első napon a gyerekek meghallgatják *az adott betűhöz kapcsolódó mesét vagy a korábbi mese folytatását*. A következő napon a gyerekek felidézik a *mesét* és kiemelik *azt a tárgyat a meséből*, melynek formájában kirajzolódik az a betű, mellyel a neve kezdődik. Ezután lerajzolják a meserészletet a füzetbe. A harmadik napon megnevezik a már bevezetett betűt, melyet a tanító felrajzol a táblára. Gyűjtenek szavakat vele, majd leírják, különböző mozgásokkal ábrázolják, és végül leírják a füzetbe. A Waldorf-iskolákban a hármas osztatú (vonalközü) vonalrendszer helyett üres lapú füzetbe írnak, melynek lapjait díszes kerettel látják el. A 2020-as NAT-kerettanterv szerint 1. osztályban 6 órát népmesével és műmesével, versekkel és népköltészeti alkotásokkal pedig 5 órát foglalkoznak összesen. Ezen kívül a kerettanterv részei mind a két évfolyamon a Család, Iskola, Évszakok, Ünnepekörök, Hagyományok, Állatok, Növények, Emberek elnevezésű témakörökkel kapcsolatos költemények, mesék. A népmesék és műmesék gyakoriságára fókuszálva megállapíthatjuk, hogy az első két évben összesen 36 óra a javasolt keret. Ez a szám nagyon kevésnek bizonyul a Waldorf-iskolák tantervéhez képest, ahol a mindennapok szerves része a mese, a mesélés, melyet épp ezért nem tudunk meghatározni pontos óraszámmal. A mesék listája között is különbséget tudunk tenni a két kerettanterv között. A Waldorf-kerettantervben elsőként szerepel a *Grimm legszebb meséi* című gyűjtemény, mely a 2020-as NAT kerettantervben nem jelenik meg. Mindkét kerettanterv szorgalmazza a magyar népmeséket (Illyés Gyula), viszont a Lázár Ervin-mesék gyakrabban kerülnek elő a Waldorf-kerettantervben. A Lázár-mesékről tudni érdemes, hogy „leckéket ad” anyanyelvből, emberségből és világismeretből. Mesevilágában a szeretet és a tolerancia uralkodik (Komáromi 1999). A gyermeki fejlődés szempontjából a korai szakaszban a meséket megelőzik a versek, ugyanis ritmusuk az anyaméhben hallgatott anyai szívverés harmóniájára emlékeztet. Ezeket kiegészítik a höcögtetők, lovagoltatók, melyek testi kontaktust, mozgást igényelnek az egészséges fejlődéshez (Kádár 2012: 89–90). A 2020-as NAT kerettanterve az első két évben József Attila, Móra Ferenc és Petőfi Sándor verseit emeli ki, míg a Waldorf-kerettanterv Weöres Sándor, Károlyi Amy, Zelk Zoltán és Kányádi Sándor verseit szerepelteti.

A második évben folytatódik a Waldorf-iskolákban a nyomtatott nagybetűk után a nyomtatott kisbetűk megismerése. Elkezdődhet az olvasókönyvek készítése, mely a tanár által kiválasztott szövegeket és a reggeli körből ismert verseket, meséket tartalmazza. Fontos sajátosság, hogy a folyóírás az év második felében kerülhet bevezetésre, de a harmadik év elejére is tehető. A Waldorf-iskolában tanuló gyerekek az önálló versmondásban is jártasságot szereznek már korán, melynek fontos eleme a bizonyítványversek elmondása. A második

osztály végére az osztálytanítónak fontos feladata kiszűrni azokat a gyerekeket, akiknek tanulási nehézsége van az írás-olvasás területén. A kialakult írás-, olvasászavar kezelése, fejlesztése a gyógypedagógus és a fejlesztőpedagógus feladata.

A 2020-as NAT kerettanterve a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületet újabb témakörök és tevékenységek szerint rendszerezi: olvasás, szövegértés és nyelvtan, helyesírás és szövegalkotás. A 3–4. évfolyam javasolt óraszámja hasonló a két kerettantervben. A 2020-as NAT-kerettantervben a mesék, történetek és mondák, regék óraszámja összesen a két évben csak 52 óra. Harmadik évfolyamon a Waldorf-kerettanterv kiemelt célja az artikuláció, a légzéstechnika és a hangsúlyozás finomítása, mivel ekkor kerül előtérbe a különböző modalitású mondatok, az írásjelek és szófajok megkülönböztetése. Ekkor veszi kezdetét a viaszkrétákról és vastag színes ceruzákról történő áttérés a töltőtollra. Gyakorlatot szereznek az üres papír arányos kitöltésében, a betűk nagyságának alakításában és a térhasználatban. A nyelvtan az oktatásba *meseszerűen* szövődik bele. Harmadik évben az irodalmi törzsanyag sajátos elemei az Ótestamentum történetei (a világ és ember teremtése, a Paradicsomból való kiűzetés), a nagy ótestamentumi alakok tetteinek bemutatása és a magyar írók versei (Weöres Sándor, Csokonai Vitéz Mihály, Zelk Zoltán, Kányádi Sándor versei), hosszabb versek a házépítés, a kézműves munkák és a mezőgazdaság témájából. További ajánlott szépirodalom: Lázár Ervin regényei, Selma Lagerlöf: *Krisztus-legendák*, Jacob Streit: *És lőn világosság, 365 történet gyerekeknek a Bibliából*. Emellett az olvasókönyvek készítése tovább folytatódik.

A negyedik évfolyamon a Waldorf-kerettantervben az egyik legfőbb cél – a tollbamondás által – a helyesírás finomítása és az önálló szövegalkotás emlékezet útján. A tanév során kaphatnak a gyerekek házi olvasmányt, mely kapcsolódik a főoktatás témájához. Ezt az olvasónaplóban jelenítik meg sok illusztrációval a gyerekek. Az év irodalmi anyagát a germán mitológia és a magyar mondavilág (a honfoglalásig) képezi. A Waldorf-pedagógia szerint a mitológia markáns képei azt a lelki tartalmat közvetítik, amire szüksége van a gyerekeknek. A lelki kötődés pozitív hatást gyakorol az olvasástechnikájukra. Követelményként megjelennek az *Edda* részletei, az *északi istenek és hősök legendái*, illetve a *Kalevala*. Negyedik osztálytól a tanulók egy-egy irodalmi művet együtt dolgoznak fel. Az irodalmi művet az osztálytanító választja ki az alábbi felsorolt művek közül: Tolkien: *A Babó*; Beke Margit: *Északi hősök*; Komjáthy: *Mondák könyve*; Lengyel Dénes: *Régi magyar mondák*; Fekete István: *Vuk, Kele, Bogáncs* stb.; Rudyard Kipling: *A dzsungel könyve*; Selma Lagerlöf: *Nils Holgersson*; Baum: *Óz, a nagy varázsló*; Lewis Carroll: *Alice Csodaországban, Alice Tükörországban*; Carlo Collodi: *Pinocchio*; Travers: *A csudálatos Mary* című sorozat; Eric Knight: *Lassie-regények*. A kiválasztásnál figyelembe kell venni, hogy az adott mű mennyire illeszkedik a gyerekek

befogadóképességéhez, a főoktatás témájához, továbbá azt, hogy egységes mű legyen. (Éppen ezért – az életkori sajátosságok propagált figyelembevételé miatt – talán kissé meglepő, hogy az *Edda*, illetve a *Kalevala* szerepelnek a listán.) Ezzel ellentétben a 2020-as NAT kerettantervében a mesék, történetek körében a magyar népmesék dominálnak Benedek Elek műveinek kiegészítésével. A mondák, regék témakörében csak a magyar mondák, a honfoglalás és Mátyás király uralkodása kerül előtérbe (NAT 2020; A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020).

5. Az anyanyelvi nevelés

5. 1. Az anyanyelvi nevelés feladata

Mivel dolgozatomban elsősorban a szövegalkotási készségek jelenlétét, alakulását vizsgálja, az ezt megalapozó anyanyelvi nevelés hagyományos feladatainak és elveinek ismertetése alapvetőnek bizonyul témánk vonatkozásában. Az anyanyelvi nevelés áthatja a teljes nevelő-oktató munkát. Kernya (1995) és Gaál–Hámor–Papp (2000) gondolatait összegezve ismertetem az anyanyelvi nevelés fontos céljait, feladatait. Az iskola feladata megalapozni a tanulók képességeit, melyek elősegítik az önálló gondolkodás működését. Kernya (1995) Lénárd Ferenc nyomán kiemeli az alapképességek három csoportját: kommunikációs képességeket, megismerési képességeket és mozgásképességeket különböztet meg. Közülük a kommunikációs képességnek kitüntetett szerepe van, ugyanis beszédalkotás és beszédértés nélkül korlátozottak a megismerési és a mozgásképességek is. Az anyanyelvi kompetencia (kommunikációs kompetencia) által képesek vagyunk saját gondolatainkat, érzéseinket, véleményeinket értelmezni, kifejezni és mások gondolatait értelmezni és befogadni szóban és írásban egyaránt. Továbbá képesek vagyunk a helyes és öntudatos, alkotó nyelvhasználat folytatására az élet különböző területein (NAT 2012). A kommunikációban személyiségünk is megnyilvánul, ezáltal a kommunikáció biztosítja az önkiteljesedést és a személyiségfejlesztést (Szőke-Milinte, 2010). Az iskolában a kommunikációs képességek fejlesztésének legfőbb színtere az anyanyelvi nevelés. Kettős feladata van, mert egyrészt képessé kell tenni a tanulókat a szóbeli közlések és az írásbeli közlések befogadására. Ugyanakkor arra is fel kell készíteni a tanulókat, hogy saját gondolataikat a szituációnak megfelelő stílusban, logikusan felépítve, érthetően – akár szóban, akár írásban – képesek legyenek megfogalmazni. A kommunikációs képességek rendszere a kommunikációs szerep szempontjából a közlés és a befogadás képességeire, illetve a szóbeli és

írásbeli jelrendszerekhez kapcsolódó képességekre bonthatók a Jakobson-féle modell alapján (Kernya 1995).

Kiemelt cél annak elősegítése, hogy a gyermekek kommunikációs képességei terén mutakozó eltérő ismeretek, tudások, képességek, készségek az iskolában töltött idő alatt egyre közelebb kerüljenek egymáshoz, miközben az iskolai követelményeket is folyamatosan követni tudják. Tehát az első általános feladat az anyanyelvi tudás egyéni különbségeinek csökkentése, kiegyenlítése (Kernya 1995).

Következő feladat az anyanyelvi ismeretek elsajátítása: azaz az írás-olvasás jelrendszerének elsajátítása, olvasási-írási technikák készség- és képességszintre emelése, a nyelvi, nyelvtani ismeretek tudatos használatának kialakítása, a szóbeli és írásbeli szövegek megértése, saját gondolatok rendezett közvetítése. Nyelvhasználati készségek, képességek fejlesztésénél a helyes beszédlégzés, a tiszta hangképzés, a megfelelő olvasás- és írástechnika elsajátíttatása a cél. Nyelvi-irodalmi eszközökkel történik a személyiségfejlesztés is: ennek hatása megnyilvánul az értelem fejlesztésében, az érzelmi nevelésben, az ízlésformálásban, továbbá az akarat- és jellemformálásban (Kernya 1995; Hámori 2000).

5. 2. Az anyanyelvi nevelés elvei

A továbbiakban az anyanyelvi nevelés elveivel, alappilléreivel foglalkozom röviden. Kernya (1995) az anyanyelvi nevelés egyik legfőbb elveként a személyiségfejlesztés területét emeli ki, valamint kihangsúlyozza, hogy az anyanyelvi nevelés az összes tantárgy feladata kell, hogy legyen. Következő elv az anyanyelvi nevelés nyitottsága és folytonossága. Anyanyelvünk alakítása-érlelése már az iskoláskor előtt elkezdődik, s az iskolával nem ér véget: élethosszig tartó folyamat ez. A következő elv az anyanyelv egységességére vonatkozik. Az anyanyelvi nevelés szakaszai tervszerűen egymásra épülő folyamat részei, melynek során a befogadó és közlő képességeket *együtt* kell fejleszteni, külön tekintettel a nyelvi eszközökre. Az említett elvek kizárólag kedvező szociális körülmények között valósíthatóak meg. Az anyanyelvi nevelés megfelelő fejlődéséhez támogatni kell a tanulók önálló szövegalkotását, melyhez elengedhetetlen a megfelelő munkaléggör teremtése a tanár által. A pedagógusnak kötelessége odafigyelni a gyermekek beszédére nemcsak a tanórákon, hanem a szünetekben is. Beszédével, megnyilatkozásaival mintaként szolgál a gyerekeknek, mellyel képes a negatív hatásokat enyhíteni, a pozitív mintákat pedig felerősíteni (Kernya 1995).

5. 3. A fogalmazástanítás célja

E fejezetben a fogalmazás tevékenységének fogalmi tisztázását, tanításának lényeges aspektusait és céljait fogom körüljárni. A fogalmazás mindig a mondanivaló írásos rögzítését

jelenti, a szóbeli fogalmazást beszédnek nevezzük. Az írásbeli szövegalkotás egy igen összetett képesség és a legmagasabb fokú nyelvi tevékenység (Csányi 1970 in: Bodorné 2023). Szükséges hozzá az írás eszközszerű használatának, célszerű módosításának képessége; az írásbeli szövegalkotás képessége: többek között a nyelvi tervezés képessége, a nyelvi kifejezés képessége, a cél- és témataratás képessége, a nyelvi szerkesztőképesség, műfaji és stílári eszközök alkalmazásának képessége és az önellenőrzés képessége (Gaál – Hámor – Papp 2000). A fogalmazási tevékenységben nemcsak képességek, hanem ismeretek is funkcionálnak. Megkülönböztetünk általános és speciális ismereteket. Először nézzük meg az általános ismereteket: ide tartoznak az írásjelek, helyesírási szabályok, nyelvtani és nyelvhelyességi szabályok, stílusnormák, műfaji ismeretek. A speciális ismeretek közé sorolhatóak a szöveg felépítése és szerkezete, a társas illemszabályok és a mondanivaló elrendezésének módjai. A biztos szövegalkotáshoz készségszinten kell rendelkezni bizonyos műveletekkel, például a kézírás készségével, nyelvhasználati készségekkel, az ítéletalkotás és következtetés készségével. Ezeket a készségeket, képességeket, ismereteket a 6-10 éves tanulók az anyanyelvi nevelés során sajátítják el. Az írás folyamatában több kognitív komponens szerepet játszik: például mozgáskoordináció, figyelem, emlékezet, vizuális feldolgozás (Bodorné 2023). A szövegalkotás gyakorlásával más készségeket és képességeket is fejlesztünk, többek közt a logikai gondolkodást, a szintetizáló képességet, a képzelőerőt, a kreativitást, a problémamegoldást, szövegértést, a beszédet és magát a személyiséget. Az írás fejlődésének szakaszait a szakirodalom négy részre bontja. Az előkészületi szakaszban elsajátítják a gyerekek a helyesírást és a motoros képességeket. A megszilárdulás szakaszában (7. életév körül) a gyerekek képesek leírni azt, amit mondanak szóban. A harmadik szakaszban (9. életév körül) megjelenik az írás és a beszéd differenciálódása, az írások tartalmasabbak lesznek, mely az olvasás során tovább finomodik. A negyedik szakasz (kb. kamaszkortól) az integrációról szól, mely során a gyerekek képesek saját stílusuk szerint írni. Ez utóbbi szakasz nem zárja le az íráskészség folyamatát, ugyanis egész életünk során változik s fejlődik a kommunikációs képességeinkkel párhuzamosan (Crystal 2003 in: Bodorné 2023). Az írásbeli szövegalkotás az értelmes és célszerű nyelvhasználatot biztosítja, így az iskolai anyanyelvi nevelés feladata a tanulók felkészítése a mindennapi kommunikációs igényeket kielégítő szövegalkotásra (Kernya 1995).

Tóth Beatrix (2008) tanulmányában felhívja a figyelmet a fogalmazásnak, mint az egyik legösszetettebb tantárgyi ágazatnak a fontosságára. Hagyományosan az iskola első két évében történik az alapozás, majd a harmadik évtől kezdődik a fogalmazástanítás. Tóth Beatrix szerint ez a késői fogalmazástanítás a tanulási folyamat sikerességét veszélyezteti, ugyanis nem alakul

ki motiváció a saját gondolatok írásbeli kifejezéséhez, megosztásához az írástanítással párhuzamosan. Félő, hogy a tanulók önálló, értékes gondolatai háttérbe kerülnek az eredményközpontú, helyesírásra és stilisztikára fókuszált értékelési rendszer miatt.

6. Kutatás

6. 1. Az írásbeli szövegalkotási készségvizsgálat bemutatása

Jelen dolgozat kutatási koncepciója két részből tevődik össze. Elsőként az írásbeli szövegalkotási készség vizsgálatának részleteit szeretném bemutatni, majd a kérdőív eredményeit fogom tárgyalni.

Az írásbeli szövegalkotási készség vizsgálatának elkészítése abból az elgondolásomból született, miszerint a Waldorf-pedagógiának kitüntetett módon képezi szerves részét a mesékkel való foglalkozás, azaz impliciten – nem kizárólag az anyanyelvi órákon – is jelen van a mesemondás és a mesehallgatás gyakorlata a mindennapokban. Mivel a mesehallgatás, azaz a mesékkel, mondákkal, elbeszélésekkel, különböző epikai művekkel, illetve az igényes szövegekkel való intenzív találkozás köztudottan fejleszti a szövegértést, finomítja a képzelőerőt, a szóbeli és egyúttal az írásbeli szövegalkotásra is rendkívül pozitív hatással van. A dolgozatomban felállítani kívánt hipotézisem szerint a Waldorf-tanulók szövegei, fogalmazásai (képleírásai) – a késleltetett írás- és olvasástanítás ellenére – a grammatikai szabatosság tekintetében nem kevésbé választékosak, koherensek a hagyományos iskolákban tanuló kortársaikhoz képest.

Vizsgálatom alsó tagozatos tanulókra összpontosult, és végül a negyedik osztályosok körében végeztem el, mivel azon az osztályfokon már elvárható a tanulóktól az írás készség szintű használata. Az általuk elkészített szövegeket saját szubjektív, ugyanakkor a szövegvizsgálat szempontjából objektíven is mérhető adatokra fókuszáló megfigyelési szempontsor alapján hasonlítottam össze, melyek közül kiemelnék néhányat: a képtől való elrugaszkodás mértéke (képleírás vagy történet), jelzők száma, szókincs, mesei záró- és kezdőformulák megléte vagy hiánya, érzelmi és szociális faktorok megjelenése, szöveg komplexitása és terjedelme, képzelőerő, mesélési kedv/hajlandóság, narratíva, illetve különböző megfigyelések és következtetések a szövegekben.

A megfigyelési szempontoknak dr. Csányi Yvonne teszthez adott kiindulási alapot Bodorné Németh Tünde (2023) tanulmányában. Csányi egy kép alapján történő írásbeli szövegalkotást vizsgált tipikus fejlődésű és súlyos fokban hallássérült tanulók körében. Az általa módosított teszt forrása az amerikai Myklebust-PSL teszt volt. Az új teszt (ÍK teszt) bekerült a gyógypedagógiai diagnosztika tárába. Fekete-fehér kép helyett színes képet használt és figyelt arra, hogy a kép ne legyen túl mozgalmas. Ennek hatására a kutatásomban én is egy kevésbé mozgalmas színes, állatokat – tevékenység közben – ábrázoló grafikát választottam, melyet nyomtatott formában helyeztem a gyermekek elé egy-egy üres A4-es lappal együtt. Azért választottam grafikát, mivel úgy gondoltam, a grafika egyszerűsége és könnyedsége közelebb áll a gyermekek lelkéhez, és az állatszereplőkkel könnyebben fognak tudni azonosulni. Az instrukcióm az volt, hogy írjanak egy történetet a képről körülbelül 8-10 mondatban, de azt külön kihangsúlyoztam, hogy nem a mondatok száma a lényeg, hanem maga a történet. Nem kötöttem meg a kezüket más, egyéb kritériumok előírásával, hiszen kutatási célom a szabad szövegalkotás jegyében készített írásos produktumok vizsgálata. Csányihoz hasonlóan én sem a hagyományos értelemben vett fogalmazásokat (hármass tagolás, címadás) vártam el. Az irományok elkészítésekor megkértem a diákokat, hogy saját nevét és más, személyes adatot ne tüntessenek fel a lapon.



*1. ábra: Vizsgálathoz
alkalmazott kép
Forrás:*

<https://www.nancyarmo.com/>

(2024.01.28.)

6. 2. Kutatási helyzet, kiindulópont, iskolák attitűdje

A kutatásom megvalósításához eredetileg három hagyományos általános iskolát és három Waldorf-általános iskolát szerettem volna felkeresni. Az iskolákat elsősorban távolság alapján választottam ki, ugyanis a vizsgálat lebonyolításánál ragaszkodtam a személyes jelenlétéhez. A kutatás megkezdése előtt – a kiválasztást követően – megfogalmaztam egy levelet, melyben részletesen tájékoztattam az iskolákat kutatásom részleteiről, valamint felajánlottam a vizsgálat elvégzése előtt egy személyes találkozót az adott pedagógussal/intézményvezetővel, hogy – megnyugtató módon – mélyebb és alaposabb betekintést nyerhessenek a kutatásom céljaival, elvárásaimmal kapcsolatban.

Miután elküldtem a leveleket, néhány nappal később felkerestem telefonon is az iskolákat, hogy megbizonyosodjak arról, hogy elolvasták és továbbították leveletem a megfelelő személyhez. A kommunikáció a hagyományos általános iskolákkal gördülékenyen ment, azonban a Waldorf-iskolákkal a kapcsolatfelvétel hosszadalmas és körülményes folyamatnak bizonyult. Elsőként a Győri Forrás Waldorf Általános Iskolával tudtam időpontot egyeztetni a vizsgálathoz. Segítőkészek és rugalmasak voltak, szívesen fogadtak és a vizsgálati folyamat problémamentesen, gyorsan le is lett bonyolítva. Ezt követően sikerült eljutnom a Váci Mihály Általános Iskolába, majd a Toronyi Gazdag Gyula Általános Iskolába. Mindkét iskola integrált többségi iskolaként működik. A Tűzmadár Waldorf Általános Iskola esetében a titkárnővel folytatott rengeteg levelezést és telefonbeszélgetést követően még az osztálytanítóval sem tudott létrejönni a kapcsolatfelvétel, majd később kiderült, hogy az osztálytanító elzárkózik a kutatásomtól, ugyanis úgy vélte, hogy ezzel a „felméréssel megzavarnám az osztály szimbiózisát, és ezzel beavatkoznék a gyerekek lelki folyamataiba”. Sajnálattal fogadtam ezt a választ, de természetesen tudomásul vettem, s tiszteletben tartottam döntését.

Ezt követően az Apáczai Waldorf Általános Iskolával próbáltam felvenni a kapcsolatot, s elindítani a vizsgálat kivitelezésének folyamatát. Sok-sok hosszasan megfogalmazott levél után végül kértek tőlem egy olyan beszámolót, melyben megosztom a többi iskolában eddig szerzett tapasztalataimat. Következő kérésük egy személyes találkozó volt az iskola tantestületével, melynek során ismételten beszámoltam az eddigi tapasztalataimról, a kutatásom fontosságáról, a mese és a Waldorf-pedagógia kapcsolatának fejlesztő erejéről, és kihangsúlyoztam, hogy a gyerekek írásait természetesen anonimként – a személyiségi jogok védelmét betartva – fogom kezelni. Meghallgatásom alkalmával kérdéseik elsősorban a kép minőségére irányultak. Problémát jelentett számukra ugyanis maga a képanyag, a kép színes és nyomtatott formája. Felmerült ötletként a kép táblai rajzként történő megvalósítása, melyet végül elvetettek. A Waldorf-iskolákban nem használnak a tanítás során kész képanyagot, úgy vélik, az megfosztaná a gyerekeket a fantázia szabad kibontakoztatásától. Ugyanakkor szükséges rámutatni arra az ellentmondásra, anomáliára, hogy a waldorfos tanulók otthon természetesen képekkel teli (képekkel zsúfolt) mesekönyveket olvasnak – többségi társaikhoz hasonlóan –, és el is viszik ezeket az iskolába, sőt, a digitális készülékeket pedig napi szinten használják az iskolán kívül – szintén többségi társaikhoz hasonlóan. Úgy éreztem, kutatásom várható eredményét bizonytalanság és aggodalom övezi (a Waldorf nyilvános megítélésének presztízse miatt), és végül a döntés jogát a szülők kezébe adták. A szülők végül nem zárkóztak el a kutatásomtól, és sikerült is megvalósítanom az iskolában. Mivel a Tűzmadár Waldorf Általános Iskola elzárkózott a vizsgálattól, konzulensem a Fészek Waldorf Általános Iskolától kértünk

segítséget. Azonban tőlük is nemleges válasz érkezett, így a kutatásom teljes mintavétele *két* hagyományos általános iskolára és *két* Waldorf általános iskolára csökkent.

6. 3. Kutatás alanyai

Összesen 65 tanulóval sikerült elvégezni a kutatást, iskolákra lebontva a létszámokat: Toronyi Gazdag Gyula Általános Iskola (Torony) – 20 fő; Váci Mihály Általános Iskola (Szombathely) – 18 fő; Apáczai Waldorf Általános Iskola (Szombathely) – 12 fő; Forrás Waldorf Általános Iskola (Győr) – 15 fő. A Waldorf-iskolák kisebb gyermeklétszámmal dolgoznak, ezért van ekkora különbség az iskolák között. A gyermekösszetételt tekintve a Toronyi Gazdag Gyula Általános Iskolában a 20 főből három tanuló egyéb pszichés fejlődési zavar–kevert specifikus fejlődési zavar diagnózissal rendelkezik, mely a beszéd, a nyelv és az iskolai készségek, motoros funkciók kombinált fejlődési zavara. A Váci Mihály Általános Iskola negyedik osztályos tanulói közül két tanuló autizmus spektrumzavar diagnózissal rendelkezik; további három tanuló diagnózisa: fejlődési tanulási zavar a számolás érintettségével; öt tanuló diagnózisa: fejlődési tanulási zavar az írás érintettségével és fejlődési tanulási zavar az olvasás érintettségével. A diákok közül háromnak a további diagnózisa: az aktivitás és figyelem zavarai. Az Apáczai Waldorf Általános Iskolában az osztálytanító elmondása szerint az osztályban senki nem rendelkezik diagnózissal vagy bármilyen fejlődési zavar gyanújával. A Forrás Waldorf Általános Iskola negyedik osztályában két fő tanulásban akadályozott tanuló, az enyhe értelmi fejlődés zavarai diagnózissal rendelkeznek. A nemek eloszlása nem volt kulcsfontosságú a kutatásom kiértékeléséhez, illetve a gyerekek anamnézise is elhagyható volt, ugyanis a kutatás az intézmények mesepedagógiai módszertanának vonatkozására koncentrált.

6. 4. A kutatás főbb gondolatai, észrevételei

Dolgozatom koncepcióját illetően szeretném hangsúlyozni, hogy a kutatásban a tanulók szövegeinek összehasonlítása nem *kompetitív*, mivel a kutatási célom nem az erős számításokon alapuló összehasonlítás volt, hanem a megfigyelő és elemző szándék a mese jelenlétére alapozva.

Bár a Waldorf-módszertan fokozatosság-elve azt jelenti, hogy az ütemezés ritmusa eltér a többségi iskolák menetrendjétől, azaz lassabban tanítanak, s az anyanyelvhasználati készségek elsajátítására több időt hagynak, mégis kíváncsiak vagyunk, hogy a feltehetően intenzívebben jelenlevő mesélés milyen képi világot, grammatikai szabatoságot és szövegkohéziót eredményez a Waldorf-tanulóknál, mutatkozik-e különbség. Noha az írásbeli szövegalkotást számtalan tényező befolyásolja, hiszen az anyanyelvi nevelés tantárgyi ágazatokra bontott,

amelyek komplementer módon kiegészítik egymást (olvasás, írás, fogalmazás, beszédfejlesztés, szövegértés stb.), én kifejezetten a mese hatását szeretném vizsgálni.

Továbbá nem volt prioritás a tanítás mögötti célok számonkérése, kimutatása, kifejezetten a mesepedagógiai vonatkozásban történő vizsgálódás kutatásom tárgya.

7. Kutatás kiértékelése

Bodorné (2023) tanulmányából kiderül, hogy Csányi ÍK tesztjében a teszt eredeti változatának értékelési szempontjai módosultak, bővültek, illetve a tartalmi szinteket is újra gondolták. Az ÍK teszt szilárd íráskészség és fogalmazás birtokában, így 3. osztálytól alkalmazható. Az ÍK teszthez készült egy űrlap is, melyen az elemzés és értékelés történik többféle kategória alapján. A tartalmi kategória szintjei szerint nem tudtam elemezni a szövegeket, mivel az írások nem elég komplexek, ennyi féle kategória nem állapítható meg kellő egzaktsággal. Egyéb értékelési szempontot alkalmaztam én is a megfigyelésem során, mint mondatok száma, szótípusok és számuk, frazémák. A grammatikai és helyesírási hibákra nem koncentráltam, mivel nem a helyesírásra voltam kíváncsi a kutatásom során, hanem sokkal inkább a tartalomra, mondanivalóra.

A tanulók által írt szövegek megfigyelését és elemzését vázlatos formában az alábbi táblázat szemlélteti, mely megkönnyíti az átláthatóságot és keretet ad neki.

<i>Iskolák/ Szempontok</i>	Váci Mihály Általános Iskola	Toronyi Gazdag Gyula Általános Iskola	Apáczai Waldorf Általános Iskola	Forrás Waldorf Általános Iskola
Képtől való elszakadás mértéke	11 diák írt összesen történetet és 7 diák képleírást.	Az összes tanuló történetet írt.	Összesen két gyermek fogalmazott történetet a képről, a többi tíz gyermek egyszerű képleírást írt. (Történetnek azt a szövegmegvalósulást nevezem, amely nem merül ki a pusztá képi sík megnevezésében, denotatív leírásában.)	Összesen hét darab történet született és nyolc darab képleírás.
Jelzők száma	Két diáknál jelentek meg jelzős szerkezetek.	Két gyermek használt jelzős szavakat.	Többségében jelző nélküliek, a jelzők száma maximum kettő.	Három diák használt jelzős szavakat a szövegben kis mennyiségben.
Szókincs	Önálló szóhasználat megjelenése (zenélkedtek)	Választékos szóhasználat (max. 2-3 szó), szinonimák megjelenése.	A szövegek nem árulkodtak gazdag szókincsről, lexikális-frazeológiai szegénység, megemlíthető szavak: <i>dúdoltak, szentjánosbogár</i>	Gazdagabb szókincs jellemezte a szövegeket: csillagkép nevének leírása, hasonlatok, lírai hatás.
Mesei kezdő- és záróformulák megléte	Az összes tanuló írt mesei kezdő- és záróformulákat (Hol volt, hol nem volt...; Itt a vége, fuss el véle...)	Gyakoriak a mesei formulák, a rövide zárt történeteknél is azzal kezdik, és azzal zárják, frappáns záróformula – <i>Itt a vége, fuss el véle, leszakadt a kifli vége, elvitte a kiségerke; Aki nem hiszi, az kérdezze meg Baltazárékat!</i>	Egy tanulónál sem fordult elő	Két gyermek szövegében jelent meg.
Érzelmi és szociális faktorok megjelenése	Család és barátság téma megjelenése és saját tapasztalat beemelése.	Családtag beemelése a mesébe – familiáris kapcsolatok, segítségadás megjelenése, hála és kedvesség kifejezése.	Nem volt érezhető, nem használtak érzelmi töltetű szavakat, kifejezéseket.	Öt gyereknek fordult elő az empátia megjelenése és a szociális faktor – magányos bagoly, az állatok összeveszése és kibékülése.

<i>Iskolák/ Szempontok</i>	Váci Mihály Általános Iskola	Toronyi Gazdag Gyula Általános Iskola	Apáczai Waldorf Általános Iskola	Forrás Waldorf Általános Iskola
Szöveg komplexitása és terjedelme	6-15 mondatokból álló szövegek, több tanuló összetett mondatokban fogalmazott.	A két mondatból álló történetkezdeménytől a két oldalas történetekig többféle terjedelmű alkotás született, komplex és logikusan felépített történetek.	Körül belül 5-8 mondat volt a jellemző terjedelem, a szövegek nem voltak eléggé komplexek – sok felsorolás alkotta a történet narratív vázát.	8-14 mondatokból álló szövegek, anyanyelvi készségek komplexebbek.
Képzelőerő	Szereplők elnevezései a történetekben, dialógusok, monológ megjelenése, epikus formák ismerete, szupraszegmentális jelek használata, több rajz megjelenése a mese végén, játékoság – hangutánzó karakternevek, humoros történetek.	Párbeszédgyakorlatok, narratív forma megjelenése, fordulatos cselekmény, élvezetes történetek.	A többség nem rugaszkodott el a képtől, nem használták ki képzeletüket a kép kiegészítéséhez, továbbgondolásához.	Főszereplők megjelenése, szereplők elnevezése, akciódús – veszekedés, fordulatos cselekmény, favicc írása, kiszólás a szövegből.
Mesélési kedv/hajlandóság	A történetek terjedelméből adódóan nagy volt a mesélési kedv/hajlandóság, a gyerekek többsége humoros és saját tapasztalatokat szőtt bele a mesébe.	Nagyfokú volt a mesélési kedv, többen írtak az elvártól is sokkal hosszabb történeteket, kedves és szórakoztató történetek születtek; akik rövidebb történeteket írtak, ők sem kapkodták el a mondatok megfogalmazását, logikus felépítésűek.	Mivel több volt a képleírás és nem voltak terjedelmesek, így a mesélési kedv/hajlandóság csekély volt.	Jellemző volt az írásokra a mesélési kedv/hajlandóság, ugyanis terjedelemben hosszabbak voltak: fordulatos cselekményekkel és olykor humorral.
Egyéb észrevételek	Morfológiai hiányosságok, különböző modalitású mondatok (kérdő, felszólító, felkiáltó), egyirányú fókuszú történetek (medve – legnagyobb	Népmesei frazémák megjelenése, morfológiai hiányosságok, mesei toposz, láncmese kitalálása.	Egyik diák vázlatosan, pontokba szedve írt; egy valaki elnevezte a szereplőket; fokozás megjelenése – lírai hatás; felsorolások; szóismétlések;	Szóismétlések, kezdetleges párbeszéd, referencia megjelenése – gyermek önmagára utal, jövőbe mutató időfaktor – <i>két hét</i>

<i>Iskolák/ Szempontok</i>	Váci Mihály Általános Iskola	Toronyi Gazdag Gyula Általános Iskola	Apáczai Waldorf Általános Iskola	Forrás Waldorf Általános Iskola
	állat), mesék lezárása (<i>Vége</i>) – mesefilmek nézésére utalhat, stilisztikai választékosság, alany-állítmány szerkezetek dominanciája.		megváltozott optika – kis egér család kiemelése. (Ez azt jelenti, hogy az egyik fogalmazás a legkisebb, a képen nem domináns alakokat avatta történetének főhőseivé).	<i>múlva</i> ; kép dinamizálása, párbeszéd, inkoherencia megjelenése, morfológiai hiányosságok, betűkötési tévesztések.
TAPASZTALATOK ÖSSZEGZÉSE				
	Mesei kezdő és záróformulák gyakorisága – tudatosságra utalhat, tanult elemek; dialógus gyakoribb, több történet született, és a játékosság megjelenése is gyakoribb elem. Saját tapasztalat, barátság, család gyakori téma, terjedelemben hosszabbak.	Ebben a csoportban a gyengébb és erősebb szövegek is rendelkeznek mesei kerettel, az összes tanuló történetet fogalmazott meg, kevés jelzöt használtak, és morfológiai pontatlanságok is előkerültek, viszont játékos és logikus felépítésű történeteket írtak.	Többségében képleírás született, nincsen absztrakciós elmozdulás, rengeteg a felsorolás és szóismétlés. Zömében az egyszerű, bővítetlen alany-állítmány szerkezet szerint írtak, és három tanulótól származik olyan szöveg, amely a <i>történet</i> irányába mutat.	Két tanuló a baglyot magányosnak látta (empátia megjelenése), fényforrások kiemelése (szentjánosbogarak, Hold, csillagok, csillagkép) – mindez finomabb, érzékszervekre, érzékszervi tapasztalásra utal; párbeszéd; irományok fele történet, mesei formulák megjelenése, akció megjelenése, anyanyelvi készségek komplexebbek.

1. táblázat: saját szerkesztés

A következő két oldal egy-két tanuló által írt szöveget fogja bemutatni iskolánként, majd a következőkben összegzem a kutatásom első részének tapasztalatait.

Egy szer volt egy kis egér család akik nagyon szerettek táncolni és zenélni a barátainak. Egy szer amikor mentek hazafelé halottak egy szagt éreklés és mevetgélés volt el kezdtek a raj felé menni. Egy táborútközért ahol megláttak egy rókat meg egy mosomedvet meg egy nyulat és egy medvet meg egy bagyot. A róka gitározott a többiek pedig hallgatták. Meglátták az egereket és őket is oda hívták aztán pedig együtt mulattak tovább.

A sütögetés

Bruni a medve kitalálta hogy menjenek sütögetni az erdő. Tapanas a nyuszi mondta hogy inkább sátrazzanak. Az egérkék mondták hogy legyen sütögetés is sátrazás. Bozsa a mosomedvem és Lompos mondták víznek pilecukrot 3lindultak. Odaértek leverték a sátrat tűzre gyújtották. Megsütözték a pilecukrot és lefektették aludni. Reggel hazamentek és elmesélték otthon.

Apáczai Waldorf Általános Iskola: két negyedik osztályos tanuló írása: 2. ábra, 3. ábra

A kemping

Volt egyszer egy medve. Aki elaludt menit kempingezni. De nem volt kivel elmenni megkérte a bagyot hogy vigyen őt el leveleket. A bagoly elvitt leveleket. Estele vízzel töltö átalat a nyomában. Eljött a róka és a mosomedve meg a nyúl és perre az egerek is. Együtt mentek tovább. Nehéz volt talor hejt találni. De végre sikerült. Láttak egy nagy tüzet és pilecukrot sütöttek. És azóta minden hónapban 2 héten vannak elmennek kempingezni. Így a medve sem lesz egyedül róka nélkül.

Egyszer a macskák úgydöntötték hogy elmegy kempingezni. Aztán elkezdte az az hogy mekelen a kivi a barátait. Ezért meghívta a Nyulat, a Mosomedvet, a Rókat és végül de nem utolsá sorban a három egert. A Róka hozott magával egy székletet. A Mosomedve hozott pilecukrot a nyúl hozott kakaót amiből majd forróvizet csináltak csinal maguk. A Róka három egérke pedig egy-egy gyufaszálal. A Macskák pedig hozta magával a sátrukat. Amikor megérkeztek az erdőbe akkor a sátrat felállították, tűzrakat és a tűzre forró vízre forró vizet. A Róka juttatott az székletén az egerekkel együtt egyet, és most most kettő egér pedig táncolt. A Róka meg és a Mosomedve pilecukrot sütött. Lassan feljött a hold is az egyik fánál az ágyon rácsúzott egy bagoly. Kibor már megdöbbentésként elmentek lefelé és egy aludtak mint a macskák kakaó.

Forrás Waldorf Általános Iskola: két negyedik osztályos tanuló írásai: 4. ábra, 5. ábra

az erdei nyuszi barátai
 Kélszélíték engem Bubiinak hívniak. És imádom
 a meleget. Jó elmondom aki nem tudná én egy
 állat vagyok. És azt is elmondom hogy milyen
 állatok. Egy Nyuszi! De nem akar milyen nyuszi.
 Én egy erdei nyuszi vagyok. És egy erdei
 endőben élek. Ha tudnád milyen sok barátom van
 Akkor elmondom. Brumi a medve, Lulu a
 kisegér Lulu apukája Bessi és Lulu anyukája
 Bubi. István Fuku a bagoly és Bóros a róka.
 De a leges legjobb barátom az nem más mint
 Kiki a bors ő számomra a legjobb barátom.
 Ezekre az állatokra én úgy tekintek mint a
 családom.



(A Nagybarát) A Hóler Bondt
 egyszer volt horek volt. Volt egyszer egy
 medve. Ix a medve magányos volt.
 egyszer fel kiált! - Bácsok lennének! barátaim.
 egyszer jön egy róka és borsógyet kiált! - jó napot
 meg hoztad a levelet! - jó jóvak csak a itt! -
 - oké! - megyek már (megyek) megyek! - na ittis vagyok!
 - mit szeretnél szeretlek egy meg hívot át adni!
 - oké de miféle meg hívot? - egy olyan meg hívot
 ami el hív a szűli napi partyma és maj w
 cikrat hoznak - napi radóska mixeret!
 hát az nagyon jó! mikor lesz? - május 5. dike!
 oké ottlesz! visszatartásra! - viszont látásra
 így történt hogy macha egy csodálatos papot
 írt át! és rájött hogy mégis vannak barátai!

itt a vége farselléle!

vége

Váci Mihály Általános Iskola: két negyedik osztályos tanuló írásai: 6. ábra, 7. ábra

Az erdei állatok

Az opreciós tengeren is túl még az úszó hágyaristól volt
 egy nyuszi. Ez a nyuszi egy saját hózat szeretett volna
 magának. Talált egy szép erdőt. Ott akart le-
 telepedni ezért le állt a mancsával a föld alá.
 Ártot ártot egyszer csak talált egy hózikot és hán-
 egent az egyik így szól - cin cin ki vagy te?
 A nyuszi annyira meg ijedt hogy szólni se
 tudt ezért gyorsan el kezdett árti lefelé és az
 egyszer csak talált még egy hózikot de abba viszont
 egy mosó medve volt nem egér. A mosó medve így
 szól... Si vagy te komám. A nyuszi bátorságot
 vett és így szól. P-Peter De te mit észt itt
 mondasz a nyúl. A mosó medve ezt mondta. A
 nyuszi majd jön a vadász után nekem barom.
 A nyúl ettől meg ijedt és balra kezdett elő-
 találni egy hózikot megint de akkor már elvált
 becsúszva. De nagy léptekkel halott és nagyon
 meg ijedt. A léptek egyre hangosabbak lettek és
 előtöptek egy medve és a medve meg megszé-
 tudt szólni de a nyúl már ártot jobbra

ott talált megint egy hózikot de akkor már nem
 szomszár volt hanem dike és egyszer a sötétben
 fel csillant két szem. A nyuszi azonnal tudta hogy
 ez egy róka felismerő szeme. És akkor nagyon
 meg ijedt. meg a medvétől is jobbra. De ezt fel-
 fele kezdett elátni. De a róka csak hátré-
 okot. Végül a nyuszi annyit kereste a hóziknak
 a helyét hogy este let. És a nyuszi kiült és
 keservesen el kezdett sígni. és ezt meg hallotta
 a medve, ezek a róka és a mosó medve. felfuttek
 a felszínre és elvették egy szép szép esti pítet
 a nyuszi meg konyelált. Utána ették, ittak, borsó-
 mulatoztak. Ez után készitettek neki egy hózikot
 a föld alatt. és reggel elvették oda a nyuszi
 és a nyuszi örömben elkezdett sígni és mindenki
 oda ment mindenkinek megölelte őket és
 megkösönte nekik és másnap a nyuszi
 sütöt mindenkinek sütöt megkösölte őket
 Ha nem hírod jó utóna.

Vége

Toronyi Gazdag Gyula Általános Iskola: egy negyedik osztályos tanuló írása: 8. ábra, 9. ábra

8. Kutatás összegzése:

A kutatás kiértékelésekor kiderült, hogy a hagyományos általános iskolák negyedik osztályos tanulóinak szövegei *tartalomban, a tartalom összetettségében* felülmúlják a Waldorf általános iskolák negyedik osztályos tanulóinak szövegeit. A hagyományos általános iskolás tanulóknál sokkal gyakoribb a mesei formulák alkalmazása, mely arra utalhat, hogy magyar órákon foglalkoztak a népmesékkal, a mesék felépítésével, szerkezetével, stilisztikájával, és képesek tudatosan is alkalmazni azt egy saját történet megalkotásakor. Noha a Waldorf-iskolákban mindennapos a meseolvasás, mesehallgatás, ennek ellenére kevésbé jelenik meg írásaikban az a sokszínűség, a jelzők nagyfokú használata, a gazdag szókincs és a mesei formulák használata. Ebből arra a következtetésre jutottam kutatásom során, hogy mivel a Waldorf-pedagógia nem célzottan, direkt módon és nem konkrét szempontok alapján dolgozza fel a meséket, azaz a mesefeldolgozás algoritmikus rendje hiányzik, s nem reflektálnak a strukturális és befogadáselméleti sajátosságokra, *a szövegelemzési szempontok valószínűleg nem interiorizálódnak.*

A Waldorf-pedagógia kerettantervének előírásai, maximái tulajdonképpen alátámasztják ezt a megfigyelést: didaktikus magyarázat helyett a szövegek hatásesztétikai és performatív működésmódjára utalnak – mondván a történetnek *hatnia* kell elsősorban. A meséket nem (az általában szokásos) hagyományos módszerekkel dolgozzák fel. A tanító által olvasott mese hallgatása közben vagy utána festenek/rajzolnak, és megpróbálják szóban vagy írásban összefoglalni, miről szólt a mese, mi volt számukra a legfontosabb részlet, mondanivaló. A meséket csak megjelenítik – például drámajátékokban, bábelőadásokban, papírszínház készítésével, de nem dolgozzák fel őket a hagyományos értelemben (feladatok elvégzése a mese alapján; szereplők összegyűjtése; hely, idő, cselekmények rekonstruálása; kérdések megválaszolása stb.).

Kíváncsi voltam, hogy egy vizuális képet hogyan fognak értelmezni, mennyire fognak elrugaszkodni a képtől, azaz a kép közvetlen, konkrét, elsődleges síkjától, milyen szókinccsel, milyen jelzőkkel és mekkora terjedelemben lesznek képesek történetet vagy képleírást alkotni a késleltetett írás- és olvasástanítás ellenére. Az elemzett írások alapján elmondható, hogy több képleírás készült, mint valódi történet, narratíva; a mesekezdő és mesezáró népmesei formulák teljesen hiányoztak a waldorfos szövegekből; jelző elvétve fordult elő a szintagmákban, mondatokban. (Emellett persze szükséges annak megállapítása is, hogy sajnos a hagyományos

(többségi) iskolákba járó gyerekek írásai sem mondhatóak komplex, grammatikailag szabatos szövegeknek – legalábbis ebben a reprezentatívnak nem mondható kutatásban.)

Ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy a szövegek elemzése során világossá vált, hogy a Waldorf-tanulók írásaikban megragadták a képen látható *kisebb, nem szembetűnő részleteket* és a *fényforrásokat* (Hold, csillagkép, csillagok, szentjánosbogarak, tűz). Ez alapján arra lehet következtetni, hogy a Waldorf-tanulók szövegeiben intenzívebben voltak jelen az *érzéki, érzékszervi megfigyelésen alapuló képek és benyomások*: igyekeztek az apró részleteket is kiemelni és érzékletesebbé tenni. Ezt valószínűleg a természetközeli és művészeti nevelés indukálja, mely által sokkal fogékonyabbak a látszólag lényegtelen dolgokra, és figyelmük nem korlátozódik egyetlen jelenségre, a teljes egészet szemlélik.

Eltérő tapasztalatok születtek a teszt felvételét illetően. Az előkészületeket követően valaki 45 percen keresztül írt, valaki csak 15 percet vett igénybe. Akadtak szélsőséges esetek, például az egyik hagyományos általános iskolás gyermek nagyjából 5 perc után már a kezembe nyomta írását. A vizsgálat során mind a négy iskolában 45 percet töltöttem, viszont átlagosan kb. 20-30 percet töltöttek el írással a Waldorf-iskolás tanulók és 30-40 percet a hagyományos iskolás diákok. Azt tapasztaltam, hogy a hagyományos általános iskolákban az írással való átnézése, leellenőrzése többször fordult elő, míg a Waldorf-iskolákban írás után rögtön jelezték, hogy készek.

9. A kérdőíves kutatás

9. 1. A kérdőív szerkezete

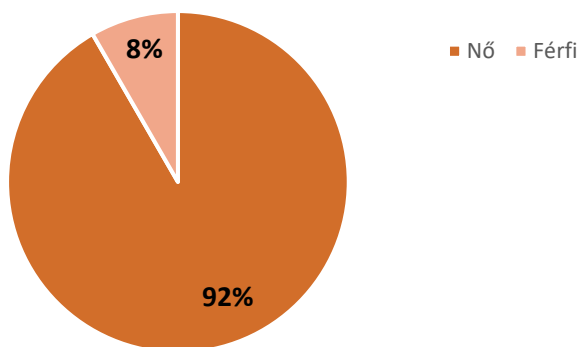
Kutatásom kiegészül egy online kérdőívvel, melyet elküldtem az ország összes elérhető Waldorf Általános Iskolájának. A kérdőívemben arra voltam kíváncsi, hogy a Waldorf-osztálytanítók és szaktanárok milyen módszerek, eljárások keretében hasznosítják a mesét, milyen gyakorisággal mesélnek a gyerekeknek, a meseterapeuta-képzettség mennyire elterjedt/ismert körökben, milyen típusú meséket olvasnak a gyerekeknek, illetve a mese a főoktatáson kívül még hol, milyen formában, milyen tevékenységek közben van jelen.

Azért éreztem szükségét egy kérdőíves kutatás elkészítésének, mivel úgy gondolom, releváns annak ismerete, hogy a gyakorlatban miképpen, milyen formában valósul meg mindaz a mesével kapcsolatban, amiről a szakirodalom és a magyar Waldorf-iskolák kerettanterve ír. Ez a kutatás hitelességéhez hozzátartozik. A kérdőívet 36 fő töltötte ki, a végzettségüket és

önálló válaszukat tekintve elég színes a repertoár, melyről a következő fejezetben fogok beszámolni.

9. 2. A kérdőív kiértékelése

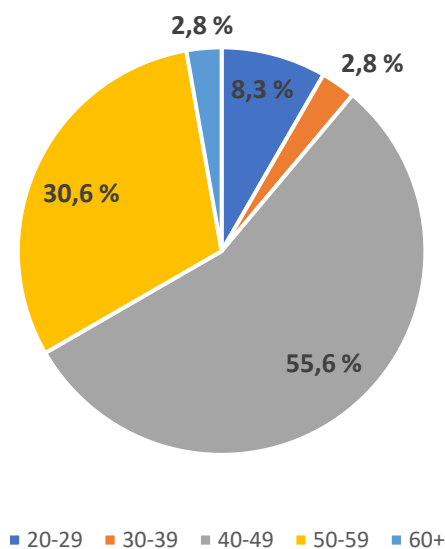
Kérdőívem első felében az általános információkra kérdeztem rá. Első kérdésemnél a **kitöltők nemek szerinti eloszlását** az alábbi diagram összegzi. Az ábra alapján leolvasható, hogy a kitöltők többsége nő. (10. ábra)



10. ábra: „Mi az Ön neme?”

Forrás: saját ábra

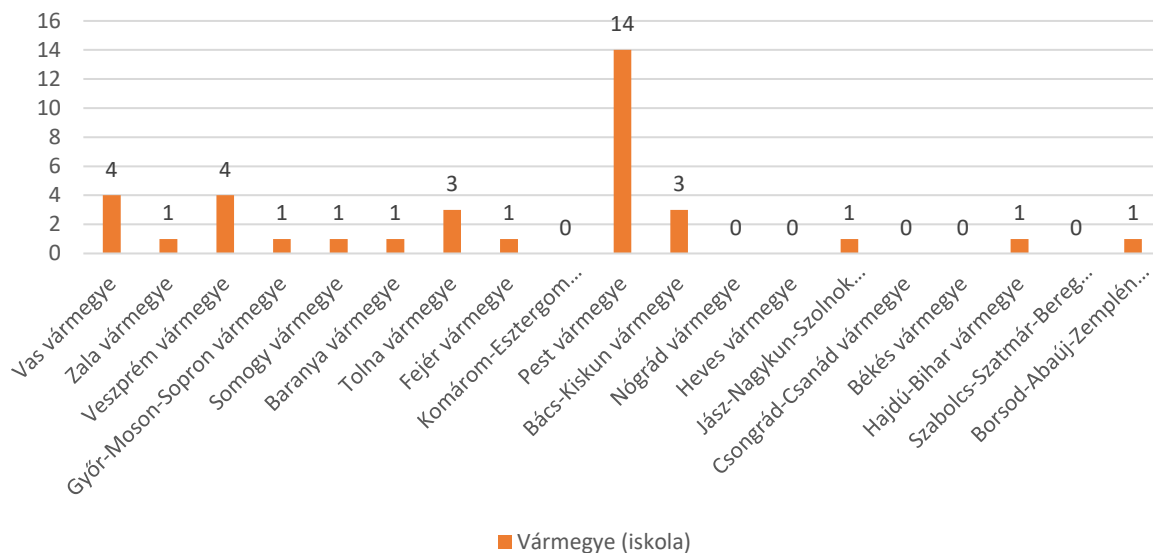
Következő kérdésem a kitöltők **életkorára** vonatkozott. A diagramról leolvasható, hogy a kitöltők több, mint a fele 40–49 év közötti, a kitöltők 31 %-a 50–59 év közötti, majd őket követi a 20–29 éves korosztály és a 30–39 év közötti, illetve a 60 év feletti korosztály kitöltésének száma a legkevesebb. (11. ábra)



11. ábra: „Mi az Ön életkora?”

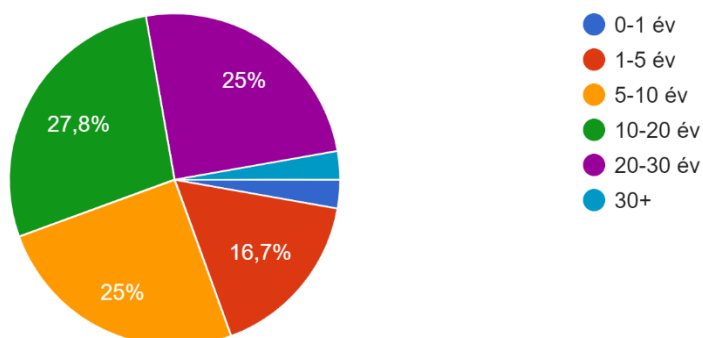
Forrás: saját ábra

A következő kérdésem a kitöltők iskolai munkahelyének **telephelyére** vonatkozott vármegyék szerint. A diagramon látható, hogy a legtöbb kitöltő Pest vármegyéből származik. Érkezett néhány kitöltés Vas, Veszprém, Tolna és Bács-Kiskun vármegyéből is. Ezen kívül 1-1 ember kitöltötte Zala, Győr-Moson-Sopron, Somogy, Baranya, Fejér, Jász-Nagykun-Szolnok, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyéből. (12. ábra)



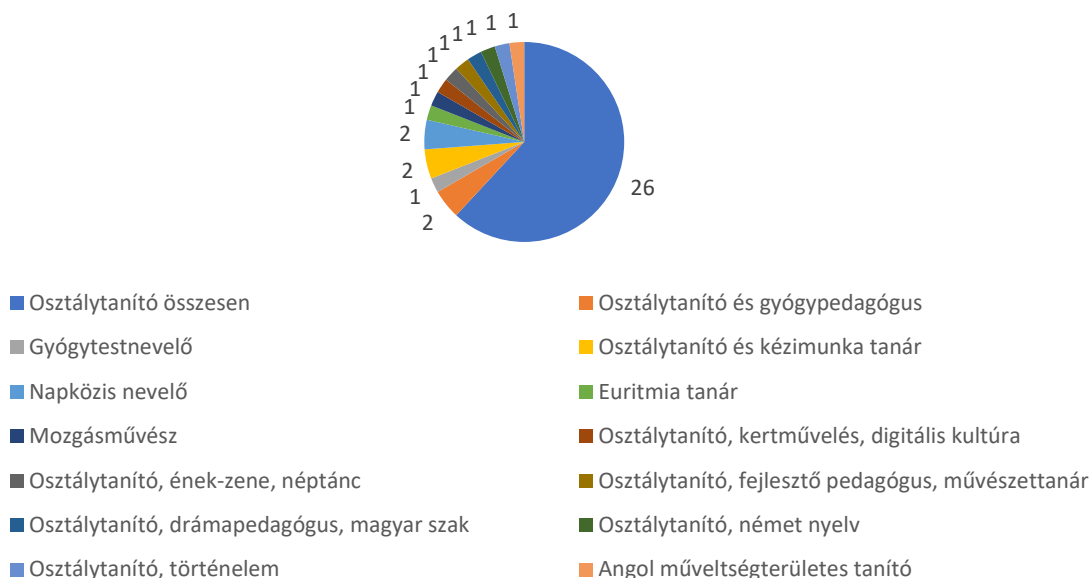
12. ábra: „Melyik vármegyében található az iskola, ahol Ön dolgozik?”
Forrás: saját ábra

Ezt követően a **pályán eltöltött időre** voltam kíváncsi, melyet a következő diagram fog összegezni. Az ábráról leolvasható, hogy a legtöbben (27,8 %) 10-20 éve dolgoznak a szakmájukban, és egyenlő arányban (25 %) mutatkozik azoknak a kitöltőknek a száma, akik 5-10 és 20-30 éve dolgoznak. A kitöltők 16,7 %-a dolgozik a pályáján 1-5 éve. Akiknek a pályán eltöltött ideje 0-1 év vagy 30 év feletti, azoknak a száma 1-1 főre tehető. (13. ábra)



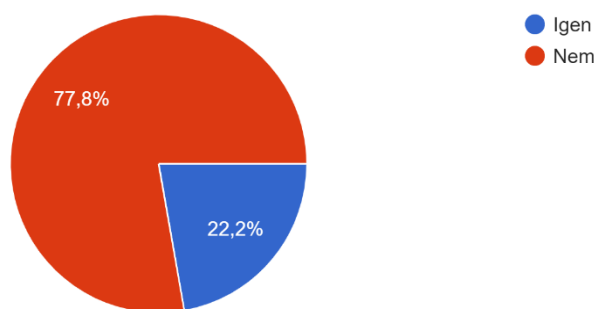
13. ábra: „Hány éve dolgozik a pályán?”
Forrás: saját ábra

A következő kérdésemnél a **kitöltők szakmájára, szakirányára** fókuszáltam. A következő diagram a kitöltők saját válaszát fogja tartalmazni. A diagram alatt fel vannak sorolva a kitöltők foglalkozásai, szakirányai. A kitöltők közül összesen 26 fő osztálytanító, illetve külön bontottam azokat, akik az osztálytanító-végzettség mellett más, egyéb szakirányt is megemlítettek. A kitöltők közül ketten osztálytanítók és gyógypedagógusok, két fő osztálytanító és kézimunka-tanár, illetve szintén ketten napközis nevelők. További szakmák, szakirányok: gyógytestnevelő, mozgásművész, drámapedagógus, euritmia tanár, fejlesztő pedagógus; pedagógusok ének-zene, néptánc, magyar, történelem, kertművelés, digitális kultúra, német és angol nyelv szakiránnyal. (14. ábra)



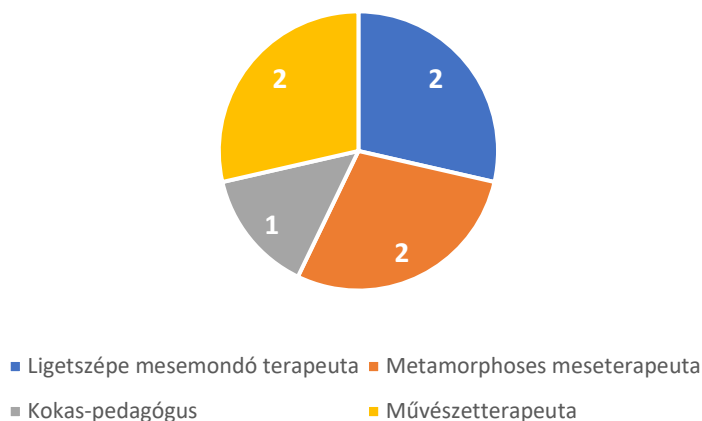
14. ábra: „Milyen szakmával, szakiránnyal rendelkezik?”
Forrás: saját ábra

A következő kérdésemnél arra voltam kíváncsi, hogy a **kitöltők rendelkeznek-e meseterapeuta vagy ehhez hasonló végzettséggel**. És ha igen, akkor konkrétan milyen végzettséget szereztek. Számomra meglepő módon a kitöltők 78 %-a nem rendelkezik ilyen jellegű végzettséggel. (15. ábra)



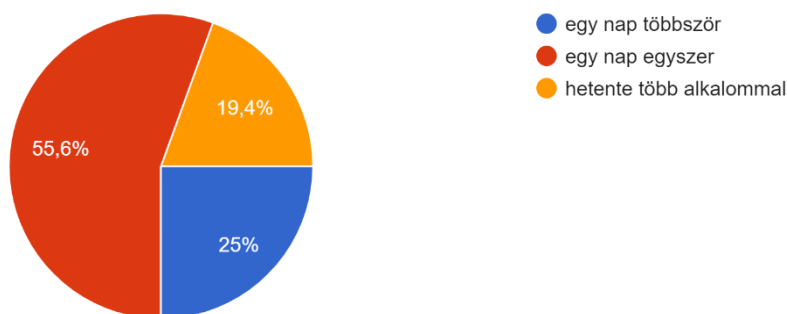
15. ábra: „Rendelkezik-e meseterapeuta vagy ehhez hasonló végzettséggel?”
Forrás: saját ábra

Az ezt követő kérdésben a **konkrét végzettség megnevezésére került sor**. Az ábrán látható, hogy 2-2 fő Ligetszépe mesemondó terapeuta, Metamorphoses meseterapeuta és Művészetterapeuta végzettségű. 1 fő pedig a Kokas Klára-féle zenei képességfejlesztő végzettséggel rendelkezik. (16. ábra)



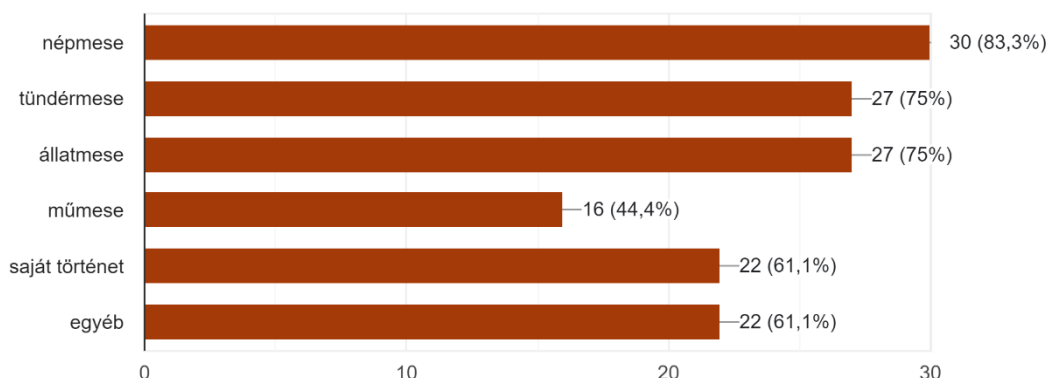
16. ábra: „Ha az előző kérdésre *„Igen”* választ adott, akkor kérem, írja le a konkrét végzettséget!”
Forrás: saját ábra

A következő kérdésem arra vonatkozott, hogy a **kitöltők milyen gyakran mesélnek a gyerekeknek az iskolában**. A kitöltők közül a legtöbben (55,6 %) egy nap egyszer olvasnak mesét a gyerekeknek, a kitöltők 25 %-a egy nap többször, és a maradék 19,4 % hetente több alkalommal olvas mesét a gyerekeknek. A Waldorf-pedagógia egyik sajátossága a meséssel való gyakori, intenzív találkozás, s ez az arányok alapján is bebizonyosodott. (17. ábra)



17. ábra: „Milyen gyakran mesél a gyerekeknek?”
Forrás: saját ábra

Az ezt követő kérdésben arra voltam kíváncsi, **hogyan milyen típusú meséket szoktak olvasni a kitöltők.** Ahogy az a diagramon is látható, a legtöbben a népmeséket jelölték, majd a népmesét követi a tündérmese és állatmese egyenlő arányban, majd a saját történet és egyéb – szintén egyenlő arányban, illetve, amit a legkevesebben jelöltek, az a műmese. A Magyar Waldorf-iskolák kerettantervében is számtalanszor megjelennek a népmesék, és úgy látszik, a gyakorlatban is ez a legjellemzőbb mesetípus. (18. ábra) Aki az „egyéb” lehetőséget választotta, annak a következő kérdésben le kellett írnia a konkrét meséket, történeteket.

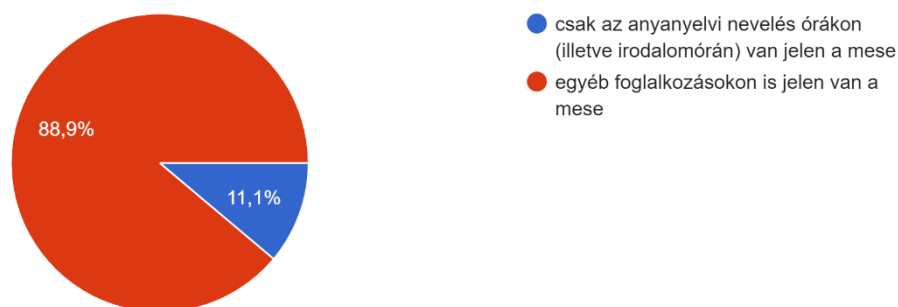


18. ábra: „Milyen típusú meséket, történeteket szokott általában mesélni a gyerekeknek?”
Forrás: saját ábra

A következő kérdésem azokra vonatkozott, akik az előző kérdésnél az „egyéb” választ jelölték. A kitöltők felsorolták, hogy milyen meséket, történeteket szoktak mesélni. Ezeket fogom összegezni az alábbiakban.

A válaszok között többször előfordulnak a mondák, regék, legendák, szentek élettörténetei, mítoszok, germán-kelta regék, skandináv mitológia, gyermek- és ifjúsági irodalom. A kitöltők közül kiemelik néhányan, hogy mindig az adott korosztály fejlődéséhez, lelki működésükhöz, állapotukhoz, szükségleteikhez igazítják a napi meséket, történeteket. Egészen 8. osztály végéig mesélnek minden nap, de a nagyoknak inkább élettörténeteket szoktak olvasni. Az egyik kitöltő kiemeli, hogy meséket ritkán olvasnak, inkább fejből mesélnek. Egy másik kitöltő azt írta, hogy „a Waldorf általános iskolákban osztályfokokra meg van adva, hogy elsősorban milyen meséket olvassunk. Első osztályban elsősorban a tündérmesék, népmesék világa, 2. osztályban ehhez kapcsolódnak a szentek életét feldolgozó történetek és az állatmesék. Harmadik osztálytól az Ószövetségi történetek, negyedik osztálytól pedig a népek eredettörténetével kapcsolatos történeteket meséljük.” (A kérdőív egyik kitöltőjének beszámolója.)

A következő kérdésem arra vonatkozott, hogy **a mesemondás mennyire szerves része egyéb foglalkozásoknak**. A diagramon látszik, hogy a legtöbben nemcsak az anyanyelvi nevelés órákon, hanem egyéb foglalkozásokon is felhasználják a meséket. (19. ábra) A következő kérdésemben arra kerestem a választ, hogy milyen foglalkozásokat értenek az „egyéb” kifejezés alatt azok, akik azt a lehetőséget jelölték.



19. ábra: „A mesélés/felolvasás mennyire szerves része egyéb foglalkozásoknak (pl. a kézműves foglalkozásoknak)?”
Forrás: saját ábra

A következő kérdésem tehát azokra vonatkozik, akik az **„egyéb foglalkozásokon is jelen van a mese”** lehetőséget választották. Az alábbiakban a megadott saját válaszokat fogom összegezni.

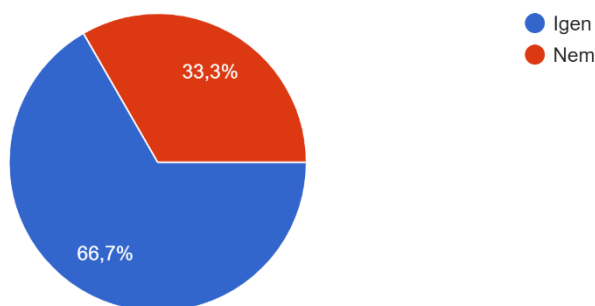
A Waldorf-iskolákban minden közismereti tantárgy óráját mese/történet zárja. Egyéb szakórákon, helyzetekben is jellemző ez: főleg alsó tagozatban, fiatalabb életkorban a képek használatának, illetve a tevékenységek megtanításához. A legtöbben azt válaszolták, hogy minden nap jelen van a mese, bármilyen epocha van. Szinte minden tantárgy esetében mesei képekkel segítik a megértést.

Többen megemlítették a következő tevékenységeket, szakórákat: kötésnél, horgolásnál mesélnek a mozdulatokhoz; a festés, mozgás, matematika, formarajz, varrás, kézimunka órán; uzsonna időben; napköziben; mozgásművészeti órákon (euritmia) is megjelenítik a mesét. Egy-egy tevékenység (pl. rajz, festés) során a feladat a képalkotással indul, mely a meséből bontakozik ki. Valaki megemlítette, hogy ünnepek alkalmával is előkerül a mese.

Fontos kiemelni a *betűmeséket a betűtanulásban*, valamint a *manómeséket* az alapműveletek bevezetésénél matematika órán; természeti meséket a szabad vallásórákon. Minden főtantárgyi órának (főoktatásnak) része középtagozaton is: a történelem, honismeret, fizika, kémia, biológia és természetrajz, kézimunka órán, a festés-rajz órán, illetve az idegennyelv-órák során. Az egyik kitöltő hangsúlyozta, hogy a tanítási munkát az első 5 évben egészen átszövik a mese- vagy meseszerű képek, és ez a továbbiakban kissé más formát ölt.

A következő kérdésnél kíváncsi voltam arra, hogy a kitöltők **kortárs magyar írók történeteit is fel szokták-e használni az órákon**. A diagramon egyértelmű a válasz: a válaszadók több, mint a fele (66,7 %) szokott kortárs magyar íróktól is történeteket/meséket olvasni. (20. ábra)

A következő kérdésben arra vagyok kíváncsi, hogy név szerint milyen szerzőkre gondolnak.

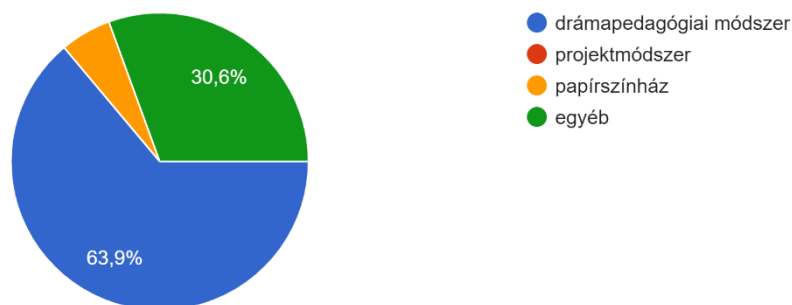


20. ábra: „Kortárs magyar szerzők műveit is szokta olvasni/ajánlani a gyerekeknek?”
Forrás: saját ábra

A következő kérdésem azokra a válaszadókra vonatkozott, akik az előző kérdésnél az **„Igen” választ** jelölték. A következő kortárs szerzők kerültek megemlítésre:

Szentkúti Márta, Berg Judit, Varró Dániel, Békés Pál, Lázár Ervin, Boldizsár Ildikó, Kiss Judit Ágnes, Tóth Nóra, Kovács András Ferenc, Nyulász Péter, Lackfi János, Békés Pál, Marék Veronika, Bartos Erika, Dániel András, Mészöly Ágnes, Szabó T. Anna, Jeney Zoltán, Csukás István, Szabó Ágnes, Bosnyák Viktória, Kertész Erzsébet, Fésűs Éva, Zelk Zoltán, Török Ferenc. A szerzők közül néhány a magyar Waldorf-iskolák kerettantervében is megjelenik, mint például Zelk Zoltán, Lázár Ervin, Fésűs Éva, Kertész Erzsébet, azonban a legtöbb felsorolt kortárs szerzőt nem említik a kerettantervek.

A következő kérdésben azt vizsgáltam, hogy a válaszadók **milyen módszereket használnak a mesefeldolgozásokhoz**. A legtöbben a drámapedagógiai módszert (64 %), de ketten a papírszínház módszerét is választották. (21. ábra) A további 31 % egyéb módon dolgozza fel a meséket, így a következő kérdésem erre fog vonatkozni.



21. ábra: „Milyen módszert/módszereket használ a mesefeldolgozáshoz?”
Forrás: saját ábra

A következő kérdés az előző pontnál az „**egyéb**” választ jelölők válaszaira vonatkozik. Az alábbi sorokban a kitöltők saját válaszait fogom ismertetni. Többen írták a szabad rajzkészítést a meséről, a dramatizálást, az euritmia, a bábozást, a rajzolást, az árnyjátékozást. Egy valaki a Metamorphoses meseterápiát is ide sorolta. Néhány válaszadó szerint *nincs igazán "feldolgozás", a mese önmagában hat*. A meséket a drámapedagógiai módszeren kívül nem dolgozzák fel, hanem egyszerűen felhasználják a tanításban. A tanítók hagyják a meséket megérni a gyermekben. Az egyik válaszadó elmeséli, hogy minden év végén van egy úgynevezett drámanapjuk, ahol a gyermekek közönség (szüleik) előtt adják elő darabjukat. Az első években ez közös szövegmondást, közös mozdulatokat jelent. További válaszként jelenik meg a saját élmény megjelenítése festésben, rajzban vagy agyag megmunkálásával, illetve dalban, hangszerjátékban.

Utolsó kérdésemben arra voltam kíváncsi, hogy a kitöltők eddigi pályafutásuk alatt **milyen területeken tapasztalták meg a mese fejlesztő szerepét a tanításban-oktatásban**. Rengeteg hosszú szöveges választ kaptam erre a kérdésre, melyeket megpróbálok röviden összefoglalni és idézni néhányat.

„Az élszóban elmondott és hallgatott, jól megválasztott és jól megírt, igaz képeket tartalmazó mese nagyon sokrétűen hat a gyermekekre. A konkrét fizikai, élettani funkciók harmonizálásától elkezdve (pl: légzés, szívverés lassulása, egyenletesebbé válása), a nyugalmi állapot megteremtésén keresztül, a beszéd- és gondolkodás fejlesztésén át. De ugyanúgy szociális készségeket is fejleszt (szociális helyzetek és azok megoldási mintáinak átélése), erősíti a fantáziaerőket és ezáltal a kreativitást. Lelkileg is harmonizál, megküzdési stratégiákat kínál nehézségek esetére, segíti a traumafeldolgozást. Erősíti a világ értelmességébe és jóságába vetett hitet, kapcsolatot épít a transzcendentális világgal. És mindezt még hosszan lehetne taglalni, kifejteni.” (A kérdőív egyik válaszadójának gondolata.)

A legtöbben kiemelték a mese kapcsolatát a kognitív, a kommunikációs és a szociális területekkel. Többek között a képzelet, a szókincs gazdagodását. A mese hozzájárul a szép magyar nyelv megtanulásához, megtanítja a helyes nyelvtani szerkezeteket, a választékosabb és kifejezőbb beszéd kialakítását, az empátikus képességek fejlesztését, az együttműködést, az egymás iránti tisztelet értékét, a hallott szövegértést, segíti a befogadói attitűd kialakítását és a belső képi világ gazdagításához is hozzájárul a rendszeres mesehallgatás.

A mese gyógyító, terápiás és pszichológiai oldaláról is megosztották gondolataikat a válaszadók. A gyerekek a mesékben önmagukra és saját helyzetükre ismerhetnek, amit aztán fel tudnak oldani általa. Az egyik válaszadó szerint a sárkányos mesék a lelki konfliktusok feloldásában segítenek. Ezen kívül a hallott meséről rajz készítése, a gyermek számára fontos részletek kiemelése és visszaadása gyógyító erejű. A Waldorf-iskolákban a gyerekek nemcsak meséket hallgatnak, hanem saját történeteiket is elmesélik a reggeli beszélgető körben, mely során feltárják egész lényüket. A válaszadók kitértek arra is, hogy a mesének alkalmazkodnia kell a gyermek életkorához és lelki világához, ugyanis csak akkor használható gyógyírként. Az egyik válaszadó hangsúlyozza, hogy a mesék nem arról szólnak, hogy minden rendben van, hanem arról, hogy mindent meg lehet oldani, és ez nagy segítséget ad a gyerekeknek. Idézem az egyik válaszadó gondolatát: „*A mese a szavak által lélektől lélekig ér. Benne van a mesélő, a szerző, a hallgatóság és az élő kapcsolódás.*” (A kérdőív egyik válaszadójának szavai.)

A válaszadók szót ejtettek a mesék tanító oldaláról, pedagógiai-didaktikai dimenziójáról is. A népmesék életigazságokat tanítanak, és ősi emlékeket, ösképeket idéznek fel, összekötve a lelket a lélekforrással. A műmesék lelki élmények feldolgozásában tudnak segíteni. Sokkal izgalmasabb az adott feladat általa, a gyermekek játéknak fogják fel, és a felnőttek is szórakoztató, változatos.

Az egyik válaszadó ekképp fogalmaz: „*A gyermek otthonos a mesék világában. Annak igazságait ismeri, s csak fokozatosan ismertethető meg vele ez a földi világ, s annak minden fonákja. A mesék, történetek igazságai, útmutatásai szépségre, jóságra, igazságra tanítanak bennünket. Nem csak a gyermekeket.*” (A kérdőív egyik válaszadójának gondolata.)

10. Kérdőív összegzése:

A kérdőívet legtöbben olyan emberek töltötték ki, akik 10-20 év gyakorlattal, tapasztalattal rendelkeznek a mese és a Waldorf-pedagógiával kapcsolatban. Ezáltal termékeny szöveges válaszokat kaptam, melyekből tiszta következtetéseket lehet levonni.

Örültem, hogy a válaszadók közül 26-an osztálytanítók, hiszen nekik valószínűleg nagyobb gyakorlatuk és tapasztalatuk van a mese vonatkozásában és annak mindennemű megnyilatkozásában. Az összes osztálytanító rendelkezett emellett más fajta végzettséggel, szakiránnyal. A kitöltők több, mint a $\frac{3}{4}$ -e nem rendelkezik meseterapeuta vagy ehhez hasonló természetű végzettséggel. A kitöltők közül heten rendelkeznek meseterapeuta vagy ehhez hasonló végzettséggel. Manapság leginkább elterjedt meseterapeuta képzések: Ligetszépe mesemondó terapeuta és a Metamorphoses meseterapeuta. Ezen kívül valaki Kokas-zenei képességfejlesztő végzettséggel, illetve művészetterapeuta végzettséggel rendelkezik.

A legtöbben egy nap egyszer mesélnek a gyerekeknek, de mivel a kérdőívet nem csak osztálytanítók, hanem szakos tanítók és más egyéb szakemberek is kitöltötték, ezért feltételezhető, hogy a gyerekek nem csak egyszer hallanak mesét a nap folyamán. A kitöltések alapján a legtöbben népmeséket olvasnak a gyerekeknek. A népmesék mellett érdekes, hogy még milyen egyéb történeteket/meséket hasznosítanak. Sokan más népek, kultúrák mondáit, regéit, legendáit említették, nemcsak a magyar népi történetekből merítkeznek. A mai olvasott, látott mesék többsége nem igazán illeszkedik a gyermekek életkorához, viszont a Waldorf-pedagógiában erre különösen odafigyelnek. A kitöltők válaszai alapján nem csak a gyerekek életkora, hanem lelkiviláguk, szükségletük is elsődleges szempont a mesék kiválasztásánál. A Waldorf-pedagógiában nem egy előre meghatározott séma alapján használják fel a meséket, hanem a gyerekek megfigyelése és megértése által válogatnak a magyar Waldorf-iskolák kerettantervében leírt és a saját mesék között. Beigazolódott előzetes feltevésem, elvárásrendszerem, mi szerint a Waldorf-pedagógiában valóban változatos formában van jelen a mese, ugyanis a kérdőív válaszai alapján a mesének nem csak az anyanyelvi nevelés epochában, hanem más szakórákon, napközis foglalkozásokon, sőt uzsonnai szünetekben is szerepe van. A mese fontos magyarázó eszköz matematika órán és a betűtanulás során. Az új mozgásokat, mozdulatokat is a mesével vezetik be és felhasználják terápiás oldalát rajz, festés, kötés és kézimunka óra során.

A kitöltők nem ragaszkodnak a hagyományos mesékhez, nyitottak a kortárs szerzők műveire, így az órákon változatos szövegtípusokkal találkoznak a gyerekek. A korábban felsorolt szerzők némelyike megjelenik a magyar Waldorf-iskolák kerettantervében, ám a legtöbb nincs feltüntetve sem a 2020-as NAT, sem a Waldorf-kerettantervben. A válaszadóknak több, mint a fele a drámapedagógiai módszert preferálja, ám rendkívül változatos módszereket sorolnak fel, mint a bábozás, rajzolás, drámaelőadás, hangszerjátékok, árnyjátékok, anyag megmunkálás. Azt fontosnak tartották kiemelni, hogy a mesét nem dolgozzák fel, hanem *hagyják megérni a gyermekben*. Ez valóban egy fontos Waldorf sajátosság. A válaszadók a

mesék szerepét főként terápiás, gyógyító, tanító és pszichológiai vonatkozásban emelték ki. Mindezek mellett a kommunikációs képességekre gyakorolt hatásáról is beszámoltak, például a szövegértés, szókincs, nyelvtani szerkezetek, kifejező beszéd elsajátítása. Tehát, a kérdőívből levont következtetések pontosan igazolják a felállított hipotézisek háttérében álló elképzeléseinket.

11. Befejezés:

Dolgozatom záró fejezetében szeretnék a kutatás elején felvetett hipotézisekre reflektálni, illetve a megállapítható összefüggések teoretikus okait számba venni.

1. Feltételeztem, hogy a Waldorf-iskolában tanuló diákok mesélési kedve/hajlandósága/attitűdje – a késleltetett írás- és olvasástanítás ellenére – *írásaikban* is megmutatkozik.

A szövegek elemzése és a tanulók szövegalkotása során szerzett tapasztalataim arra engednek következtetni, hogy a Waldorf-iskolában tanuló negyedik osztályos diákok mesélési kedve/hajlandósága/attitűdje kevésbé érvényesül írásaikban, mint a hagyományos iskolákban tanulóké. Ugyan terjedelemben vegyes az eloszlás a Waldorf-iskolákat illetően, mégis összességében a képleírások túlsúlya és a „tartalmi szegénység” (grammatikai szabatoság hiánya) miatt elmondható, hogy mesélési kedvük/hajlandóságok/attitűdjük nem mutatkozott meg az elvárásaimnak megfelelően. A szövegek írásakor megfigyeltem, hogy a Waldorf-iskolában tanulók több gondolkodási időt vettek igénybe a hagyományos iskolába járó társaikéhoz képest. A kérésemet több oldalról meg kellett erősítenem és segítséget adnom a tanulóknak: „Írjatok egy csodás történetet, egy mesét a kép alapján! Nem szükséges címet adni a történeteteknek, de ha ragaszkodtok hozzá, akkor írhattok. Azt írjátok le, amit szeretnétek, teljesen rátok van bízva, használjátok a képzeleteteket is!”. A hagyományos általános iskolákban a tanulók tudták, mi a dolguk, bátran nekiláttak az írásnak, és közben szerkesztették (átírták, kijavították) szövegeiket. Azok, akik megírták a szövegüket, még egyszer átnézték, és csak az ellenőrzés után adták le. A Waldorf-iskolákban tanulókra ez kevésbé volt jellemző, a megírás után egyből leadták szövegüket.

2. Feltételeztem, hogy a Waldorf-iskolákban tanulók szövegei között több lesz a *történet*, azaz a kép elsődleges (denotatív) síkjától való narratív elmozdulás, mint az egyszerű képleírás.

A Waldorf-pedagógia sokszínűsége a meséket és a művészetközpontú nevelést illetően arra engedett következtetni, hogy írásaik között több történet fog szerepelni, mint képleírás. A Waldorf-pedagógia – természetéből adódóan – a gyakori, intenzív mesélés és a sokrétű mesepedagógiai módszerek által a gazdag nyelvi környezet kialakítására, az esztétikum megragadására törekszik. Ezzel szemben a vártnál sokkal kevesebb történetírás keletkezett – kivételt képez ez alól a Forrás Waldorf Általános Iskola, ahol ugyanis a diákok kevesebb, mint a fele történetet írt –, akadt pár történetkezdemény, viszont a képtől nehezen vagy egyáltalán nem mozdultak el a gyerekek. A vizsgált hagyományos általános iskolás tanulók valószínűleg

azért írtak több történetet a képről, mivel az iskolákban hagyományos mesefeldolgozási módszereket, szempontokat használnak, mely által létrejön a tudatosítás, a reflektív tevékenység.

3. Feltételeztem, hogy annak ellenére, hogy a Waldorf-kerettantervben (és az egyes módszertani leírásokban) a pedagógiai tudatosítás, reflektálás kevésbé hangsúlyos, a képhasználat tekintetében a Waldorf-tanulók szövegei legalább olyan választékosak, mint a hagyományos iskolákban tanulóké.

A Waldorf-kerettanterv és egyéb módszertani leírások, illetve a kérdőív válaszai igazolják, hogy valóban nem végeznek mesefeldolgozást a pedagógusok (legalábbis egy határozott koncepció vagy algoritmikus rend szerint), hagyják a tanulóknak „megérni” a meséket, és az epochális oktatással mélyítik más módszerek által – rajzolás, festés, drámaelőadás – a mesékkel kapcsolatos tudást, de végső soron a mondanivaló megértését és a reflektálást a gyermekekre bízják. A Waldorf-tanulók szövegeiből az derül ki, hogy mivel a hiányos mesei formulák és jelzős szerkezetek, illetve a képleírások túlsúlya jellemzők körükben, nem bizonyulnak az előfeltevésemnek megfelelő változatosságúnak. Ebből arra a következtetésre jutottam kutatásom során, hogy mivel a Waldorf-pedagógia nem célzottan, direkt módon és nem konkrét szempontok alapján dolgozza fel a meséket, azaz a mesefeldolgozás algoritmikus rendje hiányzik, s nem reflektálnak a strukturális és befogadáselméleti sajátosságokra, *a szövegelemzési szempontok valószínűleg nem interiorizálódnak*, mely kihat írásbeli tevékenységükre, megnyilatkozásukra is.

Ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy a szövegek elemzése során világossá vált, hogy a Waldorf-tanulók írásaikban megragadták a képen látható *kisebb, nem szembetűnő részleteket* és *a fényforrásokat* (Hold, csillagkép, csillagok, szentjánosbogarak, tűz). Ez alapján arra lehet következtetni, hogy a Waldorf-tanulók szövegeiben intenzívebben voltak jelen az *érzéki, érzékszervi megfigyelésen alapuló képek és benyomások*: igyekeztek az apró részleteket is kiemelni és érzékletesebbé tenni. Ezt valószínűleg a természetközeli és művészeti nevelés indukálja, mely által sokkal fogékonyabbak a látszólag lényegtelen dolgokra, és figyelmük nem korlátozódik egyetlen jelenségre, a teljes egészet szemlélik.

Összegezve dolgozatom kutatását elmondható, hogy a kérdőív ugyan igazolja az eredeti elképzelésemet – a mese valóban átszővi az iskolai tevékenységeket; a választott mesék tárháza változatos formájú és stílusú; a mese mint segédeszköz jelen van a tananyag felvezetéséhez, magyarázásához –, viszont a fogalmazásokból mégis más derül ki: ennek a *pedagógiai tudatosítás hiánya* lehet az oka; a hatásezstétikai és befogadástélektani aspektusokat hangsúlyozzák ugyan (azaz, azt hirdetik, hogy a mese *magától* hasson), de a reflexív,

metakognitív (visszacsatolásra építő) tudatosítás nélkül nem interiorizálódnak a szempontok. A hagyományos mesefeldolgozás sem szeretné korlátozni, redukálni a jelentésteremtési folyamatokat, de a bevett algoritmus segítségével folyamatosan mélyíti, összetettebbé teszi a szemantikai mezők tartományait. Ez egy sokoldalúan reflektált, több szempontból megvilágított, az élményszerűsége és a tárgyi tudásra egyaránt fókuszáló tudásanyag lesz. A hagyományos oktatáson belül a kooperatív tanulásszervezési formák pedig a keletkező tudás performatív jellegét hangsúlyozzák. A tanulságot levonva megállapítható, hogy a Waldorf abszolút üdvözlendő, művészetközpontú, az ember holisztikus lényegére koncentráló szemléletét valószínűleg *ki kellene egészíteni* a pedagógiai tudatosítás, a metakogníció készségének kialakításával, mely által az írásbeli szövegalkotási készségek is finomodni, bővülni fognak.

Irodalomjegyzék:

1. Antalfai Márta (2017): *Kincskereső Meseterápiás Módszer*. In: Szávai Ilona (szerk.): *A mese hídszerepe*. Pont Kiadó, Budapest.
2. Bajzáth Mária (2017): *Népmesekincstár Mesepedagógiai Módszer*. In: Szávai Ilona (szerk.): *A mese hídszerepe*. Pont Kiadó, Budapest.
3. Bodoni Ágnes (2012): *Reformpedagógia*. Ábel Kiadó.
4. Boldizsár Ildikó (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest.
5. Boldizsár Ildikó (2017): *Metamorphoses Meseterápiás Módszer*. In: Szávai Ilona (szerk.): *A mese hídszerepe*. Pont Kiadó, Budapest.
6. Boldizsár Ildikó (2023): „Hogyan segítek én terajtd?” Segítő kapcsolatok a mesékben. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
7. Borbély Károly – Kováts-Németh Mária (2020): *Környezettudatos viselkedéskultúra – nemzeti identitás*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft., Győr.
8. Bruno Bettelheim (2000): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
9. Bruno Bettelheim (2008): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
10. Bujdosóné Papp Andrea (szerk.). (2017): *A gyermeknek mese kell*. Hagyományok Háza, Budapest.
11. Fehér Éva (2019): *Szerepjáték, mese – Játék, avagy bevonódás a mesébe játékkal*. Művészeti és Anyanyelvi Nevelési Tanszék, Pedagógusképző Kar, Neumann János Egyetem.
12. Fekete-Szabó (2022): *A papírszínház csodálatos világa* In: Boldizsár I. (szerk.): *Mese összművészeti folyóirat*. I. évfolyam, tavasz. 33–38.
13. Jean Piaget – Bärbel Inhelder (1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
14. Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia I*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
15. Kerekes Valéria (2017): *Mesét Másként Módszer*. In: Szávai Ilona (szerk.): *A mese hídszerepe*. Pont Kiadó, Budapest.
16. Komáromi Gabriella (szerk.). (1998): *Gyermekeirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.
17. Kulcsár Gábor (2004): *Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában*. Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest.
18. Maszler Irén (2002): *Játékpedagógia*. Comenius Bt., Pécs.

19. Mesterházi Zsuzsa, Szekeres Ágota (2023): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
20. Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (szerk.). (2006): *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
21. Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
22. Németh András és Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest.
23. Szávai Ilona (szerk.). (2017): *A mese hídszerepe*. Pont Kiadó, Budapest.
24. Vekerdy Tamás (1990): *A Waldorf-iskola első három évének programjáról*. "Török Sándor" Waldorf-pedagógiai Alapítvány-OKI Iskolafejlesztési Központ. Budapest.
25. Vekerdy Tamás (2005): *Másféle iskolák*. Saxum Kiadó Bt.

Online források, weboldalak:

26. A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve. Magyar Waldorf Szövetség. 2020.
<https://waldorf.hu/wp-content/uploads/WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-8.pdf>
 (2023.10.18.)
27. Adamikné Jászó Anna – Kálmánné Bors Irén – Kernya Róza – H. Tóth István (1995): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
<342269667-Anyanyelvi-tantargypedagogia-KernyaRoza.pdf> (2024.02.20.)
28. Bakó Patrícia (2019): *Érzelmi intelligencia és érzelemészlelés alsó tagozaton*. Neumann János Egyetem, Kecskemét.
https://gradus.kefo.hu/archive/2019-3/2019_3_ART_001_Bako.pdf (2024.01.10.)
29. Bodorné Németh Tünde (2023): *Hallásérült tanulók írásbeli szövegalkotás vizsgálatának első lépései – dr. Csányi Yvonne emlékére* –. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet, Budapest.
file:///C:/Users/feri/Downloads/GYOSZE_2023_1_2_Bodorne_tanulmany.pdf
 (2024.02.08.)
30. Dr. Gaál Éva – Hámor Jánosné – Dr. Papp Gabriella (2000): *Anyanyelv és irodalom*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
<340679196-GaalHamoriPapp-Anyanyelv-Es-Irodalom.pdf> (2024.02.20.)
31. Dr. Zalka Csenge Virág hivatalos oldala

- <https://www.zalkacsenge.hu/mesecsokrok/iskolaknak/> (2023.12.20.)
32. Farkasné Gönczi Rita Mónika (2018): *A diszkalkulia diagnosztikája eltérő szaktudományi aspektusból*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
https://www.dyscalculiport.gonczirita.hu/wp-content/uploads/2016/11/Farkasne_Gonczirita-A_diszkalkulia_diagnosztikaja_eltero_szaktudomanyi_aspektusokbol_doktori_disszertacio.pdf (2024.01.16.)
33. G. Gödény Andrea (2016): *Olvasáspedagógiai tanulmányok*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
<https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1121/olvasaspedagogia.pdf> (2024.01.20.)
34. Horváth Péter László – Nemes-Jakab Éva – Pechan Eszter (2022): *Szépirodalom – könnyen érthetően?*. A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia folyóirata, I. évfolyam, 8. szám.
https://fogyatekosagtudomany.elte.hu/wp-content/uploads/2022/07/FT_2022_1_08.pdf (2024.01.11.)
35. Kolosai Nedda - M. Pintér Tibor (2006): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. Budapest.
<http://www.e-pakk.hu/gykebook.pdf> (2024.02.20.)
36. Mesekulcs program honlapja
<https://www.mesekulcs.hu/> (2024.01.10.)
37. Nemzeti Alaptanterv, 2012.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2023.11.17.)
38. Nemzeti Alaptanterv, 2020.
[file:///C:/Users/feri/Downloads/MK_20_017%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/feri/Downloads/MK_20_017%20(5).pdf) (2023.11.17.)
39. Nyitott Akadémia hivatalos honlapja
<https://nyitottakademia.hu/eloadok/dr-kadar-annamaria-80> (2024.01.10.)
40. Nyitrai Ágnes (2016): *Mese és mesélés*. In Iskolakultúra. 26. évfolyam, 4. szám.
<https://real.mtak.hu/42348/1/07.pdf> (2024.01.10.)
41. Pesthidegkúti Waldorf Iskola hivatalos honlapja: A magyar irodalom az első négy osztályban
<https://hidegkut-waldorf.hu/iskolank?view=article&id=168:a-magyar-irodalom-az-els-negy-osztalyban&catid=77> (2023.11.15.)

42. Raffai Judit - Dalai Sára (2005): *Napjaink mesemondása*. Napút Online kulturális folyóirat
http://www.naputonline.hu/naput-kiadvanyok-arhiv/naput_2005/2005_01/109.htm
(2023.12.27.)
43. Sándor Ildikó (2017): *A mesemondás három aranyalma*. Országos Széchényi Könyvtár, 26. évfolyam, 17. szám.
<http://ki2.oszk.hu/3k/2017/12/a-mesemondas-harom-aranyalma1/> (2023.12.27.)
44. Szőke-Milinte Enikő (2012): *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában*. Anyanyelv-pedagógia
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2024.01.03.)
45. Tancz Tünde (2009): *Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben*. Anyanyelv-pedagógia II. évfolyam 2. szám.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (2023.12.27.)
46. Te vagy a jel hivatalos honlap. *Olvasástanítás fonomimikával. Komplex elvű fonomimika*.
<https://tevagyajel.hu/olvasastanitas-fonomimikaval-komplex-elvu-fonomimika/>
(2024.01.03.)
47. Tóth Beatrix (2008): *Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen?*. Anyanyelv-pedagógia I. évfolyam, 1. szám.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2024.03.16.)
48. Trencsényi (2015): *Waldorf vizuális nevelés hatásvizsgálat – recenzió*. Tanító módszertani folyóirat. 53. évfolyam, 3. szám.
[https://tanitonline.hu/uploads/3738/Tan%C3%ADt%C3%B3_2015_okt%C3%B3ber.p](https://tanitonline.hu/uploads/3738/Tan%C3%ADt%C3%B3_2015_okt%C3%B3ber.pdf)
[df](https://tanitonline.hu/uploads/3738/Tan%C3%ADt%C3%B3_2015_okt%C3%B3ber.pdf) (2023.12.30.)
49. 2011. évi CXCV. köznevelési törvény 4. § 3.
50. 2011. évi CXCV. köznevelési törvény 4. § 13.
51. 2011. évi CXCV. köznevelési törvény 4. § 14.

Mellékletek:

1. Toronyi Gazdag Gyula Általános Iskola negyedik osztályos tanulók írásai

A kempingezés

Egyszer volt hol nem volt itt egyszer egy kempenyezés.
A medve a barátait meghívta kempingezni.
Brenni a medve meghívta a nyulokat, rókat, ezereket stb.
Kóstak magukkal élelmiszert, társulat, szék, és más dolgokat.
Jókat élcsúsztak. Mivel mentel megerőltetés egyszer volt
a nyul megerőltetés: de ottkor begyűjt a legfontosabbat a róka!
A rókák gondolkodni kezdtek. Kérdezték a nyul: most mit tegyünk?
Mondta a medve vissza futott szék. Ottan egyszeren ment a medve
hogy a pillanat alatt vissza is jött. Mivelment tovább ment Brenni.
Oda is ment a nyul róka után a megfelelő helyre. Fel ment a rókát
is után a rókát a pillanat alatt szék. Meg. ettől az örméret után mentel
lelküdni. Felmentek és kora mentel.
Ha nem mentel volna kora
az is minem is tovább mentel volna.

Egyszer volt hol nem volt volt egyszer egy róka. A róka arra gondolt hogy
késő este pillanat alatt sütnél. Megkérte a róka a endő bagolyt és így szólt:

- te bagoly öröce kiad az endő lakását ma este kerek 3 órára?
- it bagoly beleegyezett, és már ment is. Kérte meghívta a három egert,
antán a borsot, a mezei nyulot, és legvégül a medvet. Telt az idő és elkezdett a
esté kerek 3 óra. Megkérte a csillagot, és a felől megállt elő hűt a hald, és a vendé-
gek is megerőltettek. A róka és a bagoly egy dőlt a gitárt és elkezdte gitározni.
A másik felől egy nagy társulat a muzsikát, it nyuszi és a bors pedig pille-
alant ottan. A maci itta a borsot, és közben megerőltette a tábor túráit. It a vég
fuss el vége beszabott a hűt vége elvitt a borsot.

volt egyszer egy medve aki nagyon
megfázott. Elindult hát a boltba meleg ruhát
keresni venni magának. De a medve nem
tudta hogy hol a ruha bolt. Találkozott
egy nyussival.

Megkérte a medve a nyulától

- Te nyuszi megtudnál mondani
merre találok a ruhaboltot?

- Nem sajnos de az előbb beszéltem Moriva
a másik medvével hát ha ő megtudja mondani
!

A maci tovább ment. Találkozott Morival.
Megkérte Morit.

- Te Moris megtudnál mondani merre van
a ruha bolt?

- Nem tudom merre van!

De a sarkon gitározó róka talán tudja.

- Rendben.

A maci reménykedve kérdezi a rókát

Róka tudod merre van a ruha bolt?

Nem tudom én azt de a bagoly aki ott ül a
sarki fán ő talán tudja.

ohé!

- Szia böcs bagoly te megtudnál mondani hogy
merre van a ruha bolt?

- Ó persze ott van az utca végén!

- köszönöm!

A medve gyorsan oda szaladt a bolthoz
vett magának egy meleg ruhát és haza ment.
Bőrszél mind a négy állat elhívta egy esti
majda sütnél.

A medve igent mondott.

elmentek nagyon jól mulattak.

És a medve gondolta hogy megértte hogy megvette
a ruhát.
itt a vége fuss el véle.

A tábor.

Egy szép tavaszi napon, Boltosár-ék elmentek táborozni a legközelebbi erdőbe. A csapat minden tagja vitt valamit. pl.:

Boltosár a sátrat, Fülemlé az ételt, Búdi a borsot és a fűt (botot), Furfang az egereket, a gitár társaságában.

Délután indultak, és este már oda is értek. Mikor megérkeztek Boltosár azt mondta hogy mindenki hozta-e amit kell.

- Fülemlé meg van az étel és egyben angya?

- Igen. Várakozok Fülemlé.

- Búdi megvan a bors és a fű?

- Igen. Várakozok Búdi.

- Furfang!

- Igen!

- Megvan a gitár és a bors és egerek?

- Egyértelmű Boltosár.

- Na és Boltosár te hoztad a sátrat?

- Igen. Várakozok Boltosár.

- Itt hova kezdhetjük?

- Igen.

Boltosár föl állította a sátrat, Búdi kipakolta a borsot és a fűt, Furfang pedig megpróbált tüzet csinálni de nem tudott. Ekkor jött Boltosár ahinél már sikerült. Fülemlé előhozta a fűszereket és a vattatüpet és megkezdődött a táborozás.

Este már mikor látták a tüzet és befeküdtek aludni. Másnap felkeltek, ették és összehajtották. Majd elindultak haza.

Itt hi nem híri az hírdőzemeg Boltosárakat.

Az állatok

Egy szép tavaszi meleg félig hűvös tavaszi napon, ezzel az állatok bempingeztek az erdőbe. Azt mondta a medve. - ilyen szép éjjel én még nem láttam ennyi csillagot világozni a róka én igen jókat láttam és úgy fénylőbb mint a tűz. Itt bisegerek úgy táncoltak a fűben mint a méhecskék és a völgys. A nyúl és a mórmédve a pillekabró a tűz fölé tartották, hogy jóval puhább és melegebb legyen.

A róka tábor

Egyik szép napon idén a róka elmentek menni egy bempingezés alkalomra a róka nagy dantát adott az anyukájának.

- Annyan elmentek a bempingezés táborba?

- Igen, róka ma fel hívom a bemping tábor.

- Annyan - mondta a róka.

- De annyan el jöttél velem a nyári borsot.

- Igen róka.

Másik nap már a bempingezés táborban voltak együtt. A többi medve és a többi róka is voltak. Eljött az este egy kicsit volt csak hűvös de az is elment a többi gitárosok a mórmédve pillekabró aludtak a nyúl is az egerek táncoltak a medve fűszereket remélt. Este lett és le feküdtek aludni a sátraiban.

2. Váci Mihály Általános Iskola negyedik osztályos tanulók írásai

Az erdő állatai

Egyszer volt (holna) holnem volt
volt egyszer egy medve aki unatkozott
de támat egy ötlete kiment a házából és
ment megnézni ^{az} ~~az~~ találkát Valkával
a nyúlal és a medve azt mondta: van egy
ötletem (30) csináljunk az erdőben egy
alvós bulit. Mondta a Valka: hát nem
tudok ~~szok~~ szok illatot. Valka ezzel
a tanácsával Róka, Rókával, Csudával
a bagollyal, és Berdevel, Peni vel és Banni va.
a három igével. ~~és~~ és Móri vel a mosamedve
vel. csináltak talpnyitást, meverték 8 darab
fa darabot. Szerezték pile cukrot és
kenélkedtek, inkeltek, táncoltak, edtek,
veszélgetek.

A medve és a nyúl meg a mása medve
és a róka

egyik este szépen körbe
ülték a tüzet. és meg szálal
a medve: kényvelki kakacot?
meg szálalnak a többiek nem köszönjük
A róka meg kérdezi zenéltek valamit?
A többiek igen igen igen!
A többiek nagyon vidámak voltak.
és meg a bagoly is a fán nyitott
kémekel figyelt! meg a fűben az
egerek körbe ~~szok~~ ~~szok~~ ~~szok~~
táncolták a tüzet. és az egyik
egér kedvet kapott és ő is elkezdett
gitarozni! és közben pillecukrot
sütöttek és utána elálmósodtak és
elaludtak! itt a vége fűvel véle
kuparaggal meléje! ☺



A HÜVÖS ÉJ

VOLT EGYSZER EGY NYÚL.
DE EZ A NYÚL NEM
OLVÁN MINT KÉBZELED.
A TÖBBI ÁLLATNAK VAN
HÁZA, PÉNZE STB.
DE ENNEK A NYÚLNAK
NEM VOLT SEMMIE.
CSAK EGY HÜVÖS
SÁTRA.

AZZAL A NYÚL
CSINÁLT EGY FA PADOT.
ÉS BESZÉL GETTEK TOVÁB.
ÉS A BESZÉL GETÉS
KÖZEPÉBEN, MEG HALLOTTAK
VALAMIT. ÉS A NAGY
SÖTÉT SÉGBŐL ELŐ BUKKANT
EGY TESTVÉR PÁR.

RÓKA: SZIASZTOK IDE JÖHETŐ
-NK? PERSZE MONDJA A NYÚL
EZZEL A NYÚL LETT
A LEGGAZDAGABB BARÁTOROK
[TTA] VÉGE

3. Apáczai Waldorf Általános Iskola negyedik osztályos tanulók írásai

A medve a nyuszi a mosamedve és a róka meg az egerek barátok, és egyik nap elhatározták hogy elmennek sátrazni. Másnap délután elindultak az erdő másik felére, este mikor odaérték felállították a sátrat és tüzet raktak. Róka és az egyik egér zenéltek, míg a többiek pilecukrot sütöttek. A bagoly a fáról halgatta a zenét. Mikor elálmosodtak lefeküdtek aludni. Mikor felébredtek már sütött a nap és friss meleg szellő fújdogált megreggeliztek és hazaindultak.

ambulatrágos tábor

Egyszer egy mososó medve, róka, nyuszi és egy nagy-nagy medve. Éjszaka kimentek piknikezni, egy tisztásra. Ott tüzet gyújtottak pilecukrot sütöttek. A róka gitározott, a medvekakacót szürnyölgetett. A csillagok csak szálltak és szálltak, és a kisegerek örömiükben táncra perdültek, a hold fényében.

A sütögetés

Bruni a medve kitalálta hogy menlyenek sütögetni az erdőbe. Tapanca a nyuszi mondta hogy inkább sátrazzanak. Az egérkék mondták hogy legyen sütögetés is sátrazás. Bagoly a mosamedven és dompos mondták víznek pilecukrot. Elindultak. Odaérték leverték a sátrat tüzet gyújtottak. Megsütöttek a pilecukrot és lefeküdtek aludni. Reggel hazamentek és elmesélték otthon.

Sátrazás

1. A nyuszi a róka a mosamedve és a medve meg a bagoly elmentek sátrazni és az egerek
2. A róka el kezdett zenélni egy gitáron
3. A medve várta hogy kihűljön a tea
4. A nyuszi és a mosamedve sütötte a pilecukrot
5. A bagoly fönt ~~ült~~ ült egy ~~fa~~ fa tetején
6. Az egerek táncoltak
7. Éjszaka volt és a csillagok rebbentek
8. Fél volt éltuna a sátor és világított a tűz

An állatok elmentek rétorálni éjszaka
zenéltek dudaltak és tüstet gyújtottak
és pillanatok alatt az egereket táncoltatni
a rétorános bogarak világítottak és néhen ritkán hold.

Egy szer volt egy kis egér család akik nagyon
szerettek táncolni és zenélni a barátaikkal.
Egy szer amikor mentek haza felé halottak
egy zajt éreklés és mevetgélés volt el kezd-
tek a zaj felé menni. Egy táborúthöz
értek ahol megláttak egy rókat meg egy
mosomedelt meg egy nyulat és egy
medvet meg egy bagyot. A róka
gitarozott a többiek pedig hallgatták.
Meglátták az egereket és őket is oda hívták
aztán pedig együtt mulattak tovább.

A medve, a nyusz, a mosomedu, a róka, és három egérke egy
erdő a tűzvil játszottak. A róka gitarozott, a medve teát ivott
a nyul és a mosomedu pedig pillanatok alatt ritkát. A egyik egérke
gitarozott a másik kettő pedig táncolt.

Vége

4. Forrás Waldorf Általános Iskola negyedik osztályos tanulók írásai

Egy nap az erdőben

A medve a nyuszi a róka a mosómedve és három kis egér egy szép nap elmentek az erdőbe táborozni. Fát is gyűjtöttek tüzet csináltak és pilecukrot sütöttek. Közben a róka mustrákkal a három kis egér pedig táncolt. Egy bagoly meg figyelte őket a fágról. (X) A télhold fényes volt mindenkire. Egy hűlőcsillag is elrepült feletük. A medve a kakaót is miközben a nyuszi és a mosómedve pilecukrot sütöt. Együtt beszélgettek. A fák árnyékában kezdet hűvös lett. Egyresem hát felöltöztek. Rengeteg csillag ragyogott az égen amik megvilágították a tábor helyet. Nagyon boldogok voltak, hogy együtt lehetnek.

Egykor volt ~~hol~~ nem volt volt egyszer egy a medve meg hiába a ~~nyuszi~~ ^{mosómedve} róka és a egereket és elmentek az erdőbe. De a bagoly nem ~~hiába~~ hiába meg és ezért a bagoly utána ment de a medve észre vette de úgy csinált mint, hogyha ~~nem~~ nem lenne ott. ~~Elkerült~~ Elkerült eni ~~pilecukrot~~ és forrócsokit ~~és~~ fűzni és a róka és a egerek elmentek a gitározni és égetta tűz. Jötték a szentjánosbogarak. És feljött a hold lefektük és a sátorban elkerült estimeseket olvasni és lefektük és vége.

A táborozás

Egykor volt nem volt volt. Egy szörnyű egy tiszta, táborozni indult a medve, a nyuszi, a mosómedve, a róka, és az egerek, sátorot csináltak és tüzet gyújtottak. Sütöttek. A róka gitározott a medve és az egerek nyúl és a mosómedve pedig sütöttek az egerek pedig csináltak. A róka ~~szörnyű~~ megégett a csiga és a nyúl. Rádolva a sátor, mivel a medvéje a sátor ~~szörnyű~~ a nyuszi, a ~~szörnyű~~ minidőz-kérdés és a nyuszi a tűz fölé lopott. - Híj nekem kerek! Csinált a nyúl. - Híj nekem csaták egymáshoz. Mária róka és a gitározott a medvéhez. Vágya. És a medve megfogta a gitárt és hozzácsapta a rókahoz a róka elájult. A ~~szörnyű~~ a medve elment. És az egerek is a borsos és a nyúl is csak a rohammal. A szentjánosbogarak ~~szörnyű~~ a tűz fölött.

Egykor a macskák ügördött, hogy elmegy

hempingezni. Aztán észbejött az, hogy mekelene hívni a barátait. Ezért meghívta a Rókat, a Mosómedvet, a Rókat és végül, de nem utolsósorban a három egereket. A Róka hozott magával egy csuklót. A Mosómedve hozott pilecukrot a nyúl hozott kakaót amiből majd forrócsokit csináltak. A Róka három egereket pedig egy-egy sátorral. Amikor megérkeztek az erdőbe akkor a sátorok felállították, tüzet raktak és a Róka főzött finom forró csokit, a Róka jatszott az csuklóján az egerek egyjén egyjével, és ~~mozd~~ mozdította egér pedig táncolt. A Róka meg és a Mosómedve pilecukrot sütött. Lassan feljött a hold és az egyik lánál az ágazat rászólt egy bagoly. Kibor már megdöbbent a tükör elment lefelé és egy aludtak mint a borsos borsos.

Az egerek táncolnak. A róka gitározik.
 A nyuszi és a borz sütögetnek. A maci teázik.
 A tűz gyönyörűen ég. A sárga ruhás egérke a
 kőn zenél. A piros és a kék ruhás egérke
 egymás kezét fogva táncolnak. A borz mellett
 egy nagyon szép lámpás ég. A magas fán
 ül egy bagoly. A maci nézi milyen szépen
 ég a tűz.

A kemping

Volt egyszer egy medve.
 Aki elaludt menit kempingezni.
 De nem volt kivel elmentit meglepte a bagoly
 hogy vigyen fel leveleket. A bagoly elvitt
 leveleket. Estére visszaért több állattal a
 nyomával. Eljött a róka és a mózomedve meg a nyúl
 és perre az egerek is. Együtt mentek tovább.
 Nehéz tudtak táborhelyet találni. De végre sikerült.
 Találtak egy nagy tüzet és pillecukrot kintittek
 és azóta minden hónapban 2 héten tartanak
 a kempingezni. Így a medve sem
 lesz egyedül róka nélkül.

A kirándulás

Egyszer volt holmies volt 8 kirándulót.
 Egy róka, egy borz, egy bagoly, egy nyúl, egy medve
 és 3 egér. Felépítették a sátrat a borz hozta
 pillecukrot a medve teát az egérmama és a róka
 angort. ~~És~~ ~~az~~ ~~egér~~ ~~gyerekek~~ szaladgáltak
 és futkáztak. A magas fán a bagoly ült magányosan.
 A meszeségben csilagok látszottak de még a hold is
 répként volt. Tüzet is gyújtottak a nyúl és a borz
~~itt~~ ~~itt~~ pillecukrot sütöttek. 10 órájára
 aludni fűtött fűtél.