

Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában



II. KÁRPÁT-MEDENCEI NEMZETKÖZI MÓDSZERTANI KONFERENCIA ÉS MÓDSZERVÁSÁR

2014. október 10.

KONFERENCIAKÖTET

A kötet a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosítósámú
„Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése
a Dél-Dunántúl régióban” című projekt támogatásával jelent meg

KAPOSVÁR
2015

Szerkesztette:

Bencéné dr. Fekete Andrea PhD

Közreműködött:

Horváthné Tóth Ildikó

Lektorálta:

Cserné dr. Adermann Gizella CSc

Dr. Závoti Ferencné PhD

Szabóné dr. Gondos Piroska

Dr. Kopházi-Molnár Erzsébet

Doba László

Kiss Zoltán

Anyanyelvi lektor és korrektor:

Dr. Gombos Péter PhD

Angol nyelvi lektor és korrektor:

Dr. Kopházi-Molnár Erzsébet

ISBN 978-963-9821-83-5

ELEKTRONIKUS KIADVÁNY

Kiadja:

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara

Felelős kiadó:

Dr. Podráczky Judit PhD dékán

Műszaki szerkesztés: Somogy Design Kft.

Felelős vezető: Csere Tamás

A konferencia mottója:

„A **tanár** híddá feszül, s biztatja tanítványait, keljenek át rajta; majd miután megkönnyítette számukra az átjutást, boldogan összeroskad, arra buzdítva őket, hogy maguk építsenek hidakat.”

(Nikosz Kazantzakis)



Előszó

A kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosítószámú „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című projekt támogatásával jelent meg.

A II. Kárpát-medencei módszertani Konferencia és Módszervásár a 2010 októberében rendezett módszertani konferencia folytatásaként jött létre. Az elmúlt években folyamatos átalakulások mentek végbe a társadalomban, s ennek következtében a köznevelésben is. A hagyományos oktatási módszereket, amikor a tanár kérdez, a diák felel, és ezt követően gyakorolják a készségeket, fokozatosan felváltják a tevékenységen, cselekvésen, a tudás megszerzésének örömein alapuló metódusok. Folyamatosan változik a tananyag, és az információforrások köre is egyre bővül. A gyorsan változó világ elvárásainak megfelelően kell felkészíteni a gyerekeket az ÉLETRE.

Ahhoz, hogy az iskola a jövő világára készítsen fel, a pedagógusképzésnek is követnie kell a társadalmi elvárásokat, a gyermekek igényeiben bekövetkező változásokat, hogy a fiatalok az új kihívásokra felkészülten, megfelelő kompetenciák birtokában lépjenek ki az intézmény falai közül. A képzők is arra törekszenek, hogy a hallgatóknak a legújabb elméleti és gyakorlati ismereteket adják át. A rendezvény, amely a Kaposvári Egyetem kiemelkedő, országhatárokat áthidaló eseménye volt, lehetőséget nyújtott arra, hogy a társintézmények a gyakorlatban alkalmazott, eredményes, korszerű módszerek témájában tapasztalatcserét folytathassanak. A konferencia célja, hogy hidat építsen a tudomány, az elmélet és a gyakorlat között, hogy kizárólag olyan módszerek alkalmazására kerüljön sor a köznevelésben, amelyek tudományosan, elméletileg is megalapozottak. A rendezvény lehetővé tette a tapasztalatcserét a pedagógusképzésben a határon túli intézményekkel. Olyan eljárások megtekintését, megvitatását szolgálta, amelyek kutatásokon alapulnak, ugyanakkor a gyakorlati tapasztalatra is építenek. Bízunk abban, hogy a konferenciával hozzájárultunk a határokon átívelő szakmai kapcsolatok létrehozásához, és hosszútávú, eredményes együttműködések jöttek létre.

Hatékony oktatás nem létezik korszerű pedagógiai, pszichológiai, szakmai és módszertani ismeretek nélkül. A konferencia résztvevői, határon túli és hazai oktatók, gyakorló pedagógusok és hallgatók arra törekedtek, hogy bemutassák a tanítás és a nevelés folyamán alkalmazott legújabb módszereket, eljárásokat, melyek segítségével nemcsak eredményesebb lesz a tanulás, de a gyermekek számára élményt is biztosít az ismeretek megszerzésének folyamata.

Első alkalommal rendeztük meg a Módszervásárt, ahol műhelymunka keretében egy rövid előadást követően a gyakorlatban is ki lehetett próbálni a bemutatott eszközöket, technikákat. Az új interaktív módszerekkel a diák és a pedagógus számára egyaránt élménnyé tehető a tanulás-tanítás folyamata. Az a jó, ha a tanulás a 21. században már nem az értelmetlen szövegek magolását, szenvedést jelent, hanem a világ közös felfedezését és az ismeretszerzés élményét nyújtja a résztvevők számára. Ha ebben a szellemben tudunk munkálkodni, akkor valóra válthatjuk Szent-Györgyi Albertnek azt az álmát, hogy „Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy tudásvágya felébredjen, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.”

Bencéné dr. Fekete Andrea *PhD*
oktatási dékánhelyettes

Tartalomjegyzék

Előszó	5. oldal
Plenáris előadások	11. oldal
DR. NYITRAI ÁGNES: Hogyan meséljünk a kisgyermekeknek?	12. oldal
VALACZKA ANDRÁS: Első lépések a tanulóközpontú irodalomkönyvek felé.....	20. oldal
DR. VARGA ARANKA: Kooperáció a pedagógiában	28. oldal
1. Művészetekkel való készség- és képességfejlesztés	39. oldal
GULYÁS ENIKŐ: Fejlesztő biblioterápia, új módszer az oktatás szolgálatában	40. oldal
NAGYNÉ DR. MANDL ERIKA: Filmszínpadi megoldások ifjúsági színházainkban – Két művészi formanyelv találkozásának hatáslehetőségei a kamaszoknak szóló „közösségi színházban” ..	47. oldal
2. Élménypedagógia	57. oldal
BENCÉNÉ DR. FEKETE ANDREA: Társadalmi különbségek csökkenése a tanodai program segítségével	58. oldal
NÉMETH ILDIKÓ KATALIN: Német nyelvelsajátítás kisiskolás korban a tapasztalati tanulás útján	67. oldal
SÁRINÉ DR. CSAJKA EDINA – DR. CSIMÁNÉ DR. POZSEGOVICS BEÁTA: Felőttképzési módszerek gyakorlati alkalmazása az agrártudományok oktatásában	76. oldal
3. Sajátos nevelési igényű gyermek és felnőtt fejlesztésének módszertana	91. oldal
GELENCSÉRNÉ DR. BAKÓ MÁRTA – POLYÁKNÉ BRANDTMÜLLER ANIKÓ: Integrációs törekvések a gyógypedagógus-képzésben.....	92. oldal

HODOSI ZSÓFIA: Az autizmus spektrumzavar korai tünetei és az elfogadás folyamata	101. oldal
DR. KOVÁCSNÉ NAGY IBOLYA: Egy integráltan nevelt, Sturge–Weber-szindrómás óvodás kislány logopédiai terápiájának egyéves tapasztalatai.....	108. oldal
PÉKNÉ SINKÓ CSENGE: A szövegértés fejlesztésének lehetőségei középiskolás diszlexiás tanulók terápiája során.....	122. oldal
VASZILY-HEGEDÜS ANDREA: A fejlődési diszfáziás gyermekek komplex korai fejlesztése	131. oldal
4. Hagyományos és innovatív módszerek a 21. század tanulóinak... 139. oldal	
BALASSA RITA – HORVÁTH TÍMEA – TÓTH LÍVIA: A leggyakrabban alkalmazott munkaformák az oktatásban.....	140. oldal
HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA: Enyhén jobbra dőlő írás – a kudarc nélküli írástanulás	150. oldal
HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA – NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA: Kreatív játékok egy magyar népmesére alapozottan.....	160. oldal
DR. MARTIN LÁSZLÓ: A tanulás-tanítás pszichológiai alapjai.....	171. oldal
MEGYERINÉ DR. RUNYÓ ANNA: A természetismeret megszerettetése közvetlen tapasztalatszerzés útján	189. oldal
DR. NÉMETH ZSOLT: A labdavezetés oktatásának didaktikai alapelvei a labdarúgásban	195. oldal
DR. PATOCSKAI MÁRIA: A természettudományos gondolkodás fejlesztésének szükségessége és lehetőségei	214. oldal
MGR. KATARÍNA SZARKA PhD – DOC. RNDR. BRESTENSKÁ BEÁTA PhD: Az RC-multikopter technológia az általános iskolai természettudományos oktatásban	223. oldal
5. Műhely	233. oldal
BERKES NÁNDORNÉ – BIACSICS ANDREA LÍVIA – PÁLNÉ SZABÓ MARIANNA: Mozgáskotta módszer	234. oldal
DR. HUSZÁR ZSUZSANNA: A kert és pedagógiája – Egy műhelyfoglalkozás gondolati háttéréről	240. oldal
LEHMANN MIKLÓS: Virtuális moralitás	249. oldal

LÉVAINÉ UDVARI ANNA: Német nyelvi orientáció a Kaposvári Egyetem
Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium alsó tagozatán 256. oldal

NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA: A komplex művészeti nevelés mint eszköz
a magyar kultúra oktatásában 264. oldal

Posztterek..... 275. oldal

GULYÁS ÁGNES: Miért jó a szabadban tartani a környezetórákat? 276. oldal

KISS KRISZTINA – KURCINÁK MELISSZA: szerbia a nemanjićok idejében
Természet és társadalom óravázlat 278. oldal

MOLNÁR GÁBOR ANDREA – SZABÓ HENRIETTA – BORSOS ÉVA:
Társadalmi környezetben megtartott környezetismeret-foglalkozás.
Önkiszolgáló – Piac 280. oldal

Plenáris előadások

Hogyan meséljük a kisgyermeknek?

Storytelling in early childhood

DR. NYITRAI ÁGNES

*főiskolai tanár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
szombathelyine.agnes@ke.hu*

Összefoglaló

A mesének és a képeskönyvnek a bölcsődés korú gyermekek életében való jelenléte jelentősen befolyásolja a későbbi fejlődést. A kisgyermeknevelés módszertana szemléletében más, mint a későbbi korosztályokhoz kapcsolódó módszertani kultúra, így még inkább jelentőséggel bír a címben feltett kérdésre történő válaszkeresés. Ahhoz, hogy a kisgyermeknevelő élménnyé tudja varázsolni a kisgyermek számára a képeskönyv-nézegetés, mesélés helyzetét, ismernie kell a gyermekeket és családi hátterüket, a mesében rejlő személyiséggazdagító lehetőségeket, és rendelkeznie kell egyfajta úgynevezett mesélési kompetenciával, amely magában foglalja a képeskönyvek, a mesék szeretetét, számos irodalmi alkotás ismeretét, a mesélés hatására vonatkozó tudást és a mesélés helyzetének élménnyé varázsolására való képességet.

Abstract

Picture-books and story-telling have a huge effect on the development of 0-3 year old children. The methodology of education of toddlers has different views than the methodology of education of the kindergarten-children; therefore it is even more important to seek answer for the question asked in the title of this article: how can we tell stories to toddlers? We think that the early childhood educator needs to have the special competence of story-telling. To create a real experience for the toddlers, the nursery educator needs to have the following competencies as well: knowing the family-background of the children, having knowledge about the effect of story-telling on their development, knowing and loving a lot of picture-books, stories, tales for 0-3 years old children and having special skills for story-telling.

Az utóbbi években a koragyermekkori fejlődés az érdeklődés középpontjába került. Számos kutatás eredményei bizonyítják, hogy a kisgyermekkori történések, élmények döntő módon befolyásolják a későbbi fejlődés alakulását is. Ezek az eredmények új hangsúlyokat adnak a módszertani fejlesztéseknek.

Miközben a szakemberek és a szülők között teljes az egyetértés abban, hogy a mesehallgatás, a felnőttel közös képeskönyv-nézegetés élménye nem hiányozhat a gyermekkorból, a mese- és könyvválasztásról és mese hatásáról való gondolkodásban, a felnőtt szerepének értelmezésében azonban jelentős nézetkülönbségekkel is találkozunk. Egyes elgondolások csupán a spontán fejlesztő hatásokra építkeznek (ha sok mesét hall a gyermek, akkor jól fejlődik), mások direkt fejlesztést kapcsolnak a meséléshez (visszakérdezik pl. a mese tartalmát), másodlagossá téve ezzel az élményszerűség alapvető szerepét.

A bölcsődei nevelés módszertana hangsúlyozottan támogató, megerősítő szerepet szán a felnőttnek, az indirekt vonatkozások vannak túlsúlyban, nagy jelentőséget kap a gyermek öntevékenységének támogatása, kompetenciaélményének erősítése. Ez a módszertani alapvetés számos rokon vonást mutat a későbbi korosztályok neveléséhez kapcsolódó módszertani kultúrával, ennek ellenére szemléletében más, így a legkisebbek számára külön módszertan kidolgozása szükséges.

Néhány fontosabb kutatási eredmény

Érdemes tágabb kontextusba ágyazottan gondolkodni a mesélés, képeskönyv-nézegetés helyzeteiről.

A bontakozó literáció, az írásbeli kultúrába való belenövekedés (Clay 1966, Réger 1990, Szinger 2007) lényege, hogy a gyermek jóval korábban kapcsolatba kerül az írásbeliséggel, mint ahogyan a formális írás-olvasásoktatás elkezdődik, és ez a későbbi életszakaszok alakulására is jelentős befolyással bír. Az írásbeliségbe való belenövés a születéskor vagy még inkább előtte kilenc hónappal kezdődik, és a család szociokulturális jellemzői által erősen meghatározott. A mesélésnek, képeskönyv-nézegetésnek a gyermek életében való jelenléte különösképpen függ a család szociokulturális jellemzőitől, az írásbeliséghez való viszonyulásától. Az írásbeliség a gyermek életének három nagy területéhez kapcsolható: a képeskönyv-nézegetéshez, a játékhoz és a hétköznapi élethelyzetekben szerzett tapasztalatokhoz. A három nagy terület között természetesen vannak összefüggések: ha a szülők életében fontosabb szerepet tölt be az írásbeliség, a gyermek inkább nézeget képeskönyvet, hallgat mesét, és játékában is gyakrabban jelenik meg az írásbeliséghez kapcsolható elem.

A kisgyermekkorban kulcsszerepe van a szülővel történő képeskönyv-nézegetésnek, olvasásnak: ennek a komplex szituációnak nyelvi, gondolkodásbeli és érzelmi faktorai befolyásolják a fejlődést (Cairney 2003). Cairney és Ruge a literációs tevékenységeket funkciójuk szerint különböztetik meg:

- 1) kapcsolatépítés, -fenntartás
 - 2) információszerzés / -mutatás
 - 3) élményszerzés, önkifejezés és
 - 4) képességfejlesztés érdekében folytatott tevékenység (Cairney 2003).
- A képeskönyv-nézegetés, mesélés legfőbb funkciója az élményszerzés.

Rodriguez és munkatársai (2003) három nagy tényezőcsoportot emelnek ki a családi mesélést illetően:

- 1) a literációs tevékenységek gyakoriságát,
- 2) az anyai viselkedést (a kognitív ösztönzés és a szenzitivitás vonatkozásában) és
- 3) a gyermekek életkorának megfelelő könyvek és játékok meglétét.

Kutatásaik során a 36 hónaposnál fiatalabb gyermekek esetében azt tapasztalták, hogy a literációs fejlődés és a nyelvi-kognitív fejlődés közötti összefüggéseket leginkább az anya életkora, iskolázottsága és foglalkoztatási státusa, az apa jelenléte (a gyermekkel élése), a gyermek neme és a testvérsorban elfoglalt helye befolyásolja. A magyarországi tapasztalatokhoz hasonlóan a fiatal, kevésbé iskolázott anyák gyermekeinek fejlődési mutatói rosszabbak. Ugyanígy negatív hatású, ha az apa nem él a családdal. Beszámolnak az elsőszülöttség előnyéről és a lányok jobb eredményeiről. Az elsőszülöttnek és a lánynak a szülők többször mesélnek.

A képeskönyv-nézegetés, -olvasás helyzetei elképzelhetetlenek a szülők támogató jelenléte nélkül, a szituációk középpontjában a szülő és a gyermek közötti érzelmi kapcsolat áll. A korai kötődés és a mesélés összefüggéseire hívja fel a figyelmet Bus (2002) is. Megfigyelései szerint bizonytalan kötődés esetén az anyák kevésbé tudták a gyermek életkorának megfelelően alakítani az interakciót, beszélgetés helyett inkább felolvasták a könyvben szereplő szöveget (18 hónapos gyermekek esetében). Az anya túlösztönző vagy túlkontrolláló magatartása a gyermekben ambivalenciát idéz elő a könyvekkel szemben. Idősebbek (30-38 hónapos gyermekek) körében végzett vizsgálatainak során azt tapasztalta, hogy ugyanazon könyv ismételt olvasása során a gyermek erősen ragaszkodik a „hivatalos verzióhoz”. Feltételezi, hogy a gyermek képeskönyv-nézegetési helyzetekben való aktív részvétele és tanulása erősen függ attól, hogy

a szülő mennyire képes közelíteni a könyvben megjelenő világot a gyermek világához (Bus 2002).

A mesehallgatás eredménye és feltétele is egyben a narratív kompetencia, melynek elemei *Nelson* (1998) szerint:

- 1) az események verbális tervezése, vázolása,
- 2) összefüggő párbeszéd megértése és létrehozása,
- 3) kanonikus és nem-kanonikus formák megkülönböztetése,
- 4) az egyes szereplők perspektívájának, idő- és térbeli viszonyainak kezelése,
- 5) az események várható alakulásának bejósolása,
- 6) az időálló, kulturálisan jelentős sémák felismerése, alakítása.

A narratív kompetenciának fontos szerepe van a saját és mások életeseményeinek mint történeteknek a feldolgozásában.

A kisgyermeknevelő szerepe, feladatai és viselkedése az élményközvetítés helyzeteiben

A bölcsődei nevelés a családi nevelés értékeire építkezve kapcsolódik be a kisgyermek fejlődésének segítésébe. A bölcsődei csoporthelyzetben zajló mesélés, képeskönyv-nézegetés vizsgálatával az utóbbi évtizedekben mindössze két empirikus kutatás foglalkozott (*Nyitrai* 1995 és *Gyöngy* 2014), ezek eredményei segíthetnek a módszertani kérdések továbbgondolásában.

A módszertani javaslatok főbb témakörei, a kisgyermeknevelő feladatai:

- a literációs környezet megteremtése,
- a kisgyermeknevelő szerepe, tevékenysége, viselkedése az élményközvetítés helyzeteiben,
- a családi nevelés támogatása,
- megfigyelések, önértékelés.

A jelen írás a felsoroltak közül az 1) és a 2) pontokban szereplő tevékenységek néhány fontosabb mozzanatát emeli ki.

A literációs környezet megteremtése elsősorban a bölcsődei csoport könyvkészletének összeválogatását jelenti, de a mesélés eszközei lehetnek gyermekújságok, bábok is, és a környezet megteremtéséhez sorolandó a könyvek elrendezése, a nyugodt meséléshez, könyvnézegetéshez kellemes helyszínül szolgáló mesekuckó, mesesarok kialakítása is.

A bölcsődében a mesélés helyzetei erősen képeskönyvhöz kötöttek: a felnőttel közös képeskönyv-nézegetés, a képekről beszélgetés, a képekről kitalált rövid történetek kb. egyéves kortól keltik fel a gyermek érdeklődését. Ehhez kapcsolódnak a későbbiekben a kitalált mesék és a „fejből mondott” vagy felolvasott mesék, de a képeskönyv-nézegetés a bölcsődéskor végéig a legjellemzőbb mesélési helyzet marad (Nyitrai 1995 és Gyöngy 2014).

Az 1995-ös kutatás során hat bölcsődei csoportban 144-féle könyvet regisztráltunk (Nyitrai, 1995). A közelmúltban zajló kutatás azt vizsgálta, hogy milyen könyveket kedvelnek a kisgyermeknevelők. A 200 válaszoló 486-féle kedvelt könyvet sorolt fel. A nagyon sokféle választás, az egy-egy könyvre jutó választások alacsony gyakorisága jól tükrözi a könyvválasztás terén jelentkező bizonytalanságot, azt, hogy a gyermekkönyvek választékának felhígulása a bölcsődében is megjelenik. A divatos sorozatok (pl. *Bogyó és Babóca*, *Thomas*, *a gőzmozdony*) mellett vannak azonban „örök” kedvencek is, pl.: *Iciri-piciri*, *Mondókáskönyv*, *Tesz-vesz város*, *Altató*, *Boribon*, *Bóbita*, *Ablak-zsiráf*, *Vidám mesék*. A könyvek minőségi jellemzéséhez szükséges lenne egy kritériumrendszer kidolgozása.

Az élménykövetítés helyzeteiben való viselkedés jellemzéséhez kiindulópontul szolgál az, hogy az irodalommal való találkozás egyetlen célja a gyönyörködtetés, a direkt tanítási szándéknak a művészi tevékenységekben nincs helye. A művészi élményekkel való találkozásra az a kisgyermek nyitott, aki fizikailag és érzelmileg biztonságban érzi magát, de a művészi élmények segítenek a biztonság, a harmónia megőrzésében is.

A felnőttel közös képeskönyv-nézegetés, mesélés intim kommunikációs helyzet: az intimitás egyszerre feltétel és eredmény. Az a felnőtt tudja igazán élménnyé varázsolni a helyzeteket, aki jól ismeri a gyermeket, akivel a gyermeknek közös élményei vannak. A gyermeknek a helyzetekben való részvétele mindig önkéntes, a tartalom alakulásában döntő tényező a gyermek pillanatnyi érzelmi állapota. Ugyanakkor a felnőttön nagyon sok múlik: ha a felnőtt szívesen, a gyermek hangulatára hangolódva mesél, nézeget képeskönyvet a gyermekkel, a gyermek gyakrabban igényli a számára élményt nyújtó helyzeteket. Az intimitás, a gyermek igényeihez igazodás felveti a létszámhatárok kérdését is: hány gyermeknek mesélhet a kisgyermeknevelő egyszerre úgy, hogy az intimitás megmaradjon?

A gyermek számára a mese a valóság transzformálása a pszichés szükségletek kielégítésére. Egy mese mindaddig megőrzi varázsát, amíg képes a gyermek pszichés szükségleteit kielégíteni, ezért kér a gyermek esetenként az

unalomig sokszor egy-egy mesét vagy meserészletet. A mese a felnőtt esetében is pszichés szükségletkielégítő: egyes meséket szívesen mesélünk, mások elmondása elől igyekszünk kitérni. A mesélő sok mindent elárul magáról is, mind a mesekínálással, mind a mese tolmácsolásával (Rodari 2001).

Csak az elejétől a végéig hallott mese pozitív élmény a kisgyermek számára, a katarzis-élmény kiváltója a mese befejezése, miszerint bonyodalmak ellenére minden jóra fordul. A katarzis a legkisebbeknek szánt történetek befejezésében is benne rejlik. A *Bogyó és Babóca*, a *Kisvakond* stb. történetek befejeződése is megnyugvást, a helyzet jó irányba alakulását, a harmóniát hozza.

Számos szerző tesz javaslatot arra, hogy a gyermekkor egyes szakaszaiban milyen mesék, könyvek ajánlhatók a gyermekeknek (Szilágyiné 2008; Zóka 2007). Az irodalommal való ismerkedés kezdetei a mondókák, versek, dalok, melyek örömforrások és érzelmi biztonságot nyújtanak a kisgyermek számára. A képeskönyv-nézegetés szerencsés esetben már csecsemőkorban is jelen van a kisgyermek élményei között, jelentős időszaka egyéves kor körüli életszakasz, melyben igen jelentős a szókincs gyarapodása (Sugárné 1977). A mesélés új korszaka a történetek iránti érdeklődés. A 2-2,5 éves korú gyermek a saját vagy a szülei életének egy-egy epizódját felelevenítő igaz történeteket hallgatja szívesen. Ezek a történetek segítségére vannak az élmények feldolgozásában, az élmények újbóli átélésében, választ adhatnak a történetekkel kapcsolatos kérdéseire. A legkisebbeket a saját életükről szóló történeteken kívül a dinamikus, cselekményt ábrázoló képekről szóló mesék érdeklik legjobban. A 3-4 évesek már nagyon kedvelik a láncmeséket, a rövid álla vagy novellameséket. A 4-8 éves kor az igazi mesék kora, ebben az életszakaszban kedveltek a tündér-, az állat- és a novellamesék (népmesék és igényes műmesék egyaránt). Csak az a mese nyújt élményt, amely rezonál a gyermek pillanatnyi pszichés állapotával.

Nagyon fontos, hogy a gyermek az életkorának, érdeklődésének megfelelő, színvonalas művekkel kerülhessen kapcsolatba. A népmesék letisztult alkotások, így színvonaluk nem kérdőjeleződik meg. A népmesék közül azonban csak a láncmesék, néhány állatmese és egyszerűbb novellamese ajánlható a legkisebbeknek. A bölcsődés korosztálynak szóló mesék többsége műmese. Ha közülük válogatunk, segítségünkre lehetnek a következő szempontok:

1) érdemes elkerülni a gyermeket alulértékelő, egy elképzelt „gyermeki szintre” lebutított műveket,

2) hasonlóképpen nem érdemes olyan műveket sem választanunk, melyeknek szereplői nem hitelesek, nem életszerűen viselkednek,

3) lényeges szempont a nyelvi igényesség mind a magyar nyelvű, mind a fordított művek esetében.

A mesét nem kell – sőt, nem javasolt – magyarázni. A mese hangulatából és tartalmából a kisgyermek sok mindent megért fejlettségétől, pillanatnyi helyzetétől függően. A kognitív tudás direkt gyarapítása sosem lehet a mesemondás célja, kerülni kell a mesék erkölcsi, szociális vonatkozásainak értelmezését is. Ugyanakkor a mesékről való beszélgetésnek helye van többek között a kisgyermekek kérdéseire adott válaszok, a gyermekek élményeire való reagálás, a közös élmények felidézése formájában.

A közelmúltig általánosan elfogadott módszertani elv volt a felolvasás kerülése, a „fejből” mesélés kizárólagos támogatottsága. A mesemondás általában élményszerűbb, mint a felolvasás: jobban lehet a mesét hallgató gyermekre figyelni, hozzá igazítani a mesét, külön élmény lehet a hanggal való játék, a különböző szereplők más-más hangon való megszólaltatása. A felolvasás során előfordulhat, hogy a mesélő a könyvbe temetkezik, nem veszi észre a gyermek hangulatának, érzelmeinek változásait, a felolvasás egy idő után gyorsá és monotonná válhat. Ez nagy általánosságban igaz lehet, de a mesemondáshoz sem mindenki rendelkezik jó előadói képességekkel, és a felolvasás is hangulatossá tehető. Arról sem szabad megfeledkezni, hogy a mesélő felnőtt nem ismerhet minden mesét kívülről, vagyis a felolvasás nem küszöbölhető ki. Az újabb elgondolások a korábbiakhoz képest lényegesen nagyobb létjogosultságot adnak a felolvasásnak, hangsúlyozva, hogy a fejből mondott mese hallgatása és a felolvasott mese hallgatása más-más képességcsoport fejlődését segíti, a felolvasásnak pl. nagy szerepe van a nyomtatott szöveg konvencióinak megértésében (Neumann és Celano 2001, idézi: Szinger 2008).

A jelen írás a mesélésnek és a képeskönyv-nézegetésnek csak néhány kiemelt aspektusát érintette, de ebből a rövid betekintésből is jól látható, hogy a mesélés sokoldalú felkészültséget, mondhatni, mesélési kompetenciát igényel a kisgyermeknevelőtől. A kompetencia fogalma *Nagy József* értelmezésében motívumrendszer és tudásrendszer együttese. A motívumok közé főleg az érzelmi viszonyulásokat, attitűdök sorolhatók, a tudásrendszerbe pedig az adott dologgal kapcsolatos ismereteink és képességeink tartoznak. Egy-egy kompetencia többféle attitűdöt, ismeretek és képességek sokaságát, rendszerét tartalmazhatja (Nagy 2007). A mesélési kompetencia magában foglalja a gyermekirodalom, a képeskönyvek és a mesék szeretetét, számos irodalmi alkotás ismeretét, a mesélés hatására vonatkozó tudást és a mesélés helyzeteinek élménnyé varázsolására való képességet. Mindebből látható, hogy a mesélés módszertani kérdései

több szakterület eredményeinek együttes, komplex kezelésével válaszolhatók meg, így a kisgyermeknevelők mesélésre való felkészítése, a módszertani javaslatok kidolgozása teammunkát igényel.

Bibliográfia

- » Bus, A.G. (2002): Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In: Neuman, S. B. és Dickinson, D. K. (szerk.): *Handbook of early literacy research*. New York: The Guilford Press. 179-191. p.
- » Cairney, T. H. (2003): Literacy within family life. In: Hall, N., Larson, J. és Marsh, J. (szerk.): *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE. 85-98. p.
- » Gyöngy Kinga (2014): A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 148 p.
- » Nagy József (2007): Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia. Szeged: Mozaik Kiadó. 383 p.
- » Nelson, K. (1998): Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind. Cambridge: Cambridge University Press. 432. p.
- » Nyitrai Ágnes (1995): A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermek életében és fejlődésében. [Bölcsészdoktori értekezés]. Kézirat. Szeged: JATE. 217 p.
- » Réger Zita (1990): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Budapest: Akadémiai Kiadó. 166 p.
- » Rodari, G. (2001): A képzlet grammatikája. Budapest: Pont Kiadó. 146 p.
- » Rodriguez, E. T. at all (2009): The formative role of home literacy experiences across The first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30. 677-694. p.
- » Sugárné Kádár Júlia (1977): A preverbális kommunikáció jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. sz. 351–362. p.
- » Szilágyiné Gálos Ildikó (2008): Az olvasóvá nevelés megalapozása óvodás kortól kisiskolás korig. Budapest: Szeretve Tanulni Oktatási Egyesület.
- » Szinger Veronika (2007): Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, 1. sz. 70–85. p.
- » Szinger Veronika (2008): Mese az óvodában. *Fordulópont*, 39. 64–72. p.
- » Zóka Katalin (2007): Varázsszerek az óvodában. Érzelmi, erkölcsi kompetenciák alakítása játékkal, verssel, mesével. A világ befogadásának elérhetősége. 7. Budapest: SuliNova Kht. 49. p.

Első lépések a tanulóközpontú irodalomkönyvek felé

First steps towards student-centered textbooks on literature

VALACZKA ANDRÁS

vezető szerkesztő, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
valaczka.andrás@ofi.hu

Összefoglaló

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2014-ben kifejlesztett kísérleti tankönyvei közt irodalomkönyvek is szerepelnek. Ezek megvalósítása során az Intézet munkatársai és alkotói csapata a sok lehetséges prioritás közül a tanuló-központúságot választották. Arra törekedtek, hogy a mai kamaszok korba ágyazottságához, nagyon hirtelen kialakult meghatározottságaihoz igazítsák a tananyag és a készségfejlesztés megnyilvánulási módjait. Jelen tanulmányban azokat a nemzedéki jellegzetességeket foglaljuk össze, amelyeket a műhely meghatározónak talált, és azokat a módszereket, amelyekkel ezekre reflektálni igyekezett.

Abstract

We can find literature textbooks, too among the pilot textbooks of Hungarian Educational Research and Development Institute published in year 2014. While developing these textbooks the team of the Institute focused on the student-centered attitude, and this one was chosen from the possible priorities. The team-members' aim was to reflect on special characteristics of youngsters of these years and to the needs of childrens of our new era. Interpretation of curriculum contents and ways and methods of improving different competencies were synchronized with habits and thinking routines of the new generation. This study presents a short summary of the mental situation of the young and how the new textbooks try to reflect on these symptoms.

A kísérleti tankönyvek magyar nyelvi és irodalmi elemei sok egyéb cél mellett kiemelt elvárásnak tekintik a tanulók széles körében megfigyelhető nyelvi be-

szűkülésre való reflektálást. A fejlesztés három fő iránya: a médiaelemek inspirációs forrásként való felhasználása, a tanulók kérdezősi kultúrájának előtérbe állítása, továbbá az idegennyelv-tanítási módszerek beemelése a magyar nyelvi órák metodikájába.

Miközben számos kutató szerint az internethasználat az emberiség rohamos elbutulásához vezet, sőt már be is léptünk a digitális demencia állapotába, az amerikai James Flynn (Psychometrics Institute é. n) adatokkal bizonyítja, hogy a monitorfüggőség nyilvánvaló romboló hatásai ellenére nemzedékről nemzedékre nő az emberiség IQ-ja, 1930 óta mindenestre jól dokumentálható módon. Németországban például évtizedenként 3 IQ-ponttal nő a mért eredmény (Schmundt, Hilmar 2012), Törökországban 6-tal, de az Egyesült Államokban is folyamatosan emelkedik, ahelyett, hogy csakugyan elbutulnánk, ahogyan a képernyőhöz kötött mai ember láttán joggal gondolhatnánk.

Nyomasztó felismerés ugyanakkor, hogy a nemzedékek nyelvi, szóbeli, szókincsbeli képességei csakugyan romlanak, és egyre ijesztőbb mértékben elmaradnak az általános IQ-eredményekhez képest. A logikai és vizuális feladatok megoldása jobban megy a mai gyerekeknek, mint a korábbi nemzedékeknek, mentális lexikonuk azonban jóval szegényesebb, s mindabban, amit szavakkal kellene kifejezniük, egyre jobban elmaradnak a szüleik generációjától. Mindez Flynn professzor szerint egyfajta alkalmazkodás következménye: alkalmazkodnak a felgyorsult világ rohanásához, amelyben a hosszas, részletező beszédmódnak nincs többé helye. Ezeroldalas regények helyett másfél órás filmekben gondolkodnak a fiatalok, ami a szóbeliséget érthető és szükségszerű módon erodálja. Hasonlót figyelt meg Gósy Mária is, amikor kutatása során azt tapasztalta, hogy a mai gyerekek rohanva írnak. Senki sem kérte tőlük, hogy siessenek, a mai 12-13 évesek mégis tízzel több szót írnak le egy perc alatt (25 helyett 35-öt), mint a hatvan évvel korábban azonos körülmények között megkérdezett kutatási alanyok (Gósy–Kovács 2001).

Tovább pontosítva, hogy miben is áll a beszéd mai hanyatlása, Flynn professzor megkülönbözteti a passzív és az aktív szókincsset. Míg a gyerekek passzív szókincsre kevésbé erodálódott, és viszonylag jól megértik a szüleik nemzedékének nyelvét, addig az aktív szókincsük jelentősen beszűkült. A baj tehát akkor mutatkozik meg, amikor beszélniük vagy fogalmazniuk kellene, amikor szavakba kellene önteniük gondolataikat, tegyék ezt akár írásban-szóban megnyilatkozva, szöveget alkotva, akár néma autokommunikáció (Lotman 2001) formájában, magát a gondolkodást gyakorolva – ami legalább olyan fontos, mint az előbbi, csak rövidlátásunk folytán sokkal kevesebb szó esik róla (Gambino 2012).

A Flynn-effektus nemcsak azért veszélyes, mert a szókincs szűkülése valamennyi tantárgyra kiterjedően a teljes iskolai előrehaladást aláássa, s voltaképpen előre rossz teljesítményre predesztinálja a fiatal kémiából éppúgy, mint történelemből vagy akár a szöveges példákkal előálló matematikaórán (David 2010). Hanem veszélyes azért is, mert a hiányosság egész felnőttkori életvezetése során alkalmatlanná teheti a személyes, munkahelyi vagy akár a legintimebb érzelmi konfliktusok verbális feloldására, megbeszélésére, ködös belső feszültségeinek világos fogalmi eszközökkel való tárgyiasítására és közlésére.

Mindennek a tünetegyüttesnek tovább növeli a veszélyességét, hogy a potenciális cselekvők tanácstalanul állnak a jelenség előtt. Rengeteg szó esik ugyan a *digitális bennszülöttek* nemzedékéről, de az iskolák és a szülők jóformán semmit sem tehetnek a tendencia ellen. Nincs hozzá módszertanunk, túl friss és túl gyorsan terjedő a világméretű hatás, az anyanyelvi órák pedig továbbra is a nyelvről való meta-beszéd szerepzavarában zajlanak le ahelyett, hogy legalább a bögrék és tűzhelyek felcédululásával, magyarán a mentális lexikon szavainak megtanításával próbálkoznának. Mit jelent a tehetetlen nyelvtanórai meta-beszéd? Azt, hogy továbbra is a nyelvről szóló ismereteket tanítjuk ahelyett, hogy már rég a nyelvet magát tanítanánk, hasonlóan ahhoz, ami az idegennyelv-órákon zajlik. Természetesen nem az elemi mondatokat, de nagyon is azokat a kifejezéseket, szókapcsolatokat, logikai kategóriákat, amelyek a chat-beszéd új szóbeliségében sohasem kerülnek a magukra maradt, virtuális szigetükön izolálódott, s *A legyek ura* (Wilson 2010) páriáinak módjára egymást irányító fiatalok látókörébe.

Amit kommunikáció címén a nyelvi pragmatikáról mégis megtanítunk, valójában az is ismeret. Hogyan kell önéletrajzot írni, milyen olvasási stratégiák vannak – mindez csak látszólag tanítja beszélni a tanulókat. Beszélni akkor tanulnának, ha beszélhetnének, ám tudjuk jól, hogy egy-egy tanítási órán egy tanuló legfeljebb 23 másodpercre juthat szóhoz (Albertné 2005). S akkor sem anyanyelve birtokbevetelét gyakorolja, hanem leckét mond fel.

A szemléltetést segítő animációk, az interaktív táblákkal gazdagodó hardverkészlet, a digitalizált tankönyvek a nyelvi beszűkülésen nem segítenek, sőt gyakran tovább rontanak a helyzeten (az interaktív tábla például nyilvánvaló módon nyomja vissza a tanárt a frontális munka irányába). Nem szolgálja a szóban forgó célt az irodalmi művek filmadaptációinak levetítése sem. Ehelyett teljesen más funkciójú médiaelemek szolgálnák a beszédfejlesztés célját.

Az irodalmi művek tanítása éppúgy nem tűnhet el az oktatásból, ahogyan a grammatika sem, itt csupán arról van szó, hogy a tanórák egy-egy időszávjában

ezek mellett helyet kell szorítani a tanulók tényleges szóbeli-írásbeli szövegalkotásának, mégpedig irányított módon, a magasabb fogalmi tagoltságú, mintakövető, felfelé nivelláló beszéd kikényszerítésével. E kényszer kutyakorbáccsal nem váltható ki, csakis erős motiváltsággal. Erre a motiválásra az irodalmi olvasmányok ma már ritkán képesek, tudomásul kell vennünk, hogy ami ötven éve az olvasás volt, az ma a film. Ez képes igazán motiválni a gyerekeket.

Éppen ezért a médiaelemek beemelése elsősorban azt jelentheti, hogy mozifilmek néhány perces jeleneteinek, jól tematizálható párbeszédeinek levetítésére szorítunk helyet az irodalmi művek és a grammatika mellett. Ezek kellően erős impulzust adnak a tanulóknak ahhoz, hogy utána kapcsolódó szövegalkotásra bírassuk őket, például a párbeszéd továbbírására, a jelenet kreatív újraszinkronizálására, és így tovább.

Mindennek az elméleti dimenziója jószerivel lényegtelen. A feladat sokkal inkább az, hogy egy ilyen válogatást minél többféle online és offline hordozón tantervi egységekre sőt tanórákra bontva, kellő instrukciós anyaggal felszerelve a tanárok kezébe adjunk. Erre a jogszabály szerint akkor van mód, ha a filmrészletek átvétele nem üzletszerű, hanem non-profit módon történik, kifejezetten oktatási céllal – ebben hozhat áttörést az OFI projektje, hiszen a korábbi, profitorientált kiadók ezzel az eszközzel nem élhettek.

A filmrészleteket az elfogadható esztétikai minőségnek és a tanulókat motiválni képes jelenetek két halmazának figyelembevételével úgy kell kiválasztani, hogy azok metszetéből kerüljenek ki a lejátszandó idézetek.

Nagy kihívás, hogy a kiválasztott médiaelemekhez olyan feladatsort szolgáltsunk, amely a tanár munkáját leegyszerűsíti, a tanuló számára kellően érdekes, ugyanakkor idegennyelv-tanítási stílusban szorítsa rá a tanulót a példaanyaggal, frazémákkal, mintaszövegekkel támogatott, magasabb szintű nyelvhasználatra.

Perdöntő lehet a megvalósulás szempontjából, hogy mindezt könnyen kezelhető formában kapja meg a pedagógus. Régebbi fejlesztésű hardverek és szoftverek is támogassák a lejátszást, s az egész szöveges és médiás részon egyetlen csomagot, ahol két-három kattintással elindítható a folyamat.

Mindennek természetesen akadálya lehet az iskolák hiányos felszereltsége, a technikai eszközök használatának nehézsége. Csapó Benő és mások 2011-es kutatása azonban (Tóth–Molnár–Csapó 2011), amelynek során egy 256 általános iskolából álló reprezentatív mintát vizsgáltak, az derül ki, hogy ez nem valódi akadály. Az iskolák mintegy felében (50,3 százalék) egy, míg közel harmadában (31,7 százalék) kettő számítógépes terem található. Az is-

kolák egytizedében (11,9 százalék) van három vagy annál több számítógépes szaktanterem. E termék egyharmadában mobil számítógép (laptop) is segíti a tanulást és tanítást. Az első helyen megnevezett termék kétharmadában van projektor, harmadában az egyéni multimédiás eszközökkel való tanulást segítő fülhallgató és egytizedében webkamera. Átlagosan az iskolák 61 százalékában nemcsak a számítógépes szaktantermekben, hanem a többi tanteremben is van lehetőség a világhálózathoz csatlakozni. Az iskolák 40 százalékában találhatóak projektorral felszerelt tanteremek. Az iskolákban ezek száma jellemzően nem haladja meg a 10-et.

A tanár munkája jórészt abszurd kommunikációs helyzetre épül. Fel nem tett kérdésekre válaszol napi öt órában. Kivételt jelentenek a jól motivált csoportok, az érdeklődő gyerekek, nagyobb arányban pedig a legnépszerűbb tantárgyak, amilyen például az informatika vagy a biológia (Csíkos 2012). A feleltetés során pedig ismét csak a válaszadás marad a tanulóknak, amint a tevékenység elnevezéséből is kitűnik. Mi sem jellemzőbb a helyzetre, mint az a világhálón fellelhető metodikai tanulmány, amelynek a tanórai kérdéskultúra a témája, ám 21.000 karakteréből 20.000 a tanári kérdésekkel foglalkozik, s mindösszesen 1.000 karakternyi szöveg tér ki a tanulói kérdésfeltevések témájára (Makádi 2013).

Mi adna jobb alkalmat a diákok kérdéskultúrájának fejlesztésére, mint egy drámai filmrészlet? Kérdéseket tehetnek fel a szereplőnek, rákérdezhetnek az előzményekre, a folytatásra, a következményekre. Ahogy idegen nyelveken is nehezebb kérdezni, mint kijelentő mondatokat fogalmazni, úgy saját anyanyelvükön is sokat fejleszthet a képességeiken, ha többet gyakorolják a pontos, világos, lényegretörő kérdések megfogalmazását. Természetesen ugyanez áll az irodalmi szemelvényekre is. Igen ám, de ezek elolvasása jóval több időt igényel, és megint csak kevesebb idő marad a tanulói aktivitásra.

Az egész program – tanítsuk a magyart mint idegen nyelvet- szóba hozása komikusan vagy épp provokatívan hathat mindaddig, amíg az elemi mondatformákra gondolunk, amelyeket természetesen a mai diákok is anyanyelvi szinten alkalmaznak, függetlenül a nyelvi beszűküléstől. Az idegen nyelvi szövedetek, teauruszok, a nyelvvizsgákhoz kötődő pontos és hosszú idő alatt kiértelt, professzionális szintleírások azonban komolyabb horizontra emelhetik felvetésünket, és nagy segítséget adhatnak azoknak a nyelvi igényességi fokoknak a körülhatárolásában, amelyeket a mai körülmények között magyarul is meg kellene tanítanunk a magyar gyerekeknek.

A nyelvoktatással kapcsolatos Közös Európai Referenciakeret (KER) például meglehetősen szabatossággal írja le a magasabb nyelvi szintekhez kötődő nyelvi-szövegalkotási elvárásokat (Oktatási Hivatal é. n.) Rövid idézet belőle példaként:

„A lexikai elemek lehetnek több szóból álló állandósult kifejezések, mondatformulák, archaizmusok, idiomatikus kifejezések, állandósult metaforák, például Feldobta a talpát (meghalt), Túllőtt a célon (eltúlozta), Hajtott, mint a meszes (nagyon gyorsan); jelentésfokozók, például fehér, mint a hó (tisza), ugyanakkor fehér, mint a fal (sápadt); állandósult keretek, például: »Kaphatnék, kérem ... «; egyéb állandósult kifejezések, mint például vonzatos igék, pl. belenyugodni valamibe, állandósult szókapcsolatok, pl. beszédet tartani, hibát elkövetni stb.»

De ugyanilyen hasznos lehet számunkra bármely nyelvoktató tankönyvsorozat felsőfokú szókincs-fókuszainak átgondolt rendszere is, vegyük például a Headway sorozatot, amely haladóknak szóló kötetében (Kiadói közlemény 2014) ilyen fókuszokat jelöl ki: testmozdulatok (karba font kézzel, keresztbe tett lábbal), hangadás (köhint, torkot köszörül), fok-mérték határozók kapcsolódása (mélyen elgondolkodtató, elképesztően tehetséges), folyamatok (gyengül, hanyatlik, elenyészik), újságcikkcímek, éles kifejezést tompító fordulatok (némileg, egy kissé, esetleg), időjárással kapcsolatos szavak (szítál, párás), csodálkozás kifejezése (bámulatos, döbbenetes).

Végezetül kézenfekvő lenne az Isabel Beck, Margaret McKeown és Linda Kucanangol által kidolgozott szójegyzékek (Beck 2002) egyszerű átvétele is. Tudatos, kidolgozott rendszert alkotnak (Tyson 2013), évfolyamonként mintegy 100 szót jelölnek ki, kilencedikben (Intézményi közlemény é. n.) például ilyeneket, mint: alternatív, ellentmondásos, ellentétes, dilemma, feltételezés, ésszerűség, ösztönzés, sebezhetőség. Nagyon is kívánatos lenne, ha ilyen szavakat is használnának a tanítványaink. Jelenleg ez nemigen fordul elő.

Hogyan reagálhatnak mindezekre az OFI újgenerációs irodalomkönyvei? Első körben, a kipróbálásra bocsátott kísérleti anyagokban a következő konkrét lépésekre került sor:

1. Olyan digitális tananyagokat teszünk közzé, amelyek konkrét szókincs-bővítési gyakorlósorokat tartalmaznak.
2. Egyre több digitális feladatban fordítjuk meg a megszokott logikát, hogy a kérdések megválaszolása helyett a kérdések megfogalmazása legyen a tanuló elé állított kihívás.

3. Minden korábbinál nagyobb aránnyal emelünk be a tananyagba korábbi szerzőket már a kurzus kezdetétől fogva, hogy a tematika és a beszédmód erőteljesebben érintse meg a tanulókat.
4. A sznob elvárásokkal dacolva a filmipar könnyű műfajából közlünk részleteket és ahhoz kapcsolódó szövegalkotási feladatsorokat.
5. A grafikus rendezők szerepének, súlyának megtöbbszörözésével vezetjük rá a tanulókat a szöveglogikai tevékenységek technikájára.
6. Hétköznapi, életközeli, a tanulókat személyesen is érintő tematikába ágyazzuk az olvasmányokat.
7. Nagy tankönyvi felületen, a tananyag kompressziójával teremtünk helyet a tanulói megnyilatkozást és szövegalkotást időhöz-térhez juttató tevékenységeknek.
8. Tanári kézikönyvekkel adunk ötleteket a tanulók tevékenykedtetéséhez.

Mindezeket a több száz pedagógus bevonásával zajló kipróbálás és a beérkező sok ezer észrevétel nyomán olyan átdolgozott kiadások követhetik, amelyekben a fentebbiek módosulhatnak, illetve újabb eszközök bevonására kerülhet sor. A tankönyv persze ettől függetlenül továbbra is csak eszköz marad, a döntő szerep a pedagógusé. De a kezdeményezés talán így is jelezni tudja: a tanulók világához való igazodás elemi követelmény, amely nélkül a pedagógiai erőfeszítések aligha érhetik el céljukat.

Bibliográfia

- » Albertné Herbszt Mária (2005): A tanár-diák együttműködés In: Anyanyelvi nevelési tanulmányok 15-25., Iskolakultúra [online] 2005. URL: http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/anyanyelvi_nevelési_tanulmányok_1.pdf
- » Beck, Isabel et al (2002): Choosing Words to Teach. In Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction (15–30). New York, NY: Guilford Press [online] URL: <http://www.readingrockets.org/article/40304/#top>
- » Csikos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével In: Iskolakultúra [online] 2012. 1. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00161/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_01_003-013.pdf
- » David, Jane L. (2010): What Research Says About... / Closing the Vocabulary Gap In: ASCD honlap [online] URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar10/vol67/num06/Closing-the-Vocabulary-Gap.aspx>
- » Gambino, Megan (2012): Are You Smarter Than Your Grandfather? In: Smithsonian honlap [online] URL: <http://www.smithsonianmag.com/science-nature/Are-You-Smarter-Than-Your-Grandfather-Probably-Not-181842991.html>

- » Gósy Mária – Kovács Magdolna (2001): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. In: Magyar Nyelvőr [online] 2001. július–szeptember URL: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125306.htm>
- » Intézményi közlemény: 9th Grade Word List é.n. In: Hyde Park Central School honlapja [online] URL: <http://www.hpcsd.org/files/filesystem/Grade%209%20Tier%20II%20Vocabulary%20List.pdf>
- » Kiadói közlemény (2014): Headway Vocabulary In: Oxford University Press honlapja [online] URL: <https://elt.oup.com/student/headway/advanced/?cc=hu&selLanguage=hu>
- » Lotman, Yuri (2001): Universe of the Mind. London; New York: I.B. Tauris Publishers, 2001. 20–35.
- » Makádi Mariann et al. (2012): Kérdezési stratégiákra épülő földrajztanítás. In: Tanítási – tanulási technikák a földrajztanításban ELTE, [online] 2013. URL: <http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/TanulasiTanitasiTechnikakAFoldrajztanitasban/ch04.html>
- » Oktatási Hivatal (é. n.): A nyelvhasználó/nyelvtanuló kompetenciái In: Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ honlapja [online] URL: http://www.nyak.hu/nyat/doc/KER_2002/5%20fejezet_2.pdf
- » Psychometrics Institute (é. n.) James Flynn munkássága [online] URL: <http://www.psychometrics.cam.ac.uk/about-us/directory/jim-flynn>
- » Schmundt, Hilmar (2012): Is the Internet Really Making Us Dumber? In: Spiegel [online] 2012. szeptember 21. URL: <http://www.spiegel.de/international/zeitgeist/studies-contest-theory-that-internet-is-making-people-dumber-a-855668.html>
- » Tóth Edit – Molnár Gyöngyvér – Csapó Benó (2011): Az iskolák IKT felszereltsége In: Iskolakultúra [online] 2011. szeptember 124–137. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00159/pdf/iskolakultura_2011_10-11_124-137.pdf
- » Tyson, Kimberly (2013): No tears for TIERS. Common Core Tiered Vocabulary Made Simple In: Learning Unlimited honlapja. [online] URL: <http://www.learningunlimitedllc.com/2013/05/tiered-vocabulary/>
- » Wilson, David (2010): A Study of ‘Game Metaphor’ in Golding’s Lord of the Flies In: research Gate honlap [online] URL: http://www.researchgate.net/publication/228174202_A_Study_of_Game_Metaphor_in_Goldings_Lord_of_the_Flies

Kooperáció a pedagógiában

Cooperative Learning in Pedagogy

DR. VARGA ARANKA

egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
mizafe@gmail.com

Összefoglaló

A tanulmány rövid összefoglalót ad arról, hogy a kooperáció szociálpszichológiai szempontú megközelítése miként segíti a heterogén óvodai, iskolai környezetben való sikeres előrehaladást, kiemelve, hogy mindez sokoldalú kölcsönösséget rejt: kiterjed a pedagógus és a gyermekek, tanulók teljes közösségére. A felhasznált elméleti keretet a kooperatív tanulásszervezés személete és gyakorlata adja, melyet kiegészítünk egy olyan vizsgálat eredményeivel, mely egy felsőoktatási képzésen részt vett pedagógusok témára vonatkozó tapasztalatait mutatja.

Abstract

The following article reviews a brief summary about cooperation in the context of social psychology in order to reveal how heterogeneous kindergarten and school environment can improve the carrier of students. The theory highlights that all participants involved in the cooperation process are affecting each other in a multi-sided way; the teachers and the children and the whole student community. The study is based on literature of cooperative learning theory and practice. The article also includes a research about teachers' opinion on cooperative learning after educational and personal experience on the topic.

A pedagógusszerep

A XXI. századi iskolákban egyre inkább fókuszba kerül a pedagógus szerepe, illetve a szerep betöltéséhez szükséges kompetenciák (Falus 2012). Ezen kompetenciák sokoldalú fejlesztését célozzák a felsőoktatás tanárképzési kurzusai, illetve ennek fejlődéséről számolnak be csoportos és egyéni szalmai gyakorla-

tuk után a pedagógusjelöltek és a másoddiplomát szerzők tanári portfóliójukban. A gyakorló pedagógusok is portfóliót készítenek pedagógus életpályájuk tervezése és nyomon követése során a köznevelésben, mely kompetenciáik sokoldalúságát igazolja.

Írásunk a kooperatív szemléletű pedagógust veszi górcső alá azt vizsgálva, hogy miféle elvek mentén értelmezik szerepüket, mely módszertani eszközök segítik munkájukat, és mindez milyen módon hat kompetenciáik fejlődésére. Azt tapasztaljuk, hogy a kooperáció szemléletre alapozva és annak gyakorlatát elsajátítva a kompetenciák olyan jellegű fejlődése figyelhető meg, mely képessé teszi a pedagógusokat a napjaink kihívásaira való sikeres reflektálásra. Ez azt jelenti, hogy a kooperáció belsővé tétele (attitűd) és a gyakorlati eszközök elsajátítása (módszerek ismerete) segítségével a pedagógus képessé válik tanulási folyamatra irányuló terveiben valamennyi tanuló egyéni adottságaira és szükségleteire építeni, a megvalósítás során a tanulóközösség interakcióit strukturáltan szervezni (alkalmazás). Mindezzel kimutatható eredményeket érnek el diákok egyéni és csoportszinten egyaránt. Vagyis olyan pedagógusról beszélhetünk, aki nem csak a „tananyaggal halad”, hanem valamennyi diákja számára megteremt az egyéni fejlődés lehetőségét a támogató csoportközegben.

A kooperáció tartópillérei

A kooperativitás működtetéséhez szükséges szemlélet tartópilléire a szociálpszichológiai tapasztalatokon nyugvó alapelvek érvényesítése (Kagan 2001, Arató–Varga 2012). Az *1. számú ábrán* foglaltuk össze az alapelveket, és kiemeltük a hozzájuk kapcsolódó tartalmakat. Elsőként az egyéni felelősségvállalás és személyes számonkérhetőség alapelvét tekintjük át, mely segítségével a pedagógus azt biztosítja, hogy az individuum – esetünkben a gyermek, a tanuló – nyomon követhetően és személyes elköteleződéssel vegyen részt a tanulási folyamatban. A frontális tanítás individuális jellege az egyéni nyomon követhetőséget ugyan lehetővé teszi, azonban a pedagógus kapacitása gátat szab annak, hogy az osztályteremben lévő valamennyi tanuló igényeit és előrehaladását folyamatos figyelembe vegye. A hagyományos csoportmunka aktivizálhatja a diákokat, azonban a csoportszintre delegált feladatok kevésbé teszik lehetővé az egyéni előrehaladás és eredmény értékelését. A kooperatív tanulásszervezés megtartja az egyéni szintre delegált feladatok és felelőségek rendszerét, azonban a tanulási folyamathoz rendelt támogató csoporttal szélesíti ennek nyomonkövetési lehetőségét. Így a kooperatív kiscsoport nyilvánossága biztosítja,

hogy a személyes feladataikra a diákok azonnali visszajelzést kapjanak társaiktól, ami jelentősen erősíti felelősségvállalásukat és bevonódásukat.

A következő alapelv a párhuzamos és mindenkire kiterjedő interakció, mely a kiscsoportos munkaszervezés eszközével cselekvő bevonódást eredményez. Vagyis ezen alapelv mentén a pedagógus olyan tanulási keretet alkalmaz, ahol a diákoknak nemcsak lehetősége van a cselekvésre, hanem a kooperatíván strukturált munkaforma révén minden diák aktív részvétele szükséges ahhoz, hogy a kiadott közös feladat valóban elkészüljön. Az egy időben párhuzamosan dolgozó kiscsoportok megsokszorozzák a hozzászólási és cselekvő részvételi alkalmakat a diákok számára, ezzel a passzív befogadásnál mélyebben beivódó tanulást eredményezve.

A harmadik alapelv az építő és ösztönző egymásrautaltság, mely a kiscsoportos támogató erőt jeleníti meg. A pedagógus ezt a szemléletet követve folyamatosan úgy strukturálja a feladatvégzést és úgy osztja szét a közös tananyag-tartalmakat a diákok között, hogy minden egyes személy sikeres feladatvégzése révén lehessen csak továbbhaladni. Az egymással összefüggő feladatok szétosztását akár tartalmi, akár munkavégzési szempontból a pedagógus a tanulók egyéni igényei, szükségletei és képességei szerint teszi. Ezzel a differenciálással azt is biztosítja, hogy valóban mindenki el tudja végezni a rászabott feladatot, és a feladat jellegétől függetlenül azonos fontosságú legyen a hozzájárulása a közös munkához. Mindezzel egy olyan tanulási környezetet teremt a pedagógus, amelyben a diákok mindannyian megbecsülik és támogatják társaik egyéni feladatvégzését. Ugyanakkor ösztönzően hat rájuk a kölcsönös és pozitív egymásrautaltság személyes megtapasztalása – szemben a „vesztes-nyertes” versenyhelyezettel.

A kooperatív alapelvek közül negyedikként kiemelt egyenlő részvétel és hozzáférés az esélyegyenlőségi dimenziót hangsúlyozza. A frontális munka és a hagyományos csoport egyaránt lehetőséget kínál az egyenlő részvételre, ha a diák képes és akar a tanárral vagy a csoporttársaival együtt haladni a tanulása során. Ezt a felkínált lehetőséget azonban csak akkor nevezhetjük „mértányosnak”, ha a valódi tudáshozzáférést is garantáljuk. Ehhez a kooperáció több oldalról megerősítve kínál megoldást. A tudatosan kialakított, fejlesztett és szervezett kiscsoportos munkaforma olyan támogató, inkluzív (befogadó) diákközösségeket hoz létre, amely személyes támogatással bír. Egyúttal olyan módon teremt meg a tanulási folyamat nyilvánosságát, hogy az azonnali visszajelzést adjon az előrehaladásról.

A differenciálással egyénre szabott feladatok pedig lehetővé teszik, hogy mindenki mozgósítani tudja erőforrásainak legjavát, saját üteme szerint tudjon fejlődni és teljes értékű tagként járuljon hozzá a közös tudás megszerzéséhez.

Mindezekből látható, hogy a kooperatív alapelvek tudatos alkalmazása olyan strukturált és támogató csoportdinamikát eredményeznek, melyben a gyermek, a tanuló mint individuum fejlődik egyéni igényei, sajátosságai és üteme szerint.



1. ábra – Kooperatív alapelvek

A kooperáció gyakorlata

A tanulmány a következőkben kitér arra, hogy az alapelvek gyakorlatba ültetéséhez kooperatív szerepek és módszerek állnak rendelkezésre. Ezeket a gyakorlati eszközöket a pedagógus – kooperatív szemlélete mentén – a diákjai számára tudatosan választja ki az általa irányított tanulási folyamat során. A diákok pedig a kipróbált kooperatív szerepeik és módszereik segítségével szereznek személyes sikereket a tanulásban és egyúttal megélik a közösségben rejlő támogató erőt.

A gyakorlatba ültetéshez egy konkrét esetet mutatunk be. 2013 tavaszán a Pécsi Tudományegyetemen zajlott pedagógus szakvizsgás képzés részeként 96 gyakorló pedagógus ismerkedett meg a heterogén tanulói közösség sajátosságaival és sajátította el a kooperatív tanulás szervezés alapjait. Ezt követően

iskolájukban próbálták ki azt a maguk által megtervezett kooperatív tanórákat, melyek megvalósulását aztán tudományos elemzéssel értékelték. Végezetül egy önkitöltős kérdőívben olyan kérdésekre válaszoltak, mellyel a kooperatív szemlélet és gyakorlat felé való elmozdulásukat kívántuk feltárni. A képzés és akciókutatás résztvevői reprezentálták a köznevelés pedagógus-összetételét: 10 óvópedagógus, 9 tanító, 11 fejlesztő vagy gyógypedagógus, 66 felső tagozaton vagy középiskolában tanító tanár került a csoportba. A következőkben az ő tapasztalataikra támaszkodunk: fókuszálva az óvópedagógusokra, tanítókra, fejlesztő és gyógypedagógusokra.

Elsőként a kipróbált kooperatív tanórákat követő reflexiókból emelünk ki néhány példát. Az első arról számol be, hogy akár a diákok, akár a pedagógus számára kihívást jelent az új szemlélet és munkaforma, és az „átállás” fokozatosan történik meg.

„Az első óra lassú volt és nyögvenyelős. A második már jobb volt, a harmadikat viszont mindannyian élveztük! J” K. J., alsó tagozaton tanító nyelvtanár

A következő pedagógusvélemény arról számol be, hogy alapképzése során nem találkozott ezzel a tanulásszervezési móddal, így komoly erőfeszítéseket kell tennie, hogy hagyományos és megszokott módszereit átalakítva változtatson munkáján.

„Sajnálom, hogy az egyetemi évek alatt nem hallottam a kooperatív technikákról. Most, ha még nem is érzem bátornak vagy magabiztosnak magamat a kooperatív tanítás terén, de kíváncsinak igen. Mindenképpen ki fogom próbálni őket, mivel most a saját bőrömön tapasztaltam, hogy valóban hatékony módszer.” F. N. tanító

A következő idézet személyes hangvétellel indítva veszi sorra a tapasztalatait. Kitér az időkezelés problémájára, amelyre többen utaltak, és amely valóban kulcskérdés a kooperatív tanulásszervezés alkalmazása során, mivel strukturális kereteket is feszeget. Szintén fontos megjegyzés a tanárszerep átalakulása, vagyis az a fókuszváltozás, hogy az osztályteremben a „főszerep” már nem a tanaré, hanem a diáké lesz.

„Összességében elmondhatom, hogy jól éreztem magamat az órán, és igen nagy kedvet kaptam ahhoz, hogy rendszeresen tartsak kooperatív struktúrákkal szervezett órákat. A gyerekek szépen együttműködtek, tetten érhető volt, hogy javult az egymás közti kommunikáció, és látványos volt a segítő szándék mindenkiben. Bár erre a tanórára igen sokat készültem, úgy vélem, a készületi idő tud rövidülni, ahogyan én is nagyobb rutint szerzek e téren, és a diákok számára is rendszeressé válik az ilyen típusú tanulásszervezés. A sok előkészü-

let után az órán kissé háttérbe szorult a hagyományos értelemben vett tanári szerepem, amit egyáltalán nem bánok, és örömmel tapasztaltam meg.” M. L. tanító

Egy olyan pedagógus véleményét is kiemeltük, aki gyógypedagógiai intézményében már kipróbálta a kooperatív tanulásszervezést, a mostani képzéssel pedig tovább mélyítette, megerősítette eddigi tapasztalatait. Véleménye tükrözi, hogy a gyakran alkalmazott eljárás valóban sikeres számára, és főként diákjai számára. Ennek részleteiről olvashatunk.

„Ha a hagyományos, frontális osztálymunkával kellene összehasonlítanom a kooperatív tanulást, akkor azt mondom, hogy ez a tanulási forma jobban »bejön« a diákoknak. A gyerekek megtanulnak együtt dolgozni, odafigyelni egymásra, törekszenek a jó megoldásra, sikerélményük van. Szeretik és várják ezeket az órákat. A változatos feladatokkal aktívan végig dolgozzák az órákat (nincs lehetősége senkinek, hogy csak nézelődjön, szemlélődjön és 1-1 témáról több ismeretet sajátítanak el, hisz tevékenyen részt vesznek benne.” B. T. gyógypedagógiai intézményben tanító pedagógus

Érdekes azt is látni, hogy a különböző egyéni elmaradások személyes fejlesztésére specializálódott pedagógusok miként tudták napi gyakorlatukba építeni a kooperatív tanulásszervezésről elsajátítottakat. Az egyetemi osztálytermi munka során folyamatosan megfogalmazták az adaptálhatóságra vonatkozó kétségeiket, ellenben az elküldött óravázlatok és reflexiók rendkívül kreatív képet mutattak, és bizonyították e tanulásszervezési forma lehetőségeit a különböző fejlesztő foglalkozásokon. Láthatóan ez egy olyan terület, amely sok újítással bővítheti a kooperatív tanulás rendszerét is.

„A kooperatív elvek mentén való fejlesztés igen eredményes a sérült gyerekek esetében is, de a technikák tárháza igen szűk, és nagyfokú módosításokat, átgondolásokat igényel.” K. A. logopédus

Kiemeltünk még két olyan véleményt, mely sok reflexióban megjelent, és amely azt a személyes tapasztalatot fogalmazza meg, hogy a kooperatív tanulásszervezés alkalmas a heterogén közösségekben az egyéni sikerek elérésére. Talán ismertebb az a tény, hogy ezzel a munkaformával az egyébként nehezen bevonhatók is részt vesznek a tanulásban. Ezt hangsúlyozzák a kooperatív tanulásszervezés mellett szólók leggyakrabban. A kételkedők azonban éppen azt vitatják, hogy a tanulásban előrébb járók vajon sikeresek tudnak-e lenni ebben a munkaformában. Több vélemény is megerősítette, hogy mivel a kooperatív tanulásszervezés heterogén közegben releváns módon képes reagálni az egyéni igényekre és szükségletekre, így valójában mindegy, hogy a bevont diák hol

tart a tanulásban vagy milyen képességei vannak. A különböző munkaformákban tervezett differenciálás és az alapelvek mentén biztosított aktivitás lesz a garancia mindenki sikeres részvételére.

„A módszer alkalmazása során a gyermekek aktívabbak voltak, a gyengébb képességűeknek is lehetőségük volt az egyenlő részvételre, ugyanolyan aktív tagjai voltak a csoportnak, mint a többiek.” I. E. óvopedagógus

„Tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy nemcsak a sajátos szükségletű tanulókat kellene az egyéni eltéréseket figyelembe vevő kooperatív módszerekkel tanítani, hanem ezzel az egyéni bánásmóddal a jobb képességűek tehetsége is kibontakozhat, még tovább fejlődhetnek.” Sz .A. fejlesztő pedagógus

A gyakorlati tapasztalatok sorából a következőkben kiemelünk egy konkrét tanórát is, melynek értelmező elemzésével arra kívánunk rámutatni, hogy a tanóra felépítése tartalmában nem tér el a megszokott formától, csak tanulás-szervezési módja révén válnak a kooperáció alapelvei élővé. (1. számú táblázat) A tanóra általános iskola 4. osztályában valósult meg két tanóra keretében, és a témája a karácsonyi ünnepi szokások feldolgozása volt. Az óravázlat az RJR modell szerint épült fel.

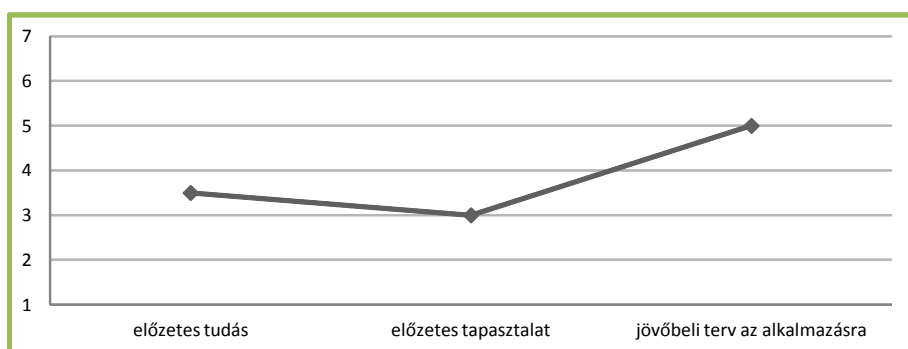
Az óra tevékenységeinek felépítése		Kooperatív tanulás-szervezési forma (szemlélet és gyakorlat)
Ráhangelés		
Minden diák egyénileg gyűjt olyan szavakat, ami a karácsonyról eszébe jut. A gyűjtött szavakat saját füzetébe beírja.	→	<i>Az egyéni gyűjtés során a résztvevők tudják, hogy a következő lépésben kiscsoportjuk nyilvánossága előtt mindenkinek számot kell adni az önálló munkáról.</i>
Kiscsoportban írásban összegyűjtik az egyéni jegyzeteken szereplő szavakat a tanulók.	→	<i>A csoportos írásos gyűjtés során egy diák egy dolgot mond az egyéni gyűjtéséből, amit egy külön cetlire leír (kerekasztal), és melléírja számmal, hogy ezt a dolgot még hányan írták a csoportban. (súlyozott cetli) A következő egyéni gyűjtést a mellette ülő mondja és írja le. Addig haladnak körbe, míg mindenki egyéni lapján lévő szavak nem kerültek rá egy-egy cetlire.</i>
Nagycsoportos szinten összegyűjtik a kiscsoportos gyűjtéseket	→	<i>Minden csoport egymás után megszólalva ismertet egy-egy cetlit a leírtakból, és a többiek jelzik, ha az náluk is szerepel. (csoportforgó) A tanár egy közös lapra kiragasztja közben tematikusan a cetliket, majd végül a súlyozás (cetlikén szereplő számok) alapján összefoglalja a karácsonnyal kapcsolatban összegyűjtött szavakat.</i>

Jelentésteremtés		
Minden csoport ugyanazokat az írásos anyagokat kapja, melyek a karácsonyi szokásokról szólnak. Mindenki egy részt kap a szövegből.	→	<i>Az anyag egyes részei különböző nehézségűek és célzottan kerülnek kiosztásra a csoporton belül. Így a pedagógus differenciálása segítségével mindenki olyan egyéni feladaton kezd el dolgozni, amely megfelel tudásának, így valószínűsíthető a sikeres feladatvégzés. (csoporton belüli mozaik)</i>
A saját szövegrészen mindenki egyénileg dolgozik – olvas, jegyzetel.	→	<i>A közös szövegből egy részen dolgozás erősíti a feladattudatot és motivációt, mivel a diákok tisztában vannak vele, hogy a következő lépésekben nekik kell csoporttársaik számára megtanítani ezt az anyagrészt. (csoporton belüli mozaik)</i>
A különböző csoportokban azonos szövegrészen dolgozó diákok összeülnek és megbeszélik az egyénileg feldolgozott szöveget, majd közös rajzos plakátot készítenek.	→	<i>Az egyéni munka után egy kiscsoportos támogatás (a kérdések feltételének lehetősége, tudás pontosítása, újabb összefüggések megbeszélése stb.) segít minden tanulót felkészülni a témájáról való beszámolásra. (szakértői mozaik) A közös megbeszélés azt jelenti, hogy mindenki az egyéni jegyzetéről egyszerre egy dolgot mond el, azt beszél meg, majd a következő diák folytatja az ismertetést (szóforgó). Így haladnak addig, míg minden információ el nem hangzik. A közös jegyzet (plakát) úgy készül, hogy mindenkinek különböző színű filce van, amit csak ő használhat, és minden színnek hasonló mértékben kell szerepelnie a közös anyagon. (nyomonkövetés filcszínnel)</i>
Mindenki visszatér eredeti csoportjába, és az előző lépésben elkészített közös plakát segítségével megtanítja a többieket a saját témájára.	→	<i>Az elkészített plakátok külön-külön csoportasztalra kerülnek, és minden csoportban az a téma, amelyik plakát éppen az asztalon van. A plakátok az ismertetés után egy asztallal tovább haladnak, majd az érkezett plakát lesz az új téma. Addig haladnak így körbe (asztalról-asztalra) a plakátok, míg minden téma elő nem kerül. (írásos csoportforgó) Az ismertetés során mindenki „felel”, vagyis szóban beszámol az addig megtanultról a többieknek, és mindenki jegyzetekkel kísérve sajátít el új témákat társai ismertetése alapján. (interaktív „frontális” munka)</i>
Reflexió		
A tanár által készített szókérdések segítségével nagycsoportos szinten ellenőrzik a közös tanulás eredményességét ismétléssel, gyakorlással.	→	<i>A diákok két koncentrikus kört alkotnak, és a belső és külső körben állók egymás felé fordulva párokat alkotnak. (kettős kör) A belső körösök a szókérdések alapján kikérdezik a külső körben álló párjukat. (villámkártya) A külső kör a válaszadás után egyfelé lépve újabb kérdést kap és válaszol. Addig haladnak tovább, míg vissza nem érnek az eredeti helyre, ahol szerepcseré történik, hogy az eddig kérdezők is tudjanak minden kérdésre válaszolni.</i>
Házi feladat a tanultak ismétlése és egyéni készülés a témából való dolgoztatására.	→	<i>A következő alkalomra tervezett írásos dolgozatban már mindenki egyénileg és a teljes tananyagtartalomról ad majd számot.</i>

1. táblázat – Tanóra kooperatív tanulásszervezéssel

A kooperatív szemlélet alakulása

A PTE-n megvalósított képzésből az előzőekben a pedagógusok által megvalósított kooperatív tanórák tapasztalatait mutattuk be a személyes reflexiók és a készített óravázlatok elemzésével. A képzést követően a résztvevő 96 pedagógus döntő többsége (90%) anonim módon kitöltött egy kérdőívet. Ennek az eredményeit már több szempontból elemeztük és bemutattuk (Varga 2013a, 2013b). Most csak azt az összegző táblát emeljük ki, amely megmutatja, miként változott a résztvevők viszonyulása a kooperatív tanulásszervezéshez. (2. számú ábra)



2. ábra – Vélemény a kooperatív tanulásszervezésről (átlag, N: 85)

A kooperatív tanulásszervezésről szóló elméleti és gyakorlati képzésen, majd a személyes kipróbáláson résztvevő pedagógusok a reflexiók leadása után válaszoltak a kérdőív kérdéseire. Többek között értékelniük kellett különböző megállapításokat is hétfokú skálán, ahol az „1” az *egyáltalán nemet*, míg a „7” a *teljes egészébe*nt jelenti. A kitöltők három témára adott válaszát hasonlítottuk össze a 2. számú ábrán úgy, hogy a véleményeket témánként átlagoltuk. Ez alapján elmondható, hogy a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos előzetes tudás csoportszinten közepes volt, illetve ez alatti a gyakorlati alkalmazása átlagban. Vagyis az előzetes ismeretek alapján kevesebben gondolták hasznosnak a kooperáció bevezetését a pedagógiai gyakorlatukba. A képzést követően (jövőbeli terv az alkalmazásra) döntően megváltozott az alkalmazási kedv, átlagban is az inkább alkalmazom felé mutatott, miközben a szórás pedig kicsi volt. A szöveges indoklások alapján elmondható, hogy a pedagógusok alkalmazási kedve a gyakorlatban megélt sikerek miatt nőtt meg. A szöveges

válaszokból a kooperatív szemlélet mélyebb beágyazódása is egyértelműen kimutatható volt, amely garanciát jelenthet e tanulásszervezés hosszabb távú alkalmazásra.

Összegzés

A tanulmányban azt mutattuk be, hogy a kooperatív tanulásszervezés szemlélete és gyakorlata milyen módon segíti a pedagógusokat abban, hogy meg tudjanak felelni a XXI. századi kihívásoknak az iskolarendszer bármely szintjén. Láttuk, hogy a kooperáció szemléletének belsővé válását jelentősen segíti, ha a pedagógusoknak lehetőségük van az elméleti keret megismerése mellett kipróbálni olyan gyakorlati eszközöket, melyek alkalmazásával sikerrel támogathatják valamennyi diákjuk tanulását. Azt is megfigyeltük, hogy az a kooperáció mentén átalakuló pedagógusattitűd és az alkalmazott új munkaformák jelentősen bővítik a pedagógusok lehetőségeit, sokrétűen fejlesztik kompetenciáikat. A pedagógus változása mentén a teljes tanulóközösség is átalakul. A gyerekek, diákok körében a sikeres kooperáció tapasztalatai a folyamatosan használt kooperatív eszközök segítségével szintén kompetenciákká alakulnak, és szemléletükben, viselkedésükben is tetten érhető lesz. Ennek szerves része a diverzitás értéként elfogadása, valamint az egyéni és közösségi siker elválaszthatatlansága. Ez a szemléletet és viselkedés a gyerekek, a diákok és a pedagógusok mindennapjainak részévé válik, és így kerül az óvoda, iskola falain túlra is.

Bibliográfia

- » Arató Ferenc – Varga Aranka (2012): Együtt-tanulók kézikönyve. (3., bővített kiadás) Szeged: Mozaik Kiadó. 168 p.
- » Falus Iván (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? 56–63. In: B. Tier Noémi (szerk.): Alma a fán. Fókuszban a tanulás támogatása. Interjúkötet. Budapest: Tempus Közalapítvány. 2012. 56–63. p.
- » Kagan, Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Budapest: Önkonet Kft. 350 p.
- » Varga Aranka (2013a): Kooperativitás a felsőoktatásban. In: Andl Helga–Molnár–Kovács Zsófia (szerk.): Nyitottság és elkötelezettség – Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára. Pécs: PTE BTK NTI. 191–203. p.
- » Varga Aranka (2013b): Kooperativitás, mint a motiváció pedagógiai gyakorlata. In: Czékus Géza (szerk.): Motiváció – figyelem – fegyelem. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 544–557. p.

1. Művészetekkel való készség- és képeségfejlesztés

Fejlesztő biblioterápia, új módszer az oktatás szolgálatában

Developmental bibliotherapy, a new method to support education

GULYÁS ENIKŐ

PhD hallgató, Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola
gulyas.eniko@ektf.hu

Összefoglaló

Tanulmányomban arra vállalkozom, hogy a fejlesztő biblioterápiát, ezt a sokrétűen alkalmazható módszert, annak hatékonyságát bemutassam az egyetemistákkal és idősekkel tartott foglalkozássorozataim fényében, valamint röviden kitérek a módszer nemzetközileg is unikumnak számító megújítási lehetőségére, az e-biblioterápiára, és az ehhez kapcsolódó, általános iskola 6. osztályos diákok körében szervezett foglalkozássorozaton szerzett tapasztalatokra. A fejlesztő biblioterápiás foglalkozásaim mindegyikéről elmondható, hogy a résztvevők önértékelésére és társas kapcsolataira pozitív irányba hatottak.

*Tanulmányom azért fontos, mert a fejlesztő biblioterápia módszertana mind-
eddig nem került kidolgozásra, így nem áll az érdeklődők rendelkezésére egy olyan
összefoglaló mű, amely segítené egy átfogó kép kialakítását arról, hogyan valósul
meg a gyakorlatban a biblioterápia, s miben különbözik egy irodalomórától.*

Abstract

In my study I aim revealing the multiple applicable method and its efficiency in the light of my series of lectures for university students and elderly people. Moreover, I am going to give a brief account of e-bibliotherapy, a unique renewal option for bibliotherapy on an international scale, and list the experiences from e-bibliotherapy sessions held for 6th form primary school students. On the whole, my developmental bibliotherapy sessions can be considered to have a positive effect on the participants' self-esteem and human relations.

The significance of my study lies in the fact that the methodology for developmental bibliotherapy has not been outlined so far, therefore there are no thematic corpora available for those interested in the realization of bibliotherapy in practice and its difference from a literature lesson.

Bevezetés

A fejlesztő biblioterápia XX. századi újrafelfedezését követően alkalmazási területe kiszélesedett, a Rubin által végzett elemzés szerint, amely 131 db, 1970 és 1975 között megjelent cikket vizsgált, már ekkor a biblioterápiával kapcsolatos írások csupán 35%-a jelent meg könyvtári folyóiratokban, és 65%-a más területeken, úgymint a pszichológia, oktatásügy, egészségügy és egyéb terápiaik (Rubin 1979).

Amerikában, Angliában és Németországban az oktatási intézményekben rendszeresen tartanak fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat pedagógusok, gyakran csoportmunkában a könyvtárossal, iskolapszichológussal. Magyarországon a módszer egyelőre csak a könyvtárakban terjedt el, annak ellenére, hogy a külföldi tapasztalat alapján számos cél érdekében, mint dyslexiás és dysgraphiás diákok osztályközösséggel való elfogadtatására, agresszív tanulók kezelésére, az osztályközösség építésére, a csoport perifériáján elhelyezkedő diákok társaik általi elfogadtatására, új konfliktuskezelési módszerek megismertetésére, a vitakészség és önismeret fejlesztésére, új értékek és hozzáállások közlésére, szociális érzékenység növelésére, csoportközösség építésére, valamint az érdeklődési kör szélesítésére az iskolában is sikeresen alkalmazható.

Az alábbi fejezetekből megtudhatják, hogy mi a különbség az irodalomóra és a fejlesztő biblioterápiás foglalkozás között, valamint a különböző korosztályú résztvevők csoportjaiban szervezett foglalkozások tapasztalatairól is olvashatnak.

A fejlesztő biblioterápia nem irodalomóra

Gyakran felmerülő kérdés, hogy miben tér el a fejlesztő biblioterápia egy hagyományos irodalomórától, eltér-e valamiben, és miért van egyáltalán szükség biblioterápiára, amikor van irodalomóra. Az ezekre történő reflexió megérdemel egy külön fejezetet.

Ha röviden szeretnénk ezekre a kérdésekre válaszolni, azt mondhatjuk, hogy az olvasás, az irodalom megismerésének célja tér el. Míg az irodalomórán az a fontos, hogy az adott mű hol helyezhető el szerzője életútjában, addig a

fejlesztő biblioterápiás foglalkozások elsődleges kérdése, hogy a választott mű mit jelent az olvasója számára. Hász Erzsébet biblioterápia-definíciója erre a különbségre hívja fel a figyelmet, megfogalmazása szerint „A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jelenel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most mit jelent” (Büki & Büki 2005).

Gadamer hermeneutikájával egyetértve úgy gondolom, hogy teljes mértékben nem tudjuk megismerni azt, hogy milyen helyzetben keletkezett egy mű, nem tudjuk pontosan rekonstruálni az irodalmi művek keletkezési történetét (Sándor 2011). Ennek megfelelően az olvasóközpontú értelmezés képviselőinek véleményét elfogadva úgy gondolom, hogy egy-egy szöveg értelmezése során alapvető szerepe van az olvasónak. Ha csupán arra gondolunk, hogy egy-egy érdekes könyv vagy novella újraolvasása során a történet nem feltétlenül ugyanazt a hatást éri el nálunk, mint korábban. A korábbi tudásunkon kívül meghatározó a szövegértelmezésünk során, hogy milyen előzetes tudással, tapasztalattal rendelkezünk, valamint aktuális érzelmi állapotunk is jelentősen befolyásolhatja, milyen részletekre figyelünk fel, vagy hogyan értelmezzük az olvasottakat. Ez a konstruktivista tudáselsajátításhoz hasonlít leginkább, amelynek értelmében az új ismeret a már meglévő tudásunk fényében átalakul, majd ehhez a meglévő tudáshoz kapcsolódik.

Míg az irodalomórán a művészettörténeti korszakoknak megfelelően, kronológiai sorrendben, azon belül pedig szerzők szerint csoportosítva ismerkednek meg az irodalmi forrásokkal, addig a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások során a művek kiválasztásának egyetlen szempontja van, mi illik leginkább az adott csoporthoz, melyek azok a művek, amelyek a csoport aktuális problémáihoz, nehézségihez segítséget nyújtanak.

Egyetemista csoportokkal tartott foglalkozássorozat tapasztalatai

A Debreceni Egyetem informatikus könyvtáros hallgatói számára tartott biblioterápiás foglalkozássorozat során az alábbi művek szolgálták a beszélgetés indítójául:

1. József Attila: Töredékek
2. Karinthy Frigyes: Találkozás egy fiatalemberrel
3. Csáth Géza: Mese a kávéházból
4. Móricz Zsigmond: Fanyar szívek
5. Örkény István: Nincs bocsánat

Saját elmondásuk alapján sokkal könnyebben tudtak beszélni a problémájukról és bizalom alakult ki köztük. A foglalkozások során gyakran alakult ki konstruktív vita, mely során érvekkel próbálták egymást meggyőzni saját véleményükről. Az utolsó alkalommal az egyik lány sírva fakadt, és elmondta, hogy nemrég veszítette el nagymamáját, akihez érzelmileg nagyon kötődött, és erről eddig senkivel nem tudott beszélni, azonban most, ha meghallgatjuk, akkor elmondaná, hogyan érez ezzel kapcsolatban. Természetesen meghallgattuk, a csoport összes tagja igyekezett segíteni neki és megnyugtatni, majd a foglalkozás végén elmondta, hogy most már sokkal könnyebb, hogy tudott erről beszélni és a korábbi foglalkozások kellettek, hogy tudjon beszélni, az érzéseiről, de most már jól érzi magát, tudja, hogy más is átélte már azt, amit most ő.

Előfordult, hogy a foglalkozás előtt és után vizsgázni mentek a résztvevők, és ennek megfelelően természetesen idegesek, feszültek voltak, azonban a foglalkozás során fokozatosan oldottabbá vált a hangulatuk, a beszélgetésről pedig mosolyogva, nyugodtan távoztak.

A foglalkozások utóéleteként a résztvevők a későbbiekben többször szerveztek egyéb közös programokat, ilyen volt például, amikor együtt fedezték fel a helyi botanikus kertet.

A szervezési részével kapcsolatban úgy tapasztaltuk, hogy csak az első foglalkozáson való részvételre nehéz meggyőzni az embereket, hogy vegyenek részt rajta, ezt követően azonban szívesen jönnek további ösztönzés nélkül is, és szívesen invitálják meg barátaikat is.

Idősekkel tartott foglalkozássorozat tapasztalatai

A téglási Városi Könyvtárban szervezett foglalkozások során az alábbi műveket dolgoztuk fel a beszélgetés során:

1. Karinthy Frigyes: Az asszony és az igazság
2. európai népmese: Öregasszony az ecetesüvegben

Ebben a csoportban az okozott problémát, hogy a résztvevők jól ismerik egymást, így ők az elhangzottak mögöttes tartalmát is jobban értették. A csoport vezetése szempontjából azonban a legnagyobb nehézséget az okozta, hogy gyakran alakultak ki párhuzamos beszélgetése, amikor a csoport, talán a nagyobb létszámnak is köszönhetően, két csoportra vált, és külön beszélgettek a múról, valamint gyakran beszélt egyszerre több ember, ennek oka lehetett a csoport viszonylagos nagysága, ugyanis alkalmanként 12 és 14 fő vett részt a

beszélgetésben. Ezek elkerülésére gyakran volt szükség különösen a foglalkozások második felében felhívni a figyelmüket a „szabályokra”.

Az egri Bródy Sándor Megyei és Városi Könyvtárban tartott foglalkozássorozat szintén idős résztvevőkkel zajlott, a beszélgetést az alábbi művek generálták:

1. Karinthy Frigyes: Találkozás egy fiatalemberrel
2. Csáth Géza: Rozi
3. Csáth Géza: Irén mama
4. Karinthy Frigyes: Pista, a gyöngykapuló
5. Csáth Géza: Egymást boldogítva
6. Karinthy Frigyes: Férfiideál
7. Örkény István: Az új lakó
8. Örkény István: Az utolsó meggyemag

A foglalkozássorozat kezdetén a résztvevőknek nem mondtunk el túl sok információt a foglalkozássorozatról, amelyen részt vesznek, csak annyit, hogy műveket fogunk megismerni, és arra vagyok kíváncsi, hogy mi a véleményük a hallott alkotásokról. Mi jut róluk az eszükbe, mit gondolnak az egyes szereplők reakciójáról, cselekedeteiről, döntéseiről. Milyen más módon viselkedhetett volna a választott karakter, és ez mennyiben változtatta volna meg a történet végkimenetelét. Annak ellenére, hogy a szerzőt nem ismerték, nehezen sikerült elszakadni a történet fonalától, különösen az első beszélgetések során kértek többször, hogy tegyünk fel kérdést, hogy mire vagyok kíváncsiak, és ők majd válaszolnak. A későbbiekben azonban a beszélgetések egyre gördülékenyebbek lettek.

A foglalkozások nagyon jó hangulatban teltek, az oldottabb hangulat megteremtése érdekében tea és sütemény került az asztalra, amelyet körülveve helyezkedtünk el. Az egyetlen dolog, ami végig zavarta őket, és aminek hangot is adtak, az volt, hogy a beszélgetés végéig nem tudták meg, hogy ki volt a mű szerzője, és mi volt a mű címe. Úgy gondoltuk, hogy ha ismernék ezeket az információkat, befolyásolná a műről alkotott véleményüket.

Már a foglalkozássorozat elején többen felvetették, hogy jó lenne, ha a résztvevők korát tekintve nem lenne ennyire homogén a csoport, ha más korosztály tagjai is részt vennének a beszélgetéseken. Ennek ellenére így is több különböző nézőpont hangzott el, eltérő vélemények ütköztek, próbálták egymást meggyőzni saját álláspontjukról a művek feldolgoása során.

Míg a foglalkozássorozat előtt leginkább csak a könyvtárosokkal folytattak beszélgetést, a fejlesztő biblioterápiás foglalkozássorozat után már keresték

egymás társaságát, akkor mentek be a könyvtárba, amikor tudták, hogy társaik is ott vannak, a könyvtári rendezvényeken már nem egyedül jelentek meg, hanem együtt.

Az e-biblioterápiás foglalkozássorozat tapasztalatai általános iskolai tanuló körében

Az e-biblioterápiás foglalkozások során a művek meghallgatása után a résztvevők iPad segítségével illusztrációt készítettek a hallott történethez, mely lehetett a történet eseményeinek megjelenítése, azonban továbbgondolhatták, áthelyezhették az eseményeket más környezetbe, vagy saját életükre aktualizálhatták azt. Az e-biblioterápiás foglalkozássorozaton az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájának 6. osztályos diákjai vettek részt, „A kutatás a Társadalmi Megújulás Operatív Program *IKT a tudás és tanulás világában – humán teljesítménytechnológiai (Human Performance Technology) kutatások és képzésfejlesztés* címet viselő, TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 azonosítószámú projekt keretében készült. A projekt az Európai Unió támogatásával, és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.” A beszélgetés indítójául az alábbi művek szolgáltak:

1. koreai népmese: Kam tükre
2. európai népmese: Öregasszony az ecetesüvegben
3. Móra Ferenc: Két forintos
4. ismeretlen szerző: Miért van az ember szíve rejtve?

A diákok nyitottak voltak az informális tanulás ezen módjára, örültek neki, hogy meghallgatják a véleményüket, gondolataikat, azonban nehezükre esett a véleményük pontos megfogalmazása. Gyakran alakultak ki párhuzamos beszélgetések, valamint szintén előfordult, hogy elkalandoztak, játszani kezdtek. Ez adódhatott a résztvevők számából (11 fő), valamint a foglalkozás hosszából (több, mint az általuk megszokott 45 perc) is.

A diákok úgy nyilatkoztak, élvezték a közös foglalkozásokat, várták a következőt, örültek annak, hogy valaki kíváncsi a véleményükre, problémáikra, és mások meghallgatják őket.

Eredményeink azt bizonyítják, hogy a diákok problémamegoldó és kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusa erősödött, valamint a foglalkozások során egyre többet mosolyogtak, fesztelenebbül fejtették ki véleményüket, mindemellett az agresszivitásuk megjelenésének intenzitása csökkent. A fog-

lalkozásoknak köszönhetően digitális kompetenciáik fejlődtek, a 4. foglalkozáson már minden résztvevő önállóan el tudta küldeni e-mailben az általa készített képet.

Összefoglalás

A foglalkozásokon a résztvevők szabadon kifejthették véleményüket a történetekkel kapcsolatban, beszélhettek azokról a témákról, melyek foglalkoztatták őket.

A már jól összeszokott csoportnál különösen nagy nehézséget okozott, hogy a foglalkozásvezető is teljes mértékben megértse a résztvevők utalásait.

Általános jelenség volt, hogy mivel korábban nem találkoztak még a módszerrel, így az első foglalkozáson nem tudták, mit is várunk tőlük, azonban az idő előrehaladtával a beszélgetések egyre kötetlenebbek lettek, ezzel egyidejűleg azonban minden csoportban megfigyelhető volt, hogy gyakran vágta egymás szavába. A vélemények kifejtésénél igyekeztünk odafigyelni, hogy mindenki elmondhassa azt, ami az eszébe jutott, a foglalkozások végén pedig minden alkalommal megkérdeztük, hogy volt-e olyan, amit még szerettek volna elmondani. Természetesen voltak olyan résztvevők, akik erőteljesebben prezentálták mondandójukat, arra azonban érdemes odafigyelni egy-egy foglalkozás során, hogy mindenki kapjon szót, aki szeretne.

Bibliográfia

- » Büki, O., & Büki, P. (2005): Könyvvel könnyebb!? Fordulópont 2. 51–60. p.
- » Rubin, R. (1979): Uses of Bibliotherapy in Response to the 1970s. [online] Library Trends. [2013. 05. 10.] < URL: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/7081/librarytrendsv28i2_opt.pdf?sequence=7#page=122
- » Sándor, K. (2011): Olvasáskutatás. Eger: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdája.

Filmszínpadai megoldások ifjúsági színházainkban Két művészi formanyelv találkozásának hatáslehetőségei a kamaszoknak szóló „közösségi színházban”

Stage solutions in the contemporary youth Hungarian theatre

NAGYNÉ DR. MANDL ERIKA

egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
mandlerika@freemail.hu

Összefoglaló

Az előadás azokra a kortárs drámákra, Zeitstück-szerű darabokra, illetve színpadi adaptációikra szeretné felhívni a figyelmet, amelyek az efemer, a kamasz életproblémákat színpadra transzponáló színházi műfajok körébe tartoznak. A bevezető rész ismerteti a társadalmi-nemzedéki problémák bemutatását tudatosan felvállaló „közösségi színház” korábbi magyar hagyományait is. A jelenkori előadások egyik sajátossága, hogy olyan színpadi közeget, látványvilágot teremtenek, amelyek közel állnak a mai kamaszok élményvilágához. Az előbbi egyik legtipikusabb megnyilvánulási formája a multimédiás elemeket gazdagon használó látványszínház. Az előadás a műfaj komplex hatásmechanizmusát próbálja bemutatni: hogyan lehet magas művészi szinten megfogalmazni azokat az üzeneteket, amelyek a kamasz korcsoport számára fogódzót jelenthetnek problémáik feldolgozásában, megoldásában. (A kapcsolódó színházi előadások leggyakoribb témái: a kortárs csoport szerepe az önkép kialakulásában, barátságok, versengés és kirekesztés stb.) Az előadás egyik kiemelt témája, hogy a színház milyen sajátos művészi nyelvvvel képes bemutatni azt, hogy az online közösségi terek és az egyéb virtuális színterek hogyan módosítják, torzítják a csoporton belüli játékszabályokat, viselkedési mintákat? A téma színpadi megfogalmazásának szugesztivitását hogyan erősíti fel a film és a színház formanyelvének kölcsönhatása?

Az említett tematika színházi megjelenítését elsősorban Tasnádi István *Cyber Cyrano* című darabja színpadi változatán keresztül vizsgáljuk. Az elemzés bemutatja a színpadi adaptációban megvalósuló jelenetelés technikáját, az erős drámai jeleneteket, valamint az előadásban megjelenő kétféle médium (film és színház) valósághoz való viszonyát. Az elemzés kitér az internetes manipuláció folyamatának színpadi bemutatására, a szöveg és látvány viszonyára, valamint azokra a különleges hatáslehetőségekre, amelyek abból adódnak, hogy a színpadon egyszerre van jelen a filmes megjelenítések illuzórikus realizmusa és az élő színészi játék aurája, valószerűsége.

Abstract

*The lecture wants to draw attention on those contemporary dramas, Zeitstück-like plays and stage adaptations which belong to the stage genres that deal with the ephemeral, teenager questions. The introductory part also describes the Hungarian traditions of the 'communal theatre' that deliberately takes on the presentation of social and generation problems. One of the characteristics of the present lectures is to create such a stage medium and scenery that is close to teenager experience. A very typical manifestation of this is the so called 'spectacle theatre' that uses many kinds of multimedia elements. The lecture tries to present the complex mode of action of the genre: how the messages (that means a way of dealing with the problems for teenagers) can be composed on a high artistic level. (The most frequent themes of the connecting stage performances are: the role of the contemporary group in the formation of the self-concept, friendships, competition, elimination etc.) One of the main topics of the lecture is how the theatre can present – with its special artistic language – the effects of online communal places and other virtual stages; how these things vary, disfigure the inner rules of the groups, behavioral patterns. How does the interaction of language of film and theatre intensifies the strength of the topic's theatrical phrasing? The mentioned topics' theatrical representation will be studied via the theatrical version of István Tasnádi's drama, *Cyber Cyrano*. Our study presents the scene-technology realization of the adaptation, the strong dramatic scenes and the relationship towards reality of the two mediums (film and theatre) presented in the performance. Our study also touches upon the stage-presentation of the Internet underhand practices, the relation between text and view and those special influence-possibilities which derive from the fact that the illusory realism of the world of film and the realism and aura of the performance of living actors are simultaneously presented on stage.*

A „közösségi színház” magyar hagyományai

A tanulmányban egy olyan előadásformáról lesz szó, amely a „közösségi színház” körébe sorolható. E színházforma lényege a pusztán szórakoztató vagy a *l'art pour l'art* színházhoz képest valamilyen időtlen etikai tartalom markáns megjelenítése a közönség felé. Ez a fajta színház a kamaszoknak szóló előadásoknak szinte természetes megnyilvánulási formája, mivel itt a rendezői koncepció nem nélkülözheti a nevelési céltatot sem.

A könnyebb ellenállás irányába tartó közönségkiszolgálás és a vájtfülék számára élvezhető kísérleti színház között vagy mellett működő „közösségteremtő színház” jellemzőit, szerepét – tudományos igénnyel – Magyarországon először Németh Antal színháztudós, későbbi nemzeti színházi igazgató (1935–44) fogalmazta meg. Az 1920-as évektől több mérvadó tanulmánya jelent meg ebben a témakörben. Németh Antal a szórakoztatás és az esztétikum mellett etikai tartalommal ruházta fel a színházat. A rivalizáló sztárok helyett együttest és összjátékot akart, a sztárok csodálatára kárhozott közönség helyett „együttjátzó” közönségről beszélt. Elsőként *„Színházi kultúránkról”* című felolvasásában érintette közönség és színház kapcsolatát. A színházat a legszociálisabb művészetnek nevezte, a közönség és az előadás szereplőinek kölcsönös és egyidejű egymásra hatása miatt (Koltai szerk. 1988, 29–43). Németh a közönségkutatáshoz kapcsolva tanulmányozta a színpadi formák történetét is. Eszményi színpadformája egy nézőtér nélküli színház, amelyben az együtt játszó közönség a színészekkel egy szinten foglal helyet. A *holnap színjátszása* című írásában egy olyan színpadformát ismertet, amelyet egy úgynevezett rögtönző színházhoz készítettek. A rögtönzött előadásba a közönség bemondásait is beleszerkesztették (Stegreif Theater, Bécs, 1922) (Németh 1927, 5–6). A *tér-színpad* című írásban is olyan színpadi megoldásokat ismertet, amelyek elmosás a határvonalat színész és közönség között, „mint ahogy e kettő egy volt a dionüsziaikon és a misztériumjátékok közben.” Ennek a gondolatnak építészeti megvalósulásaiként mutatja be azokat – az 1924-es bécsi színpadművészeti kiállításon bemutatott – színházterveket, „amelyek zárt térbe konstruálják a térszínpadot, belekomponálva azt a játékeret körülfutó nézőtérbe, és ledöntve minden válaszfalat közönség és játék között.” (Németh 1926, 50–51) Végül az *Új színházat!* című tanulmányt érdemes kiemelni, melynek kiindulópontja, hogy közönség és színház kapcsolata nem „egyszerű esztétikai szemlélet útján” jön létre, „hanem a színpaddal való *passzív együttjátzás* formájában”. Itt is érinti azt a színházzociológia tárgykörébe tartozó jelenséget, hogy a szín-

ház minden más művészetnél mélyebben kapcsolódik a „kor kollektívumaihoz és magához a ’korhoz’. A *közösség játékarata* formálja korról korra a maga képére és hasonlatosságára a színházat, ez a játékarat pedig életérzésben, ízlésalkatban, esztétikai kultúrában korszerűen meghatározott.” (Koltai szerk. 1988, 85–88.) Később Németh rendezői és színházvezetői tevékenységében is visszaköszönnek a papírra vetett gondolatok. Színigazgatói programjában írta: „Időtlen és örök eszményekre gondolok, olyan világnézeti-erkölcsi tartalomra, amely nem művészietlen és színpadiatlan meztelenséggel a szavakban és szavakon keresztül, hanem közvetve, a szavak, a cselekmény mögött, a szereplők játékában, a színpad színének és vonalának ritmusában él.” Példákat is hoz az egyetemes színháztörténetből ennek az „etikai tartalomnak” a megvilágítására (Pukánszky 1938, 822–825; Lásd még N. Mandl 2005, 150–151, 156; Uő. 2013, 241–247).

A mai ifjúsági színház „problémaközpontú” előadásai, majd az utána következő élményfeldolgozó, előadás-értelmező, vagy interaktív foglalkozások a Németh Antal által elképzelt közösségteremtő színház továbbgondolt változatainak is tekinthetők, mivel céljuk az „együttjátszó közönség” felnevelése.

Zeitstück az ifjúsági színházban

A tanulmány további része elsősorban a felhasznált művészi eszközök – benne a sajátos jelenetezés, filmes hatások – felől közelíti meg a fiataloknak szóló Zeitstück-szerű (aktuális életproblémákat színpadra transzponáló) darabok színpadi változatait, közelebről a műfaj egyik legkiemelkedőbb előadását, a Vidovszky György által rendezett *Cyber Cyranót*. Mivel klasszikus magyar ifjúsági dráma nincsen, a regényadaptációkon túl a hazai ifjúsági (közösségi) színház – a külföldi tendenciákkal összhangban – ma szívesen választ a repertoárjába Zeitstück-szerű darabokat, mert az ilyen jellegű színművek tipikusan jelenkori problémákról szólnak, s könnyen értelmezhető, egyszerű korabeli történetbe ágyazottan fejezik ki társadalom- és korszakkritikájukat. Magyarországon évtizedekig hiányzott az úgynevezett Zeitstück, vagyis az efemer, az életproblémákat naprakészen színpadra transzponáló színdarab és színház, amely szilárd alapul szolgálhat a magaskultúrához, a nagy klasszikus drámák jelenkori színpadi adaptációinak értelmezéséhez is. Manapság egyre több író „ereszkedik le” szívesen az efemerhez, mert felismerik a dráma „életbevágó” szerepét (Fodor 1997, 35). A színvonalas Zeitstückök – kis változtatásokkal – akár évtizedekig műsoron tarthatók a színházakban. Az ifjúsági produkciók többsége a kama-

szok legfőbb vágyait és félelmeit jeleníti meg, vagyis a népszerűsége törekvést és a közösségből való kitaszítotttság kérdéskörét. Az ifjúsági színház mindenkori szereplője egy közösségekben elfoglalt szerepért, pozícióért, a csoportban őt megillető helyért harcol. Az említett életproblémák az életét még szűk osztályközösségekben töltő korosztályt nagyobb mértékben határozzák meg, mint később a folyton változó csoportokban létező egyetemistákat (Herczog 2012, 9). A színpadra állítható – kifejezetten kamaszoknak szóló – kortárs színművekből is nagyon kevés van, különösen a művészi értékű, időtálló kortárs darabokból van hiány. Tasnádi István – a Kolibri Színház felkérésére írt – *Cyber Cyranója* az első darabok egyike, amelyet kifejezetten ennek a korosztálynak írt egy befutott drámaíró. Az említett családi színház – témaválasztásai mellett – a fiatalokat is megszólító szóló kortárs magyar drámák bemutatásában és a drámaírók foglalkoztatásában is élen jár (Papp–Vidovszky 2011; Kovács 2011, 39). Az írókat jelentős mértékben motiválja, hogy a gyermek- és ifjúsági színház mára már Európa szerte kivívta magának a megfelelő rangot a felnőtt színházi produkciók mellett. Mivel a fiataloknak szóló előadásoknak számos művészi specialitása is van, egyre nagyobb figyelem övezi az itt zajló művészi kísérleteket. Vannak nagyon izgalmas – formabontó, esztétikai kihívással rendelkező – európai, s Európán kívüli minták a magyar ifjúsági színház számára (Papp–Vidovszky 2011).

Kamaszoknak szóló multimédiás látványszínház

Úgy tűnik, hogy a kamaszokat mélyen érintő témák mellett a filmes, multimédiás effektusok, a virtuális animáció mint háttér is segíti a fiatalok megszólítását a színházi előadásokban. Művészi igénnyel megkomponálva a film és a színház formanyelvének kölcsönhatása a következő hatáslehetőségeket hozza a kamaszoknak szóló előadásokban:

- A filmes nézőpont dinamikusa, a montázstechnika sok sűrítésre ad lehetőséget, és közelebb áll a kamaszok mai élettempójához, életmódjához, ezáltal szuggesztívebbé teheti az előadást.
- Mivel markáns különbség van a két médium valóságához való viszonyában, a két formanyelv váltakozása dramaturgiailag izgalmas eszköztárat biztosít a valójában megélt események, és a csak képzeletben létező történések megjelenítésében.
- A filmes hatások illuzórikus realizmusa és az élő színészi játék stilizált valószerűsége izgalmasan egészíti ki egymást az ilyen jellegű produkciókban.

– Az élő színészi játék aurája változatosan vegyíthető a legkülönbözőbb virtuális animációs hátterekkel (Gelencsér 2011, 4–5).

Érdeemes megemlíteni, hogy a nem (csak) kamaszoknak szóló magyar klasszikus drámák közül *Az ember tragédiája* alkalmas leginkább a filmes effektusok befogadására, mivel a darab jelenetezése eleve filmszerű. Filmes bejátszásokat, vetített képeket már a 2002-ben – a Nemzeti Színház megnyitása alkalmából színpadra állított – *Tragédia* is tartalmazott. (Kemény 2002, 50–51) Koltai Tamás találóan „a korai virtuális animátorok” egyikeként említi Madách Imrét, hiszen „Ádám minden menetből vesztesként kerül ki, de nem kell meghalnia, a vereségeket virtuális énje viseli el, ő maga minden *game over* után továbbléphet”. A közelmúlt filmszerű *Tragédia*-adaptációi közül Koltai a Mladenovic-féle újvidéki rendezést és Garaczi László *Ovibrader* című *Tragédia*-parafrazisának színpadra állítását emelte ki (Koltai 2010).

Cyber Cyrano – „Ha bejelöllek, visszajelölsz?”

A fent ismertetett hatáslehetőségeket jól példázza a *Cyber Cyrano*, amely a mai magyar kamaszszínház egyik legnagyobb hatású produkciója, mind a színpadra állított dráma művészi minősége, mind a színházi látványvilággal való kísérletezés terén. Az előadás letisztultságával, hiteles színészi alakításaival, bensőségességével emelkedik az erőltetetten aktualizáló előadások fölé. Nem komolykodó jó tanácsokból áll, hanem a fiatalok számára otthonos közegben játszódó, kiélezett jelenetekből (Tompá 2010). A darab írója, Tasnádi István a legjobb értelemben vett úgynevezett alkalmazott drámaíró, aki tud színpadra való „korosztályi” történetet építeni, karaktereket formálni (Koltai 2010; Tompa 2010). Az új kamaszdráma olvasva is rendkívül fajsúlyos mű. A főszereplő kezdőmondata így szól: „Első emlékem egy monitor”. Látványban mindezt egy erős metaforikus kép egészíti ki, amikor a vetítövásznakon ezernyi karakterből a főszereplő arca rajzolódik ki. Az előadás a cybertérben véghezvitt érzelmi bosszúról szól. A darab alapjául szolgáló történet valóságos, egy iskolában két lány nem létező személyeket hozott létre, s azok virtuális megtestesüléseit (avatarjait) megszemélyesítve chateltek az osztály tagjaival. Az osztálytársak megnézték a történetükből készült előadást (Kovács 2011, 39; Tompa, 2010). A feldolgozott valós esetről véletlenül értesültek az alkotók, amikor egy európai projekt keretében a Kolibri Színház alkotógárdája azt a feladatot kapta, hogy a 11 év fölöttieknek találjanak úgynevezett „iskolaudvar-történetet”, amelyből ifjúsági dráma készülhet. Az iskola pedagógusai megengedték, hogy az alkotók beszélgessenek a gyerekekkel. A szülők aggodalmi miatt néhány

találkozás után leálltak a valós eset feltárásával, így a fantáziájukból született meg a darab egy része (Papp–Vidovszky 2011). Tasnádi a darab történetét a színpad kedvéért háromszemélyessé alakította át: „az osztály rút kiskacsája, Zsuzsi megelégteli, hogy szerelme, a menő Máté semmibe veszi őt, ráadásul ráhajt egy barátnőjére, Henire – így kitalál egy fiút a lánynak és egy lányt a fiúnak” (Kovács 2011, 39). A darabbeli Zsuzsi elkeseredett játékba kezd, internetes szerepjátékkal bolondítja magába – pontosabban két nem létező, imponáló paraméterekkel rendelkező személybe – két osztálytársát. A szerző pontosan, szuggesztíven, eredeti humorral, bravúros dramaturgiai technikával formálta meg Zsuzsi indítékait, a manipuláció kivitelezésének módját, s a csaknem tragédiával végződő, a főhős és áldozatai számára egyaránt megsemmisítő lelepleződést. A szerző ugyanakkor mélyen empatikus főhősével szemben: egy-egy találó párbeszéd tükrözi érzelmi hullámzásait, s a manipulátor alaposabb lélekrajza mellett megismerjük a manipuláltak eddigi élettörténetét is. (Tomba 2010; Kovács 2011, 39.) Herczog Noémi a főhős megformálásával kapcsolatban kiemeli, hogy „a darab a kitaszítottat övező sajnálatot nagyban árnyalja; megmutatja a kívülálló lelkének sötét oldalát is. (...) Belül hordott félelmei teszik, hogy nem érzi magát elég vonzónak a csábításhoz. (...) Vidovszky György rendezése egy valódi és egy virtuális közösségről szól, és mindkettőben meg kell felelni.” [A cyber térben] „minden direktebb, (...) sokkal félelmetesebb is. Cyber Cyrano számára mégis ez az egyetlen terep, ahol vállalni meri magát.” (Herczog 2012, 9) Az előadás egyik csúcspontja a keringőjelenet, amelyben a szereplők duettet gyakorolnak a szalagavatóra, Frank Sinatra romantikus dalaira dalolva.

A színészek játéka hitelesen közvetíti, hogy a darab fiataljai még a tánc és az ének szintjén sem mernek megmutatni magukból semmit. A jelenetben a rendező megmutatja azt is, hogy mindig van lehetőség a vágyott igazi kapcsolatok megteremtésére, a valóságban azonban a fiatalok gyakran mégis képtelenek felépíteni mélyebb emberi kapcsolataikat, s e tehetetlenség elől a virtualitásba menekülnek (Tomba 2010).

Az előadásban egy szokatlan és különleges formanyelv biztos használatának vagyunk tanúi. A díszlet helyett használt vetítésnek köszönhetően – egy kép gazdag, izgalmas, sokirányú asszociációs skálát elindító – internetes életteret látunk a háttérben. Kovács Bálint az előadás méltatásában hangsúlyozza, hogy a vetítés mint metafora is végighúzódik az előadáson, s így a produkció negyedik főszereplőjévé válik. A szereplők mellkasán első színre lépésükkor megjelenik a profiljuk, majd a vásznon a többi fontos jellemző: a közösségi portálon

megosztott képeik, a vicces videók és a hitelesen rekonstruált chat-beszélgetések is. „A vászon-sarok épp olyan vibrálással, folyamatos és gyors változással, (...) információáradattal veszi körül a szereplőket, ahogy azt az iPhone, iPod (...) teszi velük reggeltől estig.” (Kovács 2011, 38).

A színészi játék a szereplők jellemrajzát a darabhoz méltóan teljesíti ki, sőt saját eszközkészletével tovább is árnyalja. Zsuzsi szögletes mozgása, félszeg mosolya, önbizalomhiányát is kifejező tétovasága, furcsa, meg-megdöccenő hanglejtése – minden otromba cselszövése ellenére is – rokonszenvet kelt a közönségben. Osztálytársai, Máté és Heni, vagyis a manipuláltak színpadi megjelenítése tudatosan sematikus, felszínességük bemutatásával hihetőbbé válik a látszatok általi befolyásolhatóságuk. A Cyber Cyrano rendezője kihívásnak érezte, hogy kialakulófélben levő embereknek adhat olyan iránymutatást, ami számukra később akár meghatározó is lehet. Az előadás – alkotóinak szándéka szerint – betekintést enged egy olyan problémába (a középiskolások egymás közti viselkedésének deformációiba, valamint a virtuális rejtőzködés és hatalomszerzés etikátlanságába), amelynek egy mai felnőtt rosszabb esetben csak a következményeit, lenyomatát érzékeli, hiszen már a virtuális közeg is ismeretlen számára. A Kolibri a felnőtt nézőt is igyekszik elkalauzolni a mai kamaszok kommunikációs terében (Papp–Vidovszky 2011). A jelenkori előadásokban megjelenő virtualitás a kamasz nézőket inspirálhatja arra is, hogy online jelenlétük minőségileg több legyen, mint a „személyiségüket meghamisító megmutatkozás” (Koltai 2010). Mivel az ifjúsági közönség kis hányada jár magától színházba, fontos lenne, hogy a kamasz korosztályt országszerte ilyen jellegű előadásokkal tudjuk színházi élményben részesíteni, magukra ismertetni. Ezen az előadásokon keresztül később kinevelhető egy olyan színházi közönség, amely a színházi műfajok szélesebb skáláján is otthonosan mozog majd.

Bibliográfia

- » Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám (2013): Színházi nevelési programok kézikönyve. Budapest: L'Harmattan. 129–130. p.
- » Fodor Géza (1997): A dráma ma. In: *Alföld*, 1997. 2. sz. 25–36, 93–95. p.
- » Gelencsér Gábor (2011): Filmszínpad – Mozi a színházban. In: *Filmvilág*, 2011. 2. sz. 4–7. p.
- » Herczog Noémi (2012): Túl szép a gyerekeknek. In: *Színház*, 2012. 7. sz. 9. p.
- » Horváth Kata (szerk.) (2010): A dráma mint társadalomkutatás. Budapest: L'Harmattan. 126 p.
- » Kemény György (2002): Film, színház, Madách – Az ember tragédiája. In: *Filmvilág*, 2002. 6. sz. 50–51. p.
- » Koltai Tamás (2010): Virtuális animáció. In: *Élet és Irodalom* [online] 2010. LIV. évf. 46. sz. november 19. [2011. 03. 01.] < URL: http://www.es.hu/2010-11-21_virtualis-animacio

- » N. Mandl Erika (2005): A közönség szerepe Németh Antal színház- és kritikaelméletében. In: *Symbolon*, 2005. VI. évf. 10. sz. 149–159. p.
- » N. Mandl Erika (2013): Színház és metapolitika. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Társadalomtudományi gondolatok a harmadik évezred elején. Komárno: International Research Institute, 2013. 241–247. p.
- » Németh Antal (1923): Színházi „kultúránkról”. Felolvasás a Zeneakadémia nagytermében. In: Koltai Tamás (szerk.): Új színházat! Budapest: Múzsák, 1988. 29–43. p.
- » Németh Antal (1926): A térszínpad. In: *Magyar Írás*. 1926. VI. évf. 7-8. sz. 50–51. In: Koltai Tamás (szerk.): Új színházat! Budapest: Múzsák, 1988. 68. p.
- » Németh Antal (1927): A holnap színjátszása. In: *Új Föld*. 1927. 1. évf. 1. sz. 5–6. In: Koltai Tamás (szerk.): Új színházat! Budapest: Múzsák, 1988. 69–71.
- » Németh Antal (1931): Új színházat! In: Koltai Tamás (szerk.): Új színházat! Budapest: Múzsák, 1988. 85–88. p.
- » Németh Antal programja (1934. dec. 8.): In: Pukánszky Kádár Jolán (szerk.): Iratok a Nemzeti Színház történetéhez. Budapest: Magyar Történelmi Társulat, 1938. 822–825. p.
- » Tompa Andrea (2010): A legjobb hely. In: *Színházonline*, 2010. [2014. 10.03.] < URL:http://www.szinhaz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=35840:a-legjobb-hely&catid=13:szinhazonline&Itemid=16
- » Kovács Bálint (2011): IRL. In: *Ellenfény*, 2011. 3. sz. 38. p. < URL: <http://ellenfeny.hu/archivum/2011/3-4/irl-kolibri-szinhaz-benedek-judit>
- » Papp Tímea (2011): Vidovszky György: 'Itt van feladatom', In: *Fidelio*, 2011. 10. 21. URL:http://fidelio.hu/szinhaz/interju/vidovszky_gyorgy_itt_van_feladatom

2. Élménypedagógia

Társadalmi különbségek csökkentése a tanodai program segítségével

Diminishing social differences with the help of educational programs

BENCÉNÉ DR. FEKETE ANDREA

egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
fekete.andrea@ke.hu

Összefoglaló

A Tanodai program célja nemcsak a kedvezőtlen szociokulturális helyzetben élő gyermekek iskolai előmenetelének támogatása, hanem az, hogy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek sikerélményhez jussanak az iskolában, és személyiségük is fejlődjön. A heti rendszerességgel tartott foglalkozás nem korrepetálás, hanem egyéni adottságokhoz igazodó személyiségfejlesztés. Emellett a gyerekek képességeinek, érdeklődésének megfelelő tehetség kibontakozásra is lehetőség nyílik. A mentorokkal történő kötetlen programok, beszélgetések formálják a gyerekek szemléletét, a világról, az életről alkotott képét. Segítenek csökkenteni a különbséget a családi és az iskolai szocializáció között. A személyes segítő kapcsolat lehetőséget biztosít arra, hogy mindenki megtalálja önmagát, és boldog emberként válhasson társadalmunk fontos tagjává.

Abstract

The aim of this educational program is not only the support of the scholar progress of children arriving from disadvantaged socio-cultural background, but also to help these seriously handicapped children to achieve the feeling of success in school and to develop in personality. The weekly sessions are not coaching sessions but trainings for personal development, taking unique skills and capabilities into account. Besides this there is also an opportunity for talent support considering the interests of these children. Flexible programs and talks with their mentors form the children's view of the world and life. They help to decrease the gap

between socialization in school and in the family. The personal relationship with a supporting person provides an opportunity to everybody to find themselves and become a happy member of our society.

1. Bevezetés

A gyerekek közti különbségek nagyon sokfélék, árnyaltak. Az intézményes keretek közt folyó tanítás során, a magas osztálylétszámok miatt nem nyílik lehetőség az árnyalt differenciálásra. A különbségek nemcsak a tantárgyi tudásszintben mutatkoznak, hanem a világról alkotott elképzelésben, az értékítéletben, az erkölcsi felfogásban, a motiváltságban, a munkához való viszonyban, a társadalomhoz fűződő kapcsolatban. A tanodai program során a differenciálás nagyon széles körűen értelmezendő, teljes körű személyiségfejlesztést foglal magába, amely mindenki számára, a saját egyéniségét figyelembe véve, optimális személyiségfejlesztést biztosít. Kiemelkedő szerepe van a mentoroknak, akiknek a megfelelő attitűdökkel kell rendelkezniük ahhoz, hogy a mentoráltakkal jó személyes kapcsolatot tudjanak kialakítani. A szakmai kompetencia kiemelkedő fontosságú a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozásnál. A pedagógiai, pszichológiai alapismeretek mellett jelentős szerephez jut a gazdag módszertani eszköztár, és nagyon fontos az empátia, a szociális érzékenység, a tolerancia a másság iránt.

A tanulmányban olyan tanodai program kerül bemutatásra, amely hátrányos helyzetű gyermekek számára biztosít lehetőséget arra, hogy megtanuljanak tanulni, és örömet szerezzen számukra, élmény legyen az ismeretszerzés folyamata, és emellett a személyiségük is alakuljon. A személyiségfejlesztés célja, hogy megismerjük önmagukat, bízzanak képességeikben, és bátran vállalják önmagukat a társadalomban is. Fontos, hogy a programban résztvevők, a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek sikerélményhez jussanak az iskolában és legyen életcéljuk, pozitív jövőképük. A tanulás mellett a gyerekek képességeinek, érdeklődésének megfelelő tehetség kibontakozásra is lehetőség nyílik. Kiemelt feladatok közt szerepel az anyanyelvi fejlesztés mellett a szociális kompetenciák alakítása, a hagyományápolás és a művészeti nevelés. A program része az életkori sajátosságokat figyelembe vevő játékos tanulás-módszertani tréning is, mely magába foglalja a koncentrációs és relaxációs gyakorlatokat. Kiemelt hangsúlyt kap a játékos készségfejlesztés, a szituációs gyakorlatok, melyek segítik az iskolai tanulmányok eredményessége mellett a köznapni életben történő eredményes boldogulást.

A programban a foglalkozást vezető pedagógusok mellett fontos szerepet kapnak a hallgatók, akiknek nemcsak a tudás átadásában van szerepük, hanem a gyerekek lelki támaszaikká is válhatnak. A pedagógusjelöltekre nem úgy tekintenek a gyermekek, mint a felnőttekre, de bizalmi kapcsolat alakul ki a foglalkozások során, így a személyes egyéni problémák megoldására is lehetőség nyílik. A személyes segítő kapcsolat lehetőséget biztosít arra, hogy mindenki megtalálja önmagát, és boldog emberként válhasson társadalmunk fontos tagjává (Bencéné 2014).

2. A tanoda

A tanoda olyan intézmény, ahol halmozottan hátrányos helyzetű, megkülönböztetés miatt nehéz helyzetben lévő gyerekek, iskolán kívüli foglalkozás keretében történő fejlesztése, felzárkóztatása, tehetséggondozása folyik. A rendszer támogatja a diákok iskolai sikerességét, segíti a pályaválasztást, a társadalmi szocializációt, érvényesülést (Németh 2005).

A tanoda inkluzív szemléletű, extracurikuláris tevékenységrendszer, amely hozzájárul az iskolán kívüli, délutáni, hétfégi vagy téli, nyári szünidei programok keretében a hátrányos helyzetű gyermekek esély egyenlőségének biztosításához. A célcsoport az alap- és középfokú köznevelés, intézményekbe járó különböző társadalmi rétegekből származó, eltérő kulturális közeghez tartozó, valamint az egyéni adottságokkal rendelkező tanulók segítése, mentorálása. A cél, hogy sikeresen haladjanak tanulmányaikban, s ezáltal megvalósulhasson társadalmi mobilitásuk (Polyacskó é. n.).

2.1. A tanoda története hazánkban

Magyarországon az első tanodai programok 1990-es évek közepén indultak, civil szervezetek kezdeményezésére jöttek létre esélyteremtő, felzárkóztató céllal. Az első HEFOP-pályázat a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének támogatása céljából került kiírásra 2004-ben. Civil kezdeményezés, amely a helyi adottságokra, igényekre reflektált, keresett megoldást. Az első programokat a szakmai motiváció ösztönözte, a Soros Alapítvány támogatásával jöttek létre. Olyan gyerekekkel próbáltak meg nem a tantárgyakhoz kapcsolódó segítséget nyújtani, akiknek a család nem tud támogatást biztosítani, és az iskolai segítség sem elegendő.

A későbbi pályázatok célja már az volt, hogy a leghátrányosabb régiókban is létrejöjjön ez az extracurikuláris program. 2005-ben jelent meg a Tanoda-

könyv, amely a kialakult heterogén rendszer működésének tapasztalatait próbálta meg összegezni. Ezt követően készült el a Tanodai sztenderd, amely leírta a tanodai rendszer célját, elvét, a működés feltételeit, a pedagógiai eszközrendszert és az eredményesség mérésének módját. 2008-ban fogadták el, és meghatározták a működés minimum feltételét. Egy olyan szempontrendszer jött létre, amely szakmai keretet nyújt a tanodák működéséhez.

A tanodai programok ma már nagyon sokszínűek, közös bennük azonban, hogy az inklúzív nevelés szemléletén alapulnak, és a gyerekek számára sikerélmény biztosítására törekuszenek. A célok is, a helyi igényektől, gyermekcsoportok összetételétől függően eltérőek. Az egyik rendszerben a tehetséggondozás került a fókuszban, a másik helyen pedig arra törekedtek, hogy sokrétű iskolán kívüli programot, ismeretszerzési lehetőséget nyújtsanak a hátrányos helyzetű tanulók számára (Polyacsó é. n.). Nagyon fontos kiemelni, hogy a tanoda keretében folyó tevékenység nem korrepetálás, nem az iskolai tananyag gyakorlására szolgál. Célja, hogy olyan ismeretszerzési lehetőséget biztosítson a tagoknak, amely a Nemzeti Alaptantervben leírtakon túlmutat, és segítséget nyújt az életben történő sikeres boldoguláshoz.

A következő jelentős lépés a tanodák történetében 2012 volt, amikor új TÁMOP-pályázat jelent meg, melynek keretében különös figyelmet fordítottak a leghátrányosabb helyzetben lévő településen élő gyermekek segítésére. A programnak köszönhetően a működő 65 tanoda mellett újabb 85 jött létre, ahol minőségi szakmai tevékenység valósulhatott meg. A tanoda lehetővé teszi, hogy a diákok megtanuljanak tanulni, elsajátítsanak olyan tanulási technikákat, amelyek megkönnyítik számukra a későbbiekben is az új ismeretek elsajátítását.

A tanodák rendszerét azonban napjaink általános és középiskoláinak hiányossága, a látszatintegráció hívta életre. Amennyiben a köznevelési intézményekben az integráció nemcsak a pályázatok miatt lenne jelen, hanem az iskolák világa valóban befogadó lenne, ténylegesen inklúzív légkör várna a hátrányos helyzetű tanulókat, akkor megvalósulhatna a ma olyan sokszor emlegetett, de mégsem létező esélyegyenlőség. Néhány éven belül nem is lenne szükség a tanodák működésére, kivezethetők lennének a rendszerből, ha az iskolában a pedagógusok és az osztálytársak elfogadnák, segítenék egymást az egyéni körülményeket, adottságokat figyelembe véve. Egyáltalán nem lenne szükség iskolán kívüli külön felzárkóztató, külön anyagi ráfordítást igénylő rendszerre.

3. Tanulási program a tanodában

A hátrányos helyzetű gyerekek életminőségét, iskolai sikerességét és a jövőképét negatívan befolyásolja a mélyszegénység, a súlyos nélkülözés. A környezetük nem tudja fejlődésükhöz biztosítani a megfelelő érzelmi támogatást. A szülők alacsony iskolázottsága miatt nem tudják biztosítani a megfelelő tanulási feltételeket, illetve segíteni sem tudnak a hatékony módszerek elsajátításában. A mélyszegénységben élő fiatalok szocioemocionális szempontból is veszélyeztetettek, gyakran negatív énképük alakul ki, szorongnak és depresszióra hajlamosak a bántalmazások és az elhanyagolás miatt. Számukra az iskolai keretek közt és az azon kívül történő fejlesztő munka célja a hátrányok kompenzálása, az esélyek növelése a társadalmi integráció során (Béres 2015).

A harmadik, negyedik osztályos gyerekek körében 2014-ben készült egy kutatás (Bencéné 2014), amely arra irányította a figyelmet, hogy a megkérdezett gyerekek nagyobb része nem motivált a tanulási tevékenység iránt. A kutatás arra is rámutatott, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek máshogy értelmezik a tanulást, más tevékenységeket kötnek hozzá. Kizárólagosan az iskolai falai közt végzett olvasást, írást, magolást, és elsősorban dolgozatírást, felelést értik alatta. Számukra ki kell tágítani a világot, lehetőséget kell biztosítani arra, hogy megismerkedjenek a hatékony tanulási módszerek mellett az iskola falait túllépő tanulási lehetőségekkel is. Az iskolai sikerek eléréséhez a hátrányos helyzetű gyermekek számára különösen fontos az élménynyújtás és a megfelelő tanulási technika elsajátítása, valamint a segítő, támogató légkör, környezet kialakítása.

3.1. A hatékony tanulás

Ahhoz, hogy hatékony segítséget nyújthassunk, meg kell ismerni a gyerekeket, és közösen fel lehet kutatni a nehézségek okát. A kutatás során interjú készült (2014) hátrányos helyzetű harmadik (12), negyedikes (9) gyerekekkel, akik úgy vélték, hogy nem értik, amit olvasnak, nem tudják a legtöbb esetben, hogy mi a feladat, mit is vár el tőlük az iskola. Nehézséget okoz számukra már alsó tagozaton a szövegértési feladat, a környezetismeret tananyag elsajátítása, ahol összefüggő leckét kell logikusan feldolgozni.

A szövegértés – tanítás mellett a környezetismeret – óra az első olyan lehetőség, ahol a gyerekeket játékosan meg lehet tanítani a helyes tanulási technikákra, hiszen a tanulandó ismeretek közel állnak hozzájuk. Sokan szeretik a természetet, és kedvenceik az állatok. A tankönyvből való hatékony tanulásának van azonban néhány olyan alapvető szabálya, amelyet célszerű betartani

már kiskorban is. Robinson határozta meg a hatékony tankönyvi tanulás öt alapelvét (Deese 1992): A tanodában rövid mesés történeteken keresztül tanulják meg a gyerekek, hogy először át kell tekinteni a szöveget. Az első lépés a kérdezni tudás technikájának megismerése. Először papírcsíkokra írt kérdésekből kell kiválasztani a legjobb kérdéseket, majd félbehagyott kérdéseket kell befejezni, végül pedig már önállóan lehet rákérdezni a téma során felmerülő problémákra.

A közös olvasás során színes mesés jelek felragasztásával történik a részekre tagolás, némely esetben ollóval, a kinagyított változat szétdarabolásával. A szemléltetés, a cselekvés segíti a módszer elsajátítását. Az analízist a vázlat írása követi, melyet megelőz a kulcsszavak keresése, lejegyzése. Az első vázlatok közösen, nagy csomagolópapírra, színes filcekkal történnek, rajzos, az értelmezés segítő kiegészítésekkel. A szintézis a vázlat segítségével csoportosan történik, majd azt követi az egyéni ismétlés.

A tanulási lépések játékos, szemléletes, tevékenységhez kötött fokozatos elsajátítása megkönnyíti a későbbiekben a történelem, a földrajz, a biológia és más ismeretanyagok önálló elsajátítását. A tanulási kudarcokkal küzdő gyermekeknél a problémák feltérképezése során meg kell győződni arról is, hogy ismerik-e, illetve tudják-e alkalmazni a hatékony tanulási módszereket (Deese 1992).

A tanulási motivációt növelhetik a változatosan alkalmazott módszerek, melyek a gyerekek számára érdekesek, a csoportos munka örömet és sikerélményt nyújtanak számukra.

Igen sok kooperatív tanulási módszer létezik, és mindegyiknek megvan a maga funkciója, létjogosultsága.

Mivel mindegyik módszer egy bizonyos funkcióban működik jobban, mint a többi, ezért annak a tanárnak, aki hatékonyan kíván tanítani, mindegyik módszert ismernie kell. Eredményesen alkalmazhatók a csoportfejlesztő, a gondolkodásfejlesztő, valamint a társas és kommunikációs készségeket fejlesztő módszerek. A módszerek hordozzák a tartalmat. A tartalommal megtöltött módszert nevezzük tanulási tevékenységnek. Ha vagy a módszert vagy a tartalmat megváltoztatjuk, új tevékenység jön létre, melynek természetesen a tanulásra kifejtett hatása is más. A jól tanítás művészetének egyik alapszabálya, hogy az adott cél elérése érdekében a legmegfelelőbb tartalmat a legmegfelelőbb módszerrel párosítsuk.

A kooperatív pedagógiai technológia közvetlen és számos kommunikációs helyzetet igényel és feltételez, ezért megvalósítása más fizikai környezetben

ideális. Mivel a csoportok nem feltétlenül egyforma összetételűek, s nem feltétlenül ugyanazon a helyen működnek, ezért célszerű könnyen mozgatható egy- vagy kétszemélyes asztalokkal és székekkel berendezni az osztálytermet, hogy lehetővé váljon a gyakori és gyors átrendezés lehetősége (Spencer–Kagan 2001).

A tanuláshoz tudatos tervezés, és pontos napirend kialakítására is szükség van, melyhez nélkülözhetetlen a megfelelő környezet kialakítása. A nehéz szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek számára havonta egy délután kiscsoportos beszélgetésre kerül sor, ahol kizárólagosan a fenti téma szerepel a középpontban. A beszélgető kör alkalmával mindenki elmondhatja saját tapasztalatát és tanácsod adhat társának is. A közösen kialakításra kerülő napirend tapasztalatairól minden hónap elején beszámolnak a tanulók. A megfelelő környezet kialakításánál a gyerekek megismerik az olcsó, ötletes bútorok elkészítésének technikáját is. Kartondobozokból készül íróasztalok, tároló polcok, szekrények és régi bútorokból ülőalkalmatosságok is készülnek, hogy mindenki tudjon saját tanulószarkot kialakítani.

4. Biblioterápiás foglalkozások

A hatékony tanulás kulcsa az olvasási készség az olvasás szeretete. A biblioterápiás foglalkozás segítségével, az életkori sajátosságoknak és a szociális helyzetnek megfelelő szövegek kiválasztásával a lelki problémák orvoslására, a személyiségfejlesztésre, a nevelésre és az olvasás megszeretetésére is lehetőség nyílik.

A biblioterápia a könyvek gyógyító erejét felhasználva az olvasás által gyógyít (Doll&Doll 2000). A biblioterápiás foglalkozás mindig kis csoportban történik, hogy bizalmas légkör, jó személyes kapcsolat alakulhasson ki a foglalkozást vezető pedagógus és a tagok között. A történetek, versek, könyvrészletek közös olvasását követi a beszélgetés, ahol mindenki megoszthatja a közösséggel érzéseit, élményeit, tapasztalatait. A szerepjátékok, a kreatív problémamegoldó feladatok lehetőséget biztosítanak az anonimitásra, az irodalmi hősök bőrébe bújva a saját problémák kibeszélésére. A biblioterápiás foglalkozások sikerének kulcsa a hátrányos helyzetű gyerekek különös szükségleteinek megismerése, a megfelelő könyvek kiválasztása és a tevékenységek kijelölése, amelyek segítenek a fiataloknak belátásaik megerősítésében, a szereplők problémáinak mélyebb megértésében. A fejlesztő biblioterápia célja az irodalom perszonalizálása, hogy a gyermek később az életben szembe tudjon nézni a rá váró nehézségekkel, feladatokkal (Doll&Doll 2000). A foglalkozások segítséget nyújtanak a negatív énképpel rendelkező, szorongással küzdő gyermekek

számára önmaguk megismerésére, reális énképük kialakításában. Lehetőség nyílik a közösség építésére, a peremen elhelyezkedő gyerekek elfogadtatására, a szociális érzékenység fejlesztésére, valamint a társadalom által preferált értékek közvetítésére (Gulyás 2015).

5. Összegzés

A tanodai program célja, hogy egyengesse, támogassa a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkózását, hogy a jövőben ne a reménytelenség taszítsa őket a mélybe, legyen lehetőségük képességeik kibontakoztatására.

A multikulturális társadalomban nem lehet a kisebbséget asszimilációra kényszeríteni, mivel ez a törekvés kárt okoz a kisebbségi és a többségi társadalomnak egyaránt. A fent bemutatott tanodai program arra törekszik, hogy segítse az egyén beilleszkedését a közösségbe, formálja személyiségét, de emellett megőrizheti kultúráját, identitását. A hátrányokat oly módon kompenzálja, hogy minden gyermek megőrizheti saját csoportjához fűződő identitását. A foglalkozások során a saját kultúra ápolása mellett lehetőség nyílik a gyerekek számára más szubkultúra megismerésére, kulturális konfiguráció elsajátítására. A tanodai keretei közt megvalósuló szociális tanulás nem mentes a konfliktusoktól, fejlődési lépcsőkön vezet az út, de a válságok leküzdése a személyiség fejlődéséhez vezet (Szabóné é. n.).

A mentorokkal kialakított jó kapcsolat lehetőséget biztosít a gyerekek jobb megismerésére, egyéni adottságainak felfedezésére. A tanodai program nem elsősorban a tanulásról szól, hanem a társadalmi hátrányok kompenzálásáról. A gyerekek számára egy másik világ nyílik meg a beszélgetések, a kirándulások, a kulturális programok során, melyek segítenek felfedezni egy új világot. A hatékony tanulási módszer elsajátítása csak az első lépés az iskolai sikerhez, melyet a biblioterápiás foglalkozások keretében több támogató lépés követ.

A gyerekeknek az olvasmányok, szituációs játékok segítségével fokozatosan alakul ki reális énképük, majd segítséggel kijelölik életcéljukat, melyet a távoli jövőben talán megvalósíthatnak.

Bibliográfia

- » Bencéné Fekete Andrea (2014): Élmény a tanulás a tanodában – de hogyan? In: *Autonómia és felelősség*, 2014. 1. sz. 73–79. p.
- » Béres Judit (2015): Hátrányos helyzetű középiskolások személyiségfejlesztése biblioterápiával. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute. 2015. 36–43. p.

- » Deese James – Deese Ellin K.(1992): *Hogyan tanuljunk?* Budapest: Panem KFT.
- » Doll, Beth – Doll, Caroll (2000): *A biblioterápia meghatározása.* ford. Kovács M. Krisztina
- » *Könyv és Nevelés*, 2000. 3. sz. 5. p.
- » Gulyás Enikő (2015): *A biblioterápia ismertsége Magyarországon: egy online kérdőív tapasztalata.* In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia.* Komárno: International Research Institute. 2015. 28–36. p.
- » Németh Szilvia (2005) (szerk.): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése.* Kutatási beszámoló. TÁRKI-TUDOK [2014.11.20.] < http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanodaelemzes_tarki_ref_08_0.pdf
- » Polyacskó Orsolya (évszám nélkül): „Tanoda” típusú programok. [2014.11.10.] < URL: http://oktataskepzes.tka.hu/document.php?doc_name.../015_tanoda.pdf
- » Spencer, Kagan (2001): *Kooperatív tanulás.* Budapest: Ökonet KFT.
- » Szabóné Kármán Judit (évszám nélkül): *családi és iskolai szocializáció eltérő vonásai a roma gyerekek életében.* [2014.12.06.] < URL: <http://www.szabonekarmanjudit.hu/wp-content/uploads/2010/08/Csal%C3%A1di-%C3%A9s-iskolai-szocializ%C3%A1ci%C3%B3-elt%C3%A9r%C5%91-von%C3%A1sai-roma-gyermekek-%C3%A9let%C3%A9ben.pdf>

Német nyelvelsajátítás kisiskolás korban a tapasztalati tanulás útján

The attainment of the German language by primary school-age children through experiential education

NÉMETH ILDIKÓ KATALIN

*pedagógus, Nemesvámosi Petőfi Sándor
Német Nemzetiségi Nyelvoktató Általános Iskola
nemeth.ildi87@gmail.com*

Összefoglaló

Napjainkban kiemelt cél, hogy a gyermek olyan tudással és gyakorlati jártasággal rendelkezzen valamilyen idegen nyelven, amely már elengedhetetlen feltétele a továbbtanulásnak, diplomaszerezésnek, munkavállalásnak. Az általános iskola alsó tagozatán a mozgásos tevékenységeken és a játékokon keresztül a leghatékonyabb a nyelvi kompetencia fejlesztése, mivel ebben a korban az írás-olvasás készségük még nem alakult ki. Úgy gondolom, hogy a gyermekeknek ebben az időszakban már eléggé fejlett a kép- és szituatív emlékezete, vagyis ha a tanórán megfelelő arányban oszlik meg az érdekes és figyelemfelkeltő – és azt fenntartó – feladat, akkor sokkal gyorsabb, hatékonyabb, eredményesebb – és nem utolsósorban problémamentesebb – lesz az az út, amely a célunk eléréséhez vezet. Mini kutatásom során a tanév eleji ismétlést a tapasztalati tanulás, élménypedagógia segítségével terveztem, melyben a második osztályos diákok szituációk, játékok és dalok segítségével frissíthették tudásukat. Tanulmányom során ennek gyakorlatban történő megvalósítását emelem ki és értékelem.

Abstract

In the process of teaching a foreign language the playful, motion rich activities should be preferred by which children are able to be well motivated. The age group between the ages 6-10 has a great desire for learning. They are responsive for the new and open-minded things, they relate to learning with sincere joy,

often put their hands up volunteering; they are characterized by the desire for knowledge and enthusiasm. In situations during class the auditive and visual language-attainment is supported by the playful controlled activities which help the understanding by means of non-verbal communication. The sense and perception of sight and hearing are developing and refining continuously, so in this way the children are able to orient themselves in the world of sounds, colours and shapes with increased finesse. Nowadays the development of communicative language skills, namely providing an effective and applicable knowledge, is one of the most important objectives in the teaching of a foreign language. Today's primary goal is that the child should acquire knowledge and practical skills in a foreign language which are essential for further education or getting a degree or a job. In the first classes of primary school games and motion rich exercises mean the most effective method for the improvement of the children's foreign language skills, since their reading and writing abilities have not been developed. In my opinion the visual and situative memory of children in this age has already developed enough, which means if the classes contain a good proportion of interesting, attention-arousing, moreover attention-maintaining tasks then our way leading to our goal will be much faster, more effective, more fruitful, and last but not least we are going to experience fewer problems. Within the framework of my mini-research with the help of experiential education I have planned the revision, at the very beginning of the school year, which made possible for the pupils in the second class to refresh their knowledge with situations, games and songs. In my presentation I am going to emphasize and assess the practice of this method.

Bevezetés

„Werde, was du noch nicht bist,
Bleibe, was du jetzt schon bist.
In diesem Bleiben und Werden.
Liegt alles Schöne auf Erden.”
(Franz Grillparzer)

A mindennapokban kiemelt fontossággal bír legalább egy idegen nyelv ismerete. Nemcsak azért, mert a Nemzeti alaptanterv kötelezően előírja legalább egy idegen nyelv ismeretét, hanem mert elengedhetetlen feltétele a munka világába való bekerülésnek. Az idegen nyelv tanításának elsődleges célja, hogy kommunikálni tudjunk az adott célnyelven. Ezt már kisgyermekkorban erősíteni kell a gyermekekben. A kora kisgyermekkorban idegen nyelv tanításáról még folyama-

tos viták folynak, milyen előnyökkel és hátrányokkal bír. Tanulmányom során ennek egy olyan szeletét mutatom be, mely a 7-8 évesekre vonatkozik.

A címben megfogalmazott idegen *nyelvelsajátítás*ról nem elírás. Egy kisgyermek teljesen másképp tanul meg egy idegen nyelvet, mint felnőtt társai. Nagyon fontos a sok mozgás és játék, mely egyúttal életkori sajátosság is. Így ebben az esetben is ennek, valamint a mennyiség-minőség érveknek a figyelembevételével terveztem meg a tanév eleji ismétlést.

Az idegen nyelv elsajátítása során előnyben részesítjük a játékos, mozgásos tevékenységeket, mellyel a gyerekek jól motiválhatók. A fent nevezett korosztály tanulási vágya nagy, az új dolgokra fogékonyak, nyitottak, őszinte örömmel viszonyulnak a tanuláshoz, sokat jelentkeznek, jellemzi őket a megismerés vágya és a lelkesedés. Az órai szituációkban az auditív és vizuális nyelvelsajátítást támogatja a játékos irányított tevékenység, melyek a megértést segítik a nonverbális kommunikáció eszközeivel. A látási és hallási érzékelés és észlelés folyamatosan fejlődik, finomodik, így egyre ügyesebben tudnak tájékozódni a hangok, színek és formák világában. Ma már kiemelten fontos feladata az idegen nyelv oktatásának a kommunikatív nyelvi kompetencia fejlesztése, vagyis egy használható és alkalmazható nyelvtudás biztosítása.

Élménypedagógia és az idegen nyelv

Kreativitás, játék és innováció. Legyél, aki még nem vagy, és maradj, aki most vagy, és így lesz a Földön szép életed (szabad fordításban). Ezzel a három szóval, illetve idézettel lehet a legjobban jellemezni az élménypedagógiai szemléletet. A pedagógusok által kitűzött célok eléréséhez vezető legjobb út, mint azt már több könyvben és tanulmányban is olvashattuk, a tevékenykedtetés vagy a cselekvés. E módszert is ezekkel a szavakkal lehet a legjobban leírni. Nemcsak az idegen nyelv esetében érvényes ez, hanem egyetemlegesen vonatkoztatható minden tanított tantárgyra. A tantárgyak közti átjárhatóság egyfajta lehetőséget biztosít a pedagógusok számára, hogy a matematikai – logikai, esztétikai – művészeti, technikai vagy éppen digitális kompetencia fejlesztése esetén az egyes tananyagokat szabadon, élményszerűen és sokoldalúan, közösen sajátítsák el, dolgozzák fel. Mindazon kívül, hogy fontos elemét képezi a foglalkozásoknak az élményszerűség, nemcsak tudással, információval gyarapodnak, hanem elősegíti a társakkal való együttműködést (szociális kompetencia) és az önálló döntéshozatali folyamatok kialakulását is. Az élménypedagógia egyik meghatározása: „Az élménypedagógia nem más, mint személyközpontú pedagógia, mely mind az egyén, mind a csoport fejlődésre és sikerességére fókuszál.” (C. Rogers).

Az idegen nyelvi fejlesztés esetén is lehetőség adódik mind a digitális mind az esztétikai vagy a természettudományos ('Landeskunde' témakörben) kompetencia fejlesztésére, mellyel a gyermekek problémaérzékenységét, problémamegoldó gondolkodását fejlesztjük. Jelen tanulmányban a 6-13 év közötti korosztállyal (pontosan az általános iskola második évfolyamával) foglalkozom, mely életkori sajátosságából adódóan mozgékony jó értelemben véve eleven. Ennek forrása a mozgásigény, az egészséges kíváncsiság, a játék és a kreativitás. Az eredményes és intuitív tanulás lehetőségének megteremtése érdekében elengedhetetlenül fontos építeni a tanulók ezen életkori sajátosságaira. A figyelem és az aktivitás fenntartásához szükséges, hogy a tanulók érdekes, saját élettapasztalataikhoz köthető nyelvi szinten találkozzanak az idegen nyelvvel, és színes, konkrét, gyakorlati tevékenységek, például játék (szerepjáték) során tapasztalják meg az idegen nyelven történő kommunikációt. Sarkalatos pontja ennek, hogy a tevékenységek során a gyerekek saját gondolataikat és akaratukat idegen nyelven – akár valós élethelyzetekben – is kipróbálhassák. Esetünkben ennek valamilyen kisfilm tudott volna teret adni. A gyakorlatban a személyes találkozásnak sajnos materiális okok miatt nem igazán van lehetősége ebben az életkorban.

Az Iskolánkban folyó nyelvoktatás

A nemesvámosi Petőfi Sándor Német Nemzetiségi Nyelvoktató Általános Iskola idegen nyelvi munkaközössége alsó és felső tagozatának bemutatkozója: „a német nyelvet heti 5+1 órában tanulják és gyakorolják a gyerekek. A nyelvtanulás középpontjában a beszédértés, a beszédképesség fejlesztése áll, ez kezdetben dalok és versek segítségével, játékos formában zajlik. Felsőbb évfolyamokban egyre szélesedik a nyelvtanulás lehetősége. A 2009-2010-es tanévre kialakításra került egy multifunkcionális terem (továbbfejlesztett nyelvi labor), ahol minden lehetőség biztosított a nyelvtanulás és tanítás számára. Számítógépek, audiovizuális eszközök, hanganyagok, képanyagok, bábok, játékszárak stb. állnak a rendelkezésünkre.

A nyelv tanulása mellett a diákok megismerkednek a magyarországi német kisebbség történelmével, kultúrájával, hagyományaival. Kirándulásokat teszünk más településekre, ahol ezeket az emlékeket őrzik, és ápolják. Látogatunk tájházat, részt veszünk kulturális rendezvényeken, találkozón.” (Idegen nyelvi munkaközösség, Nemesvámos).

Tanórákon használható feladatok gyűjteménye a tapasztalati tanulás mentén

Osztályomba 21 kisgyermek jár (11 fiú és 10 lány). Vannak közöttük hátrányos helyzetű, enyhe fogyatékkal élő, valamint magas intelligenciahányadossal rendelkező gyermekek is. Az évekzedéshez és a jókedvvel való visszazokáshoz az élménypedagógiát hívtam segítségül. A tanórákat Matthew D. Liddle könyve alapján építettem fel.

„Ismétlés a tudás anyja!” – így szól az a közmondás, amely szerintem a mindennapos iskolai életet leginkább jellemzi. A törvényi változások miatt minden gyermek számára kötelező délutánonként az iskolában lenni, így jut elég idő együtttanulásra, ismétlésre és játéokra is. Az első hetekben az idegen nyelvi órákon az első évfolyamon tanult ismereteinket frissítjük fel, vagyis játszunk, mondókázunk, verset szavalunk, és elisméltünk különböző szituációkat, élethelyzeteket, melyeket már ismerünk (a boltban, a hentesnél, otthon az asztalnál stb.) Elővesszük a nagyobb témaköröket: a család, a gyümölcsök és zöldségek, a vad- és háziállatok, évszakok, hónapok, napok, öltözködés, testrészek vagy közlekedés.

Egy-egy tanóra felépítése egyáltalán nem hasonlít a mindennapos, úgynevezett „poroszra”, itt a gyerekek igaz, hogy tantermi keretek között, pedagógus felügyelete mellett – némileg irányított formában –, de szabadon választhatták meg, hogy hol és kivel szeretnének együtt gondolkodni. A tanórákat közös énekléssel kezdjük és fejezzük be: „Guten Tag! Guten Tag! Hallo! Wie geht's?” valamint a „Guten Tag, guten Tag sagen alle Kinder” kezdetű dalokkal kezdünk, valamint a „Schluss für heut’...” című dallal fejezzük be, melyek keretet adnak az óráknak. Ez szervesen kapcsolódik a szokásrendszer kialakításához, a német nyelvórákhoz fűződő belső képhez, élményhez. A következőkben a fenti témakörök élményszerű feldolgozásához kipróbált ötleteimet írom le. Minden órának egy nevet adok. Ez szolgálhat motivációként is, körbeírja a tanult anyagot, de a gyerekek nem tudják, hogy mit is fogunk csinálni. Ha minden jól megy, akkor nem lesz „tankönyvszagú” az óra.

A *család* témakörben az 'Egy este otthon' („Ein Abend zu Hause”) órán a gyerekek bemutatkoztak egymásnak, és bemutatják a húzott szereplőket. Színes papírokon találhatóak a szereplők, akinek ők csak a képeit ismerik, mivel még nem tanultunk ez idáig írni és olvasni idegen nyelven. Van a képek között anya (Mutter), apa (Vater), lány (Tochter), fiú (Sohn), kisbaba (Baby), nagymama (Oma), nagypapa (Opa), nagybácsi (Onkel) és nagynéni (Tante). A képek alapján könnyedén kitalálták, hogy ki kicsoda. De ennek idegen nyelven kellett hangot adniuk. A tanult mini mondatok és szövegek segítségével

be tudták mutatni családjukat a következőkkel. Példa az anyára: Én az anya vagyok. Petrának hívnak. Fiatal vagyok. (Ich bin die Mutter. Ich heiße Petra. Ich bin jung.) Ezeket a mondatokat korábban már az első osztályban tanultuk. A szerepjátéknak nagy jelentősége van a tanórákon. Gondoljunk csak bele, egy másik ember bőrébe bújhatunk.

A *zöldségek és gyümölcsök* ismétlése akár több órát felölelő is lehet. 'Ezt nem szeretem' („Das mag ich nicht”). Játszottunk már mindannyian „Mit érdemel az a bűnös, akinek a záloga nálam van?”. Természetesen egy lepedőre gyűjtjük a zálogokat. Tegyük fel kérdéseket. Csak olyan szóanyaggal dolgoztunk, melyet már ismertek. Minden dolog kitalálható a következő kérdések segítségével: „Ist es klein? Ist es rot? Ist es in der Suppe?” Most a zálogok a hozott zöldségek és gyümölcsök. Egy másik csapatépítő játék, melyet ilyen életkorban nagyon szívesen játszanak a gyerekek: „Mi van a zsákban?”. Ebben az esetben igazi gyümölcsök és zöldségek (alma, körte, banán, eper, szilva, cseresznye, narancs, citrom, paradicsom, uborka, paprika, répa, retek) kerülnek mind a lepedőre, mind a zsákba. A fenti játékok a látás – hallás – tapintás (Seh-Kim, Tasten-Seh-Kim Spiel) minden területére fókuszálnak, ez által ezek neveit, színeit ismételhettük. Az érzékszervek bevonása még tovább folytatódik. Több gyerekről hallom, és tapasztalom az ebédlőben is, hogy nagyon kevés dolgot ismernek, vagy szeretnek. Szeleteljük fel hát közösen a rendelkezésre álló ehető ételeket. Kis tálcákra helyezzük, majd körbe állunk, és elénekeljük az éhség dalát: „Wir haben Hunger, Hunger Hunger...”. Ezután becsukott szemmel jönnek a gyerekek. A társ egyik fele kivesz magának egyet és megkóstolja. Mit is ettél – kérdezik egymástól a gyerekek. Majd a társ következik. Folyamatos a párbeszéd, a társakkal való együttes tevékenykedés, a kommunikáció és főleg a német nyelv: „Was isst du? Ich esse einen/eine/ein Apfel/Banane/Radieschen. Was magst du? Ich mag Banane. Ha már mindenki jól lakott: „Seid ihr schon satt?”, akkor jöhet egy újabb dal. „Ich habe eine Banane, und die Banane ist gelb”, mellyel gyakoroljuk az irányokat, a főneveket és a színeket is.

Állj, egy állat! („Halt, ein Tier!") Kezdődött a következő témakör: *vad- és háziállatok* neveinek ismétlését könnyed rejtvényekkel kezdjük. Lássunk egy példát a medvére:

„*Er lebt im Wald und brummt,
Sein Pelz ist braun, nicht bunt,
Er ist groß und schwer,
Wer ist's? Oh, das ist der Bär.*”

(Mohácsiné 2006, 114)

Ezt követően tegyünk tanulmányi sétát a faluban. A háziállatok megtekintését és a közlekedést a faluban összekötöttük egymással. A tanulmányi sétához a sort a Puff, puff, puff die Eisenbahn című dallal alkottuk, így elhangozhatott mindenkinek a neve (így talán az idő múlásával egyre közelebb érezhetjük társainkat magunkhoz). A legfontosabb közlekedési szabályról sem feledkeztünk meg:

*„Schau links, schau rechts, geh geradeaus,
dann kommst du sicher gut nach Haus!
Es weiß schon jedes kleine Kind,
daß die Straßen kein Platz zum Spieler sind.”*
(Mohácsiné 2006, 112)

Olyan szerencsés helyzetben vagyunk, hogy az osztályban több szülőnél is megnézhetünk állatokat. A gyerekek a kisállatokat (kutya, macska, ló, gyöngytyúk, teknős, papagáj, hörcsög stb.) megsimogatták, megetették, így azokat természetes élőhelyükön figyelhették meg. A séta során beszélgettünk az állatok színeiről, átisméltük neveiket, és megbeszéltük, hol élnek. Ez nem csak egy tanulmányi séta volt, hanem elősegítette a csapatépítést, az egymásra és környezetünkre (tantárgyi koncentráció – természetismeret: ismerd meg szűkebb környezetedet) való odafigyelést, valamint a közlekedésben való jártasságot.

Mindezekon a témákon kívül feldolgoztuk még az öltözködés témakört, amikor mások ruháiba bújtunk, megbeszéltük, hogy kinek kicsi vagy nagy, hol szűk vagy talán széles. Sorra vettük az öltözködéssel a hónapokat, napokat, napszakokat. Tantermi keretek között foglalkoztunk a minket körülvevő iskolai élettel, taneszközökkel, berendezési tárgyakkal.

Személyes tapasztalatok

Úgy gondolom, hogy a közös foglalkozás, a közös tevékenység vagy játék a legjobb tanulási lehetőség. Nemcsak a pedagógus által elmondott anyagot tudjuk feldolgozni, de a társainktól kapott reakciókból, információkból, sokat tanulhatunk. Minden foglalkozás végét beszélgetéssel zártunk. Hírösszefoglalót készítettünk tények és érzelmek alapján. Az adott órai tevékenységünket elemeztük a következők alapján: mit is csináltunk, milyen jó pillanatokban volt részünk, kinek mi tetszett a legjobban, mi volt neked a leghasznosabb, mi derült ki számodra. Ezenkívül minden esetben megbeszéltük, hogy mit teszel másképp a következő alkalommal.

A pedagógus facilitáló szerepe és a gyerekek közös tevékenysége egyfajta nyugodt, ám mégis csak pezsgő légkört teremt. A közös játékos tevékenységek során a gyerekek megértették annak a fontosságát, hogy nemcsak a játék a fontos, hanem a nyelv ismeretének felelevenítése is. Ennek fontos pillanata szerintem a magához a személyhez, vagyis a pedagógushoz fűződő viszony. Akárhogyan is gondoljuk, szerintem a gyerekek többsége a pedagógus személye alapján dönti el, hogy a tanított tantárgyat szereti-e vagy sem. Itt pont ennek az ellentéte látszódott. Nem volt gond, hogy mit teszünk, a lényeg, hogy együtt csináltuk, és megoldottuk.

Összegzés

Az idegen nyelv – nem kizárólag a német – mint láthattuk, fontos része a mi és gyermekeink életének, főleg egy olyan iskolában, ahol ilyen magas óraszámban foglalkozunk vele. Manapság a gyermekek már egyre korábban kezdenek el az idegen nyelvvel megismerkedni. Ez a tendencia remélhetőleg a jövőben is megmarad, ezáltal sokkal inkább fogékonyak lesznek iránta.

Az általános iskola első, illetve második (alapozó szakaszain) évfolyamán fontosnak tartom, hogy az idegen nyelv ne csak és kizárólag a nyelvtanórán jelenjen meg, hanem ott legyen az ének-zene, a testnevelés-, a rajz-, technika-, vagy akár a matematikaórán is (kerettantervi tartalmak alapján). Az ismeretek, melyeket tanítunk, nem egymástól elhatárolt információk, hanem egy egységet kell képviselniük, melyet a gyermek a későbbiekben használni képes. Az első évfolyamon a gyermekek érdeklődésének és motiváltságának megtartására, fenntartására kell törekednünk, tanulmányai során mindig pozitívan áll majd a nyelvtanuláshoz. Az élménypedagógiai folyamat az idegen nyelv órán nem más jelent, mint a gyerekek és tanítóik számára egy változatosabb, a mindennapoktól eltérő, újszerű tanítási folyamatot. Iskolánkban nemcsak a nyelvtudásukat, hanem a német nyelvterülethez kapcsolódó ismereteiket is bővítjük, ezáltal elmondhatjuk, hogy a tanulók inter- és multikulturális nevelésben is részt vesznek. Tanulhatnak a jelenlegi, valamint hajdani nemzetiségi hagyományokról, kultúráról, egy-egy kirándulás alkalmával bepillantást nyerhetnek az ő egykori, vagy mostani életükbe. A későbbiekben, ezeknek az ismereteknek a birtokában a nyelvet használni tudó diák képes lesz az önálló nyelvtanulásra.

Bibliográfia

- » Besnyi Szabolcs (2012): Mi az az élménypedagógia. [2014.10.08.] < URL: <http://katalizator.edu.rs/blog/elmenypedagogia/mi-az-elmenypedagogia.html>
- » Idegen nyelvi munkaközösség, Nemesvámosi Petőfi Sándor Német Nemzetiségi Nyelvoktató Általános Iskola [2014.10.08.] < URL: <http://www.nemesvamosiskola.hu/index.php?dokId=8>
- » Liddle, Metthew D. (2008): Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- » Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2000): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest: Osiris Kiadó. 205–208. p.
- » Mohácsiné Lőrincz Mariann (2006): Hipp-hopp német gyerekkönyv dalokkal, mondókákkal. ISBN: 9789630679275.

Felnőttképzési módszerek gyakorlati alkalmazása az agrártudományok oktatásában

The practical application of adult education methods in the teaching of agricultural sciences

SÁRINÉ DR. CSAJKA EDINA¹ –
DR. CSIMÁNÉ DR. POZSEGOVICS BEÁTA²

egyetemi docens¹, egyetemi adjunktus², Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
csajka.edina@ke.hu¹, pozsegovics.beata@ke.hu²

Összefoglaló

A felnőttképzésben nagyon sok módszert alkalmazunk. Az adott csoport igényeinek, tudásának, képzettségének és az adott szakterületnek megfelelő módszerek kombinálása nagyon fontos. Ez alapos szakmai és módszertani felkészültséget követel meg az oktatótól.

A hagyományos oktatási módszerek mellett egyre inkább teret nyernek az új, atipikus oktatási módszerek, mint például a projekt módszer, a team munka, a tréning, a peer learning, stb.

Ezekben a módszerekben az oktató szerepe is változik. Nem a hagyományos ismeretátadóként van jelen, hanem segítőként, támogatóként, együttműködő munkatársként vesz részt a hallgatók ismeretelsajátításába. Ezen módszerek alkalmazásakor előtérbe kerül a döntéshozatal, a tanulásszervezés, a megfigyelés és beavatkozás, valamint az evalváció és értékelés.

Cikkünkkel segítséget kívánunk nyújtani az agrártudományok területén, a felsőoktatásban pedagógiai végzettség nélkül oktatóknak, akik módszertani kompetenciák híján sokszor nehézséggel küzdenek az elméleti és gyakorlati tananyag hatékony és érdekes, figyelemfelkeltő és -megtartó átadása során. A publikációban ismertetett módszereket az érintett kollégák egy csoportjával tréning formájában kipróbáltuk, így lehetőség nyílt az együttgondolkodásra és a módszerek tökéletesítésére.

Az érintett kollégák nagy lelkesedéssel és örömmel fogadták a számukra új módszereket, ezzel is alátámasztva azt, hogy az agrártudományok felsőoktatási, felnőttképzési szakmódszertana még kidolgozásra váró terület.

Abstract

A lot of training methods are used in adult education. The combination of methods according to needs, knowledge, skills and appropriateness of the relevant group is very important. This requires a thorough professional and methodological preparedness from the instructor. In addition to the traditional teaching methods the new, non-standard teaching methods are becoming increasingly important, like project methodology, team work, training, peer learning, etc. In these methods, the instructor's role has to change. He does not work as a traditional transferrer of knowledge but as a facilitator, a supporter, working together as a staff member taking part in the students' knowledge acquisition. Using these methods the learning organization, monitoring and intervention, as well as the involvement and evaluation come to the foreground.

With our article we want to help those who work in higher education without teaching qualification in agricultural sciences. They often have methodological difficulties in obtaining skills during the transfer of the theoretical and practical curriculum in an effective and interesting way. The described methods published were tested with a group of colleagues involved in training, which allowed the collective thinking and methods to improve. The colleagues involved welcomed the new methods with great enthusiasm, which means that the methodology of the teaching of agricultural sciences in higher education, adult vocational training are to be elaborated.

Bevezetés

Az „y-generáció” fiatalabb tagjait, illetve a „z-generáció” már iskolába járó tagjait a hazai közoktatási rendszer az elmúlt évtizedben olyan oktatásban részesítette, amelynek a középpontjában egyre inkább a kompetenciafejlesztés állt. Az információs társadalom hatására a tudásról és tanulásról való gondolkodás is megváltozott az elmúlt évtizedben (Csapó 2003), így a közoktatás kompetenciafejlesztésre fókuszáló változása is ennek a szolgálatába állt. Mára világossá vált, hogy katedrapedagógia nem készíti fel a hallgatókat – az elméleti tudás mellett – a munkaerőpiacon elvárt kompetenciákra. A felsőoktatásban is pedagógiai/andragógiai reformra van szükség. A felsőoktatás jelenlegi fej-

lesztési irányai többnyire az oktatás eszközeinek a fejlesztéséről szólnak. Ezen eszközök jelentős része technikai berendezések, más részük papírra fektetett szabályok, amelyek sztereotipizálják az oktatási folyamatokat. Az oktatás erősen elméletorientált, dominálnak az előadó-központú tanítási módszerek a korszerűbb, a kompetencia alapú képzéshez közelebb álló résztvevő központú tanítási módszerekkel szemben.

A felsőoktatási andragógia-pedagógia, a pedagógia elméletének és gyakorlatának azon szegmense, amelynek célcsoportját felnőtt életkorú személyek alkotják, így a pedagógia és andragógia sajátos határterületének is tekinthető. A felsőoktatási andragógia-pedagógia a felsőoktatásban tanulók képzési rendszereivel, tanításával-tanulásával, fejlesztésével, menedzsmentjével foglalkozó tudomány, amely a felsőoktatási expanzió idején került az érdeklődés középpontjába.

Az elmúlt évtizedekben számos nemzetközi és hazai kutatás foglalkozott a tanítás és tanulás e csoportban jelentkező általános (pl. tanulási stílusok) és napjainkra jellemző különös sajátosságaival (újszerű tanulási környezet sajátosságaival). A felnőttoktatás módszertani kihívása a nappali és a levelező tagozatos, valamint távoktatásos képzési formák párhuzamos alkalmazásának szükségessége egyazon felsőoktatási intézményben, illetve képzési területen.

A motiváció mint a tanulás alapja

Lazar szerint (Lazar 1980) a motiváció lényege, hogy a tanulók részvételét fokozza az ismeretelsajátítási folyamatban. Így a tanuló részvétele lehetővé teszi a motiváció és az elsajátítás optimális viszonyának kialakulását. A motiváció az az indítékkomplexum, amely elindítja, fenntartja és irányítja (vezérli) a tanuló magatartását a tanulási tevékenységben, mozgásba hozza valamennyi pszichés tartalékát a fokozott teljesítmény elérésére.

A motiváció Fodor megközelítéséből (Fodor 2007) azon tényezők összességére utal, amelyek a cselekvésre indítják az embert. A motiváció szükséges, de nem elégséges feltétele a cselekvésnek, a cselekvés végrehajtásához elhatározásra és akaratra is szükség van. Ezen kívül a tudatosság mértéke is jelentős szerepet kap.

Réthyne szerint (Réthyne 1989) a tanulás és a motiváció összefüggésében feltételről, következményről, célról és eszközről beszélhetünk. Feltétel, mint-hogy a motiváció nélkül nincs tanulás. Aki a szükséges tudást el akarja sajátítani, annak a tanuláshoz megfelelő ösztönzőkkel kell rendelkeznie, ugyanakkor

a tanulási tevékenység során, annak következményeként, a tanulási motiváció is alakul, változik.

Kocsis szerint (Koltai–Lada 2006) a motiváció, a felnőttkori tanulás hatékonysága attól függ, hogy benne az „életkori kopásnak kitett” és a „stabil” ösztetevőknek milyen konkrét működési szerveződése szükséges, ezek milyen határfokúak, mennyire képesek más tényezők hiányos működését ellensúlyozni. E meghatározó tényezők közül különös jelentőségű a motiváció, amelyben a személyiség tanulás iránti érdeklősége, érdeklődése, belső igényessége, beállítottsága és tanulási szándéka jelenik meg. Befolyásával képes a személyiség tanulásra való erőteljesebb ráhangolására és az életkorral esetleg merevebbé váló képességek negatív hatásának ellensúlyozására is.

A hagyományos pedagógiai szemlélet azt sugallja, hogy a motiváció hasznos, de nem feltétlenül szükséges az oktatási folyamatban. Pedig igenis szükség van a motivációra, mert a motiváció minden tevékenység meghatározója. A motiváció fontosságát úgy lehet a legegyszerűbben megindokolni, ha a tanulók aktivitására gondolunk. Ugyanis, ha a tanulókon azt vesszük észre, hogy az órai aktivitásuk gyenge, akkor arra következtethetünk, hogy a motiváció nem jelent meg, vagy éppen demotiváló hatást értünk el. Így a tanuló passzív vá válik. Végül, arra következtethetünk, mivel a tanulót negatív hatások érték, ezért nem is fejlődött a kívánt tevékenysége. De ha ezzel ellenkezőképpen cselekszünk, akkor a motiváció elősegíti a tevékenység kényszerjellegét kiiktatni. Ennek köszönhetően a tanuló nyitottá válik, újra érdeklődést mutat, és az órai aktivitása is megnő. De fontos megemlíteni azt is, hogy az oktatóknak kellőképpen ismerniük kell a személyiség sajátosságait, hogy a motiválással csak pozitív hatást érjenek el.

Az egyéni motiváció

Magyarországon – történelmileg kialakult módon – a szakmai közvélemény úgy tartja, hogy a tanulót alapvetően a tanár „motiválja”, és ha ez sikeres, akkor a tanuló jól fog tanulni. Ezt a szemléletet táplálja az a társadalmi környezet, amely nem az egyén saját felelősségét tartja döntőnek önmaga életének irányításában. Ezért – és ez látszólag ellentmondásos helyzet – még hosszú ideig meghatározó szerepük lesz a pedagógusoknak és a felnőttképzési szakembereknek, hogy segítséget adjanak a felnőttkori tanuláshoz szükséges motiváció megteremtéséhez és fenntartásához. Ebben a segítségnyújtásban azonban az egyén érdeklőséget a pedagógusoknak maximálisan figyelembe kell venniük. Érdemes ugyanakkor megemlíteni a korszerű módszerként hangsúlyozott nyi-

tott tanulás rendszer angliai tapasztalatát, mely szerint a tanulás alapmotivációját ebben a rendszerben éppen az egyéni érdekeltség és felelősség adja. Ennek kiváltója az a társadalmi környezet, amely nyilvánvalóvá teszi az egyén számára, hogy a saját maga által meghatározott tanulási irányok és tanulmányok révén juthat ahhoz a tudáshoz, amelyet társadalmi helyzete által megszerezhet magának. Ennek eléréséhez természetesen szervezett segítséget kap, az alapvető döntést azonban magának kell meghoznia. Nyilvánvalónak tekinthető, hogy ilyen társadalmi légkör kialakulásához Magyarországon történelmileg hosszabb időre van szükség, létrejötte csak a fejlett piacgazdaság kialakulásával párhuzamosan várható.

Az alapvetően pozitív motiváció a képzés során könnyen csökken, sőt akár meg is szűnhet. Ennek több oka lehet, amelyek közül komoly probléma, ha a tanuló tanulási képesség-szintje nem megfelelő a képzési program nehézségi fokához viszonyítva, a választott képzésről kiderül, hogy az nem felel meg a tanuló érdeklődésének (pályairányultságának), a képzés színvonala (tanulási-tanítási körülmények, tananyag-ellátottság, tanári stílus stb.) nem megfelelő a tanuló elvárásaihoz viszonyítva.

A tanulási motiváció segítése

A tanulási folyamat alapvető tevékenységei és belső működései (az információ felvétele, értelmezése és kiértékelése, felhasználása, döntés, értelmi cselekvés, belső visszacsatolás a cselekvés következményeiről, a külső környezet belső modellezése) külső forrásokból visszajelzést kapnak a cselekvés következményeiről, a tárgyakkal és más személyekkel való kölcsönhatásokról, és az új információ további forrásait nyitják meg stb.

Az oktatók közvetlenül facilitálhatják a tanulási folyamatot a bemutatott információ mennyiségének és minőségének változtatásával, visszajelzéssel és megerősítéssel, az értelmezések megvitatásával, de csak közvetve, a tanuló által közölt mértékben tudják figyelemmel kísérni a belső működéseket. A belső aktivitás facilitálását mindig korlátozza az, hogy a tanuló mit hajlandó, és hogyan, mennyire pontosan tud közölni.

A pedagógusok és a felnőttképzési szakemberek szerepe a felnőttek oktatási motivációjának fenntartásában meghatározó, alapfeladatuk ellátásán – az oktatáson és képzésen – kívül folyamatos segítséget kell adniuk a felnőttek tanulásához is. Ennek a „segítségnek” a tanuló mindenkori tudásához és képességeihez való „alkalmazkodásban”: egyrészt a személyre szabott módszerekben, másrészt a tanulási lehetőségek maximális figyelembe vételében kell érvényesülnie.

Amennyiben a tanár, illetve a képző intézmény nem képes ezt folyamatosan figyelembe venni és annak megfelelő módszereket alkalmazni, illetve szükség esetén segítséget nyújtani, akkor a tanulási motiváció a képzés során könnyen csökken, sőt akár meg is szűnhet. Ennek következtében a tanuló abbahagyhatja a tanulást, majd kimaradhat a képzésből.

A környezet mint motiváló tényező.

Habár a motivációkutatás egyre nagyobb népszerűséget élvez, és számos kutató foglalkozik ezzel a témával, a motiváció szociokulturális megközelítése még gyerekcipőben jár. Ez az irányzat napjainkban kezd kibontakozni. Szakirodalma sem nagy terjedelmű.

A korábbi kutatások és elméletek a motivációt az egyén személyes jellemzőjeként tekintik, kiragadják a környezetéből, egyénileg vizsgálják, kevés figyelmet fordítanak a környezetére, amelyben él és amelyben szocializálódott. A környezet, amelyben az mindennapjait éli, a kulturális hatások, melyek tanulása során érik, ugyanolyan mértékben befolyásolják az egyén tanulási motivációit.

A tanulást megindító motívumok

Csoma (Csoma 2008) a felnőttoktatásban szereplő motivációkat két csoportra osztja. Az egyik csoportban vannak a *tanulást elindító motivációk*, a másikban pedig azok, amelyek a *tanulás folyamatában alakulnak ki*. A tanulást elindító motívumok az emberek közvetlen élethelyzetéből fakadnak, tehát a társadalmi és munkatevékenységük talaján bontakoznak ki.

A motívumokban – akár a tanulást elindító, akár a tanulás folyamatában kialakuló motívumok azok – mindig jelen van az *anticipáció*, a *várakozás*, hogy a motívumok által elindított cselekvés eleget tesz-e a motívumokban megjelenő célképzetnek, teljesíti-e az elvárásokat, vagyis megfelel-e a motívumoknak. Így van ez a tanulásnál is. Az anticipáció egyben annak az előrelátása is, hogy a végeredmény megfelel-e majd a várakozásnak. Az eredményes tanulás előfeltétele a várakozás folyamatos kielégülése, illetve a pozitív előrelátás kialakulása. A felnőttek (és fiatalok) esetében a tanulást elindító motívumok anticipációja közvetlen kapcsolatban van a társadalmi és munkatevékenységgel. Erre irányul várakozásuk és előrelátásuk, és ezzel hozzák kapcsolatba tanulási tevékenységük eredményeit. Ha ez a kapcsolat megvan, akkor van remény annak igazolására, hogy a tanulás megfelel azoknak a motívumoknak, amelyek elindították.

Arról van szó ugyanis, hogy a *pozitív előrelátás* megkönnyíti a tanulást, sőt esetenként olyan feltétel, amelynek hiánya a tanulás megszakításához vezet. A *negatív előrelátás* ugyanis megnehezíti a tanulást, elkedvetlenít, közömbössé tesz stb..

A tanulást megindító motívumokat három csoportra osztja:

- egzisztenciális indítékok,
- ún. presztízs motívumok,
- a korábbi művelődés során kialakult érdeklődés és tanulási vágy.

A felnőttek tanításának módszerei

A tanulási elméletek néhány, az 1980-as években felbukkanó irányzata tanulmányozható a Nottinghami Andragógiai Csoport munkájában, amely számos feltételezést tekint át (1983). A Csoport a tanulási módszerek három kategóriáját vélte felfedezni:

– *Expozitorikus módszerek* – amelyekben a forrás, legyen az akár tanár, előadó, szerző, akár filmgyártó, szervezi meg a tartalmi anyagot, és prezentálja a tanulónak a tartalmat.

– *Irányítási módszerek* – amelyben a vezetők, legyenek azok akár vitavezetők, játékvezetők, T-group facilitátorok, akár tanítási programok írói, szervezik és strukturálják a folyamatot és a tartalmat, úgy, hogy az azokkal foglalkozó tanulás biztosan elérje az előre meghatározott feladatcélokat.

Felfedező módszerek – amelyekben a tanulók tanulással foglalkoznak, de hogy pontosan mit fognak tanulni, az nem ismert a tanulás kezdetén, hanem csak egy problémákat, vitapontokat és/vagy kérdéseket felvető folyamat részeként válik azzá. A tartalmat, információt, tapasztalatot ezután maguk a tanulók választják ki és szerkesztik meg azzal a céllal, hogy feltárják a problémákat, vitapontokat és/vagy kérdéseket.

Ennek a feltárásnak az eredményeként új kérdések, problémák és vitapontok merülnek fel. Ennek a módszertípusnak az elsődleges célja a gondolkodás foglalkoztatása. Bár valószínűleg (kész) tartalmak vagy információk recepciója is előfordul, ez mindig csak a gondolkodási/problémfeltárási/felfedezési folyamat melléktermékeként történik.

Mind a három módszer típus elfogadható, de különbözik a pedagógiai és az andragógiai használatuk. Napjainkban a felnőttképzési módszereket az alábbiak szerint csoportosítjuk.

A vezető szerep az tanár/oktató és oktatóé	Kapcsolat a tanár/oktató és csoport között	A vezető szerep a csoporté	Kapcsolat a csoport és egyének között	A vezető szerep az egyéneké
előadás demonstráció kérdve kifejtés felkészítés	vita szeminárium ötletroham	tanulócsoport probléma-megoldás csoport-projekt tanulótársi tutorálás méhkas	terepmunka projektmunka esettanulmány	projekt műhelymunka feladatok készségyakorlás megtékinítés meghallgatás

1. táblázat: Felnőttképzési módszerek

Napjaink népszerű felnőttképzési módszere: a tréning

A tréning lényege, jellemzői

A tréning lényege, hogy a résztvevők az új ismereteket, kompetenciákat nem elméletben, hagyományos úton (előadások és azt követő önálló tanulás útján) sajátítják el, hanem nagyrészt csoportmunkában tevékenykedve, lehetőleg a valósághoz hasonló körülmények között. A módszer alapelve, hogy a csoportnak, illetve a csoporttagoknak saját maguknak, önállóan kell megtanulniuk az aktív ismeretsajátítást és a gyors problémamegoldást, illetve a társak munkába történő bevonását, a munkamegosztást és az együttműködést. Valójában olyan problémamegoldási helyzetgyakorlat, amelyeket a résztvevők maguk dolgoznak ki és oldanak meg több nézőpont figyelembevételével, növekvő összetettségű megoldási stratégiák mentén.

A tréning egyfajta csoportmunka, amelyben:

- a résztvevőket aktívan bevonják a feladatok megtervezésébe és megvalósításába;
- a csoportdinamikai folyamatokat tudatosan alkalmazzák;
- építenek a résztvevők meglévő élettapasztalataira, továbbá
- a csoportos megbeszélések a moderációs technikákat hatékonyabbá teszik.

A módszer fő jellemzője, hogy a hagyományos frontális típusú oktatási munkaformákkal szemben a tréning cselekvésorientált jellegű, ami a résztvevők tudatos, önként vállalt, hatékony együttműködésén alapul, s amely révén a résztvevők képessé válnak a hatékony csoportmunkára és a prezentációk megtartására.

A módszer fontos jellemzője a vizuális megjelenítés, azaz a moderációs eszközök (kártyák, kitűzőtáblák, plakátok, fotó, jegyzőkönyvek) tudatos és tervszerű alkalmazása. A tréning csoportdinamikai hatásokra és irányított tapasztalati tanulásra, saját élményre építő módszer, amelyet leggyakrabban személyiségfejlesztési céllal, a szociális és interperszonális készségek fejlesztése vagy elvárt viselkedési formák elsajátítása céljából szerveznek. A tréning során résztvevők rendszerint munkájukra jellemző, olyan élményeket adó helyzetgyakorlatokban vesznek részt, amelyek egész személyiségüket érintik, s amelyeket a tréner irányításával feldolgoznak, tapasztalatokká alakítanak. A módszer mély, tartós és könnyen előhívható viselkedési szintű tudást nyújt. A tréning népszerűsége élményszerűségének köszönhető, ami a tréning módszerének sajátosságaiból és a tréner személyes és szociális kompetenciáira épülő hatékony fejlesztő munkájából adódik. Mindez alapvetően különbözik a hagyományos oktatásban is megszokott osztálytermi szituációtól.

A játék sokkal könnyebbé, hatékonyabbá teszi a tanulási folyamatot, csökkenti a gátlásokat, erős bevonódást, koncentrációt eredményez.

A tréner hallgatókkal való viszonya egyenrangú: közvetett, non-direktív eszközökkel dolgozik. Kerüli a direkt értékeléseket, minősítéseket, a tréning légkörét a bizalom, megértés és a kölcsönös elfogadás jellemzi. A tréning légköre lehetőséget teremt a szabad, alkotó gondolkodásra.

A tréningmódszer mint gyakorlatorientált készségfejlesztő eljárás, a felsőoktatásban is nagy szerepet kell, hogy kapjon. A tréningek a hagyományos oktatási formák mellett, azok közé beágyazódva lehetőséget teremtenek, hogy élményeket szerezve játékosan tanuljunk vagy mélyítsük el tudást. Ez a módszer egyre több egyetemen épül be a képzésekbe, a szemináriumokon lehetőséget teremtve az elméleti tudás gyakorlatban való elsajátítására.

A tréningmódszer alkalmazása az agrár-felsőoktatásban

A lentebb ismertetésre kerülő tréninget a TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0017 Zöld Energia – Felsőoktatási ágazati együttműködés a zöld gazdaság fejlesztésére az energetika területén, Képzők képzése, Pedagógiai szakmódszertan című program keretében 20 fővel végeztük el. A programban a Kaposvári Egyetem Agrár- és Környezetgazdálkodási Karának, valamint a Gazdaságtudományi Karának oktatói, munkatársai vettek részt. Mivel nagyobb számban az agrártudományokban oktatók voltak a tréning résztvevői között, így az ő szakterületükhöz kapcsolódóan állítottuk össze a tréninget. Célunk az volt, hogy segítséget nyújtsunk az agrártudományok területén, a felsőoktatásban

pedagógiai végzettség nélkül oktatóknak, akik módszertani kompetenciák híján sokszor nehézséggel küzdenek az elméleti és gyakorlati tananyag hatékony és érdekes, figyelemfelkeltő és -megtartó átadása során. Az ismertetett módszereket az érintett kollégákkal tréning formájában kipróbáltuk, így saját élményre tehetek szert, megtapasztalhatták a tréningmódszer hatékonyságát, valamint lehetőség nyílt az együttgondolkodásra és a módszerek tökéletesítésére. A tréninget jelen cikk írói tartották meg.

A tréning forgatókönyve

1. Bemutatkozás

- a. Név+mozdulat
- b. Egymás bemutatása (vicces párképzés), két perc beszélgetés után.

A tréningek során jellemzően körben ülnek a résztvevők, és soraikat nem törik meg padok, asztalok, vagy székek. Ennél a feladatnál is körben foglalnak helyet a szereplők. A gyakorlatot a tréner (oktató) kezdi azzal, hogy bemondja a nevét, és mellé tesz egy mozdulatot. A soron következő (pl. a tőle jobbra ülő) megismétli mind a nevet, mind a mozdulatot, majd bemondja saját nevét és mozdulatát. A következő már két nevet és mozdulatot ismétel, majd mondja a sajátját.

A második részben párképzést követően egymással beszélgetnek a résztvevők, majd az elhangzottak segítségével bemutatják a többieknek a párjukat.

Megjegyzés: ezen elemek célja az ismerkedésen túl a megfelelő hangulat kialakítása, az esetleges kezdeti ellenállás megtörése (itt is fennállt), a tréningre ráhangolódás segítése.

2. Tréningmódszer ismertetése

- a. Eddigi ismeretek összegyűjtése
- b. Tréner és szerepe (a tanár mint tréner)
- c. Környezete
- d. Csoportdinamika
- e. Alkalmazható eszközök, módszerek

Ebben a blokkban Power Point-prezentáció segítségével történt az ismeretátadás.

Megjegyzés: ezen elemek célja a tréningmódszer elméletének bemutatása, a lehetőségek feltárása, valamint a tréner szerepének tudatosítása, hiszen ez jelentősen eltér a megszokott egyetemi oktatói szereptől. Fontosnak tartottuk a cso-

portdinamika megismertetését is, valamint a leggyakrabban használt eszközök, módszerek felvázolását.

3. Mi a közös bennünk?

4-5 fős csoportokat alakítottunk, lehetőleg úgy, hogy az egy csoportba kerülők régebről ne ismerjék egymást. A csoportoknak meghatározott idő (10 perc) áll rendelkezésre, hogy egymással beszélgetve minél több közös, mindannyiukra jellemző dolgot találjanak. Az idő letelte után az egész társaságnak beszámolnak arról, hogy milyen közös vonásokra bukkantak.

Megjegyzés: ezt a gyakorlatot azért választottuk, mert a későbbiekben az agrártudományokra (vagy bármilyen más tudományra) adaptálva rengetegféle ismeret játékos formában történő átadására alkalmas. Szerettük volna, ha az érintett kollégák megtapasztalják, hogy egy gyakorlatot többféleképpen is lehet használni, az adott tréner kreativitásától, ötletességétől függ csak a lehetőségek száma.

4. Fajtatan TABU-val

A feladat során a résztvevőket két csapatra osztjuk (vicces csapatbontással). A két csapat versenyzik egymás ellen. Cél, hogy minél több pontot szerezzenek. Az éppen szereplő játékos kap egy kártyát a trénertől, amin egy tyúkfajta képe és az öt legfontosabb jellemzője található. Feladata, hogy adott idő alatt elmagyarázza a csapatának, hogy melyik tyúkfajtaról van szó, de úgy, hogy sem a fajta nevét, sem a kártyán található leggyakrabban használt kifejezéseket nem használhatja, ezek tabu szavak (innen a játék neve). Érdemes felhívni a résztvevők figyelmét arra, hogy ne operáljanak a földrajzi nevekkal (pl. Plymouth rocknál angol városra utalás), sem az angol kifejezések magyar megfelelőjét (pl. Rhode Islandnél: sziget szó van a nevében) csak közvetlenül a fajtához tartozó tulajdonságok használatával magyarázhatják el a csoporttársaiknak a megfejtést.

Megjegyzés: A gyakorlatot követően természetesen átbeszéltük, hogy hol tudnák ezt a játékot még alkalmazni (bármilyen állat- és növényfajtnál). Megvitattuk, hogy mi lehet itt a tanulási cél (az ismétlés, a tudás elmélyítése) és hogy hogyan lehetne tökéletesíteni a kitzűzött cél érdekében.

Ez a gyakorlat egy pörgős, jó hangulatban lezajló esemény, amelyet az oktatási tevékenységükben közvetlenül a fajtatan elméleti előadás után tudják kiválóan alkalmazni, s így az adott fajta jellemzőit a hallgatók nem csak kivetített képeken látják, hanem a játék során jobban rögzülnek a jellemzőik is.

A TABU-val már korábban is nagy sikereket értünk el (Sáriné, – Walter 2009) más szakokon és teljesen más témakörben is. A feladat számos kompetencia fejlesztésére alkalmas, szintén továbbgondolva, átalakítva.

5. BINGÓ – takarmány-növénytermesztés témakörben

A feladat során a tréner (oktató) felolvas egy adott szöveget. A mi esetünkben ez a „Tejelő takarmányadagok összeállításának szempontjai a korszerű takarmányozásban” címet viselte. A felolvasás előtt kiosztottunk a résztvevőknek egy 4x4-es mátrixot. Ebbe olyan fogalmakat írtunk bele, melyeket a szöveg is tartalmazott.

A feladat az, hogy amennyiben meghallják a mátrixukban szereplő szót, be kell ott jelölni, s mikor négy vízszintesen, függőlegesen, vagy átlósan bejelölésre került, a BINGÓ szó bekiáltásával lehet jelezni. Aki a legfürgébb, nyerhet valamely, a tantárgyhoz kapcsolódó kis ajándékot.

Megjegyzés: A gyakorlatot követően természetesen átbeszéltük, hogy hol tudnák ezt a játékot még alkalmazni (bármilyen más szöveggel). Megvitattuk, hogy mi lehet itt a tanulási cél (a kulcsfogalmak kiemelése és tudásuk elmélyítése; vagy a figyelem fenntartása). Felhívtuk a figyelmüket arra is, hogy ezeket a kulcsszavakat érdemes ilyenkor alaposan elmagyarázni, és később, például vizsgázásnál akár beugró kérdésként is, használni.

6. Szünet: Itt kiosztásra kerültek a következő gyakorlatban használandó latin kifejezések magyar megfelelőjükkal, melyeket a szünet alatt meg kellett tanulniuk.

7. Jégtörő: Kard és pajzs (kórokozó és védekező mechanizmus bevezetésére) Ennél a gyakorlatnál körben állnak a résztvevők. Mindenki kinyújtja oldalra a két karját, bal tenyerét felfelé fordítva és nyitva, jobb kezét lefelé fordítva, mutatóujját egyenesen lefelé tartva úgy, hogy az a mellette álló nyitott bal tenyeréhez érjen finoman. Cél, hogy a tréner (oktató) által adott jelre (pl. taps) a nyitott tenyérrel elkapják a lefelé mutató ujjat, viszont megakadályozzák, hogy a sajátjukat elkapják. A kerettörténet szerint a mutatóujj egy kórokozót (pl. valamilyen baktérium), míg a nyitott tenyér egy védekező mechanizmust (pl. fagocita) szimbolizál.

Megjegyzés: Ez a gyakorlat, mint a nevében is olvasható, egy jégtörő, érdemes ezzel kezdeni az adott órát, vagy szünet után bevetni, hogy „felébredjenek” a hallgatók. Természetesen bármilyen más kerettörténettel is alkalmazható.

8. Bikaszabadulás – latin nevek megtanulása

Ennél a gyakorlatnál a szünetben megtanult szöveggel dolgoztunk, amely egy-egy növény latin és magyar neve volt.

A résztvevők itt is körben állnak, kezükbe adunk egy kötelet, melyet mindenkinek fognia kell, miközben nagyon szorosan állnak egymás mellett. Egyvalaki középen van (ő a bika), és mondja a saját definícióját mindkét nyelven folyamatosan, hangosan és érthetően, amíg ki nem tud jutni. A kijutáshoz a többiek közül valaki kezére kell csapnia, amit persze a körben állók igyekeznek elkerülni, úgy hogy elkapathatják a kezüket. Ha sokan egyszerre elkapják és lehullik a kötél, a bika kitörhet. Ha mégis sikerül eltalálnia valaki kezét, az jön be a helyére és mondja a saját definícióját. Cél, hogy mindenki kerüljön sorra, hallgassuk meg az összes definíciót.

Megjegyzés: Természetesen, amennyiben ezt az oktatásban alkalmazzuk, nem a szünetben tanítatjuk meg velük a definíciót, hanem az előző órán. Így a legfontosabb tanulási cél itt a definíciók megtanulása, a korábban tanultak ismétlése és a tudás rögzítése lehet. Mivel szinte minden esetben sokáig van bent egy szereplő, vagyis nagyon sokszor elhangzik egy-egy definíció, a gyakorlat végére mindenki „fülébe bemászik” – ahogy a résztvevők fogalmaztak.

9. Mi a közös bennünk? – másképp

Ezt a gyakorlatot már a tréning elején is alkalmaztuk, így nem volt idegen a résztvevők számára, viszont teljesen más módon. Ebben az esetben a cél az volt, hogy a gazdasági haszonállatok emésztésének különbségeit tanítsuk meg, a következő módon. Mindenki húzott egy-egy kifejezést, amely valamelyik állatfajra volt jellemző (pl. nem tud hányni – ló; bendője van – szarvasmarha; stb.). A kifejezések négy állatfaj (ló, szarvasmarha, sertés, nyúl) jellemzőit tartalmazták. A cél az volt, hogy folyamatosan sétálgatva a teremben, beszélgetve a többiekkel „egymásra találjanak” (mi a közös bennünk?) az egyes állatfajhoz tartozó kifejezéseket kezükben tartó egyének.

Megjegyzés: A gyakorlatot követően természetesen átbeszéltük, hogy hol tudnák ezt a játékot még alkalmazni (pl. kémiában egy adott molekulát alkotó elemeknek kell „összejönni”, pénzügy tantárgynál az adott témákhoz kapcsolódó szakkifejezéseknek, és így tovább). Ekkora már mindenkinek beindult a fantáziája, és röpködtek a jobbnál jobb ötletek az oktatók részéről.

10. Most én jövök!

Az utolsó feladat az volt, hogy az eddig tapasztaltak, tanultak alapján kis csoportban egy, a saját tárgyhoz kapcsolódó új gyakorlatot dolgozzanak ki, vagy

a korábban alkalmazott feladatot dolgozzák át saját tantárgyukhoz. Erre lényegesen több időt kaptak a résztvevők, amit ki is használtak, hiszen az ezt követő ismertetéskor nagyon ötletes és alaposan kidolgozott gyakorlatokkal ismerkedhettünk meg.

11. Záró kör

A záró körben mindenki elmondhatta, mit tudott hasznosítani, mi gyakorolta a legnagyobb hatást, „mit visz haza”, mit hol fog tudni alkalmazni.

Összegzés

A tréningen résztvevő kollégák nagy lelkesedéssel és örömmel fogadták a számukra új módszereket, szívesen hallgatták egymás ötleteit is. Örültünk volna, ha az ismertetett gyakorlati feladatokon kívül a záró körben az oktatók esetleg kitalálnak saját feladatot, és nem csak a megismert feladatokat alakítják a saját tantárgyukhoz. A tréningmódszer bemutatása az oktatók számára nagyon új terület volt, mivel eddigi ismereteik birtokában azt gondolták, hogy ez a módszer az ő szakterületükön nem alkalmazható.

Módszertani szempontból kiemelkedően fontos, hogy az oktató a hallgató önálló tanulása mellett építsen a hallgatók együttműködésére. Az alkalmazandó módszer kiválasztását – az előadó meglévő módszertani kultúráján kívül – befolyásolhatja: a szak/tanulmányok jellege, az elsajátítandó tartalom, a képzési forma, a résztvevők tudásszintje, a rendelkezésre álló személyi és tárgyi feltételek.

A felsőoktatásban – egyrészt a megnövekedett hallgatói létszámok, másrészt a forráshiányok és a tárgyi feltételek szűkösége miatt, harmadrészt az oktatók módszertani felkészületlensége vagy érdektelensége miatt kevésbé honosodott meg az ismeretek átadásának, a kompetenciákat megalapozó módszereknek az a tárháza és sokszínűsége, ami az elmúlt évtizedekben, a felnőttoktatás világában már meggyökeresedett. A felsőoktatásban még kevésbé jellemzi az oktatókat az új, a módszertani munkát erősen meghatározó szemléletváltás, amely a tanulást és a tanulót helyezi a középpontba. Továbbá megköveteli a hallgató személyre szabott tanulási környezetének és követelményeinek folyamatos alakítását és azt, hogy a szűk szakmai ismereteken kívül a korábbinál sokkal nagyobb mértékben kell felruházni a hallgatót a munkahelyi kompetenciák alapjaival (kommunikáció és kooperativitás, vállalkozói képességek, folyamatos tanulásra való képesség stb.)

Belátjuk, hogy ezek megvalósítása nagy energiabefektetést igényel a felsőoktatásban oktatóktól, hiszen nem feledhető, hogy az egyetemi oktató számos „nem oktatói” feladatot is ellát.

Bibliográfia

- » Bajusz Klára (2008): A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képességek [online] (2008. 09. 17.) URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=esely-bajusz-felnottkori>
- » Edina, Sári-Csajka – Imola, Walter (2009): Potential for improvement of key competences in a special field of higher education. In: *Andragogical Studies*, 2009. Szerbia: Institut for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrad.
- » Csoma Gyula (2008): Felnőttoktatási sajátosságok [online] (2008. 10. 29.) URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-05-Csoma-felnottoktatasi>
- » Fodor László (2007): Fejezetek a motivációkutatásból. Budapest: Gondolat Kiadó.
- » Kálmán Anikó (2010): Case studies in Development and Qualification of University Teachers in Europe NETTLE. Network of European Tertiary level Educators Projekt Publications Series Debrecen.
- » Kocsis Mihály (szerk. 2011): Felsőoktatás – Adatok és tendenciák. OFI Kutatási, Kutatásszervezési és Elemzési Központ.
- » Kraiciné Szokoly Mária (2006): A felnőttképzésben dolgozó tanárok szakmai kompetenciái. HEFOP, Budapest.
- » Dr. Koltai Dénes – Lada László (2006): Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Felnőttképzési Tanulmánykötet. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- » Alexandru Lazar (1980): Motivációs helyzetek – tanulási eredmények. Budapest: Tankönyvkiadó.
- » Réthy Endréné (1989): Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Budapest: Tankönyvkiadó.
- » Szöllősi Zsuzsa (szerk. 2008): Felnőttképzés a XXI. században. Budapest: CIVITAS Pedagógiai Intézet.
- » Vámos Ágnes – Halász Gábor (2010): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2. Bologna Füzetek 6. Budapest: Tempus Közalapítvány és ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

3. Sajátos nevelési igényű gyermek és felnőtt fejlesztésének módszertana

Integrációs törekvések a gyógypedagógus-képzésben

Integration endeavours in the remedial teacher training

**GELENCSÉRNÉ DR. BAKÓ MÁRTA¹ –
POLYÁKNÉ BRANDTMÜLLER ANIKÓ²**

*egyetemi tanársegéd, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
gelencserne.marta@ke.hu¹*

*gyógypedagógus, szakvezető, fejlesztő munkacsoport-vezető,
Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
anikobrandt@hotmail.com²*

Összefoglaló

Az integráló nevelés, oktatás a köznevelésben az esélyteremtést, az esélyegyenlőséget biztosítja. Az együtt nevelés akkor megfelelő, ha minden résztvevő hasznára válik. A minőségi változások az egész közösség javát szolgálják. Ezen gondolatokat figyelembe véve szükségesnek tartottuk, hogy a Kaposvári Egyetem Gyógypedagógia Tanszékének tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányán a szakpedagógiai gyakorlat képzés során integráló intézményekben is töltsenek szakmai gyakorlatot a hallgatók. A képző intézmények közül így az elsők között került sor ennek bevezetésére a 2011-2012-es tanévben az egyetem gyakorló intézményeiben, az óvodában és az iskolában. Az új színterek új módszertani kihívásokat jelentettek hallgatóknak és a gyakorlatvezetőknek egyaránt.

Az elmúlt időszak igazolta, hogy a gyógypedagógiai paradigmaváltás szükségessé tette a gyakorlati képzés paradigmaváltását is. Ezáltal a hallgatók tevélegesen lehetnek részesei a köznevelésben megvalósítható integrációnak.

Abstract

Integrating pedagogy, education provide equal opportunities and ensure equality of opportunities in the education sectors. The integration is correct, that is useful for every participant. These quality changes serve the favour of the entire community. Considering these ideas we have considered it to be necessary that in the specialization of learning-disabled at the Department of Special-Needs Ed-

ucation of Kaposvár University the students spend their professional practice in integrating institutes during their special pedagogical practical training. Among the educational institutes it was introduced among the first ones in the practicing institutes of the university, in the kindergarten and in the school in the school-year 2011/2012. The new stages represented new methodology challenges both for the students and for the practice trainers.

The recent period has confirmed that the paradigm change in special-needs education has required also the paradigm change of practical training. So the students can participate actively in the integration realizable in public education.

Integrációs törekvések Európa országában

A hazai integrált nevelés-oktatás úttörője, Csányi Yvonne már a 90-es években sorra vette a nemzetközileg elért eredményeket, mintákat. Az oktatási rendszer és ezen belül az inklúzió oktatási stratégiái eltérőek a különböző országokban. Három alapvető megközelítésről tesz említést. Az egyik az úgynevezett „egyutas” megközelítés. Ezekben az országokban az intézményesített külön nevelés-oktatás megszűnt, csak integrált körülmények között foglalkoznak a sajátos nevelési igényű gyermekekkel. Ilyen ország többek között: Svédország, Olaszország, Spanyolország, Norvégia. A másik kategória a „többutas” megoldás. Ezekben az országokban a sajátos nevelési igényűek számára több út kínálkozik a nevelés-oktatás folyamatában a fejlett, jól kiépített rendszerek segítségével. A többségi és a speciális oktatási rendszer között sok lehetőség igénybevitelére kínálkozik mód. Ilyen országok például Dánia, Franciaország, Lengyelország, Ausztria, Finnország, Egyesült Királyság. Többek között Magyarország is ide-sorolható. A harmadik megközelítés a „kétutas” elnevezésű oktatási rendszer, ahol a speciális nevelési igényű gyermekek, tanulók nevelése-oktatása kizárólag speciális intézményekben történik. A többségi és speciális intézmények egymással párhuzamban működnek. Ezekhez az országokhoz tartozik például Belgium, Svájc. Az időnként bekövetkező oktatáspolitikai változtatások az országokat más kategóriákba helyezik át (Csányi 1993, 2000, 2007).

Hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása lendületet adott az integrációs szemlélet hazai terjedésének. A fogyatékos emberek társadalmi integrációjának megvalósulása érdekében a közoktatás színterén a többségi intézmények mind gyakrabban vállalják a testi-érzékszervi fogyatékos, enyhe értelmi fogyatékos gyermekek – esetenként más fogyatékos gyermekek – oktatását, nevelését (Mesterházi 2002).

Az integrált nevelés azt a célt tűzi ki maga elé, hogy minden gyermek – törvényi szabályozók által támogatva – megkülönböztetés nélkül vehessen részt az intézményes nevelésben, melynek érdekében azonban első és legfontosabb a szemléletváltás (Csányi 2000, 2007).

Magyarország oktatási stratégiájának alakulásához fűződő dilemmák Csányi (2002, 2007) meglátása szerint olykor ma is hátráltató tényezőként vannak jelen az együttnevelés sikeres megvalósítása terén. Az elkülönített iskolarendszer megléte, a hiányos szervezeti kultúra, az individualizált pedagógiai gyakorlat hiánya, a merev ragaszkodás a központi tantervhez és taneszközökhöz, valamint a szűkös anyagi háttérre való hivatkozás, mind gátló tényező az elköteleződésben.

Erre utal Némethné kutatása, melyben a megkérdezett többségi pedagógusok 38%-a nem tartja sem magát, sem kollégáit elég informátnak a sajátos nevelési igényű gyermekek tekintetében. Pedig az integrált nevelés-oktatás megvalósulásának kulcsfontosságú eleme a pedagógus maga. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy növeli a többségi pedagógus elkötelezettségét az integráció mellett, ha arról megfelelő információ jut birtokába. Ennek érdekében a pedagógusképzést kell/kellene első lépésként megreformálni (Némethné 2009).

Szükség van a gyakorló pedagógusok számára a sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal összefüggő attitűdformáló, gyakorlatmegújító, a gyermek, a tanuló hatékony megismerését célzó, új oktatási módszerek alkalmazását segítő, tananyag-, taneszköz-fejlesztést elsajátító képzésekre. Az „egyes képzések annyit érnek, amennyit a gyakorlat elsajátít belőle” (Némethné 2009, 117), tehát a gyakorló pedagógusnak hasznosítania szükséges munkájában a tanultakat, s kellő mértékben innovatívnak kell lennie.

Ezek a megfogalmazások és dilemmák vezették a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának – akkor még – Gyógypedagógiai Tanszékén oktatókat, hogy a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon a szakpedagógiai gyakorlat újabb színtérrel bővüljön: az integráló óvodával és az integráló iskolával. Ennek megvalósításába kiválóan illeszkedett az egyetem két gyakorló intézménye: a Gyakorló Óvoda, valamint a Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium.

A gyógypedagógus-képzés integrációs színterén történt tapasztalatok bemutatása

A gyógypedagógus-hallgatók gyakorlati képzése az integrációban

A Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, valamint a Gyakorló Óvoda és a Kaposvári Egyetem Gyógypedagógia Tanszéke között a 2011–2012-es tanév első félévétől került sor a szakmai együttműködésre, a

gyógypedagógus-hallgatók integráló óvodai és iskolai gyakorlatának szakmai feladatainak ellátására. Integráló intézményi gyakorlat addig nem szerepelt a gyógypedagógus-hallgatók képzésében, így a szakvezetőknek is, de a hallgatóknak is kihívást jelentett a feladat. A gyakorlat bevezetésére az előkészületek után felmenő rendszerben került sor.

Célul tűztük ki, hogy a gyakorlatokat teljesítő gyógypedagógus-hallgatók a szakmai munka során a mindennapokba ágyazva ismerjék meg az intézményekben folyó integrált nevelést – oktatást.

Az integrációs színterek bevonása során az első év komoly kihívást jelentett a gyógypedagógus-hallgatók gyakorlatának megszervezése, lebonyolítása.

A magas hallgatói létszámhoz kellett időpontokat és helyet biztosítani úgy, hogy azt a képzéshez előírt óraszámokban, az elvárt képzési módokkal tudják teljesíteni a hallgatók. Az első tanévben (2011–2012.) a másodéves hallgatók tízórás intézménylátogatáson vettek részt a gyakorló iskolában és ötórás intézménylátogatáson a gyakorló óvodában.

A következő tanévben a harmadéves hallgatók a szakpedagógiai gyakorlat részeként, az integráló óvodai szintéren egyéni tanítási gyakorlat során egyéni fejlesztést végeztek, melyhez fejlesztési tervet és fejlesztő eszközöket készítettek.

Negyedévben a hallgatók az integráló iskolai szintéren a szakpedagógiai gyakorlat elemeként egyéni tanítási formában, kéthetes turnusokban valósították meg feladataikat. Mindenki egyéni órarendet, beosztást kapott (és kap ma is). Nem egy klasszikus egyéni gyakorlat megszervezése és lebonyolítása volt a feladat, melyben a hallgató többnyire egy osztályban tartja meg óráit és vesz részt az iskola életében. A hallgatóknak feladatuk volt a fejlesztő órák megtartása, továbbá a kéttanáros módszer szerinti differenciálás is. Mindezen feladatok alsó - és felső tagozaton egyaránt biztosítottak számukra. Az alsó - és felső tagozatos fejlesztő foglalkozások, illetve az alsó tagozatos kéttanáros módszer szerinti órák megtartásához gyógypedagógus végzettségű szakvezető kollégák biztosították a szakmai hátteret.

A negyedév második félévében tovább bővült a gyakorlat. A tavaszi félévben a gyakorló óvodában és a gyakorló iskolában a terepgyakorlat integráló intézményi részét végezték a hallgatók. A negyedéves hallgatók számára nem volt szokatlan az integráló iskola és az óvoda közege, ők már másodévesen intézménylátogatásaikon- harmad, és negyedévben az egyéni tanítási gyakorlatokon megismerkedtek az intézményekkel, a lehetőségekkel, a gyerekekkel és a pedagógusokkal, gyógypedagógusokkal.

Az idei a negyedik tanév (2014–2015), amely során a gyógypedagógus-hallgatók integráló közoktatási intézményi gyakorlata folyik. Három év tapasztalata lehetőséget biztosít a továbblépéshez, a fejlődéshez, a változtatáshoz. Melyek azok a területek a gyakorlati képzésben, amelyek rendkívül jól működnek, és melyek, ahol felmerül a változtatás lehetősége?

Gyógypedagógusok és többségi pedagógusok együtt, egy helyen

A Kaposvári Egyetem Gyakorló Iskolájában az integrációnak egy sajátos arculata jött létre azáltal, hogy a fejlesztésbe bevont tanulók jelentős részét saját alkalmazásban álló gyógypedagógusok látják el. Ez sok területen megkönnyíti a munkát.

A kapcsolattartás az iskola többségi pedagógusaival könnyebb, mert ugyanabban a közegben dolgoznak nap mint nap, együtt a többségi tanító, tanár kollegákkal. Vélemények különbözősége itt is előfordul a gyógypedagógus és a többségi pedagógus között. Olykor mást gondolnak a fejlesztésről, a gyermekről, időnként mások a nevelési-oktatási folyamat céljai. De ezek a különbözőségek mindig aktuálisan, helyben megbeszélhetők, megoldhatók. Ez rendkívül előrevivő minden érintett számára.

A közös munkahely által sokkal nagyobb a rálátás egymás munkájára, ami jelentős mértékben segítette az évek folyamán – és segíti ma is – a tantestület attitűdváltását. Az, hogy egy többségi pedagógusokból álló tantestület elfogadóvá, majd befogadóvá váljon, rendszeres interakciók folyamatán keresztül valósulhat meg, amit megerősítenek a belső továbbképzések, munkaközösségekben zajló szervezett beszélgetések, esetmegbeszélések, érzékenyítő programok. Az állandó jelenlét, a segítő odafigyelés a gyógypedagógus részéről, meghatározó abban a közegben, ahol a gyógypedagógus is integrálódik a többségi pedagógus munkájába, a többségi pedagógiába.

Gyermekek és az integráció

A gyerekekkel való kapcsolat az előzőekben említett körülmények között könnyebben alakul. Nemcsak a sajátos nevelési igényű gyerekeket ismeri a gyógypedagógus, hanem az osztálytársakat, a pedagógusokat, a légkört, az iskolai környezetet, amelyben mindennapjaikat töltik. Ez hozzájárul ahhoz, hogy az egész személyiségre, a gyermek környezetére és annak hatásaira van rálátása a (gyógy)pedagógusnak. A sajátos nevelési igényű tanulók beilleszkedése az iskolába, az osztály közösségébe egyénenként változó. Az azonban minden gyereknél elmondható, hogy sok élménnyel és tapasztalattal gazdagodik azáltal, hogy egy integráló közösség tagja. Egy befogadó kortárscsoport részévé

válik, megtanul a közösségben kommunikálni, együttműködni, ami által fejlődik önállósága. Megismeri a megküzdési stratégiákat, a konfliktuskezelést, a problémamegoldást, a közösségben betöltött szerepeket annak megfelelően, ahogy az a többdimenziós társadalmi szintéren működik.

A befogadó közösség is – akár mint közösséget, akár mint az egyes tagokat tekintve – gazdagodik az integráció által. Hatással van többek között az érzelmi, szociális területre. Tagjai megtanulják az elfogadást, a segítségnyújtás módjait, felfedezik sajátos nevelési igényű társaik pozitív tulajdonságait, és várhatóan felnőttként elfogadóbb attitűddel fordulnak sajátos helyzetben lévő embertársaik felé. Közösségként megtapasztalják az együttműködés többféle formáját, dimenzióit.

Fejlesztés és rehabilitáció

A fejlesztő vagy rehabilitációs foglalkozást igénylő tanulók létszáma a gyakorló iskolában évek óta hetven fő körüli. A sajátos nevelési igényű- és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók aránya is évek óta hasonló (kb.: 40% SNI és 60% BTMN tanuló).

A fejlesztő foglalkozások, rehabilitációs órák a diagnózis orientált csoportalakítást figyelembe vevő kiscsoportos formában történik. Ennek megfelelően sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő diákok alkotják a csoportokat.

A gyógypedagógus-hallgatók gyakorlataik során találkoznak a rehabilitációs foglalkozásokkal az eltérő tantervű iskolában is. Megfelelő tapasztalatokkal, ismeretekkel rendelkeznek, amikor az integráló iskolában fejlesztő foglalkozást kell tartaniuk. Az előzmények, tapasztalataik sokszínűsége megmutatkozik a foglalkozásokra való tudatos felkészülésükben, órávezetésükben, kreatív ötleteikben. Lelkesen és magabiztosan készülnek az integráló intézményekben is a feladatra. E feladat azonban eltér a számukra addig megszokottól:

- sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók vegyes csoportjaival dolgoznak, esetenként magas csoportlétszámmal (6-7 fő),
- ép értelmű gyerekekkel foglalkoznak, vagyis egy adott évfolyamon más a tanulók taníthatósági szintje, mint a speciális iskolában,
- a foglalkozások jelentős részén fejlesztés folyik, amelyben a készség-, képességfejlesztés gyakran kapcsolódik a tanulóknál elvárható tananyagbeli tájékozottsághoz, ismeretekhez, tanult analógiákhoz,

- a gyógypedagógus-hallgatóknak módszertani, tantárgy-pedagógiai ismeretekre is szükségük van a fejlesztő foglalkozások (és a kéttanáros órák differenciálásának megtartásához),
- a fejlesztő foglalkozások keretében is szükséges a csoportban differenciálniuk.

A hallgatók a kisebb akadályokat, a megszokottól eltérő feltételeket hamar leküzdik, és jól teljesítenek a gyakorlat során. Jellemzően nagyon kreatívak a feladatok tartalmi kivitelezésében, a fejlesztő eszközök készítésében, továbbá rutinosan használják a digitális oktatási eszközöket is.

A kéttanáros modell

A kéttanáros képzési forma alsó tagozaton egy kijelölt osztályban, felső tagozaton több szaktanár óráján valósul meg. Egy hallgató a két hét időtartamú gyakorlat alatt két tantárgyban tud kéttanáros módszerrel tevékenykedni.

Az alsó tagozaton, akiknél a hallgatók gyakorlatukat végézik, maguk is gyógypedagógusok.

A felső tagozaton az iskola gyógypedagógusa segítőként vesz részt, ennek megfelelően sok szempontot kell figyelembe venni a gyakorlatok előkészítésénél. A beosztástól függően magyar, matematika, történelem, földrajz, természetismeret, biológia tantárgyak keretében dolgozhattak a hallgatók az elmúlt években. A bevont felső tagozatos kollégák elfogadják a módszert, és jól élnek a lehetőségekkel. A felsős szaktanárok az iskola gyógypedagógusaival együtt gondolkodva többféle munkaformát kipróbáltak a hallgatókkal, természetesen mindig az adott tantárgyhoz, tananyaghoz igazodva. Az alábbi munkaformákban dolgoznak:

- az órai anyag elsajátítása, megértése, vázlatírás, órai feladatok elkészítésében segítségnyújtás,
- az óra egy kijelölt részében differenciált feladatok végzése az adott tanulócsoporttal (ez lehet más feladat vagy más munkaforma, módszer, több segédeszköz stb.),
- az óra elején készség-, képességfejlesztő gyakorlatok, az adott tanóra témájára hangolódást szolgáló feladatok az egész osztályra vonatkozóan,
- a tanóra elején az előzetes ismeretek ismétlését, előhívását szolgáló feladatok játékos formában az egész osztálynak,
- a tanóra végén az adott tananyag szintetizálását segítő játékos, gyakorlati feladatok az egész osztálynak,

- a fejlesztő foglalkozások keretében is van lehetőség kéttanáros foglalkozások szervezésére egy-egy jelentősen eltérő képességű (például: látássérült) tanuló kiscsoportban való foglalkoztatásának megsegítése során.

A hallgatók bevonása más jellegű integráló iskolai feladatokba

A gyakorló iskolában minden év szeptemberében bemenetvizsgálatként elvégzik az első- és második osztályos tanulóknál a DIFER vizsgálatot. Második éve kapnak lehetőséget a gyógypedagógus-hallgatók a vizsgálatban való aktív részvételre. Ez számukra jelentős lehetőség, de egyben feladat is, mely során betekintést nyernek a gyakorlati pedagógiai diagnosztikai munkába. Szakvezetők felügyelete alatt, ellenőrzött körülmények között, megfelelő elméleti és gyakorlati felkészítés után a negyedik évfolyamos hallgatók végezhetik a vizsgálatot önkéntes munkában. Ezzel valós feladathelyzetben próbálhatják ki önmagukat, gyakorolhatják a vizsgálatvezetői szerepet, melyre gyakorlataik során jellemzően kevés a lehetőségük, miközben a fejlesztő munkacsoport munkájában aktívan részt vállalva, valós segítséget nyújtanak. Ez rendkívül jó lehetőség a hallgatók gyakorlati tapasztalatainak bővítésére.

A hallgatói képzés előnyei és további lehetőségei az integrációban

A közös tevékenységek által egyre szorosabbá válik az integráló intézmények kapcsolata a gyógypedagógiai intézettel. Tovább lépési lehetőséget jelenthet a kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító képzésben és a gyógypedagógus képzés gyakorlatában a közös pontok megtalálása. A lehetőség adott, mert a gyógypedagógus-hallgatók már a gyakorlataik során együttműködhetnek a többségi pedagógusnak készülő hallgatótársaikkal a kéttanáros képzésben. Ez elősegítheti a kéttanáros módszer terjedését és a többségi pedagógia és gyógypedagógia intenzív együttműködését.

Jó színteret biztosít a különböző pedagógusközösségek, pedagógusszaktám együtt gondolkodására, szemléletváltására. A gyógypedagógusok és a többségi pedagógusok közös munkája által elfogadóbb attitűd alakul ki egymás iránt, melyből nemcsak az adott pedagógusközösség profitál, hanem az általuk nevelt-oktatott gyermekek is.

Lehetőséget biztosít arra, hogy a többségi pedagógiában nem megszokott gyógypedagógiai módszerek, oktatási technikák tért hódítsanak, elfogadottabbá váljanak.

Amennyiben megvalósul, hogy a többségi pedagógus-hallgatók is bevonódnak a kéttanáros képzésbe, akkor az integráló iskolai gyakorlatban résztve-

vő gyógypedagógus-hallgatókkal együtt, egymás munkáját jobban értő, elfogadóbb attitűddel rendelkező pedagógusok kerülnek a pályára.

Tervezzük a gyógypedagógus-hallgatók integráló iskolai gyakorlatába beépíteni a csoport előtti gyakorlati formát. Ez a forma az egyéni tanítási gyakorlathoz képest, több lehetőséget biztosít a hallgatók számára a közös gondolkodásra, az elemzésre, a pedagógiai folyamatok tudatosítására, értelmezésére, az egymástól való tanulásra.

Az integráló iskolai és óvodai gyakorlat bevezetése a gyógypedagógus-hallgatók képzésébe jó példa arra, hogy az élet alakította elvárásokra – mint az integráció – képes a gyógypedagógus képzés jól reagálni, és a hallgatókat mind szélesebb spektrumú módszertannal felvértezve, a gyógypedagógia színes palettájának bármely szintjén eligazodó szakemberré nevelni.

Bibliográfia

- » Csányi Yvonne (1993) (szerk.): Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány. Bp. OKI Iskolafejlesztési Központ, Altern füzetek 5.
- » Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyerekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 2000. 377–408. p.
- » Csányi Yvonne (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek Judit (szerk.): Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Budapest: SuliNova, 2007. 138–163. p.
- » Mesterházi Zsuzsa (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben. In: *Gyógypedagógiai szemle*, 2002. 30. évf. 1. sz. 10–13. p.
- » Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. In: *Magyar Pedagógia*, 2009. 109. évf. 2. sz. 105–120. p.

Az autizmus spektrumzavar korai tünetei és az elfogadás folyamata

The early symptoms of Autism Spectrum Disorders and the process of acceptance

HODOSI ZSÓFIA

gyógypedagógia szakos hallgató, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
hodosi.zsofia@gmail.com

Összefoglaló

Napjainkban egyre nő az autizmus spektrumzavarral élő emberek száma. Ezzel együtt kimutatható, hogy a diagnózis időpontja egyre korábbi életkorra tolódik ki. Ez jórészt a diagnosztikai rendszer finomodásának, illetve annak köszönhető, hogy a tudomány – a sikeres kutatásokból adódóan –, egyre mélyebb ismeretekkel rendelkezik a pervazív fejlődési rendellenességekről. A szakemberek sokszor már a gyermek 18-20 hónapos kora körül meg tudják állapítani az autizmus tünetegyüttesének fennállását a szűrővizsgálatok segítségével.

A szülő hosszú folyamaton megy keresztül, amíg elfogadja gyermeke fogyatékoságának tényét. Az elfogadással együtt a szülő lelki feldúltsága is lassan elcsendesül. A fogyatékoság tényének elfogadása a megnyugvás alapja. A szülő kénytelen szembenézni a tényekkel és az okokkal. Ha ezekbe végül belenyugszik, képessé válik a szükséges lépések megtételére.

Abstract

The number of people having autism spectrum disorder is growing continually in these days. Together with this it is also demonstrable that the time of the diagnosis is postponed until an increasingly earlier age. This can be largely due to the refinement of the diagnostic system, and just like science – mainly because of successful researches - already has deeper knowledge in pervasive disorder of development. The specialists can already establish the existence of the syndrome of autism many times around the 18-20th month of the child due to the screening tests.

The parents go through a long process while they accept the fact about their child's deficiency. The parents' spiritual excitement calms down slowly together with acceptance. The basis of the calming down is the acceptance of the fact of deficiency. Our society excludes all persons who do not reach the border of average intellectual efficiency. Parallel to this it makes the acceptance of the defectiveness impossible. Parents have to face up to the facts and the reasons. If they can reconcile to that, they will become able to take the necessary steps as well.

A Betegségek Nemzetközi Osztályozásában (BNO-10) az autizmus a pervazív fejlődési zavarok (F84) kategóriájába tartozik. A pervazív fejlődési zavarok „a zavaroknak egy olyan csoportja, melyben a reciprok interakciók és a kommunikációs sémák minőségi abnormalitása észlelhető. Ezek a minőségi abnormalitások az egyén funkcióit minden helyzetben meghatározzák (BNO-10 1995, 339).”

1. Korai diagnosztikus jelek

Az Országos Autizmus Kutatás (OAK) 2008 szeptembere és 2009 májusa között zajlott. Ez a kutatás számolt be arról, hogy a gyermek fejlődési rendellenességét 76%-ban 0 és 3 év között, 36%-ban már 18 hónapos koruk előtt jelezték. Az esetek 80%-ában ezt a jelzést a szülő tette meg. Egy EU-s felmérés alapján a szülők 73%-a gyermeke két éves kora előtt már szakemberhez fordul a problémával. Magyarországon ez a szám közel a fele. Mindössze a szülők 35%-a keresett fel szakembert, amennyiben gyermeke problémás fejlődésmenetét 1,5 és 3 éves kora között észlelte. A gyermekek 42%-val csupán 3 és 5 éves kor között kerestek fel szakembert. A korai időszakban a szakértők még türelemre intik az aggódó szülőt. Az EU-ban az autista gyermekek 30%-át három éves kor előtt diagnosztizálják, míg Magyarországon ez az arány csupán 11%. A diagnózisok 63%-a a gyermekek 3 és 5 éves kora között születik. A szülő első gyanújelétől a diagnózis kiállításáig a legtöbb esetben 2-3 év is eltelik (Simó–Nagy 2012, 63).

A gyógypedagógia ezen területén dolgozó szakembereknek sikerült azonosítaniuk azokat a karakterisztikus jeleket, melyek a gyermek 18-20 hónapos kora körül jelezhetik a spektrumzavar gyanúját. A sérült gyermekek az alábbi területeken mutatnak eltéréseket: figyelmi viselkedés, tekintetirányítás, figyelemfelhívó mutató, érdeklődés megosztása, „mintha-játék”. A szülők által jelzett leggyakoribb probléma a beszédindulás késése a 18–20. hónap környékén. Aggodalomra adhat okot, hogy a gyermeknek nincsenek társas kapcsolatai, nem érdeklődik az emberek iránt, illetve ha a gyermek nem örül a testi érintésnek, de a környezete furcsa jellegzetességei iránt érdeklődő.

A neurotipikusan fejlődő gyermek 14–18 hónapos korában már képes közös figyelem (joint attention) kialakítására és fenntartására, érdeklődésük tárgyára való rámutatásra, illetve más személlyel történő szemkontaktus felvételére. Ezzel szemben a 18 hónapos autista gyermeknél megfigyelhető mutatók célja csupán a tárgy elérése, megszerzése, nem pedig az élménymegosztó mutató. Emellett jellemző még rá nem-funkcionális tárgyhasználat is.

	0–12 hónap	12 hónap – 3 év
Társas érintkezés	Nem igényli a társas rutinokat.	Abnormális szemkontaktus.
	Nem vesz fel szemkontaktust.	Korlátozott kifejezőkészség.
	Nem fejezi ki érzelmeit a családjára iránt.	Nem élvez a játékokat. Inadaptívan használja őket.
Kommunikáció	Nevére nem reagál.	Verbális/nonverbális kommunikáció aránya alacsony.
	Nem néz olyan tárgyra, amelyet más a kezében tart.	Nem osztja meg figyelmét másokkal.
Szokatlan reakció	Nem szereti, ha megérintik.	Inadaptív tárgyhasználat. Kéz-ujj manír.
	Túl sokszor veszi szájába a tárgyakat.	Korlátozott, repetitív játék.

1. táblázat: Az autizmusra figyelmeztető jelek a három nagy területen (társas érintkezés, kommunikáció, szokatlan reakciók). Forrás: Volkmar–Wiesner 2013, 66

1. Szűrővizsgálatok

Az M-CHAT kérdőív első változatát az Egyesült Királyságban állították össze, CHAT névvel ellátva, majd 1999-ben három amerikai kutató, Diana Robins, Deborah Fein és Marianne Barton fejlesztette tovább, megalkotva a jelenlegi változatot. A kérdőívet 2001-ben publikálták, és ma már széles körben használatos, házi orvosi praxisokban és autizmus szűrésével foglalkozó specialisták körében egyaránt. Az elsődleges felméréskor a gyermek funkcionális fejlődési szintje áll a középpontban. A gyermek életútjáról, fejlődéséről a szülő szolgál adatokkal a szakemberek számára. A speciális kérdéssornak, értékelőskálának köszönhetően a legtöbb szűrővizsgálat a szülő elmondásán alapul, nem pedig a gyermek közvetlen vizsgálatán.

Az első életévben az eltérő viselkedésjegyeket autizmus specifikus szűrőeszközökkel (pl.: M-CHAT – Módosított kisgyermekkorai autizmus kérdőív) lehet azonosítani.

Az M-CHAT egy hitelesített kérdőív, amely alkalmas 16-30 hónapos kisgyermek autizmus spektrumzavarainak szűrésére. A kérdőív egy rutin orvosi felülvizsgálat (anamnézis) részeként is kitölthető és értékelhető, de felhasználhatják más diagnosztikával foglalkozó szakemberek.

A kérdőív lényege, hogy minél érzékenyebb vizsgálati anyag álljon a szakemberek rendelkezésére. A kérdőív gyakran ad álpozitív eredményt. Tehát nem minden gyermeket fognak végül autizmus spektrumzavarral diagnosztizálni, aki ezek a kérdőíven magas pontszámot kap. Az álpozitív eredmények finomítására a szerzők kidolgoztak egy irányított utánkövetéses interjút, amelyet az M-CHAT-tel párhuzamosan kell használni.

Azok a gyermekek, akik három vagy több kérdésnél, illetve két vagy több kritikus fontosságú kérdésnél nem normálisnak tekintett eredményt, illetve fejlődési stádiumot mutatnak, további felülvizsgálatra szorulnak. Ezt a felülvizsgálatot egy kisgyermekkorú autizmus spektrumzavarok szűrésére specializálódott szakembernek kell elvégeznie (Volkmar–Wiesner 2013, 68).

2. Sérült gyermek érkezése a családba

Nincs átlagos család. Minden család, aki sérült gyermeket nevel, hatalmas terhet cipel, sajátos problémákkal néz szembe. Ezekben a családokban közel 40-50%-os a válási arány. Azon intézmények közül, amelyek vállalják ezen gyermekeknek nevelését, gondozását, egyik sem annyira biztonságos, szeretetteli és nem képes olyan védelmet nyújtani, mint a család intézménye. Amikor a családba sérült gyermek érkezik, az eddigi szabályok felborulnak, új alapokra helyezik kapcsolatukat a családtagok. Arra törekszenek, hogy megőrizték belső egyensúlyukat, amelyet egy bármelyik tagjukat érő megrázkódtatás felboríthat. Az egyensúlyvesztés jelei nem feltétlenül annál a családtagnál jelentkeznek, akinél ténylegesen probléma van. Így például a szülői kapcsolat megromlását jelezheti a gyermek viselkedészavara, vagy a fogyatékos gyermek születésekor az egészséges testvérnél speciális gondok jelentkezhetnek. A sérült gyermek érkezése a család aegységeire is kihathat, például a férj-feleség, anya-lánya, apja-fia kapcsolatára.

Egyéb olyan tényezők is lehetnek, amelyek a családot mint rendszert befolyásolják. Ezek lehetnek: a sérülés természete, súlyossága, szembetűnősége, bekövetkezésének időpontja, betegség lefolyása, gyermek neme, testvérek száma és egészségügyi állapotuk, születési sorrend.

A fogyatékoság felszínre kerülését a szakirodalom úgy írja le, mint amikor gyászolunk. A családtag fogyatékosága a halálhoz hasonló veszteség érzését

okozza. A szülőnek meg kell gyászolni azt az egészséges gyermeket, akit kilenc hónapon keresztül várt. A gyász folyamatát 1969-ben írta le egy, az Amerikai Egyesült Államokban élő svájci pszichiáter és halálkutató, Elisabeth Kübler-Ross, az „Interjú a haldoklókkal” című könyvében. E feltűnést és visszhangot kiváltó kutatásában a pszichiáter több mint 2000 kommunikatív haldoklóval folytatott beszélgetéseket érzéseikről, amelyek alapján kidolgozta a halálhoz vezető út stádiumait.

A Kübler-Ross-modellt felhasználva mutatom be a gyász folyamatát, párhuzamba állítva a fogyatékos gyermeket nevelő szülők gyászfolyamatával:

A gyász fázisának első szakasza a tagadás és elszigetelődés állapota. Az embereket az ismerősök halálhíre sokként éri. Először nem hiszi el azt, majd megfogalmazódik benne, hogy vele is történhetett volna. A gyászoló személy az őt ért sokkhatás miatt magába zárkózik, hallgatag lesz, szégyenkezik, elzárkózik, és elutasítja embertársai közeledését. Gyakran okokért kutat a múltjában. A haláleset alapjaiban megrendíti a gyászoló személy énképét, félelemmel tölti el a jövővel, a további élettel kapcsolatban. A gyászolónak időt kell biztosítani arra, hogy feldolgozza az őt ért szégyent, büntudatot és megküzdjön a szorongással. A gyásznak ebben a fázisában lévő szülőnek nagy segítséget jelenthet egy olyan szülőtárssal való találkozás, aki már túljutott a gyász folyamatán. Ha a probléma sokáig lappang, annál hosszabban húzódik el a tagadás ideje. Ha a szülő már régóta emészti gyermeke fogyatékoságának tényét, a fázis ideje lerövidül.

A második fázis a harag. Ez az abszolút normális szülői reakciók közé tartozik. A harag az igazságtalanság érzéséből generálódik. A szülő ebben a fázisban akár a gyermekkel szemben is érezhet be nem vallott haragot, mivel mérhetetlen mennyiségű gond és megoldhatatlannak tűnő feladat halmozódik fel a sérült gyermek körül. A szülő büntudatot is érezhet a gyermeke iránt érzett haragja miatt. Haragudhat a megválaszolatlanul maradt kérdései, a tehetetlensége és a kiszolgáltatottsága miatt. Dühének minden esetben irányulnia kell valakire, lehet ez önmaga, házastársa, orvosa vagy akár a nővérek.

A harag után a gyászoló szülő az alku fázisába lép át. Ez a betarthatatlan fogadalmak időszaka, amelyekkel igyekszik lekenyerezni a láthatatlan hatalmakat, cserébe gyermeke egészségéért, gyógyulásáért. Ekkor a család minden ereje a fogyatékos gyermekére összpontosul, feledve és szemet hunyva ezzel a saját és a családtagok érdekei, céljai felett (Student 2006).

A negyedik szakasz a krónikus gyász, a mély bánat, a depresszió időszaka. Ekkor tudatosul a szülőben, hogy gyermek állapota megváltoztathatatlan. Érzelmei erős hullámozást mutatnak a szeretet és a gyűlölet között.

A gyász ötödik, végső szakasza az elfogadás időszaka. Nem lehet biztosan megmondani, hogy ez teljes vagy csak részleges elfogadása-e a gyermek fogvatékosságának. Az idő gyógyító ereje hozzásegíti a szülőt, hogy megismerje, megszeresse, elfogadja gyermekét korlátaival, szeretetre méltó tulajdonságai-val együtt (Kálmán 2004, 119–124).

Noland és Miezo az elfogadáshoz vezető rögzös úton négy állomáspontot jelölt meg.

Először a szülőben tudatosodik, hogy a gyermekével kapcsolatban komoly problémával áll szemben. Később megérti a problémát és annak természetét. Ezt követően energiáit a probléma okainak kiderítésére összpontosítja. Végül a 4. pont figyelmét a megoldási lehetőségekre irányítja.

Noland leírta a 3-3 legjellemzőbb szülői reakciót, a gyanakvás és a gyanakvás utáni szakaszban. A gyanakvás szakaszában először a szülő tagadja, hogy gyermekének problémája van, ennek nem is tulajdonít jelentőséget. Nem hajlandó elismerni, hogy bizonyos jellegzetes tulajdonságok nem tekinthetők normálisnak. Ezeknek a jelenségeknek a magyarázatára számos okot talál. Megingathatatlan meggyőződése, ha gyermekét megfelelő kezelésben részesítenék, meggyógyulna.

A tagadáson túllépve felismeri a probléma meglétét, de a megfelelő lépések megtételét még mindig elhárítja. A szülő reménykedik gyermeke állapotának javulásában, de az ehhez szükséges gyakorlati lépéseket mégsem teszi meg, tartva attól, hogy a kezelés nem válik gyermeke hasznára. Félelmeitől és szorongásától vezérelve annyira elbizonytalanodik, hogy mielőtt szembenézne a baj valódi természetével és járulékos tényezőivel, energiáit már felemészti a saját, megfelelési képtelenségétől való félelem.

Ezt követően a szülő felismeri gyermeke problémáját, ezzel együtt vállalja a szükséges lépések megtételét. Képesé válik a tünetek leírására és a baj megnevezésére. Nyilvánvalóvá válik számára, hogy a kezelések, beavatkozások szükségesek, de az eredmény mégsem garantálható.

A gyanakvás szakaszán túllépve először a szülő elutasító attitűdöt képvisel. Visszautasítja a vizsgálatok eredményeit és a szakemberek által tett javaslatokat. Nem fogadja el a beavatkozás lehetőségét. Ezzel együtt számos magyarázatot talál a tünetekre, de ezek nem valódi okok.

A részleges elfogadás szakaszában képesé válik a szülő a tünetek magyarázatának elfogadására. Változatlanul ragaszkodik hozzá, hogy valamely általa talált ok rejtőzik a tünetek mögött. Látszólag elfogadja a kezelést, de a végbevitelkor nem következetes.

Az elfogadás szakaszában a szülő elismeri a magyarázatot és a diagnózist, beletörődik a szakember által elkészített terápiás tervbe, és energikusan hozzáfog ismeretei bővítéséhez (Kálmán 2004, 114–130).

3. Tematikus szülőcsoport mint alternatív segítség

A szülőcsoportok az 1970-es években alakultak ki a fejlődő országok területén. Először a szülők csupán részt vettek a gyermekeik foglalkozásain, beállhattak közéjük játszani. Ezt követően részt vehettek nevelői értekezleteken, fényképeket, filmeket nézhettek gyermekeik teljesítményéről és véleményt alkothattak róla. A pedagógusok később bevonták a szülőket a fejlesztési és nevelési program kidolgozásába.

A szakemberek felfedezték, hogy minél korábban kapcsolódik be a szülő, annál látványosabb fejlődési íven halad végig a gyermek. Így emelkedett meg a szülők részvétele az intézmények életében, ezzel párhuzamosan nőtt az egymással való találkozás lehetősége is.

A szülőcsoportok két tengely mentén alakultak ki: spontán vagy szakember által életre hívott módon. A szakember munkájából adódóan hasonló problémákkal küzdő szülők alkottak egy csoportot.

A tematikus csoportok legfontosabb hatása a szülők társadalmi elszigetelésének csökkentése, érzelmi támasz nyújtása, jó gyakorlatok megosztása, információ cseréje, a szülők önbizalmának erősítése (Kálmán 2004, 250–254).

Bibliográfia

- » Christoph Student (2006): Die Sterbephasen – Informationen und Hinweise für Helferinnen und Helfer, 2–6. p.
- » Fred R. Volkmar – Lisa A. Wiesner (2013): Az autizmus kézikönyve. Szentendre: Geobook Hungary Kiadó. 66–68. p.
- » Kálmán Zsófia (2004): Bánatkő – Sérült gyermek a családban. Budapest: Bliss Alapítvány. 114–130. p., 250–254. p.
- » Simó Judit – Nagy Orsolya (2012): A diagnózis autizmus – csapás vagy megváltás? In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2012. 23. évf. 4–5. sz. 63 p.
- » BNO-10 (1995): Népjóléti Minisztérium. 339 p.

Egy integráltan nevelt, Sturge–Weber-szindrómás, óvodás kislány logopédiai terápiájának egyéves tapasztalatai

One year experience of a Sturge-Weber syndrome, speech therapy preschool girl, raised integRatedly

DR. KOVÁCSNÉ NAGY IBOLYA

óraadó, mesteroktató, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
ibilas@t-online.hu

Összefoglaló

A Sturge–Weber-szindróma ritka, (1:230000/250000) veleszületett rendellenesség, melynek oka eddig ismeretlen. A terhesség korai szakaszában meglévő bizonyos embrionális erek későbbi eltűnése, felszívódása a szindróma esetében nem történik meg. Az újszülöttön a bőrön (arcon/ törzsön) kiterjedt élénkpiros színű „tűzfoltok” jelennek meg. Egyidejűleg a központi idegrendszer bizonyos területein is előfordulhat hasonló elváltozás, amely idegrendszeri szövödményeket, görcsöket okozhat. Főbb tünetei: epilepsziás görcsök, látótérkiesés, mentális retardáció, beilleszkedési-magatartási problémák, pszichés zavarok, migrén, hiperaktivitás.

A kislánnyal, aki a sérült képességek hordozója, 2013 őszén ismerkedtem meg. Iratanyagában a komplex módon megtalálható medicinális, pszichológiai, gyógypedagógiai véleményeket tanulmányoztam. Legutóbbi szakértői véleménye alapján a sajátos nevelési igényű gyermekek heti egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs órakeretének terhére két óra mozgásfejlesztésben, két óra logopédiai terápiában, két óra értelmi fejlesztésben részesül. Beszédét diszlália, paralália jellemzi. Az egyéves terápiás tapasztalat alapján, longitudinális nyomon követés összefoglaló dokumentumaként készítettem el esetismertetésemet a kislányról. Munkámban a gyermek bemutatása, anamnézise, a logopédiai kezelésre vonatkozó fejlesztési tanácsokra épülő egyéni fejlesztési terv rövid ismertetése után logopédiai vizsgálataim, a terápiás módszerek, eljárások, módszerváltások és az eredmények bemutatása kap nagyobb hangsúlyt. Ismertetem

hogya a kislány nyelv- és beszédfejlődésében mekkora szerepet kap a környezeti minta, az ikertestvér, a másság elfogadása, a tolerancia, az egyéni differenciálás, egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemlélete, a belső motiváció fokozása, a pozitív képességekre való támaszkodás és a teammunka.

Abstract

The Sturge-Weber syndrome is a rare (1:230000 / 250000) congenital disorder caused by previously unknown reason. It does not occur in case of subsequent disappearance or absorption of some existing embryonic blood vessels in the early phase of pregnancy. Large bright-red 'fire spots' appear on the newborn skin (face / body). At the same time, in some areas of the central nervous system convulsions may occur similar to the neurological complications. The main symptoms: seizures, visual field defects, mental retardation, behavioral problems, integration, psychological disorders, migraines, hyperactivity ...

I met the little girl - bearing the injured capabilities - in the fall of 2013. I studied the complex medical, psychologic, pedagogical opinions in her documentation. Based on the last available expert opinion the child with special needs, receives 2 hour motor development, 2 hour speech therapy, 2 hours of intellectual development in the framework of medical and pedagogical rehabilitation. Her speech is characterized by dyslalia and paralia. Based on my one-year therapy experience, I prepared a case study as a longitudinal follow-up summary. In my work more emphasis is given on the therapy examinations, therapeutic techniques, processes, methods after the brief presentation of the child's history and her individual development plan. I present the importance of the twin sister, environmental sampling, acceptance of diversity, tolerance and individual differentiation, personal enrichment and professional development, increase of intrinsic motivation and team-working in the little girl's speech and language development.

Motsch ezt mondja (idézi Katz–Bernstein):

„A logopédusnak a gyermeket abból a helyzetből kell elmozdítania, ahol a beszédfejlődésének útja éppen áll és a további fejlődés útját közösen kell bejárniuk”

A 2013–14. tanévben, megbízási szerződéssel heti 10 órában logopédiai feladatokat láttam el egy kisváros óvodájában. Szűrővizsgálataimat az óvodában integráltan nevelt SNI gyermekekkel kezdtem. A szakértői vélemények vizsgálatok előtti tanulmányozása közben találok egy nagyon ritka kórképpel,

a Sturge-Weber szindrómával, melyről tanulmányaimból csak nagyon kevés ismeret maradt meg. Mielőtt a kórképet hordozó gyermekkel találkoztam, a külföldi és hazai szakirodalomban található leírásokat, rövid ismertetőket is elolvastam.

A Sturge-Weber-szindróma, egy ritka, eddig ismeretlen kórokú, veleszületett rendellenesség, előfordulása kb. 230.000-250.000 szülésből egy. A tűzfolttal született gyermekek 8-16 %-át érinti.

A kórkép főbb jellemzői röviden

William Allen Sturge neurológus 1879-ben írta le a „borfoltot”, „tűzfoltot”, Frederick Parkes Weber 1922-ben első alkalommal mutatta be a szindróma röntgenképét.

Zavartalan terhesség, normál szülés után, becsült adatok szerint minden 1000 újszülött közül háromnál tűzfoltok jelennek meg az arcon. A tűzfolttal született gyermekek 8–16%-át diagnosztizálják Sturge-Weber-szindrómával. Családi halmozódás ismeretlen öröklésmenettel előfordul. A terhesség korai szakaszában, a hatodik héten megjelenő bizonyos embrionális erek a kilencedik héten eltűnnek, felszívódnak, ez azonban a szindróma esetében nem következik be. A trigeminus ideg területén vörös, szivacszerű kinövés, mely többnyire az 1. ágán, ritkábban a 2. és 3. ágán jelenik meg, a látó agyhártya és az agyi érrendszer elváltozása. A látó agyhártya elváltozása ritkán arcfoltok nélkül is előfordul. Képalkotó eljárások közül a koponyaröntgen, a CT kimutatja a meszesedés helyét, kiterjedés nagyságát. Rendszerint megtalálható azonos oldalon a kitágult oldalkamra, egyoldali agykéregsvadás. A szindróma képe változatos. A tűzfolt állandó tünet. Az arcban futó érrendszer elváltozása általában egyoldali. Az esetek 80%-ban epilepsziás görcsök is megjelennek. Gyakran akaratlan, dobáló mozgások jelentkeznek a féloldali végtagokban. Nem ritka a spasztikus hemiparézis. A kísérő rendellenességek eltérő szerveket érinthetnek. Veleszületetten rossz látás, fokozatos látásromlás, homolaterális/azonos oldali zöldhályog is kialakulhat. A gyermek korához képest nem növekszik kellően. A szindróma mindkét nemnél megközelítően egyenlő arányban fordul elő (Sturge-Weber Syndrom 2012).

Terápiák

A tűzfoltok kezelése kozmetikai eljárással csökkenthető, eltüntethető az arcon lévő angiomas. Állandó szemészeti gondozást igényel. Zöldhályog kiala-

kulása esetén korai szemműtét szükséges. Mozgásfejlesztés fizioterápiával történhet. Epilepsziás görcs esetén gyógyszeres kezelésre lehet szükség. Terápia-rezisztens epilepszia esetén agyműtét indokolt, mellyel megelőzhető lenne a szellemi elmaradás kialakulása. Hemispherectomiára is szükség lehet.

Prognózis

A beteg kilátásai az idegrendszeri elváltozásoktól függenek. Kedvezőtlen, ha a görcsök folyamatosak, epilepszia miatt mozgási problémák vannak, az intelligencia csökkenésével jár. Jobbak a kilátások, ha nincs idegrendszeri eltérés, tünet. Előfordulhat meglassult pszichomotoros és értelmi fejlődés. Az erek növekedésével az élettartam csökken (Angiomatosis encephalofacialis 2009).

Esetismertetés

A gyermek eddigi vizsgálatainak iratanyagát az óvoda vezetőjétől, részben a szülőktől és engedélyükkel a Duráczky József Óvoda, Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Szakszolgálat, Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézmény, Konduktív Pedagógiai Szakszolgálat konduktorától kaptam meg tanulmányozásra.

Anamnézis

A családi anamnézis negatív. A kislány III/3. panaszmentes ikerterhesség A tagjaként, 2800 gr. Súllyal, sectio caesareval született a 38. gesztációs héten. Élesztés nem történt. Enyhe icterusa miatt kékfénykezelést kapott.

Három és fél hónapig fejlődése kielégítő volt, ekkor nagyfokú convulsió (görcs) miatt, eszméletét veszítette, kórházba került. Az MR Sturge-Weber-szindrómát igazolt. Baloldalon a nervus trigeminus I. ágának megfelelően haemangioma, a bal arcfélén az orrnyereggtől a kopnyatetőig lapos livid haemangioma látható. Jobb oldalon az izomtónus fokozott, mely a jobb felső végtagokban kifejezettebb. Hallása ép. 2010 áprilisában és 2011 januárjában kevésbé sikeres laeseres műtéteket hajtottak végre a haemangioma miatt az arcon. Glaukóma veszélye miatt rendszeres szemészeti ellenőrzés alatt áll.

Kétévesen kezdett el beszélni, addig néhány szóval, gesztusokkal kommunikált. Három évesen rövid mondatokban beszélt, kérdésre többnyire adekvátan válaszolt. A 2012. május hónapban készült szakértői vélemény alapján beszéde tartalmilag nem megítélhető, alakilag hibás. A gyermek szakértői diagnózisa: Sturge-Weber-syndroma (Q 85.8); Epilepszia k. m. n. (G40); Dyslalia (F80.0)

Kórkép	Zsófi esetében
Familiális halmozódás	
Tűzfolt	★
Lágy agyhártya elváltozása	★
Zavartalan terhesség	★
Normál szülés	★
A trigeminus ideg területén vörös, szivacszerű kinövés (1., 2. és 3. ágán)	1. ágon
A lágy agyhártya és az agyi érrendszer elváltozása	★
Rendszerint megtalálható azonos oldalon a kitágult oldalkamra, egyoldali agykéreg sorvadás	
Az arcanban futó érrendszer elváltozása (általában egyoldali)	★
Epilepsziás görcsök	★
Akaratlan, dobáló mozgások a féloldali végtagokban	
Spasztikus hemiparézis	★
Kísérő rendellenességek egyéb szerveken	vesetágulat
Roszs látás(fokozatos látásromlás, homolaterális zöldhályog)	+2,5 dioptriás szemüveg
Gyermek korához képest nem növekszik kellően	★

1. ábra: A kórkép fő jellemző sajátosságainak megjelenése Zsófi esetében

Korai fejlesztések, terápiák

Hét hónapos korától három évig komplex korai fejlesztésben részesült, csoportos formában, heti négy órában. Egy éves korától HRG gyógyúzás-foglalkozáson is részt vett. 2012 szeptemberétől óvodai nevelésben részesül. Heti két óra mozgásfejlesztésben és heti egy óra logopédiai terápiában részesült egy tanévig. Beszédhibája részben javult. 2013 szeptemberétől fél évig heti egy óra kiscsoportos és egy óra egyéni logopédiai foglalkozáson, a tanév második felében heti két óra egyéni terápián vett részt Zsófi.

Az első találkozások Zsófiival

Zsófi logopédiai szűrővizsgálata idején 5,2 éves volt. A gyermek ápolt, divatosan öltöztetett, szemüveges kislány. Szomatikusan megfelelő fejlettségű, kötött izomzatú, életkorához képest kicsit alacsonyabb. Könnyen teremthető vele kapcsolat, barátságos.

Gondolatai csapongóak. Mondandóját gyakran gesztusukkal kíséri. Beszédszeri vizsgálat alapján ajkai épek, nyelve átlagos nagyságú. Fogai épek, közöttük a rés nagyobb, a felső metszők előre nyomulnak. Ajakműködése

renyhébb, ajkai többnyire nyitottak, nyelvmozgásait állmozgással együtt végzi, csettintése renyhe. Hangszíne enyhén rekedt, fátyolozott. Beszédkészletése fokozott, munkatempója lassú.

Figyelme könnyen terelődő, bizonytalanságát a feladat elhárításával palástolja. Feladatértése bizonytalan, feladattartása labilis. Szókincse, kifejezőkészsége az életkorától elvárhatónál gyengébb, de megközelíti a korosztályi szintet. Képről meséléskor felsorolást végez. Az eseményképekhez kapcsolódó kérdésekre egyszavas vagy tömondatos választ ad. Önálló versmondásban segítséget igényel. Auditív differenciáló képessége pontatlan. Auditív emlékezete gyengébb. Bővített mondatokat csak tartalmilag ad vissza. A hallott történetet nem tudja visszamondani, a kérdésekre sem válaszol. Irányok differenciálása saját testen és térben bizonytalan. Vizuális és verbális észlelése és emlékezete gyenge. Beszédét inkonzekvens paralália, diszlália, diszgrammatizmus, szómegtalálási és mondatalkotási nehézség jellemzi.

Járása egyedi, kissé „darabos”, jobb lábbal kisebbet lép. A gerincen fokozott lordozis figyelhető meg az alsó háti szakaszon. Tartása kissé merev. Egyensúly, koordinációja gyengébb. A bal oldalát preferálja. (Kelemenné – konduktor véleménye alapján)

Megfigyeléseim a terápia kezdetén

Feladattudata életkorától elmarad, 15 percnél hosszabb ideig nehezen tartható feladathelyzetben. Figyelme könnyen terelődő, szuggesztív irányítással is, rövid csupán ideig tartható fenn. Gondolatait nehezen fogalmazza meg. Névutókat alig használ, a megértésük is zavart. Kudarcait bohóckodással próbálja ellensúlyozni. Általános tájékozottsága fejlesztésre szorul. Finom- és grafomotorikája korához képest fejletlen, firkája szétterülő, cikkcakkos, vagy hullámvonal, vagy átfedéses körvonal. Motiválható, ha érzi, hogy sikeres, figyelme tartósabbá válik.

A gyerekekről összegyűjtött információk elemzése, összegzése után határoztam meg a fejlesztési irányt, tekintetbe véve a gyermek reális lehetőségeit, valamint a feladatok elosztását a fejlesztésében együttműködő szakemberek között.

A terápiás munka tervezése

A Mozgásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ Szakértői Véleménye, tanév eleji felméréseim, megfigyeléseim eredményei és a kislánnyal foglalkozó különböző szakembe-

rekkel történt konzultáció alapján állítottam össze terápiás tervemet. Zsófi számára a tanév első felében egy egyéni habilitációs-rehabilitációs órát biztosított a szakértői véleményben leírt javaslat. A másik logopédiai foglalkozás kiscsoportos formában valósulhatott meg. Ezeknek a foglalkozásoknak tervezése, megvalósítása különös körülményt igényelt. Figyelembe vettem, hogy az adott feladat végrehajtásához elég-e, ha csak hallja, vagy látja, esetleg tapintásra is szüksége van, 3-4 fős csoportban, vagy csak párban tudja végrehajtani a feladatot.

Tapasztalataim és a gyermek újabb, 2013-as, szakértői vizsgálati véleménye világosan jelezték, hogy szükség van a kognitív alapok megerősítésére a hatékonyabb logopédiai terápia érdekében. Többször módosítottam terápiás tervemet is, a tanév második felében már heti két óra egyéni foglalkozásban részesülhetett Zsófi.

A szakértői vizsgálat megállapításai

„A rövid idejű feladathelyzet-tartás és figyelem miatt teljes értelmi felmérés nem volt elvégezhető, a Budapest–Binet-tesztben 3-4 éves szinten szórta teljesít, az 5 éves feladatok közül a fogalom meghatározást megfelelően elvégezte. Rövidtávú verbális munkamemóriája megfelelő, ha képes a figyelmét a feladatra koncentrálni.”.....„Mozgásszervi fogyatékosága miatt sajátos nevelési igényű gyermek, ezért csoportlétszám kialakításánál három gyermekként vehető számításba.”..... „A rövid távú figyelme és rövid idejű feladathelyzetben tarthatósága miatt intellektusa pontosan nem meghatározható, egyes részterületeken elmaradás valószínűsíthető.....” Fejlettsége az iskolaérettségtől még jelentősen elmarad, ezért javasoljuk további óvodai nevelését a 2014/15-ös nevelési évben is.”

A terápia teljes időtartamában arra törekedtem, hogy megfelelő ingergazdag környezetet biztosítsak a gyermek számára, a terápia komplex legyen, a kislány fejlődése nyomon követhető legyen, biztosítsam a játékoságot, együttműködjek a szakemberekkel és a családdal.

Terápia

A terápia során alkalmazott fejlesztő gyakorlatokból összegyűjtött válogatásomat úgy állítottam össze, hogy valamennyi feladat a pöszeterápia lépéseihez is kapcsolódjon, vegye figyelembe Zsófi speciális fejlesztési igényeit, monotoniatűrésének alacsony szintjét. A nagy transzferhatást kiváltó képességek előnyét

a fejlesztés sorrendjének meghatározásánál figyelembe vettem. Idetartozik a szókincs aktivizálása, a téri, síkbeli irányok ismerete, a szegmentálás, a rövid-távú verbális és vizuális memória.

A szókincs-aktivizálás, annak fejlesztése tárgyakkal, illetve ismétlődően használt, állandó elhelyezkedésű képekkel történt, mely kihatott a vizuális észlelés fejlődésére, a síkbeli és téri irányok, valamint a szeriális észlelés fejlődésére. A rövid idejű verbális és vizuális memória fejlesztése összefügg a szókincs-aktivizálással, a mondatértéssel, a szövegértéssel, a beszédhang-differenciálással. A tanév utolsó harmadában Zsófinál is érezhető volt a rendszeres, változatos, játékos gyakorlás eredménye.

A feladatok elősegítették az emlékező- és megfigyelőképesség, képi emlékezet, alakfelismerő képesség, emberábrázolás, mozgássorok, mozdulatok, egyensúlyérzékelés, mozgásutánzás, koordinált mozgás fejlődését. A tanévi terápia során összeállt gyűjteményből emeltem ki néhány sikeresen megoldott, szívesen gyakorolt feladatot.

Néhány, a gyermek által örömmel végzett feladat a teljesség igénye nélkül

Testséma kialakítása:

- a test hátsó zónájának tudatosítása tükör előtt,
- a teljes, körkörös és plasztikus kép kialakítása önmagáról: Hol érintettek meg? – a megnevezés csukott szemmel történt.

Testséma fejlesztő gyakorlatok:

- hiány felismerése egészalakos ábrán és fejen,
- bal-jobb testi irányok kialakítása,
- a szimmetria felfedeztetése.

Térészlelés, téri tájékozódás:

- oldaliság kialakítása: egyik, majd másik oldal, az oldalak változtatása, oldaliság gyakorlása változó helyzetekben,
- tájékozódás térben adott hang automatizálását is elősegítő apró tárgyakkal: „Tedd aa szék alá!”,
- „Erdei séta” Séta: előre kirakott, akadályokkal nehezített útvonalon haladás, hangok motoros differenciálását gyakorló képek elhelyezésével és összegyűjtésével .

Síkbeli tájékozódás:

- vízszintes és függőleges irányban,
- párosító játék: az adott hangok gyakorlására vonatkoztatva, jobb-bal irány gyakorlása, logikai összefüggés felismerése, „befogadó” és „beleillő” meghatározása.

Auditív észlelés:

- ritmus visszatapsolása, kopogása,
- akusztikus inger irányának észlelése,
- hangmemória játék.

Beszédhangészlelés, figyelem- és emlékezetfejlesztés:

- fonémakiemelés beszédhangokból, szóból,
- fonémadifferenciálás,
- beszédhangok időtartamának megkülönböztetés

Hangfejlesztés:

(Szurdologopédiából átvett módszer alkalmazásával)

Az „r” hang kialakítása Zsófi esetében, sérülése miatt az átlagosnál időigényesebb feladat a terápiás munkában. Ezért a nyelvhegyi „r” kialakítását célzó előgyakorlatokat (lélegzési gyakorlat, nyelv ügyességét fokozó gyakorlatok, pergést elősegítő gyakorlatok) minden alkalommal próbálgattuk a tükör előtt. A szurdologopédiai gyakorlatok közül a pergéshez szükséges feszes nyelvi helyzetet, az aktív pergetés előkészítését hatékonyan segíti, ha a gyermek erősen szorítja nyelvét a „bajusza helyére”, majd a levegőt olyan erővel fújja ki, illetve fel, hogy recsegő hang keletkezzen. Az áll alatti lágyszövet rész enyhe nyomással történő felemelésével is alátámasztható a nyelvtest, ami elősegíti a pergetést.

Vizuális érzékelés, észlelés:

- alak-háttér megkülönböztetése: tárgyak válogatással történő elkülönítése; „puzzle-játékok” összerakása.

Vizuális felismerés:

- nagyobb méretű (A4-es) képek összehasonlítása, különbségek észrevétele maximum négy eltéréssel.

Egész tanévi terápiás munkám során hangsúlyt helyeztem szellemi és fizikális tényezői figyelembevételére, összhangjára, a terápia tudatos és tervszerű ki-vitelezésére, a fokozatosságra, a gyermek meglévő tapasztalataira, tudására, a módszerek célszerű megválasztására, a transzferhatások tudatos kihasználá-sára, sokoldalú percepció fejlesztésre, a terápia eredményessége érdekében a kislány szűkebb és tágabb környezetének aktív bevonására.

A tanévben elvégzett vizsgálataim és eredményeik

PPL - Szűrővizsgálat a nyelvfejlődési elmaradás feltárására

Névutók		Főnévi allomorfofok		Helyhatározók	
Zsófi	Zoli	Zsófi	Zoli	Zsófi	Zoli
53 %	66 %	61 %	76 %	16 %	66 %
15/7 hiba	15/5 hiba	13/5 hiba	13/3 hiba	6/5 hiba	6/2 hiba

A névutókra adott hibás válaszai nem csak grammatikailag, kognitívan is helytelenek.

A nyelvi rendszert meghatározó szabályok stabilizálódásának egyértelmű reprezentációját mutatják a főnévi allomorfofok használata során elkövetett hibák. Az allomorfofok tökéletes elsajátítása kisiskolás korra tehető.

A helyhatározók használatánál öt alkalommal helytelen a válasza, de kognitívan helyes, megfelelő körülírásokat adott.

2. ábra

LAPP – Aktív szókincsteszt vizsgálat

Zsófi	Zoli
16 pont	27 pont
5;0-5;5 éven átlagos teljesítmény	5;6-5;11 éven átlagos teljesítmény

Mindkét gyermek gyakran használ neologizmusokat. A konkrét szó helyett másra asszociáltak, Zsófi többször nem válaszolt.

3. ábra

Peabody-teszt – Passzív szókincs vizsgálata

Zsófi	Zoli
47 pont	82 pont
5;0-5;11 éven átlagsávba tartozik	6;0-6;11 éven fejlett szókincs

4. ábra

Edtfeldt-féle vizsgálat – Téri pozíció érzékelésére

Zsófi	Zoli
12 pont (2 rossz megoldás)	20 pont
60 %	100 %

5. ábra

GMP vizsgálat: a beszédészlelés úgynevezett alsóbb szintjeit vizsgáló GMP2 (50%), GMP3 (80%), GMP4 (70%) és GMP5 (eredménytelen). A szubtesztek eredményei alapján kirajzolódó görbe egyértelműen elmaradást mutat. A rövid idejű verbális memória vizsgálatában, eredménytelen és a vizuális memória vizsgálatában két képet nevezett meg helyesen. A szeriális észlelést mérő GMP10 alteszt megoldása is eredménytelen. A vizsgálati eredmények a beszédészlelés és beszédmegértés súlyos zavarát jelzik.

Emberrajzok – Goodenough-skála szerint értékelve



Zsófi:
RK: 4;3 év=51 hó
ÉK: 5;9 év=69 hó
RQ: 73



Zoli:
RK: 5;3 év=63 hó
ÉK: 5;9 év=69 hó
RQ: 91

6. ábra

A Zsófi beszédére jellemző hangcserék, hangkihagyások, hangátvetések beszédészlelése zavarára utaltak. Az új jelentéseknek megfelelő hangsorok felismerése és felidézése nehezebb volt számára, vagy nem is sikerült. Sok gyakorlásra, megerősítésre volt szükség a tanévben, ebbe a munkába az óvónőkn kívül a szülők is bekapcsolódtak, sőt Zoli is segített.

Eredmények

Rövid verset, mondókát önállóan, jó hangsúllyal, jó ritmusban, pontosan elmond. Szívesen beszél önállóan. Szókincse megközelítően átlagos. Kifejező-készsége egyszerű. Hanghibája: l-j diszlália, r-j paralália. Hallási differenciálása további fejlesztésre szorul. Szeriális észlelése fejlődött: verbális emlékezete három szó, mondatemlékezete 14 szótagú, történetemlékezet vizsgálata során önállóan nem mesél, kérdésekre adekvátan válaszol.

Az ikertestvér hatása Zsófi fejlődésére

Szakirodalmi tény, hogy az ikrek az egyes szülötteknél jobban ki vannak téve a születés körüli ártalmaknak és a fejlődési rendellenesség következtében kialakuló sérüléseknek, fejlődésbeli lemaradásnak.

Az ikrek beszédfejlődésének páros elszigetelődésre visszavezethető sajátosága az úgynevezett ikernyelv- Lurija nyomán kriptofázia- a kislány atipikus fejlődése miatt esetükben nem jellemző. Zoli az ikerpár normál beszédfejlődésű, előbb beszélő tagja domináns, a kapcsolat irányítására törekszik, a környezettel a szokásos módon érintkezik, nyitottabb, beszédesebb, részleges pösze, enyhén hadaró gyermek. A gyermekközösségben előforduló konfliktushelyzetekben legtöbbször közvetítőként kel Zsófi védelmére. A terápiás foglalkozásokon mindkét gyermeknél megfigyeltem, hogy többször tervezték újra mondanivalójukat. Zoli estvérénél hosszabb mondatokban válaszol a kérdésekre, kevesebb nyelvtani hibát vét. Az ő figyelme is gyakran elkalandozik, segítő kérdéseket azonban ritkán igényel, ami Zsófi számára nem jellemző.

Felnőttekhez fűződő kapcsolata

Az elkülönülés, illetve elkülönítés sem a sérülteknek, sem az épeknek nem tesz jót egymás elfogadása és megértése szempontjából. A kontaktus teszi lehetővé az egyének számára annak felfedezését, hogy számos hasonló attitűddel rendelkeznek. Zsófi számára az integrált környezetben biztosított a mindennapos, másokkal folytatott szociális érintkezés megerősítő visszacsatolása. A rend-

szeres szeretetteljes felnőtt-gyermek és gyermek-gyermek kommunikáció a beszéd- és nyelvi fejlettségének előrevívője, időnkénti önzésére, erőszakosabb magatartására is pozitív hatással van. Elősegíti a gyermek beszéd- és nyelvi fejlődését is, hogy halmozott sérülésével, feltűnő szindrómájával együtt befogadó gyermekközösségben, egyéni foglalkozások biztosításával tölti a hétköznapokat. A pozitív változásokat az óvónők tudatos segítő munkája is nagymértékben befolyásolta. Mesét hallgat, beszélgetnek vele, közös családi élmények is biztosítottak számára. A legszorosabban hozzátartozó felnőttekhez bizalommal fordulhat, megerősödik környezetével szembeni pozitív szociális-érzelmi kötődése. A szülők tisztában vannak azzal, hogy leányukat nem kortársaihoz, hanem önmagához kell „mérni”.

Összefoglalás

Egy ritka veleszületett rendellenességgel, a Sturge–Weber-szindrómával született kislány logopédiai terápiás tapasztalatait és eszközeit mutattam be röviden. A szakértői vélemények fejlesztési tapasztalatai, saját vizsgálataim és megfigyeléseim alapján a diagnosztikai és a gyermek személyiségét is figyelembe vevő terápiás munka összhangjára törekedtem az indokolt változtatásokkal.

Az egyéves terápiás tapasztalat alapján, longitudinális nyomon követés összefoglaló dokumentumaként készítettem el esetismertetésemet a kislányról.

Bemutattam, hogy mekkora szerepet kap a környezeti minta, az ikertestvér, a másság elfogadása, a tolerancia, az egyéni differenciálás, egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemlélete, a belső motiváció fokozása, a pozitív képességekre való támaszkodás, a teammunka.

Artikulációja javítása mellett a képességfejlesztést döntően három bázisfunkció gyakorlásával végeztem, ezek az auditív figyelem, a vizuális észlelés és a testséma, térorientáció. Arra törekedtem, hogy bemutassam a komplex fejlesztés hatását egy súlyos rendellenességgel élő kislány nyelvi és beszédfejlődésére, beilleszkedésére és fejlődésére, énképére, önértékelésére, utat nyitva számára a további sikeres integrált körülmények közötti neveléséhez, oktatásához.

„Ők csak mások. Másképp látják a világot. Normálisnak azt nevezzük, ami az átlag, ami nem feltétlenül az egyetlen módja a létezésnek.” (J. R. Ward)

Bibliográfia

- » Angiomatosis encephalofacialis: betegség leírása. In: drdiag Online Diagnosztika honlapja. [online] 2009. [2014. 07. 02.] < URL: <http://www.drdiag.hu/kereso/diagnosztika.adatlap.php?id=101139>
- » A világ színes – Gondolatok a fogyatékos emberekért. In: Kézenfogva Alapítvány honlapja. [online] 2012. [2014. 04. 15.] < URL: <http://www.avilagszines.kezenfogva.hu/>
- » Lőrík József (2007): Az aktív szókincs vizsgálati eredményei. Kézirat.
- » Manno, Cecilia, J. (2014): What is speech therapy? In: The Sturge-Weber Foundation homepage. [online] 2014. [2014.06.23.] < URL: <http://www.sturge-weber.org/medical-matters/speech-therapy.html>
- » Pléh Csaba – Palotás Gábor – Lőrík József (2002): Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL). Budapest: Akadémiai Kiadó. 103 p.
- » Sturge-Weber Syndrom: In: Kindernetzwerk e. V. für Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene mit chronischen Krankheiten und Beinderungen homepage. [online] 2012. [2014.04. 15.] < URL: <http://www.kindernetzwerk.de/images/Krankheitsuebersichten/Krankheitsuebersichten-sturge-weber-syndrom.pdf>
- » Szautner Jánosné – Szigeti Gizella (2007): Képességfejlesztő program a kisiskoláskori tanulási zavarok korrekciójához In: Tanítói segédlet a „Nebuló 1.” c. képességfejlesztő feladatgyűjteményhez. Szolnok: Marketing Műhely Kft. 128 p.
- » Torda Ágnes (1989): Emberalak ábrázolásának minősítése a Goodenough-féle eljárással. In: A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze : a Bender A-, a Budapesti Binet-, a Frostig-, a Goodenough-, a SON-és a PREFER-tesztek összehasonlító vizsgálata. Gerebenné Várbíró Katalin – Vidákovich Tibor (szerk.) Budapest: Akadémiai Kiadó. 73–88. p., 2. p.
- » Wathers, Rachel: Aiden: a story of a boy with a Sturge-Weber Syndrome [online] 2008. [2014. 07. 15.] < URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oty5h12DMCQ>

A szövegértés fejlesztésének lehetőségei középiskolás diszlexiás tanulók terápiája során

Opportunities for the development of reading comprehension in high school students with dyslexia therapy

PÉKNÉ SINKÓ CSENGE

PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
sinko.csege@gmail.com

Összefoglaló

A diszlexiás tanulók olvasási problémái megnyilvánulhatnak többek között betű- és szótagkihagyások, betoldások, reverzió, rossz kombináció, elővételezések, perszeveráció, szórancsok, gyakori ismétlések formájában. Általában előfordulnak eltérések az olvasási tempóban is, az életkor előrehaladtával azonban gyakran megfigyelhető, hogy viszonylag jó olvasástechnika mellett is nehezített marad az olvasott szöveg megértése. Középiskolás korban a diszlexiás tanulók számára egyre nagyobb probléma a folyamatosan bővülő és nehezedő tananyag elsajátítása. Ennek következtében a terápiás folyamat során kiemelt figyelmet kell szentelni a szövegértés fejlesztésére, mely egyúttal lehetőséget kínál a különféle tanulási módszerek és technikák elsajátítására, elmélyítésére is.

Abstract

The main problems manifested by a dyslexic student are: letters and syllables omission, insertion, reversion, bad combination, perseveration, word wrecking. Students with dyslexia, show evident differences in reading-tempo compared to other students, even though those students acquire a good reading technique, difficulty in comprehension still remains with aging. A problem for high school students may be facing a harder curriculum than they did before, increasing their

hardship in this way. Thus special attention should be paid during the therapeutic process, focusing on the development of the reading comprehension, which provides opportunities for a variety of learning methods and techniques needed to be acquired.

Bevezető

A sajátos nevelési igényű diszlexiás tanulók fejlesztése a középfokú oktatásban módszertani szempontból számos megfontolást tesz szükségessé. Jelen tanulmányban két fő elv mentén elindulva kívánom bemutatni e tanulók fejlesztésének céljait, területeit, valamint az alkalmazandó tanulási/tanítási stratégiákat és technikákat, melyek figyelembe vételével egy gyakorlati segédanyag készült a célcsoport részére.

A diszlexia fogalmát az alábbi gondolatok megfogalmazásakor nem kizárólag az olvasás területén megmutatkozó zavar megnevezésére, hanem tágabb kontextusban a nyelvi rendszer számos területén megnyilvánuló tünetegyüttesre vonatkoztatom, mely magában foglalja az írásbeli kifejezés, a helyesírás, a szóbeli megnyilvánulások területeit is. Azért sem lehet e területeket élesen elkülöníteni egymástól, mivel a diszlexia szűk értelemben vett diagnózisa (BNO-kódja) leggyakrabban együtt jár a diszgráfia diagnózisával.

A módszertan megalapozása

Az általam középiskolás diszlexiás tanulók számára összeállított segédanyag megalkotása során két fő szempont figyelembevételét tartottam fontosnak. Egyrészt, mivel az érintett tanulók a közoktatás rendszerének utolsó szakaszában vannak, így az innen történő kilépés utáni időszakra is érdemes odafigyelni, tehát a diszlexiások felnőttkorban jellemző nehézségeinek enyhítését is szükséges szem előtt tartani a terápia során. Másrészt a fejlesztés folyamatában kiemelt szerepet kapó egyéni képességek szempontjából előnyös ismerni a diákok tanulásával összefüggő jellemzőket. Ezért az alábbiakban a felnőttkori diszlexia jellemzői, illetve a tanulási stílus legfontosabb ismérvei kerülnek bemutatásra, utóbbihoz empirikus kutatáson alapuló eredmények csatolásával.

Diszlexia felnőttkorban

A diszlexia maradványtünetei jellemzői felnőttkorban megjelenhetnek a fonológiai megkülönböztetési képességek, az auditív és vizuális rendszer (pl. auditív/vizuális rövidtávú memória, észlelés, diszkrimináció, szekvenciális memória), illetve a szemantikai hozzáférés területén.

Mindezekén túl az olvasási készség is érintett, ami megnyilvánulhat lassabb olvasási tempóban, a lényeg kiemelésének nehezítettségében, ez pedig a megértést kedvezőtlenül befolyásolja. Az írásbeli kifejezőkészség területén jellemzőek a hibás, pontatlan mondat szerkesztések, helyesírási hibák, rövid fogalmazások, nem egységes és nehezen áttekinthető íráskép. A megfogalmazásban mutatkozó problémák a szóbeli kifejezőkészségre is hatással vannak, az egyén nehezen önti szavakba gondolatait, nem sikerül megfelelő sorrendben elmondani az eseményeket. A szervezési és tanulási készségek jellemzői lehetnek az időbeosztás problémái, az összerendezetlen jegyzetelés, grafikonok, táblázatok értelmezésének nehézsége, mely tényezők nyomán a figyelem és koncentráció területén is problémák mutatkozhatnak. Az észlelés során megmutató nehézségek miatt megjelenhetnek társas téren jelentkező, illetve pszichológiai gátló tényezők (Tánczos 2006).

A tanulási stílus

A tanulási stílus meghatározásakor minden esetben az egyén áll a középpontban. Petriné (1997) a tanulás sajátos, domináns, egyénre jellemző módjaként adja meg a fogalmat, míg más szerzők az önálló tanulásban megmutató stílusjegyeket (Balogh 1993), vagy az egyén által előnyben részesített külső és belső tanulási feltételeket (Mező 2002) hangsúlyozzák. Az egyénre jellemző tanulási stílus minden esetben befolyásolja a tananyag megértésének, elsajátításának folyamatát, s amennyiben a preferált tanulási stílus ismert, hatékony tanulási és tanítási stratégiák és technikák kiválasztása válhat lehetségessé.

A tanulási stílus felosztása több szempont alapján is lehetséges. Az érzékelés módzata, az emlékezet típusa szerint beszélhetünk auditív, vizuális és motoros, a társas környezet alapján interperszonális és intraperszonális, a gondolkodás sajátossága szerint reflektív és impulzív tanulási stílusról (Petriné 1997, Oroszlány 1995, Bordács–Lázár 2002).

A tanulási stílus kutatási kontextusban

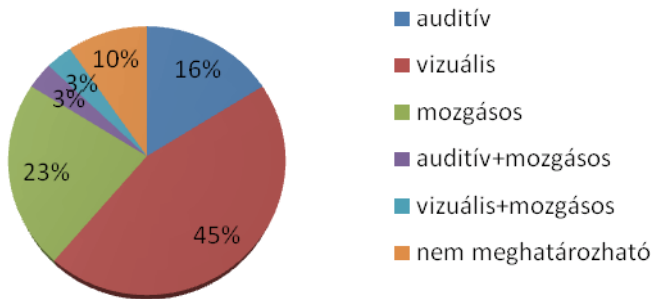
Szitó Imre (2005) tanulásstílus-kérdőíve a fentiekől eltérően a környezet alapján társas és csend kategóriákat, míg a gondolkodás sajátossága szerint impulzív és mechanikus tanulási stílusokat ad meg. E kérdőív segítségével kívántam tájékozódni a középiskolás diszlexiás tanulók preferált tanulási stílusára vonatkozóan. Kutatásom előtt a terápiás foglalkozások során tapasztalt vizuális megsegítés igényéből adódóan feltételeztem, hogy az emlékezet típusa szerint a vizuális tanulási stílus lesz a legjellemzőbb. A középfokú oktatásban döntően a frontális munkára épül a tanulási/tanítási folyamat, így a társas kör-

nyezet szempontjából az önálló (csend) tanulási stílust valószínűsítettem nagyobb arányúnak. Feltételeztem továbbá a lényegkiemelés és összefüggéslátás nehézségéből adódóan az emlékezet típusa szerint a mechanikus tanulási stílus túlsúlyát.

Két kaposvári középiskola diszlexiás és diszgráfiás tanulói adták a 31 fős mintát, melyben 8 fő (26%) szakközépiskolás, 23 fő (74%) szakképzésben részt vevő diák. Mindössze 4 fő (13%) lány, 27 fő (87%) fiú. A kérdőívek kitöltése a tanulók szövegértési/értelmezési problémái miatt nem önállóan történt, minden esetben egyénileg, az általam történt hangos felolvasást követően adtak választ az egyes kérdésekre.

Az eredmények részben igazolták az előzetes feltételezéseket. Ahogy az 1. számú diagramon is látható, valóban a vizuális tanulási stílus jellemezte a tanulók legnagyobb hányadát, továbbá a tanulók közel negyede a mozgásos tanulási stílust részesíti előnyben, mely adat a szakképzésben való magas részvételi arány miatt a szakmai gyakorlat során jól kamatoztatható. Az auditív stílus aránya a vizuális információk mellett a szóbeli megerősítések szükségességét jelzi.

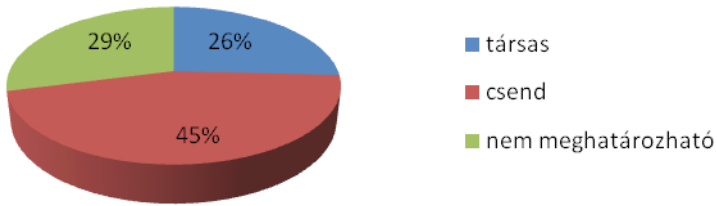
Prefelált tanulási stílus az emlékezet típusa szerint (N=31)



1. diagram

A társas környezet alapján preferált tanulási stílus vonatkozásában szintén igazolódtak az előzetes elképzelések, ugyanis a tanulók közel fele e stílust részesíti előnyben (2. számú diagram). A társas stílus alacsony preferáltsága a már említett tanórai frontális túlsúllyal magyarázható, melynek következtében nincsenek tapasztalataik az együtt tanulás lehetséges előnyeiről. A tanulók közel egyharmadánál nem meghatározható a társas környezet alapján előnyben részesített tanulási stílus, ami a szervezési, tanulási problémák nyomán mutató sikertelenségekkel magyarázható.

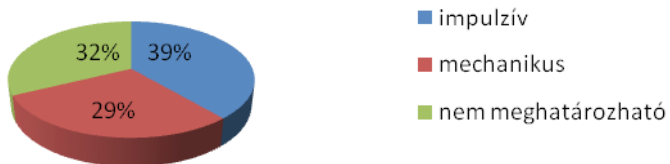
Prefelált tanulási stílus a társas környezet alapján (N=31)



2. diagram

A gondolkodás sajátossága szerint a lényegkiemelés és összefüggéslátás nehézségéből adódóan a mechanikus tanulási stílus túlsúlyát feltételeztem, azonban ez mindössze a tanulók harmadánál jellemző (3. számú diagram). Döntően az impulzív stílus preferenciája rajzolódik ki, mely a figyelem és koncentráció területén megmutatkozó nehézségekkel magyarázható. A gondolkodás sajátossága szerint nem meghatározható preferencia aránya magas (32%), feltételezhető, hogy e tanulók egy része reflektíven gondolkodik, azonban ennek részletesebb feltárására nem került sor.

Prefelált tanulási stílus a gondolkodás sajátossága szerint (N=31)



3. diagram

A módszertani segédanyag

A célcsoport

A fentebb bemutatott elméleti keretek és a kutatás eredményei alapján került megalkotásra egy segédanyag, mely a sajátos nevelési igényű diszlexiás és diszgráfiás szakközépiskolai és szakképzésben résztvevő tanulók pedagógiai célú rehabilitációs foglalkozásához készült. A pedagógiai rehabilitáció során az oktatás, képzés, nevelés segítségével az egyén megmaradt képességeinek jobb kihasználását segítő eljárások, módszerek, tevékenységek kerülnek a középpontba. A gyógypedagógiai rehabilitáció, rehabilitáció tágabb értelemben minden egészségügyi, pedagógiai és mentálhigiéniai tevékenységet magában foglal, amely segíti a sajátos nevelési igényű gyermekeket abban, hogy a több-

ségi nevelési, oktatási intézményekben, illetve a többségi társadalomban minél nagyobb sikerrel tudjanak beilleszkedni, helytállni.

A sajátos nevelési igényt a szakértői és rehabilitációs bizottságok szakértői véleményükben állapítják meg. A 32/2012. (X. 8.) EMMI-rendelet alapján összegezhető, hogy az integrált nevelésben/oktatásban részt vevő sajátos nevelési igényű tanulók habilitációs, rehabilitációs célú fejlesztését végző szakemberek segítenek a pedagógiai diagnózis értelmezésében; a szükséges speciális segéd-eszközök és hatékony módszerek, technikák kiválasztásában, a tanuló egyéni értékelésének kialakításában. Mindezeket túl a habilitációs, rehabilitációs órakeretben egyéni fejlesztési terv alapján fejlesztő tevékenységet végez. A diszlexiás, diszgráfias tanulók esetében ez az órakeret 9–10. évfolyamon heti négy, 11–13. évfolyamon heti öt tanórán kívüli kötelező tanórai foglalkozást jelent.

A tanuló és a tanár szerepe

A tanár a szakértői véleményben leírtak alapján elkészített egyéni fejlesztési tervre támaszkodva a tanulók fejlődését segíti elő. Ehhez változatos, sokszínű, érdekes feladatokat állít össze, melyek megoldásához az egyéni szükségletek szerint segítséget nyújt, alternatívákat ad, és a háttérből irányít. A folyamatos önellenőrzésre és javításra ösztönzi tanulóit.

A tanuló számára a fejlesztő foglalkozásokon való részvétel törvényi értelemben kötelező. Lényeges azonban, hogy ne a kötelezettsége miatt legyen jelen az órákon, hanem aktív résztvevőként járuljon hozzá saját hiányosságainak feltárásához és azok fejlesztéséhez.

A fejlesztendő kompetenciák, fejlesztési célok

A program megírása során a középpontban a nyelvi kompetencia (szövegértési-szövegalkotási kompetencia, helyesírási kompetencia) és a kommunikációs kompetencia fejlesztése áll. Emellett a csoportos tanulás lehetőségéből és a segédanyaghoz válogatott szövegek tartalmából adódóan kiemelt szerepet kap a szociális és életviteli kompetencia, valamint a kulturális kompetencia is. A számítógéppel segített tanulás alkalmazása miatt a digitális kompetencia továbbá fejlesztése is lényeges.

A fejlesztés területei az alábbiak:

- értő olvasás,
- lényegkiemelés, ok-okozati viszony felismerése,
- összefüggéslátás,
- analízis-szintetizálás,
- szókincs bővítés,

- auditív figyelem,
- verbális emlékezet,
- logikus gondolkodás,
- ismeretek aktivizálásának képessége,
- helyesírási szabályok alkalmazása,
- rosszul rögzült nyelvi sémák javítása,
- önértékelés, önellenőrzés,
- kommunikáció,
- nemzeti értékek iránti nyitottság.

A fent megjelölt területek fejlesztése a következő célok mentén valósítható meg:

- analízáló-szintetizáló képesség fejlesztése,
- értő olvasás fejlesztése,
- ösztönzés másokkal való együttműködésre,
- auditív differenciáló képesség fejlesztése,
- rész-egész viszony felismerése,
- együttműködésre való ösztönzés,
- lényegkiemelés gyakorlása,
- válogató olvasás,
- önálló szövegalkotás,
- helyesírási szabályok begyakorlása, helyes alkalmazása,
- ösztönzés másokkal való együttműködésre,
- szókincs bővítés,
- írott szöveg szóbeli előadásának gyakorlása,
- aktív hallgatóvá tétel,
- írásbeli szöveg alkotásának gyakorlása,
- kreatív gondolkodásra való ösztönzés,
- szövegkiegészítés.

A célok megfogalmazása egyben kijelöli a követelményeket, várható eredményeket, melyek nyomán megvalósulhat az átismételt, begyakorolt helyesírási szabályok helyes alkalmazása (fejlesztő foglalkozáson kívül is), a szövegek aktív feldolgozása különféle változatos tanulási technikák alkalmazásával, valamint a folyamatos önellenőrzés és javítás.

Stratégiák, módszerek, technikák

A módszertani megalapozottsághoz feltárt preferált tanulási stílusok irányvonalat adtak a fejlesztés során alkalmazandó stratégiák és módszerek kiválasz-

tásához. Ennek nyomán az alábbi tanulási/tanítási stratégiák jelennek meg a terápiás folyamatban:

- Készségtanítás direkt oktatás segítségével.
- Szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás segítségével.
- Nyílt oktatás.
- Optimális elsajátítás.
- Információ tanítása bemutatás segítségével.

Döntően az olvasáshoz, a szövegértés- fejlesztéséhez szükséges tanulási technikák kiemelése lényeges, mely elsősorban a vizuális tanulási stílust támogatja, azonban a feladathelyzetek változatos alakítása révén a mozgásos és auditív stílusú tanulók hatékonyabb elsajátítását is elősegítik: hangos olvasás, néma olvasás, válogató olvasás, szakaszos szövegfeldolgozás, aláhúzás, ábrakészítés (pókháló, fürtábra), lényegkiemelés, jegyzetelés, vázlatkészítés. Mindezekon túl nagyon lényeges a gyakori és kellő számú ismétlés, áttekintés és összefoglalás.

A tanulók értékelése

A formatív értékelés során a pedagógus nem az addig elért vagy el nem ért teljesítményt osztályozza (szummatív, azaz minősítő értékelés), hanem a fejlődés megalapozását szolgálja, így a tanuló számára nyilvánvalóvá teszi, hogy miben kell még fejlődnie, min kellene változtatnia. A tanulóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy nem baj, ha hibát követnek el, ugyanis az a tanulási folyamat része. A formatív értékeléshez elengedhetetlen a tanuló aktív részvétele is a tanulási folyamatban, az önreflexió, az, hogy a tanuló a saját tanulásának irányítója legyen. A fejlesztő foglalkozások során kizárólag a formatív értékelés kap szerepet, hiszen ezeken az órákon nem az érdemjegyek megszerzése a cél, hanem a tanulók önmagához mért fejlődése.

Összegzés

A diszlexia felnőttkorban fennálló maradványtünetei enyhítésének és a tanulók preferált tanulási stílusának figyelembevételével, a tanulmányban meghatározott fejlesztendő területek és célok mentén szükséges megszervezni a diszlexiás tanulók terápiás foglalkozásait. Hangsúlyozandó, hogy a végső cél minden esetben az, hogy a fejlesztő foglalkozások keretein túl, a tantárgyi tartalmak elsajátításakor és a későbbi – közoktatás keretein túlnyúló – hétköznapi szituációkban alkalmazni tudják a begyakorolt tanulási technikákat, ezzel kompenzálva a diszlexia tényéből adódó problémákat, nehézségeket.

Bibliográfia

- » Balogh László (1993): Tanulási stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója. 14–32. p.
- » Bordács Margit – Lázár Péter (2002): Kedveskönyv. Módszerek, gyakorlatok a Kedvesház-pedagógia tapasztalatai alapján: roma és/vagy hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő pedagógusok számára. Budapest: Gyerekekért SOS 90 Alapítvány. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft. 28–73. p.
- » Mező Ferenc (2002): A tanulás stratégiája. Debrecen: Pedellus Kiadó. 19–25. p.
- » Oroszlány Péter (1995): A tanulás tanítása. Tanári kézikönyv. Budapest: AKG. 43–65. p.
- » Petriné Feyér Judit (1997): Tanulási stílus (szócikk) In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon III. kötet. Budapest: Keraban Könyvkiadó. 489. p.
- » Szitó Imre (2005): A tanulási stratégiák fejlesztése. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Tanárképzési és Továbbképzési Központ. 51–53. p.
- » Tánzos Judit (2006): Baj van a tanulással. Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához. Debrecen: Pedellus Kiadó. 15–24. p.
- » 32/2012. (X. 8.) EMMI-rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvéről és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvéről

A fejlődési diszfáziás gyermekek komplex korai fejlesztése

Complex Developing Method of Developmental Dysphasia for Children

VASZILY-HEGEDÜS ANDREA

logopédus, egyesületi elnök, óraadó oktató
Szemfüles Egyesület a Gyermekekért, Keszthely
v.hegedus.andrea@gmail.com

Összefoglaló

A fejlődési diszfáziás gyermekek logopédiai terápiája multidiszciplináris megközelítést igényel. Ezen gyermekek esetében – a fejlődési eltérés komplexitása következtében – nem elegendő a beszéd- és nyelvi fejlődést elősegítő „hagyományos” logopédiai terápia, hanem szükség van az agyi érést elősegítő mozgásfejlesztő módszerekre, valamint a kognitív fejlődést segítő gyógypedagógiai megközelítésre is. Emellett rendkívül fontos a terápia intenzitása, hiszen a fejlődő agy neuronjai a gyakran ismétlődő ingerek hatására tudnak megfelelő kapcsolatokat kiépíteni, s ezáltal funkciókat kialakítani. Jelen tanulmányban az a komplex ellátási modell kerül bemutatásra, mely teammunkában, logopédus, mozgásterapeuta és a szülő intenzív együttműködésével valósul meg.

Abstract

Accessing the children's developmental dysphasia is multidisciplinary. The conventional speech therapies such as developing their speech and linguistics are not enough because of the complexity of their variant development. But they need movement developing methods as well as medical pedagogy which help cerebral maturity. Moreover it is extremely important to have intensive therapy. Getting repeated stimulus frequently the progressive neurons of the brain can configure proper connection, so that they can work out different functions.

In this study the complex service model is presented in teamwork which has been realized with the help of the speech therapist, movement therapist and parents' intensive cooperation.

A nyelvfejlődési elmaradás kórképét terminológiai sokszínűség jellemzi a szakirodalomban. A specifikus nyelvi zavar (SLI) az angol nyelvterületről származik, s egyre szélesebb körben jelenik meg a hazai szaknyelvben is. Azon gyermekeket soroljuk ebbe a kategóriába, akik a nyelvi fejlődés területén szignifikáns elmaradást mutatnak, s a deficit háttérben nem található sem hallássérülés, sem neurológiai károsodás, nincs jelentős elmaradás a nem verbális intelligencia területén, s interperszonális kapcsolataik tipikusak (Marton 2009). Mindemellett a klinikai gyakorlatban továbbra is gyakran találkozunk a fejlődési diszfázia kifejezéssel. Az SLI-fogalom a nyelvi rendszer zavarát helyezi a középpontba, míg a diszfázia definíciójában még a beszédzavar kifejezés dominál. Ugyanakkor tartalmilag benne foglaltatik a nyelvi struktúrák zavara.

A gyakorlati tapasztalatok azt igazolják, hogy a nyelvi zavarok jelentős része a korai fejlődés időszakában, a hiányosan szerveződő kognitív és nyelvi folyamatok együttthatásának következtében alakulnak ki. Tehát a diszfázia komplex nyelvi- kognitív zavar, amely nem értelmezhető csak a nyelv szempontjából (Gerebenné 2007). A nyelvi hiányosságok fennállása mellett érintettek a nyelven kívüli kognitív funkciók, mint a taktilis-kinesztetikus észlelés, a vizuális téri észlelés, a nagy- és finommozgások szabályozása, valamint a rövid távú auditív és kinesztetikus emlékezet. Ugyancsak a taktilis-kinesztetikus észlelés fejlődésének a zavarára helyezi a hangsúlyt Heidi Heldstab, aki a beszédfejlődési elmaradás háttérben az Affolterer-modell különböző szintjein megjelenő fejlődési zavarokat valószínűsíti. Véleménye szerint a taktilis-kinesztetikus észlelés zavara megnehezíti az én és a környezet közötti interakciót, így a képzetek kialakulása hiányos, ez pedig magával vonja a kognitív és a nyelvi fejlődés zavarát (Heldstab 1999). A taktilis-kinesztetikus észlelés fejlődése az idegrendszeri érés alapja, szoros kapcsolatban van a mozgásfejlődéssel.

A tanulási problémák háttérének kutatásával foglalkozó szakemberek (pl. Ayres, Lakatos Katalin, Sally Goddard Blythe) egybehangzóan állítják, hogy a magasabb szintű funkciók (pl. figyelem, viselkedésszabályozás, beszédfejlődés) eltérő fejlődésének háttérben megkésett idegrendszeri fejlődés áll. Ezt pedig a fennmaradó csecsemőkori primitív reflexek és az elégtelenül működő testtartási reflexek jelzik. A méhen belül az érzékszervek fejlődésének meghatározott időrendi sorrendje van. Először a taktilis rendszer, a bőrérzékelés

kezd működni, ezen belül a száj körüli régió válik először érzékenyvé, majd a test teljes bőrfelülete. Fejlődési és működési sorrendben második a vesztibuláris-proprioceptív-kinesztéziás érzékelés. Ez utóbbi működésének lényege, a térben való helyzet megállapítása. Ezután fejlődik az auditív érzékelés, ízlelés, majd utoljára a vizuális rendszer. Inger hatására először orientációs reakciók figyelhetők meg, azaz a magzat globálisan reagál. A későbbi fejlődés eredménye a diszkrimináció, a reakciók specializálódása (Raffai 2000).

A diszfáziás gyermeknél szinte minden esetben megfigyelhetőek olyan tünetek, melyek az idegrendszeri éretlenségre utalnak. Pl. túlzott taktilis érzékenység, vagy ennek az ellentéte, a durva, erős ingerek felé való vonzódás; fennmaradó ősi, agytörzsi reflexek (Moro, STNR, ATNR, TLR), melyek akadályai lehetnek a magasabb kérgi központokhoz kapcsolható koordinált, összetett mozgásoknak (például fej, testtartás, egyensúly, kéz-láb, szem-kéz, beszédmozgás- koordináció).

Összegezve tehát a különböző elméleti kutatásokat, megállapítható, hogy alátámasztják azt a gyakorlati tapasztalatot, hogy a nyelvfejlődési elmaradással küzdő gyermekeknél a beszédfejlődés késése mellett az idegrendszeri érés és a kognitív területeken is elmaradás tapasztalható. Mindezeket figyelembe véve alakítottuk ki azt a terápiás rendszert, melyet a nyelvfejlődési elmaradással küzdő gyermekek korai megsegítésében, a beszédindítás időszakában alkalmazunk).

A komplex terápia összetevői:

- (1) Az idegrendszeri érést elősegítő mozgásterápia – szenzomotoros fejlesztés
- (2) Kognitív funkciók fejlesztése
- (3) Kommunikációs képességek, beszédmegértés, kifejező beszéd fejlesztése
- (4) Home training – mozgás, játéka beszéd területén

(1) Az idegrendszeri érést elősegítő mozgásterápia

Célja: Az idegrendszer eltérő inger szervezésének normalizálása szenzomotoros terápiás eljárások gyakorlataival

Területei: taktilis, vesztibuláris, kinesztetikus észlelés.

Gyakorlatai:

- plédben való lengetések minden irányban (fel-le, oldalra, előre-hátra, körkörösén),
- plédbe való be- és kitekeredés,
- pörgetések forgószékben, tojásban, tölcserben, csepphintában,

- ugrálás trambulínon,
- nagylabdán kezdetben hason fekvésben, majd egyre nehezedő testhelyzetekben lengetés (fel-le, jobbra-balra, előre-hátra, körkörösén),
- gördeszkán kezdetben hasalásban páros karral húzás (felső végtag szinkron mozgás),
- páros lábbal tolás (alsó végtag szinkron mozgása),
- nagylabda pattogatás két kézzel, később egy kézzel, illetve váltott kézzel is.

A mozgásokat, mozgássorokat mindig beszéddel (mondókákkal, számolással stb. kísérjük, nemcsak mi magunk, hanem a gyermektől is elvárjuk, hogy egy idő után saját mozgása ritmusához igazítsa számolását, mondókáját.

(2) Kognitív funkciók fejlesztése

Célja: a beszédfejlődéshez szükséges kognitív alapok megteremtése

Területei: Figyelem, észlelés, emlékezet, gondolkodási funkciók

Gyakorlatai:

- Taktilis észlelés: tárgyak, felületek tapintása, testfelület ingerlése különböző anyagokkal.
- Auditív észlelés: hangszerekkel, zörejekkel, majd beszédhangokkal azonosítás, differenciálás, lokalizálás.
- Vizuális észlelés: formaegyeztetések, nagyságegyeztetések, differenciálások, képegyeztetések.
- Gondolkodási műveletek:
egyeztetések: tárgy-tárgy, tárgy-kép, kép-kép.

Válogatások, differenciálások: tárgyakkal, képekkel különböző szempontok alapján

Analógiás gondolkodás: játéktárgyakkal, képekkel szabályszerűség felismertetése, követése, analógiák reprodukálása.

Analízis-szintézis: egyszerűbb, majd bonyolultabb kirakók.

Formaészlelés: játékos formaegyeztetővel, formatáblákkal, logikai lapokkal.

Nagyságészlelés és differenciálás: Montessori-toronnyal, egymásba illeszthető üreges edényekkel, építőkockákkal.

Színazonosítás: építőkockákkal, játéktárgyakkal, gyöngyökkel, színes golyókkal.

Rendezések különböző szempontok szerint: szín, forma, nagyság szerint.

Soralkotások, ok-okozati összefüggéslátás: ritmikus sorok alkotása építő-kockákkal, gyöngyökkel, pötyi-játékkal, tárgyképekkel, eseményképek sorba rendezése.

Konstruáló és szimbolikus játék kialakítása: építések kockákkal, duplóval, főzőcskézés, babaetetés.

Kommunikációs képességek, beszédmegértés és kifejező beszéd fejlesztése

Célja: általános kommunikációs képességek fejlesztése az eredményes verbális kommunikációhoz, a beszédmegértés életkori szintre hozása, a kifejező beszéd megindítása

Területei: szemkontaktus felvétele és tartása, utánzási készség, kölcsönös-ség, mimika és gesztushasználat, beszédmegértés, kifejező beszéd.

Gyakorlatai:

Kommunikációs képességek:

- Váltakozó játékok: figyelem fenntartása a lehető leghosszabb ideig, pl. kukucs-játék.
- Adok-veszek játékok.
- Ide-oda játék: labda, autó, babzsák.

Beszédmegértés:

- Passzív szókincs fejlesztése: játéktárgyak segítségével egyeztetéssel, szimbolikus játék során, képeskönyvekkel, képegyeztetésekkel.
- Szituációtól független, egy információt tartalmazó kérések (gesztus, mimika nélkül!).
- Szituációtól független, kettő majd több információt tartalmazó kérések.
- Téri és idői relációkat tartalmazó kérések.

Kifejező beszéd fejlesztése – preverbális szakasz:

- Saját hangadás tudatosítása, együttmozgás, éneklés, mondókázás, felkiáltások, felszólítások kifejezett használata, hangutánzások játékokkal, bábokkal, magánhangzók hangoztatása, hangutánzások nagymozgásokkal.
- A beszédmotorikum helyes működéséhez szükséges mozgások fejlesztése: játékos ajak- és nyelvgyakorlatok, légző- fúvó, szívógyakorlatok.
- Hallási figyelmet fejlesztő gyakorlatok: célzott hangra figyelés, saját hangprodukciónak tudatosítása, hangforrások lokalizálása, saját névre figyelés, hangra adott reakciókészség fejlesztése.

Kifejező beszéd fejlesztése – verbális szakasz:

Célja: a beszéd aktivizálása, aktív-passzív szókinccs megindítása.

1. Főnevek tanítása – tárgydoboz alkalmazásával: állandóan bővül; utána térünk át a képekre tárgy – kép egyeztetésekkel.
2. Cselekvéshez kapcsolódó igék fejlesztése – mindig manipulációhoz kapcsolva. 50-60 főnév után kezdünk igékkel foglalkozni.
3. Mondatalkotás megindítása.

(3) Home training

Célja: a szülői kompetenciák erősítése, a terápia intenzitásának biztosítása.

Területei: mozgásfejlesztés, megfelelő környezet kialakítása, a beszédfejlődéshez szükséges feltételek megteremtése, tanácsadás a konkrét játékokra vonatkozóan

Módszerei:

- mozgásos feladatok betanítása,
- részvétel a foglalkozásokon, közös foglalkozások vezetése,
- szülői tanácsadó füzet vezetése.

A fejlődési diszfáziás gyermekek komplex korai fejlesztésének rendszerét az 1. sz. ábrán tekinthetjük át.

Terápia összetevője	Mozgás-fejlesztés	Nyelvi fejlesztés	Kognitív fejlesztés	Home training
Célja:	Idegrendszeri érés elősegítése, szenzomotoros alapozás	Beszédindítás, passzív és aktív szókinccs fejlesztése, mondatalkotás megindítása	Kognitív alapok megteremtése a beszédindításhoz	Szülői kompetenciák erősítése, a terápia intenzitásának biztosítása
Feladatai:	Vesztibuláris rendszer intenzív ingerlése, taktilis ingerlés mondókákkal, beszéddel összekötve	Kommunikációs képességek fejlesztése, beszédmegértés fejlesztése, beszédkezdés felkeltése, hangutánzásra készítés, szókinccs kiépítése, folyamatos bővítése	Észlelés, figyelem, emlékezet fejlesztése: taktilis, auditív, vizuális, gondolkodási műveletek fejlesztése, játéktevékenység fejlesztése	Mozgásfejlesztés, megfelelő környezet kialakítása, a beszédfejlődéshez szükséges feltételek megteremtése, tanácsadás a konkrét játékokra vonatkozóan

1. ábra: A fejlődési diszfáziás gyermekek komplex terápiája

A komplex terápia tehát logopédus-mozgásterapeuta-szülő szoros együttműködésében valósul meg. Tapasztalataink szerint a bemutatott módszer alkalmazásával 3-6 hónap alatt jelentős változás indul el a nyelvi és a kognitív fejlődés, valamint a viselkedés területén is. Erre az alapra épül a továbbiakban az intenzív nyelvi és beszédterápia.

Bibliográfia

- » Heidi Heldstab (1999): „Hallom, de nem értem” – Fejlődési diszfáziás gyermekek korai fejlesztése. In: Zászkaliczky Péter – Viktor Lechta – Ondrej Matuska (szerk.): A gyógypedagógia új útjai. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. 343–349. p.
- » Gereben Ferencné (2007): A fejlődési diszfázia és a diszlexia tünetegyüttesének szerepe az iskolai pályafutás alakulásában három eset gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai vizsgálatának tükrében. Budapest: Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány. 7–11. p.
- » Marton Klára (2000): Specifikus nyelvi zavar jellemzi-e a specifikus nyelvi zavart mutató gyermekeket? In: Marton Klára (szerk.): Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 61–101. p.
- » Raffai Jenő (2000): Párbeszéd a babával az anyaméhben. Budapest: Útmutató Kiadó. 5–18. p.

4. Hagyományos és innovatív módszerek a 21. század tanulóinak

A leggyakrabban alkalmazott munkaformák az oktatásban

The most common work forms in education

BALASSA RITA¹ – HORVÁTH TÍMEA² – TÓTH LÍVIA³
(MENTOR: MSC. MAJOR LENKE)

egyetemista hallgatók

*Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
rita.balassa@gmail.com¹, h.timea92@gmail.com², livi.tot92@gmail.com³*

Összefoglaló

Az oktatási munkaforma olyan szervezési mód, mely fontos szereppel bír a tananyag megértésének és elsajátításának folyamatában. A frontális munka során a tanulók tevékenysége párhuzamosan, egy időben, azonos ütemben folyik a közös oktatási célok elérése érdekében. Az egyéni munka során a gyerekek önállóan megoldandó egyéni feladatokat kapnak. Párban folyó tanuláskor két tanuló együtt, működik valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében. A csoportmunkában 3-6 gyermek közösen oldanak meg olyan feladatokat, amelyeket kapnak vagy együtt vállalnak. Tanulmányunk tárgyát a 2012–2014 év a természet és társadalom tantárgyak különböző témaköreiben alkalmazott munkaformák képezik. A tantárgy sokszínűségéből adódóan több lehetőséget nyújt az oktatás megszervezésére. A kutatást a 2012-es, 2013-as és a 2014-es években készült természet és társadalom tantárgy óravázlatainak kivizsgálásával végeztük. Az óravázlatokban feltüntetett munkaformák elemzésével, összehasonlításával és eredményességével foglalkoztunk.

Abstract

The work form in education is a way of organizing work which has an important role in the process of understanding and learning of the curriculum. With frontal instruction, the students are working in parallel, simultaneously, with the same pace, to achieve the common education goals. With individual work the children

are assigned tasks which they solve by themselves. With pair work, two students collaborate on solving problems. With group work, groups of 3-6 students try to solve tasks assigned to them or chosen by them. The subject of this study consists of the work forms used for various topics in the nature and society courses from 2012 to 2014. The diversity of the course provides a lot of possibilities to organize the lessons. The research was concluded on the lesson plans of the nature and society courses written in the years 2012, 2013 and 2014. We are concerned with the analysis, comparison and efficiency of the work forms indicated in the lesson plans.

1. Bevezető

Munkánkban szeretnénk bemutatni egy előzetes felmérést, mely az oktatásban már alkalmazott munkaformákat vizsgálja. A kutatásunk alapját a munkaformák tanulmányozása, összehasonlítása, százalékban való kimutatás képezte. Megfigyeltük az egyéni, a páros, csoportos, frontális és differenciált munkaformák előfordulását a természet és társadalom valamint a környezetünk tantárgy óráin belül, amelyek az első, második, harmadik és negyedik osztályt foglalják magába. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2012-2013 téli-nyári szemeszter és 2013-2014 téli-nyári szemeszter óravázlata munkaformáit elemeztük, amelyeket negyedéves hallgatóik a gyakorlati órákra írtak és adtak elő. Az elemzés eredményeit diagramok segítségével szemléltetjük. Az elemzés célja a jelenleg helyzet részletes feltárása, illetve eme eredmények fényében jövőbeli kutatások alapját lefektetni. Kiemelt szándékunk továbbá, hogy a jövőben a már rámutatott hiányosságokon csiszoljunk, illetve a jó példákkal eredményesebbé, sikeresebbé tegyünk az órákat, és egyúttal példamutatással szolgáljunk a jövő pedagógusaira nézve.

2. Frontális munka

Az oktatás egy időben folyik és azonos ütemben, egy bizonyos közegben (osztályteremben) a tanítási célok elérése érdekében. Ez a mód lehetővé teszi azt, hogy a tanulókat egységesen lehessen tanítani (Falus 1999). Az oktatási folyamatban azok vesznek részt, akiket érdekel az, amit a tanító mond, illetve azok, akik tudnak a tanítóval együtt haladni. Sajnos a többiek mással foglalkoznak, így nem lesz az ő számukra eredményes az oktatás. A tapasztalatok szerint ez a munkaforma a legelterjedtebb (Czékus-Major-Horák 2013). Ezt az elterjedt formát úgy tudjuk mindenki számára eredményessé tenni, ha olyan tanuló-

csoportokat alakítunk ki, akiknek hasonló az érdeklődésük, hasonló a tudásszintjük, de természetesen ezekbe a csoportokba is frontális munkaformát kell alkalmazni. Ez a munkaforma nagy népszerűségre tett szert a múltban, mivel ez volt a leggyorsabb és legolcsóbb munkaforma, nagy osztálylétszám esetén csak ez volt működőképes. Ebben az esetben a tanító az egyedüli információforrás, s az ő feladata a fegyelmezés is. Valamint a tanító az, aki közöl, kérdez, bemutatja az anyagot, feladatot ad, értékkel, valamint engedélyezi a tanulóknak a közlést, választást és a feladat megoldását. Csak a motivált tanulók tudnak jó eredményeket elérni, s azok, akik tudják követni a tanárt és oda tudnak figyelni (ha a tanár nem is tesz semmi különöset annak érdekében, hogy felhívja a tanuló figyelmét). De a többiek is szeretik ezt a munkaformát, természetesen nem azért, mert tanulhatnak, hanem azért, mert beszélgethetnek egymással (ha a tanár megengedi: levelezhetnek egymással, mobiltelefonozhatnak, olvashatnak, házit csinálhatnak stb.). S természetesen, akik odafigyelnek, azok nagyfokú tudásra tehetnek szert. Ez a munkaforma is nagy erőfeszítést igényel a tanár szempontjából, mert egyszerre kell több felé figyelni, irányítani kell a diákok tevékenységét, a beszélgetéseket, olyan módszereket kell kitalálni, amelyek mindenki érdeklődését felkeltik (Falus 1999).

3. Csoportmunka

Csoportmunkáról akkor beszélünk, amikor 3-6 gyerek együtt old meg egy feladatot, amelyet kaptak, vagy amelyet közösen vállaltak el. A csoportmunka akkor működik jól, ha a tagok együttesen vállalnak felelősséget, együttesen oldják meg a feladatot, s természetesen mindenki részt vesz a csoport munkájában (Falus 1999). A csoportmunkán belüli kooperáció javítja a diákközpontú kommunikációt. A csoportmunka alkalmazható új anyag feldolgozása, rögzítés, rendszerezés, esetleg értékelés érdekében. A csoport kialakulhat úgy, hogy a tanár választja ki a csoport tagjait (bizonyos szempont alapján), s lehet úgy is, hogy a diákok választják ki azt, hogy melyik csoportban szeretnének lenni (habár ebben az esetben megtörténhet az is, hogy senki nem választ be egy bizonyos személyt a csoportjába, vagy egy csoportba túl sokan akarnak tartozni). Ha a tanár alakítja ki a csoportokat, akkor figyelembe kell vennie a diákok képességeit, a tanulmányi szintjüket, érdeklődési körüket, illetve a társas kapcsolatokat (Czékus–Major–Horák 2013). A csoportmunkánál oda kell figyelni arra, hogy a feladatok elvégzése közbe gondolatcsere történjen (tapasztalatok

cseréje), az elvégzett feladat végén mindenki tanuljon valami újat, s a feladat megoldható legyen a rendelkezésre álló idő alatt. A jól megszervezett csoportmunka hatással van az egymás közötti kapcsolatokra, s természetesen az egész osztály légkörére kihat. A gyerekek megtanulnak egymásra figyelni, meghallgatni azt, amit a másik mond, s elfogadni a tanácsát, s kialakul bennük a vitára való hajlam is. Gyakorlatra tesznek szert a munkamegosztásban, az idővel való gazdálkodásban, tapasztalatot szerezhetnek arról, hogyan tanulnak mások. A csoportmunka a pedagógustól is nagyfokú aktivitást, illetve többletmunkát vár el. Először is megtervezni a csoportmunkát, hogy az megfeleljen a diákoknak, s az időbe is beleférjen. De ha a tanító gyakran alkalmazza a csoportmunkát, akkor hamar bele fog jönni, s eredményes csoportmunkákat tud megszervezni. S közben a diákokat is megismerheti, mert azok többféle területen mutatják meg magukat (Czékus–Major–Horák 2013).

4. Párban folyó munka (páros munka, tanulópár)

Párban folyó munkáról akkor beszélünk, amikor két tanuló együttműködik valamilyen tanulmány elvégzése miatt. Fontos, hogy két tanuló legyen az, aki elvégzi a feladatot, és ne több, mert akkor már nem beszélünk párban folyó munkáról (Czékus–Major–Horák 2013). Ez a tanulási mód alkalmas az új anyag megszerzésére, az ismeretek alkalmazására, rendszerezésére, rögzítésére és értékelésére is. A párban folyó munkának két változata van, az egyik a páros munka a másik pedig a tanulópár. Páros munkáról akkor beszélünk, amikor két hasonló szinten lévő gyerek old meg egy feladatot. A párok tagjainak kiválasztása és a feladat meghatározása a tanító feladata, ha zárt oktatásról beszélünk, ha viszont nyílt oktatásról, akkor a gyerekek határozhatják meg azt, hogy kivel akarnak együtt dolgozni, és, hogy milyen feladatot akarnak elvégezni. Csak akkor érdemes a diákoknak így dolgozni, ha azok hajlandók együtt dolgozni, ha mindkettőjüket érdekli a téma, s ha értelmét látják a közös munkájuknak. Kutatások folynak a páros munka idegennyelv-tanításában kiemelkedő szerepéről. A különböző beszédhelyzeteket a tanulópárok könnyedén alkalmazhatják. Ezekben a beszédhelyzetekben pedig a tanulónak használnia kell az elsajátított grammatikát, lexikát (Dóla 2001). A páros munka során a gyerekek tapasztalatot szereznek az együttműködésben, fejlődik kooperációs képességük, kommunikációs képességük, együttműködő képességük és toleranciájuk. Akkor lesz pozitív hatású ez a munkaforma, ha a végén a gyerekek sikert élnek át, s ha tényleg együtt jutottak el a kitűzött cél felé (s nem „lazsált” az egyik személy sem), másként ez a munkaforma nem fog nekik tetszeni, s a

következő alkalomkor nem szívesen állnak össze párba. A páros munkában a tanító jobban megismerheti a gyerekeket, s azt, hogy ki hogyan áll hozzá a munkához, s mennyire végzi lelkiismeretesen a munkáját. Ennél a munkamódszernél is fontos a pedagógus pozitív visszajelzése és a segítségnyújtása. Tanulópárról akkor beszélünk, amikor két különböző szinten lévő tanuló közötti kapcsolat jön létre azzal a céllal, hogy a jobb szinten lévő gyerek segítsen társának a tanulásban. Ezek a tanulópárok kialakulhatnak a tanító irányításával vagy akár spontánul is. A tanulópár tagjainak eltérő a képességük így segíthetnek egymásnak, abban, amiben ők jók, a másik pedig kevésbé jó. Így kölcsönös segítség jöhet létre (Falus 1999).

5. Egyéni munka

Az egyéni munka a 19. század második felétől jelent meg, de a 20. században terjedt el a legjobban, amikor is a fejlődéslélektan és a differenciált lélektan eredményei kimutatták, hogy az azonos életkorú gyerekek a taníthatóság, valamint a tanulási jellemzőkben egyénileg nagyon is eltérnek egymástól. Ezért a reformpedagógiában előszeretettel alkalmazták, s Maria Montessori pedagógiájára is igen jellemző volt. A 20. század második felében az empirikus kutatásokon alapuló tanítási stratégiák, tanulási stratégiák szintén az egyéni, individualizált munkát helyezték előnybe.

Az egyéni munka a tanulószervezési módok, más néven munkaformák egyik típusa. Egy kicsit kifejténénk bővebben, hogy mi is a munkaforma, de utána visszatérünk az egyéni munka meghatározására. A tanulószervezési mód az oktatás során alkalmazható szervezési mód, mely megjelenhet frontális munka, egyéni munka, páros munka, csoportmunka formájában. A munkaforma alkalmazásakor figyelembe kell venni és meg kell fontolni néhány dolgot. Például a különböző nevelési és oktatási célokat. Az egyes munkaformák behatárolják az oktatási módszerek, oktatási eszközök körét. A feldolgozandó oktatási tartalmakhoz különbözőképpen illenek az egyes munkaformák adta korlátok, a lehetőségek szakszerű mérlegelésével megoldható az egyes gyerekek számára leginkább inspiráló tanulási közeg biztosítása. Ezeknek a szempontoknak az együttes alkalmazása akár differenciálódáshoz is vezethet. A különböző munkaformák hatékony alkalmazása feltételezi a pedagógusoknak a munkaformák tervezésére, irányítására, szervezésére az értékelésre vonatkozó elméleti és gyakorlati tudását (Falus 1999).

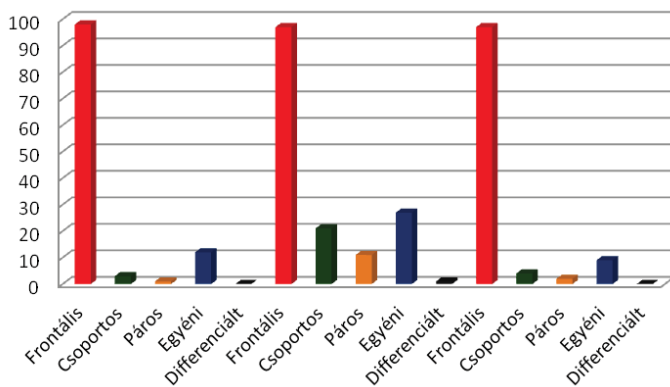
S vissza az egyéni munkára, melynek folyamán a gyerekek önállóan elvégzendő feladatot kapnak. Ennek célja lehet az, hogy új anyagot sajátítson el,

hogy a korábban tanultakat alkalmazza bizonyos feladat, probléma megoldásában, vagy az anyagot rögzítse, rendszerezze azt vagy akár értékelje (Czékus–Major–Horák 2013). Az egyéni munka során a gyerekek szembesülnek tudásszintjükkel, pozitívan csak akkor viszonyulnak a megoldandó feladathoz, ha megfelelő előzetes tudásuk van, és segítséget is kapnak a megoldás folyamán akár a tanár magyarázata vagy egyéb segédeszközök formájában (Wincenty 1976). Azoknál a tanulóknál, akik valamilyen hiányossággal küszködnek (nincs megfelelő előtudásuk, nem motiváltak, nem áll rendelkezésükre valamilyen segítség), marad a stressz, a romboló önkép, közömbös lesz számukra a feladat, esetleg a tantárgy, a tanulás. Ha a feladat teljesen vagy részben egyénre szabott, biztosított a feladat sikeres megoldása, lehetőség van a többirányú differenciált nevelő hatás elérésére. Az egyéni munka biztosítja mindenkinek az előrelépését saját magához. Habár a tanulók jobban szeretik a páros munkát, csoportos munkát vagy az egész osztállyal folyó munkát. A pedagógus is tanulhat az egyéni munka alkalmazásakor: megismeri a tanulók különböző sajátosságait, tapasztalatokat szerezhet a feladatmeghatározással és feladatvállalással kapcsolatban, gyakorlott lehet az egyéni munka kijelölésében, ösztönzésben. Ha mindezekre szert tett, a tanítási folyamatot megalapozottabban tervezheti, jobban tud alkalmazkodni a gyerekekhez más szervezési módok alkalmazásakor is. A gyermekeknek lehetőséget kell adni, hogy a készségeket önálló tevékenységek során sajátítsák el akár olyan formában is, amikor minden diák ugyanazt a feladatsort kapja az osztályban. A pedagógusoknak önálló tanulásra kell serkentenie diákokat. Az önálló tanulást a pedagógusnak jól meg kell szervezni. Emellett, bizonyos feltételek elengedhetetlenek: az osztályterem elrendezése, a megfelelő irodalom ajánlása vagy akár kézbe adása, a műszaki sokszorosítási eljárások, informatikai eszközök elérhetősége. Az önálló tanulás fő előnye, hogy minden diák aktívan részt vesz a tanulásban. Viszont e tanulási forma korlátokkal rendelkezik: időigényes, a résztvevő diákok tanulási sebessége jelentősen eltérhet. Ez a módszer a felsőoktatásra nagyon jellemző, amikor is a hallgatónak bizonyos irodalmakat kell egyedül átvennie, értelmezni és meg tanulnia (Falus 1999).

6. Hipotézis

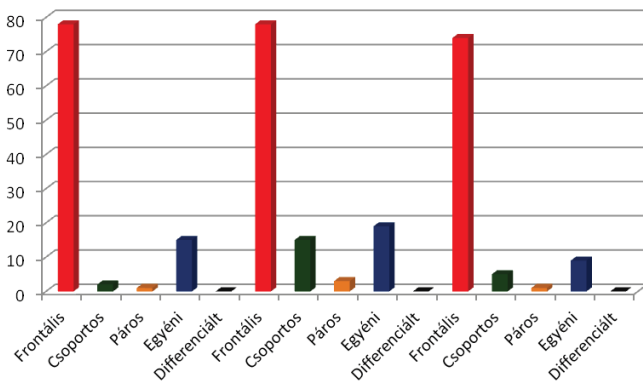
Feltételezzük, hogy a hallgatók többségében a frontális munkaformát alkalmazták a megtartott órákon, továbbá, hogy a differenciálás kismértékben érvényesült az órákon.

7. Az órávázlatok diagrammal való ábrázolása és elemzése



1. diagram: 2012–2013-as iskolaévek órávázlatai

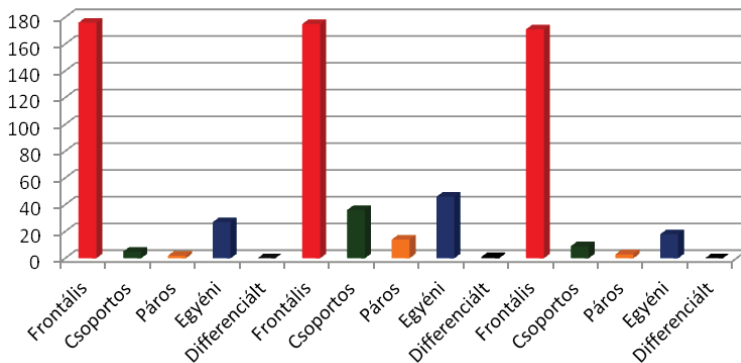
Megvizsgáltuk a 2012–2013-as év téli és nyári szemeszterében alkalmazott munkaformák gyakoriságát a bevezető részben (frontális, csoportos, páros, egyéni és differenciált), a fő részben (frontális, csoportos, páros, egyéni és differenciált) és a befejező részben (frontális, csoportos, páros, egyéni és differenciált). Mint az összegzésben is kiderül a frontális munkaforma kiemelkedően alkalmazott a többi munkaformával ellentétben. Csak alacsony számban jelennek meg a tanítási órákon az egyéni, a csoportos és a páros munkaformák. A differenciálás sajnos szinte nem is tűnik fel a munkaformák között.



2. diagram: 2013–2014-es iskolaévek órávázlatai

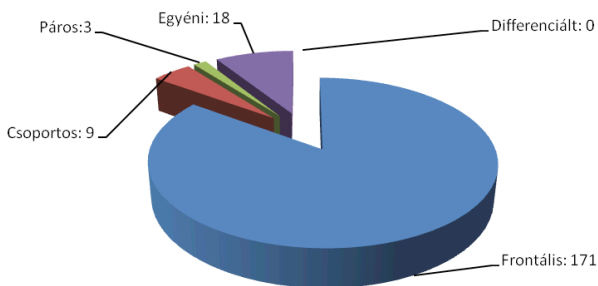
Az előző évhez mérten nem figyelhető meg jelentős változás a munkaformák alkalmazását illetően a bevezető részben (frontális, csoportos, páros, egyéni és

differenciált), a fő részben (frontális, csoportos, páros, egyéni és differenciált) és a befejező részben sem (frontális, csoportos, páros, egyéni és differenciált). A frontális munkaforma kiemelkedő használata továbbra is megfigyelhető. Az egyéni és a csoportmunkák alkalmazása továbbra is alacsony mértéket mutat. A páros munkaforma száma csökkenő tendenciát mutat, és a differenciálás továbbra sincs jelen a tanítási órákon.



3. diagram: 2012–2014-es iskolaévek óravázslatai

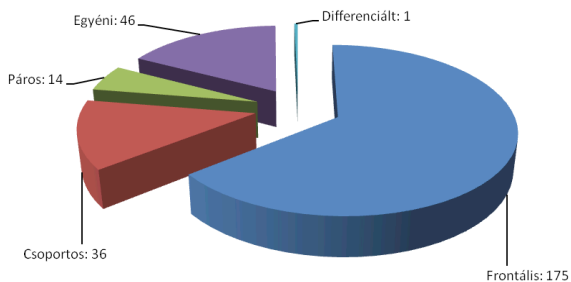
Összegzésként elmondható, hogy a megvizsgált két évben a frontális munkaforma minden órán előforduló kedvelt munkaforma. Ez a tény érthető, hiszen alkalmazása több okból is indokolt. Sajnos a csoportos, a páros és az egyéni munkaformák előnyei csak ritkán mutatkoznak meg a tanítási órákon az elenyésző alkalmazásuk miatt. A differenciálásra a jövőben nagy hangsúlyt kellene fektetni.



4. diagram: A bevezető részben alkalmazott munkaformák

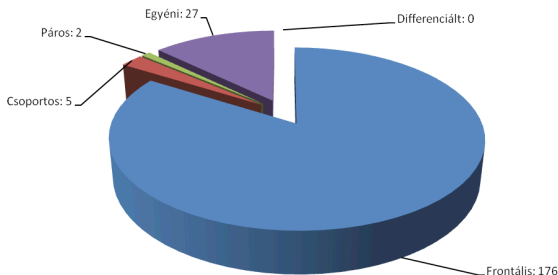
A bevezetőben leggyakrabban a frontális munkaformát alkalmazzák. Az egyéni munkaforma a második leggyakoribb, ezt követi a csoportos és a pá-

ros munkaforma. Ebből is az egyéni munkaformák alkalmazása a házi feladat megoldásának ellenőrzését foglalja magába.

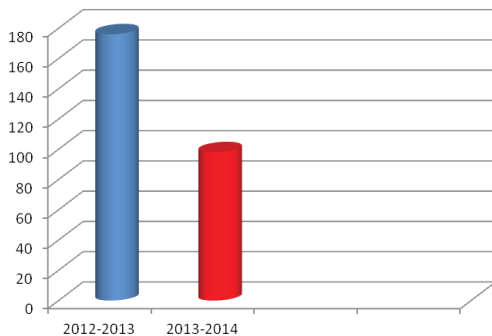


5. diagram: Központi részben alkalmazott munkaformák

A központi részben szintén a frontális munkaformát alkalmazzák többségében, azonban itt már nagyobb arányban megjelenik az egyéni, a csoportos és a páros munkaforma. Sajnos a differenciálás hiánya kiemelkedő.



6. diagram: Befejező részben alkalmazott munkaformák



7. diagram: Elemzett óravázlatok száma

A befejező részben alkalmazott munkaformák aránya szinte megegyező a bevezető részben alkalmazottakkal.

8. Kiértékelés

Feltételezéseink megerősítést nyertek, eszerint a megtartott órák többségében a frontális munkaformát alkalmazták a gyakorló pedagógusok, továbbá a differenciálás nagyon minimális mértékben jelenik meg az órákon.

9. Befejezés

A kapott eredményeket megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy az eredmények elszomorítóak, mert a frontális munka dominál napjainkban is, habár mi a jövő pedagógusaiként változatosabb munkaformára kellene, hogy törekedjünk. A fenti eredmények felhívják a figyelmet, hogy jobban kell törekedni a változatosságokra, s hogy nyitottabbnak kell lenni az egyéb munkaformák alkalmazására. S ez rávilágít arra a tényre, hogy nem elég csak elméletileg elsajátítani az ismereteket, hanem gyakorlatban is alkalmazni kell.

Bibliográfia

- » Falus Iván (ed.) (1999): Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- » Czékus Géza – Major Lenke – Horák Rita (2013): A környezetünk és a környezetismeret módszertana. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- » Wincenty Okon (1976): Az általános didaktika alapjai. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- » http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura_2011_12_041-047.pdf
- » http://epa.oszk.hu/02200/02287/00008/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_08_061-067.pdf
- » <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00138/pdf/2009-5-6.pdf#page=95>
- » <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=419>
- » <http://old.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/full/91szam.pdf>

Enyhén jobbra dőlő írás – a kudarc nélküli írásstanulás!

Slightly right slanted writing learning writing without failure!

HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA

vezető tanító, Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
kanyoandi@hever.hu

Összefoglaló

Többéves tanítói munkám során tapasztaltam, hogy a gyerekek nem szívesen írnak. Kézírásuk a kezdeti szabályosan alakított és kapcsolt betűktől eltér, az írástempó fokozásával kusza vonalak halmazává válik, és kezük elfáradására panaszkodnak. Pedig a kézírás jelentőségéről nem szabad lemondanunk a XXI. században sem, hiszen a kézírás, annak állandó jelenléte és közvetlensége miatt semmi mással nem pótolható.

Az iskolában sok az írásbeli munka, de kevés az idő azok tetszetős, olvasható kivitelezésére. Ezért az írástempó fokozására buzdítjuk tanulóinkat. A leggyorsabb tempó a jobbra döntött írásban érhető el. Mellette szól az is, hogy a felső hajlítások álló írásnál nehezen kivitelezhetők. A fonálátfedések, melyek jelentősen nehezítik az írást, az úgynevezett „nyitottsággal” csökkenthetők, ami csak a jobbra döntésnél nem vezet túlzott széthúzáshoz. A jobbra döntés, a viszonylagos keskenység és a magas kezdőpontok teszik lehetővé többek között a kerek betűk takarékos vonalvezetésű írását.

Az elsős tanítókra hárul a felelősség abban, hogy a későbbi években kínlódást jelent-e a kézírás, vagy észrevétlenül válik a kommunikáció egyik természetes eszközévé. Az írásstanítás kezdeti lépéseinél mindent meg kell tennünk annak érdekében, hogy a tanulót ne érje kudarc. Ez pedig úgy valósítható meg, ha a tanulásra optimális feltételeket biztosítunk. Kiemelt helyet kell, hogy kapjon a tanulásra fordított idő mértéke. Sokban függ az írásstanítástól, hogy használható, jó kézírásra teszünk-e szert, ami elsősorban nem formai kérdés. Bonyolult vo-

nalrendszert kell produkálnunk magas automatizálási fokon, bonyolultságához képest óriási sebességgel. Mindegy hogy gyöngybetűkkel vagy szálkásan, de nem közömbös, hogy görcsösen, rendszertelen mozgással vagy lendületes, lüktető ritmusban ír valaki.

A dr. Ligeti Róbert – Kutiné Sahin Katalin – Virágvölgyi Péter által kidolgozott, késleltetett és enyhén jobbra dőlő írástanítás módszere az elmúlt évtizedekben bebizonyította hatékonyságát. Az írásmód előnyeit és módszerének jellemzőit szeretném egy műhelymunka keretében ismertetni és kipróbálására buzdítani a hallgatóságot.

Abstract

Several years' of my teaching experience I have found that children do not like writing, their handwriting is different from the initial duly formed and attached letters. We must not give up the importance of handwriting in the 21st century because it cannot be replaced. There are several written tasks at school but the time to finish them in an appealing and legible way is so short. The fastest way of writing can be reached by the right slanted writing. The responsibility falls to the first-year teachers whether the children have much trouble with handwriting or it becomes an original/natural tool of their communication. Primarily, good handwriting is not a matter of form. We must create a complicated system of strokes with an enormous speed in a high automatization grade. It is all the same if someone's style of writing contains pearly or dotted letters. But it cannot be indifferent whether the rhythm of the writing is inflexible and unsystematical or dynamical and pulsating. I would like to describe the advantages and the typical methods of this way of writing in a workshop and encourage the audience to take part in this work.

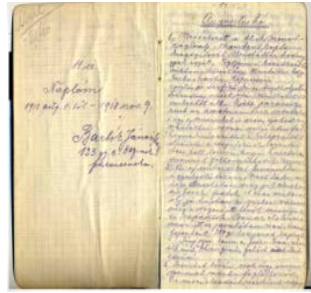
A dőlt betűs írástanításról

Sokan nem ismerik, többen elfelejtették már, de én szeretném feléleszteni ezt az írásmódot. Nagyon bízom benne, hogy a dőlt betűs írás nemcsak az anyanyelvi nevelésünk történetéhez, azaz a múltjához tartozik, hanem a jövőjéhez is. Az előadásomban igyekeztem meggyőzni a hallgatóságot arról, hogy a dőlt betűs írás terjedése *innovációt*, azaz fejlődést jelentő újítást hozna az írástanításunkba.

1991-ben indult a dőlt betűs írástanítás Magyarországon, de ez is újrakezdés volt, hiszen a XX. század elején az árnyékolt vonalú dőlt írást tanították.

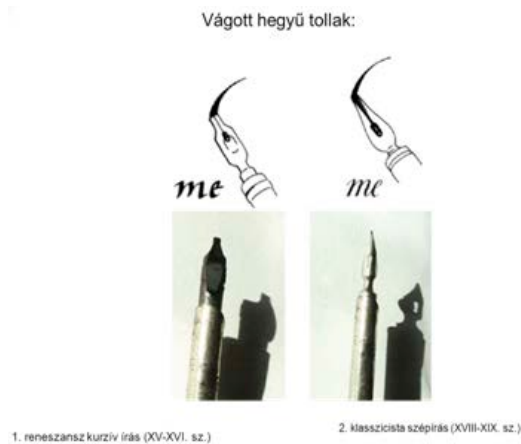


1. ábra: XX. sz. eleji árnyékolt vonalú dőlt írás



2. ábra: Naplórészlet az I. világháborúból

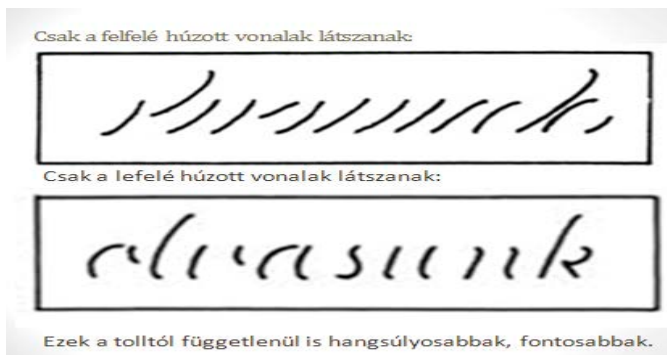
Az árnyékolt vonalak produkálásához vágott hegyű tollra volt szükség: ennek két példáját látjuk. Az első a reneszánsz kurzív írás a 15–16. századból, a másik a klasszicista szépírás a 18–19. századból.



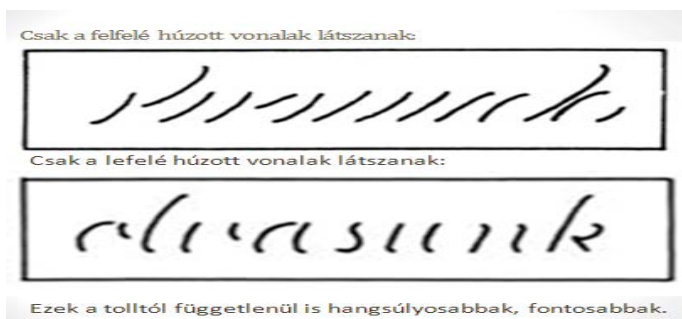
3. ábra: Vágott hegyű tollal írt minta

Itt felmerül a kérdés, hogy a vágott hegyű toll használatából következett-e a lefelé húzott vonalak vaskossága, vagy fordítva: azért volt jó íróeszköz a vágott hegyű toll, mert a lefelé húzott vonalak egyébként is hangsúlyosabbak, fontosabbak?

A kérdés eldöntéséhez nézzünk meg egy szót először úgy, hogy csak a felfelé húzott vonalait látjuk, a tőlünk távolodó vonalakat. Hiába silabizáljuk, nem tudjuk elolvasni.



Most nézzük meg úgy, hogy csak a lefelé, magunk felé húzott vonalakat látjuk belőle:



így jól, könnyen olvasható.

Tehát a lefelé húzott vonalak a toll milyenségétől függetlenül is hangsúlyosabbak, fontosabbak, és a tulajdonképpeni információt ezek hordozzák.

A mai golyóstollak a vonalvastagság érzékeltetésére nem alkalmasak. Grafitceruzával lehet ugyan produkálni azt, de az 1991-ben bevezetett dőlírás-tanítás már nem kéri ezt.

Mi szól a dőlt betűk mellett?

Minden fizikai tevékenység fáradtságos: az írás éppúgy, mint egy szögnek a beverése.

Mégis óriási különbség van a begyakorolt, célszerű mozdulatok végzése és a kényszerű munka között. Egy tapasztalt ács a megfelelő méretű kalapáccsal, jól ismerve a célszerű mozdulatokat, fáradtság nélkül ver be akár több száz szö-

get is, míg egy ebben gyakorlatlan ember kezében elgörbül a szög. Mert nem megfelelő méretű kalapácsot választ, mert nem megfelelő lendülettel csap oda, mert nem jó helyre üt. Sokféle probléma felmerülhet.

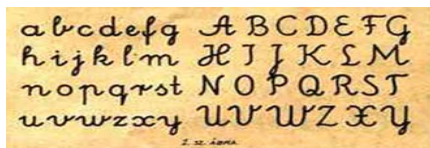
Érdeemes erről az oldalról megvizsgálni az írástanítás problémáját: vagyis az írástanítás dinamikájával is foglalkoznunk kell!

Fáradtság nélkül, illetve minimális fáradtsággal végezhető, dinamikus, lüktető írásmozgásra van szükség. Tegyük meg próbát!

„Előadás közben gyakran unatkozunk, és firkálgatunk az előttünk lévő papírra. Tegyük most ezt! Körülbelül 10 másodpercig firkálgassanak egy kört a papírra, de ne rajzolják szabályosra azt, hanem olyan gyorsan mozgassák a kezüket, ahogy csak bírják! Úgy, mintha egy madárfészket rajzolnának felülnézetből. Most nézzük, kinek, milyen lett! Látható, hogy jobbkezeseknél egy jobbra dőlő ellipszisforma bontakozott ki.”

Ezért enyhén, 74 fokban, dőlő betűkből áll ez az írásminta. Tehát dőlt betű kell, ez felel meg az írás közben működő agytevékenységnek. Mert ezt a mozgást végzi célszerűen, a legkisebb energiával a kéz. Rövidebb utat tesz meg a dőlt betűk megformálásakor, mint az álló zsinórirásnál. Vagyis így érdemes írni tanulni.

Ha már itt tartunk, akkor az *álló zsinórirásról* hadd mondjam el, hogy Luttor Ignác (1898–1958) alakította ki a betűformáit, aki gimnáziumi rajztanár volt. 1936 és 40 között kötelező volt ez az írástanítási mód, majd 1945 után egyszerűsítették azt.

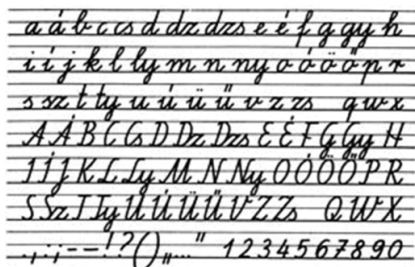


4. ábra: Luttor-féle kicsi és nagy ábécé

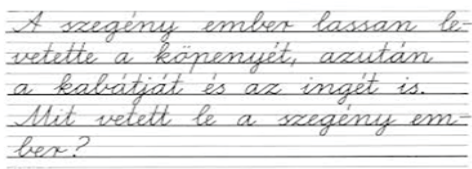


5. ábra: 1945 utáni változata

Térjünk vissza a dőlt betűs írásra! Virágvölgyi Péter (1948–1998) nevéhez köthető, aki tipográfus, grafikus, főiskolai tanár volt. 1975 és 1979 között az írástanítási javaslata alapján indult a tanítási kísérlete.



6. ábra: Virágvolgyi-féle dőlt írás



7. ábra: A minta igen tetszetős

Láthatók a kis- és a nagybetűi, az írásjelei és a számai. Vagyis úgy tervezte Virágvolgyi Péter, hogy az oktatásban következetesen alkalmazható legyen. Virágvolgyi mellé más szakemberek is csatlakoztak, hogy a kísérletek sikeresek legyenek. Kutiné Sahin-Tóth Katalin, aki gyakorló pedagógus volt, és segítette a módszert kidolgozni. Munkájukat támogatta Ligeti Róbert pszichológus.

1991-ben vezették be ezt az írásmódot. A gond az volt vele, hogy *globális olvasástanítási módszer*hez kapcsolták. Tekintsük át a három legalapvetőbb olvasástanítási eljárást durva összefoglalásban:

1. A *szintetikus módszer*: a részeket tanítja meg először, belőlük építkezik. A részek: a betűk és a hangok. A szintetikus módszer ellen a vád: lassú, kezdetben nem fordít elég hangsúlyt a jelentésre, így értelmetlen munkát kíván a diáktól.

2. Az *analitikus módszer* (globális) az egészből indul ki, a szövegből, a mondatból, de rendszerint a szóból. Nem tanítja elég tudatosan a szavak szerkezetét, a hangokat és a hangok sorrendjét a szóban, nem tanítja a kapcsolódásokat.

3. *Analitikus-szintetikus* (kombinált) módszer: egyaránt hangsúlyosnak tartja a részeket és az egészet. Megtanítja a hangot, de úgy, hogy a szóból válassza azt le.

A gond az volt, hogy a globális módszerhez készítettek egy szintetikus tankönyvet. Ez volt a *Maci olvas* című tankönyv. Ezután reformok következtek az oktatásban, és rájöttek, hogy a *szótagoló* eljárással lehet a magyar gyerekeket olvasni és írni tanítani, mert a szótag természetes egysége a magyar nyelvnek. Pl.: Ecc-pecc, ki-me-hetsz... Vagy: értelmetlen szöveggel is megy: a-pa, cu-ka, fun-da lu-ka, fun-da ká-vé, ka-man-du-ka...

Ezután megtalálták a megoldást: Módszerfüggetlenné tették a dőlt betűs írástanítást. (Sulinova: Szövegértés-szövegalkotás „A”)

Közben átkerült az Apáczai Kiadóhoz a dőlt írásfüzetek kiadása. (*Kutiné Sahin-Tóth Katalin: Dőlt kisbetűs írásfüzetem 1.osztály, Dőlt nagybetűs írásfüzetem 1.osztály.*)

Kaposváron a gyakorlóiskolában már a kísérleti szakaszban is alkalmazta Flór Lászlóné Vera, aki később elkészítette a 2. illetve a 3. osztályos munkafüzetet is. Jómagam Baján, a tanítóképző gyakorlóiskolájában tanultam így írni, Polgárné Gerencsér Rozál tanítónőtől.



8. ábra: Tanulói írásminták

Az ok, amiért az előadást vállaltam, az volt, hogy 2013-ban nem akkreditálták a dőlt írásos munkafüzeteket. Hogy miért? Nem tudjuk...

Nagyon bízom benne, hogy ez a probléma megoldódik, hiszen van mód újabb tankönyvek akkreditációjára. Az Apáczai Kiadó raktára, információim szerint, tele van a már kinyomtatott tankönyvekkel. Ezért is remélem, hogy mindent megtesznek az elfogadtatásért.

De ennél sokkal fontosabb érvek is szólnak a módszer mellett! Ha komolyan vesszük, hogy az oktatási folyamat középpontja a gyerek, akkor őhozzá kell igazodnunk. Az ő agytevékenységéhez, kézfelépítéséhez, és ez mind-mind a dőlt betűs írást támogatja az álló betűs helyett. Tehát a dőlt betűs írást nem megszüntetnünk kellene, hanem terjesztenünk, és a cél az kellene, hogy legyen, hogy előbb-utóbb kiszorítsa az álló betűs írástanítást.

Külföldi példák is mellette szólnak; például Németországban, Ausztriában, Szlovákiában, Romániában is ezt az írástanítási módot részesítik előnyben.

Még egy érv: a digitális készülékek korában, amikor már az a kérdés is felvetődik, hogy kell-e egyáltalán kézirást tanulni (igen, kell) akkor az érintőképernyős készüléket használó gyerekek hüvelykujjai megerősödnek.

A hüvelykujjaikkal nyomkodják a készülékeiket, míg a többi ujjukkal csak hátulról megtámasztják azt. És lássanak csodát, a dőlt írásban a horogvonalak és c-k felfelé haladó záró vonalát egy hirtelen mozdulattal ki szoktuk dobni; egy hangsúlytalan, gyors mozdulattal hagyja el a ceruzánk a papírt. Ehhez a kidobó mozdulathoz erős hüvelykujra van szükség, hiszen az adja az erőt, a lendületet hozzá.

Tehát ez az írásmód az érintőképernyőt használó gyerekek kézváltozásához is illeszkedik.

Zárásképpen fel szeretném hívni a figyelmet arra, hogy a dőlt betű írása nem esik azonos megítélés alá a dőlt betűk olvasásával. Lénárt András és Gósy Mária kutatásaiból tudjuk, hogy a dőlt betűs nyomtatott szövegeket nehezebben értjük, mint az álló betűseket. Ezért nem szabad tankönyvekben vagy dolgozatokban az utasításokat, szövegeket dőlt betűvel szedni. Ez azonban egy másik kérdés. Nem a dőlt betűs írásé, hanem a dőlt betűk olvasásáé!

Az enyhén jobbra dőlő írás rendszere és módszerei

Az enyhén jobbra dőlő írás tanításakor a kényelmes tempóban végzett készségfejlesztés a legfontosabb. A nyújtott *előkészítő időszak* során az íráselemeket tanítjuk. Elegendő időt biztosít az íráshoz szükséges alapvető képességek ki-munkálására, a helyes írásszokások beidegződésére, az egyéni fejlesztési ütem-hez igazított differenciált fejlesztésre, nem utolsósorban a helyes írásmozgás-szokás kialakítására.

E kívánalmaknak csak olyan írásmozgás tesz eleget, melyben ritmus, lük-tetés és lendület van. A lüktetés elsősorban a hajlító izommozgásokkal kivite-lezett, magunk felé húzott vonások, és zömmel feszítő izommozgással létreho-zott, magunktól elfelé húzott vonások váltakozása eredményezi.

Az íráselemek és a betűk megtervezésekor abból indultak ki, hogy az írás-nak balról-jobbra és eközben le és fel való ritmusos haladása jellegzetesen mu-tatkozzék meg, mintegy kínálva magát a lendületes írásra. Ugyanakkor arra is ügyeltek, hogy a részletformák egyenként is lendületes pályát írjanak le, hiszen a jó felnőtt írásban – ha más-más alakban is – ez mindig bekövetkezik.

Az írást kezdettől úgy tanítjuk, hogy a hangsúlyos részekre valóban na-gyobb nyomaték essék, a hangsúlytalan részek pedig könnyedén, lendületből ha-ladjanak fölfelé. Minden hangsúlyos vonal fentről lefelé halad, enyhe dő-lésük is egyforma. Ugyanakkor minden hangsúlytalan vonalat letről felfelé húzunk, és döntésük is erősebb.

Helyes ütemezéssel határoljuk el, hogy mi esik egy-egy ütemre. Lendületet veszünk, s hangsúlyos vonalszakasz leírása után csökkenő lendülettel haladunk tovább, ismét lendületet veszünk, és így tovább. Egy-egy lendületre csak egy hangsúlyos essen, és annyi hangsúlytalan vonalat rendeljünk hozzá, amennyi csak őhozá és nem a szomszédjához tartozik. Ily módon eljutunk a hét íráselemhez, melyből méretük, elhelyezésük és egymásutániságuk váltakoztatásával a teljes kisbetűsor az s, z, k betűk kivételével felépíthető.

1. dőlt vonás
2. alsó hajlítás
3. felső hajlítás
4. kanyarítás
5. zárt kanyarítás
6. felső hurok
7. alsó hurok

Az elemek – különösen a hajlítások – nemcsak a betűk alkotóelemei, hanem egyben a betűket összekötő vonalak is, ezért nevezzük őket íráselemeknek és nem betűelemeknek.

Ezután jön a dőlt írás tanításának második szakasza, de az már a *betűtanításról* (késleltetett vagy enyhén késleltetett) szól.

a tyúk és a kakas

a házityúk egyik legfontosabb hízi szárnyasunk, izle-tes húsa és díszes tojáshozama miatt.

a tyúk gerinces állat, testét toll fedi, fején taréjcső-re alatti szakállka van.

mellső végtagja a szárny lekörikített és gyenge, hátsó végtagja a kárpintáló láb, erős és izmos.

a nőstény tyúkokat, a hímek kakasokat hívjuk, melyekből 2-1 nap múlva lájnak ki a kicsikből.

magukat gyűlölik, a jó csigákat, rovarokat fogyasztanak, melyet leggyakrabban a jók segítségével öntnek meg.

a tyúk párja a kakas.

testfelépítése megegyezik a tyúkéval, de általában nagyobb testű.

tollazata díszesebb, tana-ja nagyobb.

a kakas hátfelelőnél erős, hegyes kamratja, sarkantyúja fejgörcsönt kivételével hasonló.

a kakas jellegzetessége a kukorékolás.



9. ábra: Egy általam tanított kisfiú 1. osztályos munkája

Bibliográfia

- » Balogh Katalin, (P. 1987): Készségfejlesztő eljárások, iskolapszichológia. Módszertani füzetek 4. Budapest: ELTE.
- » Gáncs Nikolasz: Virágvölgyi Péter dőlt betűs írása. In: Uő: A tus és az ecset. Hipotézis a kalligráfia és a szellemi fejlődés összefüggéséről. TDK-dolgozat.
- » Kutiné Sahin – Tóth Katalin (1991) (szerk.): A dőlt írás tanítása Módszertani útmutató 1. osztály. Kézirat. Bp.: Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- » Kódolt analfabéták. 2013. [2014. 10.27.] < URL: <http://kalligrafiaklub.hu/olvasnivalok/viragvolgyi-pe-ter-dolt-betus-irasa> kovacs-moni
- » Magyar Írásterápiás Egyesület/Írásterápia, az új paradigma honlap [2014. 10.27.] < URL: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/1-2_evfolyam/a_tipus/irastanitas_i_olvasastanitassal_kezdo_program/tanitoi_utmutato/oszkar_dolt_betus_iras.pdf Temesvári Miklós: Szövegértés-szövegalkotás „A”. Sulinova [2014. 10.27.] < URL : http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok/1-2_evfolyam/a_tipus/irastanitas_i_-olvasastanitassal_kezdo_program/tanitoi_utmutato/oszkar_dolt_betus_iras.pdf
- » Virágvölgyi Péter (1988): Az íráskísérletekről. In: Tanító.
- » http://mi-te.blog.hu/2013/08/12/kodolt_analfabetak

Kreatív játékok egy magyar népmesére alapozottan

Creative Games Based on a Hungarian Folk-tale

HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA¹ –
NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA²

vezető tanító, Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
kanyoandi@hever.hu¹

egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
nagyne.brigitta@ke.hu²

Összefoglaló

A Magyar Állandó Értekezlet határozata alapján a Nemzetpolitikáért Felelős Államtitkárság a 2013-as esztendő t a külhoni magyar kisiskolások évévé nyilvánította, és célként jelölte meg a külhoni magyar szülök meggyözését arról, hogy magyar tannyelvű intézménybe írássák gyermekeiket. Kutatások igazolják, hogy a határon túli magyar gyermekek nagyobb eséllyel tudják kibontakoztatni tehetségüket anyanyelvi környezetben. A programsorozat egyik legfontosabb részét a határon túli régiók magyar iskoláiban tett körút képezte, melynek során magyarországi szakemberek minden helyszínen kreatív anyanyelvi játékokat, ügyességi, kézműves, logikai és zenés-mozgásos foglalkozásokat tartottak a „Csillagszemű juhász” című magyar népmeséhez kötődően. E tanulmány ennek a projektnek egyes területeit mutatja be elsősorban módszertani szempontból, a mesefeldolgozás egy komplex, sokoldalú megközelítését hangsúlyozva.

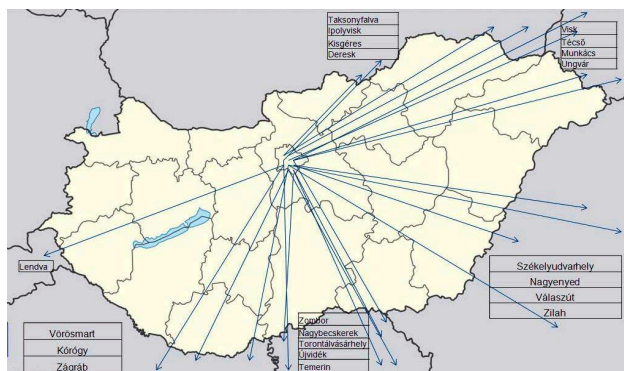
Abstract

The school choice of Hungarian minority pupils' is one of the most essential question in the strategy of Hungarian National Policy in Hungarian communities abroad. According to this, the Ministry of Public Administration and Justice organized various programmes last year in the Carpathian Basin. One part of the 'Year of the Hungarian Primary Schools 2013' program focused on the minority language education and the minority school choice motivations. For this reason, this study shows one practicable and new way that can make an impression on school choice in these countries. This special pedagogical program based on a Hungarian Folk

Tale and as a project ('Everybody has talent for something!') contains five creative games from reading-practice to music. This study shows the methodology of this project first of all and emphasizes the complex elements of this conception.

A program nemzetpolitikai háttere

A magyar nemzetpolitika az iskolát tekinti a nemzeti reprodukció legfontosabb színterének, mivel az oktatási intézmények a nemzeti szocializáció lényeges helyszínei. Ezért a magyar állam kiemelten támogatja a külhoni magyarok anyanyelven történő oktatását. Célja, hogy minél több magyar diák vegyen részt az oktatásban, mivel a statisztikai adatok alapján a legnagyobb asszimilációs fogyás az oktatási intézményekbe történő beiratkozások alkalmával figyelhető meg. A magyar anyanyelvű intézménybe való iratkozás ösztönzésében az eredményességet növelhetik azok a gyermekprogramok, családi programok, melyek nívójukkal jelzik a magyar nyelvű oktatás minőségbeli különbségét és egyben kapcsolódnak a minél korábbi tehetséggondozáshoz. E célok és alapelvek figyelembevételével a Magyar Állandó Értekezlet határozata alapján a Nemzetpolitikáért Felelős Államtitkárság a 2013-as esztendő „A külhoni magyar kisiskolások éve”-vé nyilvánította. A programsorozat a 2012-ben meghirdetett „A külhoni magyar óvodák éve” folytatásaként jött létre. A programsorozat egyik részét a határon túli régiók magyar iskoláiban tett körút képezte, melynek során magyarországi szakemberek 22 helyszínen (1. ábra) kreatív anyanyelvi játékokat, ügyességi, kézműves, logikai és zenés-mozgásos foglalkozásokat tartottak a „Csillagszemű juhász” című magyar népmeséhez kötődően, „Mindenki tehetséges valamiben” címmel.



1. ábra: Határon túli körút állomásai
Forrás: Hevérné Kanyó Andrea saját készítés

Miért a népmese?

A népmese a szóbeli költészet legnagyobb műfajcsoportjainak egyike, évszázadok során létrejött és alakult történet, amelynek mondanivalója valami általános, örök érvényű igazság. Minden problémánkra és élethelyzetünkre van egy népmese, amely megmutatja, honnan hova tartunk, mi lenne a megoldás, hisz a történet megalkotója már végigjárta utunkat, és a népmesén keresztül osztja meg tapasztalatait. A gyerekek személyisége és fantáziája pedig szintén sokat fejlődik, ha kiskorukban sok mesét olvasunk fel nekik. Szövegértésük, szókincsük, érzelmi intelligenciájuk sokkal fejlettebb, mint azoknak a gyerekeknek, akiknek nem meséltek esténként a szüleik. Ráadásul később többet és nagyobb szeretettel is fognak olvasni.

A közösségi hagyomány fenntartott számunkra olyan népmeséket, amelyek kicsinek és nagynak is sokat adnak. A társadalmi változások nyomán a mesék úgy maradtak fenn, hogy lejegyezték őket. Mesei nyelvünket a legszínesebb módon a kisbaconi Benedek Elektől a mai mesegyűjtőkig azok őrzik, akik vigyázzák, mondják, tanítják a meséket. A könyvekben, mint egy kincsesládában, megőriztük a mesék magvát, hogy aztán újra és újra elővehessük és életre keltsük.

A mesék tehát szórakoztatnak és nevelnek is egyben: az életről tanítanak, érzelmi kapaszkodót nyújtanak, ugyanakkor segítik az énkép alakulását is.

Tehát a körút közös nyelve a magyar népmese lett. Életkortól függetlenül kapocs a felnőttek és gyerekek között. Ezért választottuk a program meséjének a „Csillagszemű juhászt”.

Az „állomások” melyeket kitaláltunk a gyerekeknek itthon (és már az első helyszínen az élet új forgatókönyvet írt):

Anyanyelv (Szócsavaró)

Ének-zene-tánc (Varázslatos hangok)

Logika (Bűvös próbák)

Sport (Ügyeskedő)

Kézműves (Mágikus kezek)

Ezekből az általunk tartott két foglalkozást mutatjuk be részletesen.

Anyanyelvi foglalkozások („Szócsavaró”)

A választott mese mindenhol ismert volt. Általában, 1-2 kisebb eltéréstől eltekintve, két változatát ismerték a gyerekek. A próbatételekben és az állatszereplőkben volt különbözőség. Akár országon belül is voltak a meserészletekben

eltérések, melyek a beszélgetés elején, a mese felelevenítésekor már kiderültek. A foglalkozás mindig bemutatkozással kezdődött, különösen figyelve a szerepekre, a megszólításra és a kifejező, tiszta élőbeszédre. A közvetlenség érdekében mindig volt lehetőség a tegező, illetve a magázó formulára is. Ezzel gyakran éltek a gyerekek, és ez segítség volt a pedagógusok, szülők felé is.

Az anyanyelvi játékok megválasztásakor is az életkor szerinti differenciálás volt a legfontosabb kiválasztási szempont. Az iskola előkészítősek, akik 5 évesek voltak, ugyanúgy szerettek játszani a mesével, mint a 10 éves negyedik osztályosok. Gyakran előfordult a körút során, főleg, ha kis létszámú intézményt látogattunk meg, hogy a felső tagozatosok is ellátogattak a foglalkozásunkra. Ilyenkor nagyfokú spontaneitásra, kreativitásra és módszertani gazdagságra volt szükség. Nem volt egyszerű feladat, amikor megérkezett 50 kisdíák, akik most tanultak írni magyarul, és társaik, akik 10 évesen már a magyar történelmet hozták beszédtemául. Itt csoportmunkával, páros munkával tudtuk áthidalni a nehézségeket.

Állandó feladataink a játék során:

– *Puzzle (kirakó)*, amely a Csillagszemű juhászt ábrázolta. A kirakás mellett, mely a logikát, a rész-egész fogalmának erősítését, az absztrahálást fejleszti, remek motivációnak bizonyult minden korosztálynál. A kép összeillesztése után beszélgettünk a juhász ruházatáról, életmódjáról, tevékenységeiről. Ez alatt sok érdekes kifejezés előkerült, melyek magyarázatra szorulhattak (szókincsfejlesztés). Beszélgetés tárgyát képezte a suba és a szűr közötti különbség vagy az „elüti az időt” kifejezés. A gyerekek saját életükből hozták a kifejezések magyarázatát.

– *Állítások (igaz, hamis)*. Ez a feladat is átalakításra került már az első helyszínen. Eredetileg írásban történt volna, de az idő rövidege vagy a helyszín (ülőalkalmatosság hiánya) nem volt erre megfelelő. A meséről állítottunk valamit, és a gyerekek el kellett döntenie, hogy igaz vagy, hamis. Itt a „füllentetem” szót kellett gyakran megmagyaráznunk, és a szóval kapcsolatos illemszabályokat ismételtük át (illik, nem illik...szociális kompetencia). Élvezhetőbbé vált a feladat megoldása azáltal, hogy ha igaz, fel kellett állniuk és nyújtózkodni felfelé. Ha hamis, leguggolni és kicsire összehúzni magukat.

– *Keresd a szót! (Bűvös négyzet)* Ezt a feladattípust több helyen nem alkalmazták eddig, de nagyon kedvelték a gyerekek és a pedagógusok is. A meséből 10 szót elbújtattunk egy betűhalmazban, és azokat kellett megkeresni (szereplők, helyszínek, tárgyak). Nagyon örültem, hogy olyan szavakat is találtak, melyekre én nem is gondoltam. A helyesírásra mint az anyanyelvi kompetencia

részére, külön is figyelmet fordítottam. Például az összetett szavak helyesen történő leírására (pl.: aranyvár). Vagy a rejtvényben is megkülönböztettem a magánhangzók időtartamának kétféle jelölését. Itt a versengés, a versenyszellem mint vállalkozói kompetencia is megjelent.

– *Titkosírás (adott kóddal)* Ebben a játékban mesebefejezéseket rejtettünk el szimbólumok mögé, melyek megfejtése után meg is kellett magyarázni a mondat jelentését. Azon elgondolkodtunk és „megfejtettük”, hogy miért szegény a templom egere. Mit jelent az, hogy „Ásó, kapa és a nagyharang válasszon el benneteket!”? Erről is indult egy közös beszélgetés. A megfejtések után a gyerekek annyira izgatottak lettek, hogy elkezdtek saját titkosíráson gondolkodni. Ez is bebizonyította, hogy kellő motivációval újabb és újabb feladatokra lehet buzdítani a gyerekeket.

– *Jelenet (dramatizálás)* Nagyon nehéz anyanyelvi kompetenciát igénylő feladat egy adott mondat, kifejezés megjelenítése mozdulatokkal, hangokkal. Ezt a nagyobb diákokkal próbáltam meg, kisebb-nagyobb sikerrel. Gyakorlat kell hozzá, mely a legtöbb helyen hiányzott. Mesélték a kollégák, hogy ritkán szokták ezt a módszert alkalmazni. A nehézségeken úgy lendültünk át, hogy egyes csoportokban (életkor szerint) vagy éppen párban hoztunk létre „állóképeket”.

Minden országban, minden életkorban szeretnek a gyerekek játszani. Szeretik a mesét, tehát játszani is szeretnek vele. Gyakran előfordult, hogy félénk, kicsit szorongó diákok léptek a terembe, amikor találkoztunk. A foglalkozások végén mosolygós, önfeledten csacsogó gyerekek távoztak, akik még sokáig maradni szerettek volna. Szerettem a véleményüket, és jó volt a tiszta magyar szót ennyi határon túli gyerek szájából hallgatni.

A kollégák hihetetlen kedvessége, igényük a magyar szóra elgondolkodtató. A nyitottság az újra, a „máshogyan” felé elismerésre méltó.

A zenés-mozgásos foglalkozás („Varázslatos hangok”) elemei, megvalósításának módszertana, tapasztalatai

A zenés-mozgásos foglalkozások tervezésekor szem előtt kellett tartanunk, hogy várhatóan különböző életkorú gyermekek együttes, differenciált zenei foglalkoztatására számíthatunk. Tehát olyan programot kell létrehozunk, amely a korosztályok összetételétől függően rugalmasan változtatható, és a folyamatosan változó körülményekhez szabható. Ugyanakkor a változó elemeken kívül szükség volt állandó panelek beépítésére is, melyek egy-egy alkalom gerincét adhatják. Így kerültek a komplex zenei program (magyar nyelv-ének-zene-tánc) fő elemei közé a találós kérdések, a magyar népi mondókák,

a magyar népi gyermekjátékdalok, a magyar népdalok és műdalok, a magyar népi hangszerek, melyek mindegyike a magyar hagyományokhoz, kultúrához köthető. Tehát a magyarság tudatalatti elemeinek, a magyarsághoz való tartozás fontosságának és megerősítésének hangsúlyozását foglalja magában. Figyelembe kellett vennünk ezen kívül azt is, hogy olyan eszközöket állítsunk a program szolgálatába, melyek könnyen mobilizálhatók, adott esetben helyettesíthetők, és nem sérülékenyek. Ezért eszközként CD-lejátszó, a foglalkozáshoz készített CD-lemez, színes fénymásolatok, a gyermekjátékokhoz kapcsolódó kellékek (pl.: medvefejpánt) és a furulya szerepelt. Amennyiben arra lehetőség adódott, egyéb hangszerek (hegedű, gitár) is felhasználásra kerültek.

A 22 foglalkozás során az eredeti zenei forgatókönyv legalább tízféle változata alakult ki a helyszíntől, a gyerekek életkorától és aktivitásától, motiváltságtól függően. Módszertani szempontból mindenképp a differenciált foglalkoztatás, a „minden gyermek bevonása”, aktivizálása, tevékenykedtetése és a zenés foglalkozásokon az élményközpontúság, a jókedv és a játék örömeinek hangsúlyozása volt a cél. Mivel az óvodás korosztályra is számítani lehetett, így a programba több olyan játékot is terveztünk, amelyekben a gyermekek szimbolikus szerepet vállalhatnak, mely által fenntartható és tovább fokozható játékkedvük. A gyerekekkel való kapcsolatteremtésben az általuk (valószínűleg) ismert dalok, mondókák segítettek, melyek a foglalkozás elején kaptak helyet. A további dalok és mondókák témáinak mindegyike a választott magyar népmeséhez kapcsolódott vagy azok szereplői (pl.: medve), vagy az ott történő események (próbatételek, lakodalom) által. Amennyiben a gyerekek nem ismerték az adott dalokat/játékokat, alkalom nyílt azok hallás utáni megtanítására. A foglalkozások bevezető részében motivációként minden esetben kapcsolódtunk a minden helyszínen a napi programok zárásaként koncertet adó Kolompos együtteshez, hiszen a zenei foglalkozás jelentette egyben az e hangversenyre való ráhangolódást is. Előfordult olyan helyszín, ahol az együttes tagjait is bevontuk a zenei foglalkozásba, például amennyiben egy légtéren osztoztunk. Ekkor új, ehhez a helyzethez alkalmazkodó forgatókönyvet írtunk, amely szintén nagy sikert aratott a gyerekek körében.

A foglalkozások állandó elemeit a következőképp foglalhatjuk össze:

1. Bevezető rész: kapcsolatteremtés (ismert dalok, mondókák): daltanulás, dalismétlés az évszakhoz (tavasz) kapcsolódóan;
2. Találós kérdés (mondókával, vagy énekelve): daltanulás, dalismétlés a mese egyik állatszereplőjéhez kapcsolódóan;

Például:

A csillagszemű juhász című mese melyik szereplőjére gondoltam? Jelentkezzen, aki tudja a dal hiányzó szavait!

A bundám szőrös, kócos és a talpaim nagyok.

A házam sűrű rengeteg, a én vagyok.

Ha, itt megremeg az erdőrengeteg.

A málnabokrot megszedem, a mézet kedvelem.

Ha sokan jelentkeztek, akkor azt kértem, hogy kiabálja be mindenki egyszerre a megfejtést, amikor a dalban az üresen hagyott helyekre érek. Mivel ez a dal sok helyen ismeretlen volt, így többnyire játékos mozgásokat hozzá illesztve meg is tanultuk azt.

3. Medvés mondókák, játékok, dalok: mondóka- és daltanulás, mondóka- és dalisméltés;

4. „Hangol már a zenekar” (Vajon melyik hangszerek húzták a talp alá valót a lakodalomban?): nagyobbak esetén csoportmunka (hangszerek felismerése magyar népzeneről, majd a hangszerek képeinek hangzás szerinti sorba rakása), kisebbeknél utánzó játék (hangszerek felismerése mozgás után, rajtuk való képzeletbeli játék magyar népzenere).

Például:

Hú, de elfáradtunk ebben a vadászatban! (Ha előtte volt medvevadászat.)

Ha nagyobbak vannak a csoportban: Ülünk le az asztalokhoz 3-4 csapatot alkotva, most így játsszunk tovább! Játsszik-e valaki valamilyen hangszeren? Mutassa meg, melyiken, a többiek találják ki! (Lehet visszatérni egy-egy korábbi dalra, és mindenki a saját hangszerét utánozva éneklés és „kíséri” a dalt. Ha nem tanult még hangszeren, akkor választ egyet a korábban elhangzottak közül.) A csillagszemű juhász végül elnyerte a királylány kezét. Nagy lakodalmat csaptak.

Vajon milyen hangszereket hívtak meg vendégségbe, hogy húzzák a talp alá valót? Kössétek össze a hangszerek képét a nevükkel! (CD-n lévő zenei anyag felhasználása. A hangszerek: 1. citera 2. hegedű 3. cimbalom 4. furulya.) Ragasszátok a papíron a megfelelő helyre a hangszereket aszerint, hogy milyen sorrendben halljátok őket a felvételen! (Ezt lehet úgy is, hogy a hangszerek képét sorba rakják az asztalon, akkor nem kell ragasztó.) Rajzoljatok csillagot a csillagszemű juhász hangszere mellé!

A csapatokat értékelése, ki volt a leggyorsabb és legügyesebb? stb.

5. Közös, a foglalkozást lezáró zenélés és tánc: a jelenlévő szülők és pedagógusok bevonása a közös zenélésbe. Nekem is van egy varázshangszerem az, amelyik a csillagszemű juhásznak is segített legyőzni az akadályokat. Eljátszom nektek a juhász kedvenc nótáját. Ha a gyerekek ismerték: közös ének, ha nem, akkor zenehallgatásként szerepelt, vagy új dalként megtanultuk. Most járunk táncot együtt a juhász lakodalmán! Közös tánc a CD-n lévő magyar népzenei anyagra.

A programban szereplő játékok, dalok, mondókák és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek:

– *Kodály Zoltán–Weöres Sándor: Sándor napján:* közös ének 1-2 versszakal (általában nem ismerték a dal 2. versszakát, így sor került ennek megtanítására); a dal kísérete testhangokkal (a gyerekek életkorától és összetételétől függően, fokozatosan nehezítve);

– *Gryllus Vilmos: Somvirág:* közös ének és daltanulás, majd a dalhoz játékos mozdulatok (pl.: helyben járás, fűzfasíp faragásának utánzása, lovaglás utánzása stb.) a helytől és a gyerekek összetételétől függően differenciálva;

– *Dirmeg-dörmög a medve* kezdetű magyar népi mondóka: helytől függően utánzó járás körben/elszórtan, majd körjáték dramatizálása a mondókára. Egy gyermek a kör közepén (medvefejpánttal) guggol, és szunyókálást imitál, a többiek körben járnak. Az „Alhatnék, mert hideg van stb.” szövegrészt a bent guggoló medve mondja mély hangon, majd a mondóka végeztével egy, a játékvezető által kiválasztott kisgyermek odalép hozzá, és megkopogtatja a vállát, mondva: „Kipp-kopp, kopogok, találd ki, hogy ki vagyok!”. Ha a medve kitalálta, akkor helyet cserélnek.

– *Mackó, mackó, ugorjál* kezdetű magyar népi gyermekjátékdal: a dal játéka a szöveget utánzó mozgáson alapul. Amikor sok a kisgyerek, úgy is lehet játszani, hogy néhány kismedvét beállítunk a kör közepére, ők utánózzák a mozgásokat, a többiek körbejárnak a dalra. A dal végén a bent lévő macik kiugrálnak valakihez, akit választottak, és helyet cserélnek vele, így ők lesznek az új macik.

– *Bújj, bújj, medve* kezdetű magyar népi gyermekjátékdal: a gyerekek körbejárnak, belül a medve, kívül a vadász. A „Ha kijöttél” kezdetű sorra megáll a kör, a gyerekek kaput nyitnak. A medvének ki kell jönnie a körből, de ugyanott nem mehet vissza. A vadász csak a körön kívül kergetheti a medvét. Ha a dal végéig a vadász elfogja a medvét, ő lesz az új medve. Különben új vadászt választanak.

– *Medvevadászat:* mozgásos, ritmikus utánzójáték.

– *A juhásznak* kezdetű magyar népdal.

A foglalkozásokon használt CD-lemez zenei anyaga eredeti magyar népzenei felvételeket, magyar gyermekdalokat (saját előadásban), magyar zeneszerzők műveit (pl.: Bartók Béla: Medvetánc) tartalmazta. Minden alkalommal volt olyan dal/játék, amelyet újként hallottak a gyerekek, ezáltal mindenképp gazdagodott az anyanyelvhez kötődő dalkincsük. Volt olyan helyszín, ahol más szöveggel ismerték az adott dalt, ebben az esetben a dal mindkét változatát énekeltük. Az adott időtartamba mindig minden játék nem fért bele, így egy-egy alkalommal általában 4-5 játék szerepelt. Szinte minden esetben hamar fényt derült arra, kik a zeneileg tehetséges gyermekek egy-egy csoportban, így a foglalkozások menetének alakításában kiemelt szerepet szántunk e tanulók foglalkoztatásának.

A zenés foglalkozás nagyon kedvező fogadtatásra talált mindegyik helyszínen. Megkönnyítette a gyerekekkel való kapcsolatfelvételt, és valóban jó előkészítésének is bizonyult a későbbi koncerthez. A gyerekek minden helyszínen aktívan részt vettek a játékokban.

Előfordult, hogy egy játékot sokáig játszottunk (pl. körjáték), mert pl. a gyerekek mindegyike szeretett volna szereplő lenni. Ha túl sokan voltak, akkor egyszerre többen is beállhattak a körbe. Egy bizonyos létszám felett (pl. amikor kb. nyolcvan voltunk) volt úgy, hogy több kört alakítottunk, és a foglalkozásvezető vándorolt körről körre a játék irányításakor, illetve a nagyobbak segítettek a kisebbeknek a játékoknál. Volt olyan helyszín, ahol érződött, hogy a gyerekek másfajta, sokkal kötöttebb szervezésű foglalkozásokhoz szoktak (például az egyenletes „láblóbálás” mint mozgás furcsa volt számukra, vagy például folyton szinte hátra tett kézzel akartak ülni). Ebben az esetben nehezebben oldódtak fel (a pedagógusok is...). Ugyanakkor találkoztunk kimondottan dalos kedvű csoportokkal, akiknél a szűkre szabott időhöz nagyon nehéz volt ragaszkodni, hiszen napnyugtáig zenéltünk volna... Összegezve elmondhatjuk, hogy a zenei foglalkozások vezetése és az azokon való aktív részvétel is nagymértékű kreativitást kívánt és tett lehetővé pedagógus és gyermek számára egyaránt.

Logikai foglalkozás („Bűvös próbák)

Ezen a foglalkozáson is az életkor volt a legfontosabb szempont a feladatok kiválasztásakor. Nálunk, Magyarországon is kevés tanulónak jó igazán a logikai érzéke. De tudjuk, hogy ez fejleszthető. Így a következő játékokat választottuk:

- *Labirintus*: „–Hárman vetélkednek a királylány kezéért. Rajzold be az útvonalakat! Vajon kinek sikerül feleségül vennie? Karikázd be!–„

- *Mennyit ér?* A helyszínek neveinek értékét keressük. A magánhangzók, a mássalhangzók különböző pontot érnek.
- Sodoku
- *Tájékozódás:* „A juhász útját világtájak segítségével ismerheted meg. A feladatlapon olvasható utasítás alapján oldjátok meg a következő próbát!”
- Várépítés (Sorrendbeállítás)

Sportfoglalkozás („Ügyeskedő”)

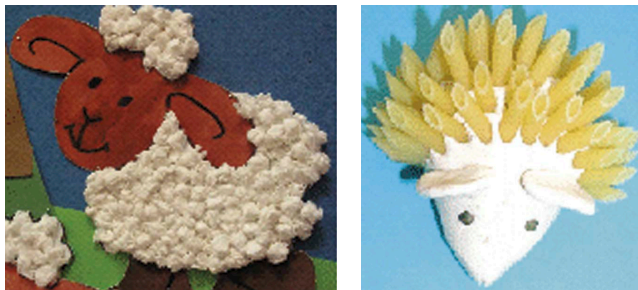
Abból kiindulva, hogy vannak gyerekek, akik a sportban, az ügyességi játékokban tehetségesek, számukra mozgásos játékokat találtunk ki. Nehézséget az okozott, hogy gyakran nem volt megfelelő a helyszín, nem volt terem, ahol ezeket az eszközöket felállítsuk. A játékszabályok betartása, betartatása is gyakran gondot okozott. Ha meg tudtuk valósítani a játékokat, a gyerekeknek örömet szerzett, tovább gondolták, kiegészítették.

Részt vehettek az Aranyvár bevételében, célbadobással. Átkelhetek a mocsáron, átugorhatták a vermet egy ugróiskola segítségével. Várat építhettek és bonthattak műanyag pohárból, és tréfás feladatként egy vízzel teli edényből kiehettek egy almát.

Kézműves-foglalkozás („Mágikus kezek”)

Az anyanyelvi foglalkozás és az ének-zene mellett ez volt az a terület, amely minden helyszínen megjelent. Volt, amikor egy ember, de olyan is volt, amikor négyen is kézműveskedtünk a gyerekekkel. Több népszerű lehetőséget kínáltunk így a tanulóknak.

A kicsikre gondolva lehetett macis mandalát színezní. Kreppbárányt sodor-
ni, gyurmasünit készíteni vagy macit hajtogatni. A nagyoknak, hogy a néprajz-
zal itt is foglalkozzunk, szürminta tervezése volt a feladat.



2. ábra: Kézműves-foglalkozások produktumai

A két legnépszerűbb kreatív feladat, a bárány és a süni volt. Ismerték a technikát, kicsi és nagy is elkészíthette és gyors sikerélményhez juttathatta a gyermekeket.

Összegzés

Hihetetlen szeretet, nagy tudásszomj és gyakran erőn felüli vendégszeretet fogadott mindenhol bennünket (*pl.: saját termésű étel-ital, állandó érdeklődés a kooperatív csoportmunka és a drámapedagógia iránt*).

Tapasztalatunk szerint a határon túli magyarok eltérő helyzetükből adódóan másképpen élik meg magyarságukat, így van, ahol a nyelvápolás, más-hol csak a magyar nyelv megőrzése lehet a cél. A közösségekben (mikro- ill. makro- nagy a társadalmi összefogás a magyarságot illetően *(érdekképviseltek, vasárnapi iskola, önkéntes munka)*). Éppen ezért nagy szükség volt (van és lesz) ilyen programokra. (*A miénk a város című program, mely ehhez az évhez kapcsolódott, 2014-ben is folytatódik. A 2014-es év a „Külhoni magyar felsősök” éve.*)

A foglalkozások során a mesterségbeli tudás kiemelt szerepet kapott, mert állandó spontaneitásra volt szükség, hiszen folyamatosan kellett alkalmazkodnunk a váltakozó körülményekhez, és a játékok alkalmazhatóságát újra és újra át kellett gondolnunk. A hallgatók, főleg az andragógusok, folyamatosan igényelték segítségünket és a megerősítést.

Ez a projekt jól hasznosítható lenne a honi iskolákban is, egy-egy népmese komplex és sokoldalú megközelítéséhez, feldolgozásához.

Mi sem hagyhatjuk abba ezt a munkát, keresni kell az alkalmakat a találkozásokra. (*pl.: Külhoni pedagógusoknak tanulmányok írása az új módszerekről, közös online játék „A miénk a város” címmel, testvériskolai program szorgalmazása*)

Számokban: *1 hónap alatt 6 országban jártunk és körülbelül 1850 gyerekekkel játszottunk együtt, gondoztunk tehetséget, énekeltünk népdalt és beszélünk magyarul, az anyanyelvükön!*

Bibliográfia

- » Ortutay Gyula (főszerk.): Magyar néprajzi lexikon. Budapest: Akadémiai Kiadó. *Népmese* címszó

A tanulás-tanítás pszichológiai alapjai

Psychological basics of learning-teaching methodology

DR. MARTIN LÁSZLÓ

egyetemi docens, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
martin.laszlo@ke.hu

Összefoglaló

Az előadás bemutatja a tanulás idegrendszeri folyamatokhoz legszorosabban kapcsolódó alapmechanizmusait (szenszitiváció, habituáció, asszociáció, diszkrimináció, transzfer, generalizáció), az ezekre épülő tanulási alapfolyamatokat (imprinting, perceptuális-, szenzomotoros- S-S, S-R, belátásos- látens- szociális tanulás). Mindezekre alapozva 12-féle mnemotechnika kerül bemutatásra (helyek módszere, bi- és polimodális információ ellátás, beágyazás: asszociációs háló, learning by doing, túltanulás, többlettanulás: sátoormodell, interferenciák kihasználása, különbségek kiemelése, szervezés-újrastrukturálás, utazgatás – behálózás, PQRST, alvósos konszolidáció).

Abstract

The lecture shows basic mechanism of learning which nearly connected to neurological processes (sensitization, habituation, association, discrimination, transfer, generalization), and presents learning processes which are based there (imprinting, pereptual-, szenzomotorial, S-S, S-R, insight-, latent- and social learning). In the second part we are demonstrating 12 variations of mnemotechnics (method of places, bi- and polimodal informing, embedding: network of association, learning by doing, overlearning, more and more learning: tent-model, using interferencies, emphasizing differences, organizing-, restructuring, travelling-wiring, PQRST, consolidation by sleeping).

„Az iskola dolga, hogy megtaníttassa velünk, hogyan kell tanulni, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítson bennünket a jól végzett munka örömeire és az alkotás izgalmára, hogy megtanítson szeretni, amit csinálunk, és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni.”

(Szent-Györgyi Albert)

Bevezető: hazai nevelés-, oktatás- és iskolatörténeti előzmény

A Szent-Györgyi Albert által megfogalmazott fenti feladat (megtanítani tanulni) első, komplex rendszerbeli integráns megjelenése, az 1969-ben Gáspár László által elindított szentlőrinci iskolakísérletben valósult meg. „A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma” (Gáspár 1977) című, az iskolakísérlet elméleti alapjait esszenciálisan összefoglaló munkájában – s később számos más publikációban – a társadalmi gyakorlat főbb elemeit modellező általános nevelés négy alapterületét írta le. Ezek: tanítás-tanulás, termelőmunka, közéleti tevékenység, szabadidő eltöltés. A tanítás-tanulás már az alsó tagozatban is komplex (nem a klasszikus tudományok pusztá lekcisinyítéséből álló) úgynevezett problémakörökből felépülő tárgyakban valósult meg, mint például anyanyelv, természetkutató szakkör, művészeti szakkör (Gáspár 1978). A felső tagozatos tantárgyak „oktatása” során (természet és társadalom fejlődése, természetkutató foglalkozás, művészetismeret, általános gazdasági ismeretek, születéstől a felnőttkorig, anyanyelv, matematika) módszertani alapelv és gyakorlat volt a tanulók ismeretszerző, tudásszerző tevékenységének fejlesztése. Ilyen volt az önálló vagy csoportos, egy következő témakört megalapozó-előkészítő könyvtári kutatómunka, ennek nyomán bibliográfia összeállítása, az adott tantárgy egy szabadon választott, a tanulót megragadó témaköréből önálló referátum, téma összefoglaló – képes illusztrációkkal ellátott – dolgozat elkészítése. Mindez 10-14 éves gyerekek részére! A középiskolákba került tanulóink – a Kutatócsoport által végzett – nyomonkövetéses vizsgálata során, az ottani tanárok többször is kiemelték a „szentlőrinciek” – hagyományos általános iskolákból bekerült társaikhoz képesti – önálló tudásszerző képességét. Bár a marxi gazdaságfilozófiára alapozott (Gáspár 1987) iskolakísérlettől távol állt a vallásos ideológia, de a közvetített ismeretrendszerben – a múlt század hetvenes éveiben (!) az akkori Magyar Népköztársaságban valószínűleg egyedülállóan – tananyag volt a Biblia, s mint látjuk, didaktikai-módszertani alapelvében és praxisában is képviselte az onnan gyakran idézett bölcsességet: Nem halat kell adni a népnek, hanem meg kell tanítani halászni! (Máté evangéliuma)

A tanulás fogalma

A terjedelmi korlátok miatt itt nem áll módunkban definíciók sokaságát bemutatni és értékelni, így csak a lényegre szorítkozunk. A tanulás fogalmak redundáns eleme, hogy az a – többnyire tudatosnak tekintett – ismételt tapasztaláson (észlelés), a tapasztalat révén kialakult, az idegrendszer működéséhez kötődő neurális modelleken (Sokolov 1960, Hebb 1949, 1958, M.: 1983 85 reverberációs körök), azok rögzítésén, tárolásán és felidőzésén alapuló, az alkalmazkodás, adaptáció szolgálatában álló viselkedésváltozás. Konorsky (1948) kiemeli az idegrendszeri kapcsolathálózat rugalmasságát, a neuronális plaszticitást, mely Matthies (1998) szerint nem pusztán aktuális hálózati, működési jelenség, hanem a morfofunkcionális differenciálódás képességével egészül ki, vagyis a neuronokban a tanulás hatására nem csak élettani, hanem strukturális változások is lezajlanak (lásd: Bednorz 2006).

A fenti, összegző jellegű tanulás fogalommal kapcsolatban az utóbbi évtizedek kutatásai a következő kérdéseket vetik fel:

Valóban szükséges eleme-e a tanulásnak az ismétlés? Mint mára közismert, Konrád Lorenz (1965 1985 286–290.) felfedezte az imprintinget, a korai bevéődést, mely olyan, egész életre kiható tanulási forma, mely egyetlen, korai életidőszakban történt expresszió során kialakul. Még régebből ismeretes Wolfgang Köhler (1921) belátásos tanulás, „insight” felfedezése, melyben az új viselkedés + tudás (!) egyetlen pszichikus történés révén jön létre. Hasonló „egybeállítás” tapasztalható bizonyos mozgások tanulása során (korcsolyázás, kerékpározás), vagy a rejtett figurás ábrák rejtett figuráinak „felfedezésekor” (appercepció) is. A kreatív folyamat harmadikként leírt, „illumináció”: megvilágosodás (flash) szakasza is hasonló élmény (Wallas 1926).

Valóban csak a tapasztalaton (észlelés) alapul-e a tanulás? Éppen a fent említett köhleri felfedezés mutatja, hogy nem csak a tapasztati ismétlődés, hanem a már meglévő, egy „pszichikus térben” létező sémákkal végzett mentális kombináció is új, adaptív, problémamegoldó viselkedéshez, új tudáshoz, s ezáltal új tapasztalathoz vezet. Joggal felvethető a kérdés, ez akkor még tanulás, vagy gondolkodás, vagy harmadikként: *a tudás termelés egy magasabb nemfogalom*, mely magába foglalja a tanulást és gondolkodást is.

Valóban csak tudatos folyamatokból, azokra (észlelés) alapozott tanulás van? Általában ötéves korunktól vannak önmagunkról és környezetünkről stabil (?) folyamatos emlékeink, melyek identitásunk (Erikson, 1965) és önmagunk = self (Jung, C. G.) alakulásában, stabilitásában nélkülözhetetlenek. De a születés

után öt éves korunkig eltelő 1826 nap során az idegrendszerünk, a lelkünk nem tanul semmit? Sőt, az utóbbi évtizedek intrauterin időszakra irányult kutatásai kiderítették, hogy már az anyaméhben is van tanulás, a magzati élet alatti szociális ingereggyüttes is hat a méhen belüli, sőt újabb kutatások szerint a posztnatalis (születés utáni anyanyelv preferencia) viselkedésre (Raffai é. n.).

Valóban mindig az alkalmazkodás szolgálatában áll a tanult viselkedés? Az erősen meghatározó, kondicionált félelmen (szorongás eltárgyasításon) alapuló fóbiák tömege, melyek megakadályozzák a szenvedőt a normális életvitelben (többnyire a hozzájuk kötődő kényszercselekvések által) a szimplifikált utilitrista felfogásban megkérdőjelezzik ezek adaptivitását. Azonban a pszichopatológiából tudjuk, hogy e viselkedéseknek intrapszichés szorongáscsökkentő hatása van – tehát valamire mégis jók, hasznosak. Másfelől az immár hazánkban is pár évtizede meghonosodó evolúciopszichológiai megközelítésmód, sorra tárja fel a különböző kóros viselkedés- és élményformák, lelki betegségek, bizonyos körülmények közötti, mind egyén, mind csoport szintű adaptív jellegét (Bereczkei 2003).

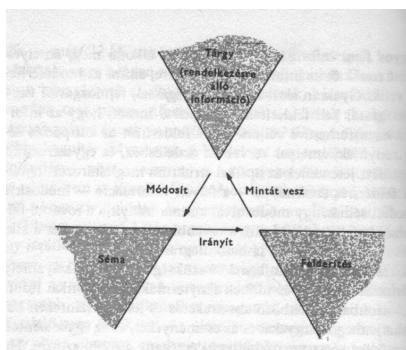
Valamit bemutatni, megismertetni, alapvetően négyféle módon lehet: tapasztaltatni, definiálni, példálózni (erre épülhető induktív következtetés) és tartalmait kifejteni. A második verzió így hangzik: *a tanulás-tanítás, a hatékony (ráfordítás/eredmény) ismeretszerzéshez és -alkalmazáshoz szükséges ismeretek/képességek/kompetenciák és motivációk kialakítása, elsajátításának segítése.* A továbbiakban a negyedik módszerrel élve bemutatjuk a *tanulási folyamatok alapmechanizmusait*, melyek az idegrendszer korábban említett működéseire kötődnek (reverberációs körök, neurális plaszticitás, morfofunkcionális differenciálódás), valamint a klasszikus tananyagokból már ismert, és gazdagodó létszámú *tanulási alaptípusokat*, majd a mindezekben alapuló tanulási-émlékezői (mnemo) technikákat.

A tanulás alapmechanizmusai

1. *A szenzitizáció:* a tapasztalati reprezentáció, perceptuális séma neurális/integratív létrejöttének első feltétele, hogy *az élőlény érzékenyüljön* az adott inger/ek iránt. A Pavlov által „mi ez?” reflexként leírt, később orientációs reakció (OR) néven meghonosodott viselkedés együttes részletes elemzését Berlyne (1961) írta le. Galperin a pszichológiát mint az orientációs tevékenység tudományát határozta meg (Galperin 1976, 1980), mondhatnánk: *ez a lélek „kapuja/ablaka”,* melyen keresztül a szubjektum ismeretet szerez a világról, s benne önmagáról a kettő mindenkor aktuális és történeti viszonyáról. Az

OR révén keletkezik az idegrendszer szenzoros cortex részeiben az a perceptuális és/vagy szenzomotoros, dinamikusan állandó modell, séma, mely a memória-folyamatok (beírás, megőrzés/konzolidáció és felidézés) alapját képezi. A szenzitiváció többszintű folyamat: Érzékelés: az inger erőssége eléri az alsó ingerküszöböt. Észlelés: 1. szubliminális: az inger nem tudatosul, de hat, 2. eléri a tudatküszöböt (észlelés), 3. szemantikus/fogalmi jelentést kap (társításos-induktív, definitív, kontextuális), 4. integrálódik az *asszociatív jelentéshálózatba*.

Piaget írta le (Piaget 1966, 1970), hogy az újabb tapasztalások hatására a séma kétféle módon változik. Az *asszimiláció* során a séma új elemekkel gazdagodik, de megőrzi eredeti minőségét (jelentését, funkcióját). „Az új elem asszimilációja egy megelőző sémával annak integrálását jelenti egy magasabb sémába (Piaget 1998, 143–144). Ez a magasabb séma a szokás. Az *akkomodáció* során az újabb tapasztalatok a séma módosulásával (decentrálás, absztrakció, osztódás) járnak. Mindkettő adaptív, a szervezet-környezet kapcsolat harmonizálását, a homeosztázis fenntartását szolgáló tanulási folyamatnak tekinthető. A folyamat cirkuláris modelljét Ulric Neisser adta közre (Neisser 1976). A magyar kiadásban megjelent ábrát idézzük ide.



1. ábra: Neisser, U. Az észlelési ciklus
Forrás: Neisser 1984, 32

A fenti ábra bemutatja, hogy az észlelési-emlékezeti séma többszörös exploráció, mintavétel során alakul ki és változik. A felderítés (exploráció, percepció) során az élőlény véges mennyiségű (ld. közvetlen figyelmi terjedelem, Jevons, 1871) elemről „készít” belső reprezentációt, mintát vesz, majd e kezdeti séma, a következő szenzomotoros ciklusban már irányítja az újabb felderítést, mely során a perceptuális információ gazdagodik (asszimiláció) ami a korábbi séma módosulásához (akkomodáció) vezet/het, és így tovább. A ciklus befeje-

Freud, az analitikus pszichológiában Jung (1995) elemezték és alkalmazták, utóbbiak főleg a tudattalan tartalmak tudatosításának, a gyógyításnak az érdekében (szabad asszociáció). Az asszociáció: *közel azonos időben* (Pavlov: kontinuitás törvénye) *aktivált perceptuális, emlékezeti, illetve neurális sémák közti funkcionális kapcsolat*. Három alapvető szerveződési elve: 1. *közelség (térben, időben)*, 2. *hasonlóság*, 3. *ellentétesség*. A mind a három egyaránt érvényesül a *perceptuális, szemantikus és érzelmi dimenziókban*. Az asszociációs elvek ez utóbbi, érzelmi vonatkozásban működő érvényesülését élményszerűen tapasztalhatjuk meg a feltáró, pszichoanalitikus terápia során.

	közelség	hasonlóság	ellentétesség
	idői/téri		
<i>perceptuális</i>			
<i>szemantikus/fogalmi</i>			
<i>érzelmi/motivációs</i>			

3. ábra: Az asszociációk szerveződési alapelvei és modalitásai

4. A *diszkrimináció*: avagy különbség tétel: lényegében felételezi a szenzitivitást, amennyiben *ennek során kezdetben indifferensként, azonosként kezelt ingerekre a szervezet elkezd különböző reakciókkal válaszolni, vagyis megtanul különbséget tenni különböző ingerek, illetve szituációk között*. A diszkrimináció alapidimenziói azonosak az asszociációéval: 1. *perceptuális/szenzomotoros* (vizuális, akusztikus>>fonetikus, olfaktorikus, gusztatorikus, taktilis, proprioceptív, kinesztétikus, haptikus/téri, belsőszervi...) 2. *szemantikus/fogalmi*, 3. *emocionális/motivációs*. A diszkriminatív tanulási folyamatok egyik legszebb kultúrtörténeti példáját maga a tudomány egyre bővülő ismeret és fogalomrendszere mutatja. Az ingerfeldolgozásban végbement diszkrimináció mindig a viscerális/zsigeri, a motoros és a verbális viselkedésekben jelenik meg, gyakran ebben a sorrendben.

5. A *transzfer*: átvitel, az a folyamat, amikor *egy adott ingerhelyezettel kapcsolatos viselkedés, jelentésadás megjelenik egy másik, a korábban említett három dimenzió (perceptuális/szenzomotoros, szemantikus/verbális, emocionális/motivációs) – többnyire valamilyen szempontból a szervezet, a személy számára hasonló – ingerhelyzetben*. A *pozitív transzfer* azt jelenti, hogy az átvitt viselkedés, jelentés az újabb helyzetben is adaptív, sikeres, a *negatív transzfer* az inadaptív,

sikertelen átvitelt jelenti. Az érzelmek dinamikájából a pszichoterápiában is kulcsfontosságú áttolás, indulatáttétel (Übertragung) és viszont indulatáttétel (Gegen Übertragung) is ilyen mechanizmus.

6. A generalizáció: *több ingerhelyzetre kiterjedő pozitív transzfer, vagyis bizonyos, adott helyzetben megtanult és adaptív viselkedés, vagy jelentésadás széleskörű kiterjesztése, átvitele számos más helyzetre, eredményesen. Számos hétköznapi példát sorolhatunk: járás, dobás... köszönés... eszközhasználat...*

A tanulás alaptípusai

Az alább bemutatásra kerülő komplex tanulási alaptípusok a fent ismertetett tanulási alapmechanizmusok egyszerre típusára is épülnek.

1. Az imprinting: mint fentebb említettük, Konrád Lorenz által felfedezett és leírt (Lorenz 1985) bevésődés során, egyetlen ingerexpozíció, azaz egyetlen tapasztalati aktus is elegendő a tartós viselkedésformáláshoz, új viselkedésem megjelenéséhez. Az eddigiekben – madaraknál és emlősöknél – az egyedfejlődés korai szakaszaiban tapasztalták és tanulmányozták, elsősorban etológusok, majd az emberi fejlődéslélektan kutatói. Az imprinting jelensége épp arra hívja fel a tanulással kapcsolatban a figyelmünket, hogy nem minden tartós viselkedésváltozásnak feltétele a többszöri ingerexpozíció, tapasztalás, gyakorlás, hanem egyszeri egyedi élmények is járhatnak olyan aktivációs, emocionális és motivációs állapottal, melynek következtében hosszú időre befolyásolhatják a viselkedést. Ilyen jellegűek a „szerelem első látásra” és az egyéb katasztrófaélmények.

2. „A perceptuális tanulás úgy határozható meg, mint tartós változás egy tárgy vagy esemény percepciójában (észlelésében) ugyanezen vagy ezzel kapcsolatban lévő dolgok korábbi észlelésének eredményeként. A változás elsődlegesen a tisztább vagy körülhatároltabb észlelés irányába hat.” – írja Hebb (1983, 43) A perceptuális tanulás során képződő és alakuló (asszimiláció, akkomodáció) sémák képezik alapját a magasabbrendű kognitív folyamatok során létrejövő, ún. mélyebb feldolgozási és információátviteli szinteknek, ezek révén az egyre hatékonyabb, biztonságosabb és komfortosabb viselkedéses alkalmazkodásnak. A perceptuális tanulás ontogenetikus szempontból szintén a legkorábbi tanulásformák közé tartozik, jóval megelőzi a magasabb szintű, elvont fogalmi tanulást, majd annak kifejlődésével továbbra is működő mechanizmusként áll a szervezet alkalmazkodásának, fejlődésének szolgálatában. Ennek révén tanulunk meg például távoli országokban élő népek tagjai között különbséget

tenni, színárnyalatokat, dallamokat stb. egymástól megkülönböztetni, vagy úgynevezett kétértelmű ábrák minden vonatkozását észlelni, betűzés helyett szóképeket olvasni. Az információfeldolgozás főbb szakaszait, folyamatát illusztrálja az alábbi ábra.



4. ábra: Az információfeldolgozás szakaszai. Forrás: Martin, 2014

3. A szenzomotoros tanulás: a változó észleleti tapasztalatok hatására a külvilágra irányuló cselekvés, *mozgás* paramétereinek (térbeliség, erősség, időzítés, gyorsaság...) módosulása. Idetartozik például a mozgástanulás olyan alapvető, „zsigeri” formája, mint az éneklés, hangutánzás, a bonyolultabbak, mint a járás, kerékpározás, eszközök használata, beletanulás egy új cipőbe, egy másik autóba, a kicserélt zár/kilincs megfelelő használata, eggyel több lépcső... „vakon” eligazodás egy női táskában vagy férfi zsebben... A komplex szenzomotoros szabályozás blokk-sémáját mutatja az alábbi ábra.



5. ábra: A komplex szenzomotoros szabályozás. Forrás: Martin, 1997

4. *S – S tanulás*: inger-inger társítás, I. típusú, klasszikus, pavlovi kondicionálás: során a korábban említett *asszociációk*, a közel egyidejűleg ható ingerek, helyesebben *inger reprezentációk* – például csengő hangja, vagy lámpa fénye és az étel látványa, illata, íze – *között jönnek létre*. Egy eredetileg biológiailag releváns (feltétlen) inger: S^1 (elsődleges megerősítő) viselkedésbefolyásoló hatása ennek révén tevődhet át biológiai szempontból közömbös (feltételes) ingerekre: S^2 , például vizuális vagy akusztikus, gusztatórikus (szaglási) jelekre, és embernél fogalmi jelentéssel (I. jelzőrendszer) bíró *szavakra*. Kellő számú társítás után ez utóbbi is képes lesz kiváltani az eredetileg feltétlen választ, másodlagos megerősítőként. Ekkor azonban már feltételes válaszról, *feltételes reflexről* beszélünk. A másodlagos megerősítők (feltételes ingerek) önálló motiválökként (incentív) működhetnek! A *kontinuitás törvénye szerint a feltétlen (megerősítő) és a feltételes ingernek időben közel kell esnie*. A feltételes inger többszöri, feltétlen inger (megerősítés, jutalom) nélküli adása, a feltételes reflex *kialvásához*, aktív gátlódásához vezet (habituáció), ez a felejtés, mely a feltétlen inger: jutalom újbóli adására gyorsabban megszűnik, mint ahány próbába/társításba a tanulás először „került”. Ebben a tanulási típusban *nincsen viselkedésgazdagodás*, az élőlény eddigi viselkedéskészletében meglévő viselkedéselem (többnyire vegetatív válasz) kapcsolódik korábban nem effektív kiváltó ingerhez!

5. *S – R tanulás*: operáns, instrumentális, II. típusú, thorndikei, watsoni, skinneri kondicionálás. Ennek során az élőlény, önindította, aktív cselekvésével (exploráció, játék), próba-szerencse módon hat a környezetére, melynek révén az így őt érő bizonyos ingerek, számára kellemesek (jutalmak), mások kellemetlenek (büntetések) lesznek. Az *effektus – törvény* (Thorndike 1911) értelmében az előbbi viselkedéselemek száma nő, az utóbbiak száma csökken a viselkedésrepertoárban. Watson foglalta először össze: A pszichológia, ahogy a behavioristák látják című könyvében a nyugati tanuláslélektani irányzat koncepcióját. (Watson 1913). Mint Skinner, *shaping módszerrel* (apró lépésekben történő megerősítés) pingpongozni megtanított galambokkal folytatott kísérletei igazolják, ezáltal olyan viselkedéselemekkel gazdagodik a repertoár, melyek veleszületetten – mint a feltétlen reflexek – nincsenek az állat birtokában (Skinner 1953). A *shaping módszer* pedagógiai alkalmazása a programozott oktatás (Skinner 1968, M: 1973). A neobehavioristának sorolt Tolman írta le a kognitív térkép létezését (Tolman 1948), mely az állat által

explorált téri környezetről, az idegrendszerben készült vizuális-akusztikus-olfaktorikus-kinesztétikus... komplex modell. (Ld. később: ennek komplexebb változata, a mentális térkép)

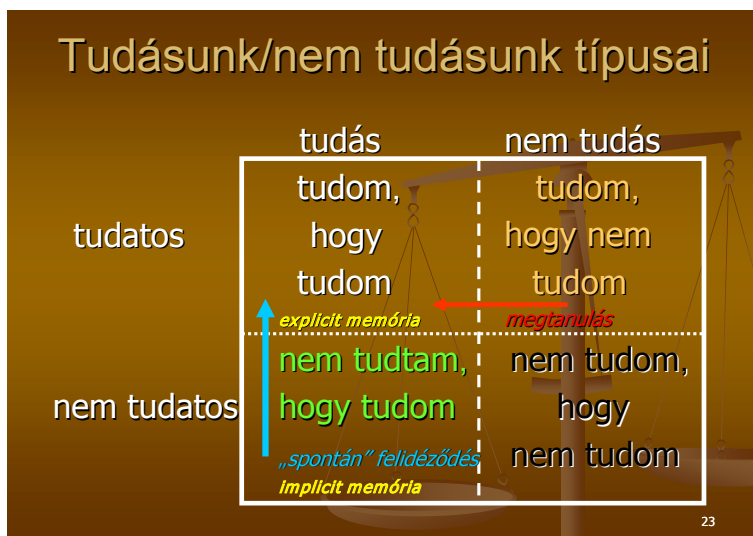
6. Belátásos tanulás: Karl Bühler már a múlt század elején leírta az „Aha-Erlebnis” aha élményt (Bühler 1907) Köhler, állati intelligencia kísérletei során tapasztalta, hogy egy eszközök összeillesztésével megoldható problémahelyzetben (cél ismert, elérési út nem) Szultán nevű csimpánza a fent említett próba – szerencse viselkedés nélkül érte el a célt (jutalom) (Köhler 1921). A belátásos, vagy *komplex tanulás során az új, adaptív, problémamegoldó viselkedés, megfigyelhető előzetes próbálkozások nélkül, a helyzetbeli információk intrapszichés, mentális kombinációja révén jelenik meg. Ez – mint korábban említettük, már tudás termelés!*

József Attila A Dunánál című versében így fogalmazza meg ezt:

*„Én úgy vagyok, hogy már száz éve
Nézem, amit meglátok hirtelen.
Egy pillanat, s kész az idő egésze
mit százezer ős szemlélget velem.”*

Ez az insight, vagy flash (megvilágosodás) élmény alvás közben is működik, mint ezt több tudományos felfedezés is (Kékulé – Szent-Györgyi) igazolja.

7. A látens tanulás: amikor a tanulási folyamat intrapszichés lejátszódását (beírás, tárolás) követően, egy későbbi időpontban jelenik meg a felvett és feldolgozott információ hatása (felidézés) a viselkedésben. A korábban már említett Tolman felfedezése, hogy biológiailag releváns esemény nélkül is képesek az állatok megtanulni az ingerek közti kapcsolatokat. Még akkor is, ha ezek az asszociációk nem tudatosulnak, vagy ha egykor élményszerűen tudatosak voltak is, később ezen élmények elfelejtődnek, elfojtódnak. Mint korábban említettük, születésünktől 1825 nap telik el, míg kb. ötéves korunkra kialakul viszonylag folytonos ön- és környezetemlékezetünk, de számos hétköznapi, pszichoanalitikus és hipnoterápiás tapasztalat is mutatja, hogy az ez időben „tanult” dolgok akár több évtized múlva is komoly viselkedésbefolyásoló – nemegyszer pszichopatogén, traumatizáló (Martin 1994) – hatással rendelkeznek, s kellő módszerekkel tudatosíthatóak is.



6. ábra: A tudatos és a nem tudatos tudás/nemtudás szerveződése. Forrás: Martin, 2014

A látens tanulás „alá” sorolják többek a perceptuálist, és a szenzomotorost, mint implicit, tudattalan folyamatokat. A tudattalan tanulási folyamatok – többek közt evolúciós – fontosságára Ádám György is felhívta a figyelmet: „A humán pszichikumban az évmilliók során kialakult az a »parallel üzemmód«, hogy ma már a verbalizált tudatos tevékenység és a vele szinkron nem-tudatos háttér-aktivitás egymásra épülve, egymást erősítve zajlik le. Ez a párhuzamosság hallatlan előnyt jelentett a szelekcióban! A tudattal rendelkező homo sapiens számára a tudathiányos kogníció tehermentesítő fölényt biztosított.” (Ádám 2001).

8. A szociális tanulás: a fajtársak viselkedésének megfigyelésén, kopírozásán alapul. Az utánzási motiváció (gyakoriság, tartósság, intenzitás) mértéke arányos a megfigyelt (obszervált) modell, a fajtárs utánzandó viselkedésével kapcsolatban tapasztalt kellemes vagy kellemetlen következményekkel (örült, jóllakott, megmenekült... vs. szenved, menekül...). A magyar nyelv bölcselete a „Más kárán tanul az okos” szólásban örökítette meg. A ma is élő Bandura számos munkájában mutatta be az utánzások tanulás személyiségfejlődésben, kriminalitásban, a médiabeli erőszak hatásában, a pszichoterápiában játszott szerepét. (Forráshivatkozás nélkül, de a tudománytörténeti hűség kedvéért említjük meg, hogy az utánzásnak a társadalmi viselkedésben játszott fontos szerepét már Gabriel Tardé: bűnözés, fogyasztási szokások, és Emile Durkheim: öngyilkossági francia szociológusok is kiemelték.)

Bár Kelman, (Kelman 1958) az attitűd (tartós értékelő viszonyulás fiziológiai, kognitív, morális... alapokon) változásának közvetítőfolyamataiként írta le az alábbi mechanizmusokat, de tekinthetjük ezeket a szocializációt, a szocializáció/nevelődés alapfolyamataiként is, ha azt „nagyító alá tesszük”. Az alábbi leírás a pszichoanalitikus ismereteket is integrálja!

1. *idomulás*: (compliance: együttműködés) amikor adott helyzetben az aktuálisan ható normák szerint, a normát képviselő személy jelenlétében történik az alkalmazkodás, a jutalmazás-büntetés függvényében, a nagyobb disszonancia (meghasonlás) és diszkomfort elkerülése érdekében. Alapja a másik személy részéről *észlelt*, vagy neki tulajdonított *hatalom*, vagyis, hogy lehetősége van a viselkedésünk jutalmazására, vagy büntetésére. Ezen a szinten a viselkedésben csak a normát, elvárást, tiltást képviselő személy valós vagy vélt jelenlétében (Allport, H. F.) érvényesülnek az elvárások, tilalmak.

2. *identifikáció, azonosulás*: a hatékonyak, eredményesnek, kedveltnek tapasztalt, szimpatikussá vált személy viselkedéseinek utánzása, ezáltal az abban képviselt értékek, normák szelektív átvétele, melyek hatása nem konzekvens. Alapja tehát a *modellszemély iránti pozitív érzelmek*, szimpátia, valamint az, mely az identifikáció során az egyedi személyiség, a személyes identitás kidolgozásába illeszkedik. Az unszimpátia: düh, undor, félelem, az *ellen-azonosulás* motíválója.

3. *interiorizáció, internalizáció*: (belsővé tétel) révén a személyiségbe (feltételekben) tartósan beépült értékek, normák, attitűdök, áthatják a személy értékrendszerét, motivációs bázisát, s *külső következményektől függetlenül is konzekvensen befolyásolják a viselkedést*, azáltal, hogy bizonyos viselkedésmódoknak, viszonyulási formáknak, ideáloknak, normáknak komoly érzelmi, és identitásalakító, -alkotó értéke lesz. Alapja a *modellszemélyek hitelessége, kongruenciája* (a verbális és nonverbális kommunikációs csatornák azonos irányú, intenzitású viselkedésbefolyásoló: promotív hatása), aminek következménye a megfigyelő, tanuló csalódásmentessége, ezáltal kialakuló abbéli hite és bizalma, ha e normák szerint él, egészséges, boldog, kiegyensúlyozott, sikeres, elismert stb. lesz. Az interiorizált értékek szerinti viselkedés akkor is megjelenik, ha nem észlelünk külső, kontrolláló hatalommal rendelkező személyt, ha olyan személlyel való kapcsolatból ered, akit eredetileg nem kedveltünk, s akkor is képesek lehetünk rá, amikor egzisztenciális fenyegetettségnek (anyagi, vitális) vagyunk kitéve, azaz életünk, testi épségünk kockáztatásával is jár.

Mnemotechnikák

A mnemosz (görög emlékezet kifejezésből ered) *azon módszerek, eljárások, technikák gyűjtőfogalma, melyek a fent bemutatott tanulási alapmechanizmusokra és alaptípusokra építve az emlékezés és ez által a tanulás hatékonyságát (ráfordítás/teljesítmény: mennyiség, tartósság) igyekeznek növelni.*

1. *Helyek módszere:* Az athéni Akropoliszon, a domborművekkel tarkított oszlopokkal szegélyezett körfolyosón sétálgatva mesterüket hallgató ifjak könnyebben felidéztek a mester szavait, ha arra is emlékeztek, hogy az adott dolgot épp melyik jelenetet ábrázoló dombormű előtt mondta. Számos esetben könnyebb valamit megjegyezni, ha annak tartalma (esemény, szöveg...) asszociálódik az információfelvétel helyével, (Hol hallottad?) meg persze a forrás-személlyel (Ki mondta?)... Az erre épülő újabbat *fogas-módszerként* említik.

2. *Bi- és polimodális információellátás:* a legalább két- de inkább több szenzoros csatornán történő információközlés, -felvétel – mint korábban láttuk – növeli az adott anyag megjegyzésének, megőrzésének és előhívásának, alkalmazásának esélyét. A már Comenius (1653), majd Tessedik Sámuel által is forszírozott, úgynevezett szemléltető – de inkább mind több érzékszervi tapasztalaton alapuló – oktatás is ezt alkalmazta (Tessedik 1956). Erre irányul a kémiaórák klasszikus négyes szempontja: szaga-színe-íze-bűze, és a kilencszáz hatvanas években az általános iskolákban fellendült audiovizuális oktatás.

3. *Beágyazás:* ennek során arra törekszünk, hogy egy új elemet, a már ismertek minél többjéhez asszociáljunk (szabad asszociáció), akár szenzoros, motoros, fogalmi vagy érzelmi vonatkozásban, hogy minél jobban beleágyazhassuk a már meglévő ismeretkészletbe. Minél többelemű egy rendszer, bármely új elemet annál több meglévőhöz kapcsolhatunk. A „könnyebben tanul az, aki sokat tud” megállapítás is ezt fejezi ki. Vizuálisan a léggömbmodell illusztrálhatja ezt a jelenséget: minél nagyobb egy léggömb, annál nagyobb a felülete, annál több dolog fér el rajta.

4. *Mielőbbi alkalmazás/csinálva tanulás:* a korábban említett Skinner-féle programozott oktatás során a tananyagot rövid szakaszokra bontjuk, s egy – egy szakasz után több, az új ismeret azonnali alkalmazását igénylő feladatot oldatunk meg. Különösen hasznos az azonnali alkalmazás a gyakorlati, cselekvéses, mozgásos dolgok, és főképp – egyben motiváló hatású is! – a nyelvtanulásban is.

5. *Túltanulás*: ha már egy mozgássort, szöveget, zenedarabot stb. a teljesen tökéletes végrehajtásig, szabad felidézéssig, eljátszásig gyakoroltunk, még néhányszor ismételjük, automatizáljuk (mozgásnál áttevődik az extrapiramidális rendszerre és mozgásos dinamikus sztereotípiaként működik). Ennek eredménye lesz – ahogy szép, bölcs magyar nyelvünk mondja – az *álmában is tudni fogja*. Persze igazi hasznossága ritkán az álomból ébresztéssel tesztelődik a való életben, inkább akkor derül ki, mikor fokozott feszültséggel, optimum arousal-szintnél magasabb vigilanciánál (félelem, szorongás, stressz) is pontosan tudjuk alkalmazni a néha életmentő tudást!

6. *Többlettanulás*: „Ez sok? Ebből már csak felejteni fognak!” idézem gimis kémiatanárnőnket. Amint a jó sátraknak nemcsak a belső lakóegységét cövekeljük körül, hanem kissé távolabbra vert cövekekkel az esővédő ponyvát is rögzítjük, így célszerű a minimális, elvárt, kötelező tudáshatár széleit is kijebbn vinni. Ezért vizualizálhatjuk ezt úgy, hogy a *sátor-modell*. Így idővel valóban van annyi felejteni való, hogy a legfontosabbak azért teljes egészében megmaradhatnak. Ügyes tanár ezeket paradox instrukciókkal (Nem lényeges... csak mesélem... csak érdekességek...) cseni be a fejekbe.

7. *Interferenciák kihasználása*: tapasztalhatjuk, hogy nagyobb anyagok bizonyos korábban tanult részei egy idő után maguktól eszünkbe jutnak. Ez a *spontán felújulás* jelensége, amikor lelkünk önszántából „emésztgeti” az anyagot. Ha ekkor újra elővesszük az adott tananyagot és „*ráismétlünk*”, hatékonyabb lesz a hosszabb távú megjegyzés, mintha kihagynánk ezt a felkínálást, s csak szigorú terv szerinti időben térnénk vissza az ismétlésre. Bizonyos, sokban hasonló anyagok könnyen összekeveredhetnek a tanulóban, ennek kiküszöbölésére szolgál a következő technika, de előtte említsük meg az „*ellen interferenciát*”: célszerű egymástól különböző agyi területeket (bal-jobb félteke, szenzoros- motoros, „száraz” -lazább/líraibb...) egymást váltva tanulni, mintegy kihasználva az aktív pihenés/pihentetés jelenségét.

8. *Különbségek kiemelése (szenzitizáció-diszkrimináció)*: akár perceptuális, akár mozgásos vagy fogalmi szempontból hasonló, ezért könnyen interferáló anyagok esetében alkalmazzuk, például többször, lassabban exponálva az ingeranyagokat (kép, zene, fonéma) segítünk észlelni, tudatosulni a vizuális, akusztikus, taktilis stb. kális, verbális és fogalmi különbségeket. Az összetévesztéseken számos kabaréíró élcelődött már (pl. exkuzálás vs. exhumálás, szoktam vs. szoptam...).

9. *Szervezés/újra strukturálás*: Egy tananyagkészítő által prezentált ismeret-halmaz sokszor önmagában is „alulstrukturált: ömlesztett”, máskor nem minden tanuló számára optimális a szerző által készített szervezés. Ezen számos módon segíthetünk, ha az a jobb megértést, ezáltal a hatékonyabb elsajátítást segíti. Ilyenek például az átrendezés, sorrendcsere, tagolás, átcsoportosítás, blokkosítás, más dimenzióba tartozó (például vizuális) kiegészítők alkalmazása, betűszavak képzése, a redundanciák kiaknázása, a szervezőelvek, szabályszerűség, „logika” felfedezése például számsorok (Fibonacci) estében vagy a Raven-tesztnél.

10. *Utazgatás, behálózás*: Didaktikailag képzetesebb és kellő empátiával bíró tananyag készítők az előre (ld. később), vagy vissza (ld. korábban) utalásokkal maguk is segíthetik az egész anyagról készíthető *mentális térkép, úthálózat* felfedezését. De ha mégsem, akkor sok esetben ezt a tanuló önmaga vagy tanára segítségével is megteheti, hogy *nem csak a kályhától* elindulva tudja a növendék az anyagot. „Nem a tételeket, hanem az élettant kell tudni!” – szokta mondani Grastyán Endre akadémikus, a hatvanas-nyolcvanas évek (többek közt tanuláskutatásban) nemzetközi hírévé vált pécsi professzora. S ha már élettanról esett szó, itt a

11. *PQRST-módszer*. Öt angol kifejezés kezdőbetűjéből az EKG görbére asszociálunk. P: preview: áttekintés, Q: questions: kérdések feltevése: miről olvastam/hallottam? R: responses: válaszok a kérdéseinkre, S: self recitation: önálló szabad felidézéssel ismétlés, T: test: ellenőrzés újraolvasással: mi volt jó, mi volt konfabuláció (a tudáshiány nem megfelelő kiegészítése/kamu).

12. *Időzítés*: Számos vonatkozása fontos. Lacey kutatásából tudjuk (Lacey, 1967), hogy az információ feldolgozásnak, befogadásnak a lassú szívritmus kedvez. Mindez nem áll rendelkezésre információ/esemény/tennivaló özőnében, mindenféle értelemben vett zajban. Tehát tanulni nyugodt környezetben és nyugodt lelkiállapotban érdemes/hatékony. A tanulás-pihenés ritmusát, mint a munkalélektanosok is hirdetik, úgy kell megválasztani, hogy a tanulási szakaszok kezdetben hosszabbak, majd akár azonos hosszúságú – más tevékenységgel kitöltött – szüneteket követően ezeket rövidítjük. (3x45 perces óráimat 60, 40, 35 perces szakaszokban szoktam tartani). Harmadik tapasztalat: az elalvás előtt történt, tanult dolgok – további más zavaró információ nem lévén – könnyebben konszolidálódnak (ld. korábban: emlékezet), íródhatnak át a tartós memóriába, tehát: aludjunk rá egyet!

Bibliográfia

- » Ádám Gy. (2001): A tudattalan reneszánsza. In: *Magyar Tudomány*, 2001. 10. sz. Agy és tudat. URL: <http://www.matud.iif.hu/01okt/adam.html>
- » Bandura, A. (1963): *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- » Bandura, A. (1971): *Social Learning Theory*. General Learning Corporation. Retrieved 25 December 2013.
- » Bednorz, P. (2006): *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- » Bereczkei T. (2003): A pszichopatológiák evolúciója. In.: Bereczkei T.: *Evolúciós pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 484–490. p.
- » Berlyne, D. E. (1961): Conflict and the orientation reaction. *Journal of Experimental Psychology*, Vol 62 (5), Nov 1961, 476–483 p.
- » Bühler, K. (1907) p. Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. Über Gedanken. *Archiv für Psychologie*, 9, 297–365 p.
- » Comenius, J. A. (1663): *Orbis sensualium pictus*.
- » Galperin, P. J. (1976): *Vvegyenijye v pszichologiiu. (Bevezetés a pszichológiába)* Moszkovszkij Universitet, Moskva. Magyarul: *A pszichológia tárgya*. Budapest: Gondolat Kiadó, 1980.
- » Gáspár L. (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- » Gáspár L. (1978): *Egységes világgép, komplex tananyag*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- » Gáspár L. (1987): *A szubjektumok termelése*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- » Hebb, D. (1949): *The organization of behavior*. Wiley, NY.
- » Hebb, D. O. (1958): *A Textbook of Psychology*. Philadelphia, PA: Saunders. Magyarul: (1983.): *A pszichológia alapkérdései*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- » Jevons, W. S. (1871): The power of numerical discrimination. *Nature*, 3, 281–282 p.
- » Jung, C. G. (1995): *Analitikus pszichológia*. Budapest: Göncöl Kiadó.
- » Kardos, L. (1967.): *Az emlényomok biológiai alapjai*. In: Lénárd. F. (szerk.): *A pszichológia új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó. 336–348. p.
- » Kelman, H. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 1. 51–60. p.
- » Konorsky, J. (1948): *Conditioned reflexes and neuron organization*. Tr. from the Polish ms. under the author's supervision. Cambridge: University Press.
- » Köhler, W. (1921): *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin: Springer Verlag.
- » Lacey, J. I. (1967): Somatic response patterning and stress: Some revisions of activation theory. In: Appley, M. H. – Trumbul, R. (Eds): *Psychological Stress: Issues in Research*. 14 – 67. NY: Appleton–Century–Crofts
- » Lorenz, K. (1965.): *Evolution and Modification of Behavior*. Chicago Univ. of Chicago Press,
- » Lorenz, K. (1985): *A bevézés (imprinting)*. In.: *Összehasonlító magatartás-kutatás*. 286–290. Budapest: Gondolat Könyvkiadó. 286–290. p.
- » Martin L. (1994): *Psychotherapy of the Aged: A Case Study*. Lecture. Pécs: Elderly Care: Goals and Properties International Conference. June 9.
- » Martin L. (1997): *Bevezetés a sport pszichológiai tanulmányozásába*. Egyetemi jegyzet. Pécs: JPTE.
- » Martin L.: (2014): *A tanulás pszichológiai alapjai*. Előadás. Képzők Képzése. Siófok: KE Továbbképző Központ. május 2–5.

- » Matthies, H. (1998): Neuronale Grundlagen der Gedächtnisbildung. In: Klix, F. Spada, H. (Eds): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Praxisgebiete. Göttingen: Serie II. Kognition. Band 6: Wissen Hofgrete.
- » Neisser, U. (1976): Principles and implications of cognitive psychology. Freeman and Co. San Francisco & Oxford US. Magyarul: Megismerés és valóság. Budapest: Gondolat Kiadó. 1984.
- » Pavlov, I. P. (1936): A feltételes reflex. Magyarul: In.: Ádám Gy. (szerk.): Pszichofiziológia. Budapest: Gondolat Kiadó, 1969. 19–40. p.
- » Piaget, J. (1970): Válogatott tanulmányok. Budapest: Gondolat Kiadó.
- » Piaget – Inhelder: (1966): La psychologie de l'enfant. Paris : Presses Universitaires de France.
- » Piaget, J. (1997): Az értelem pszichológiája. Budapest: Kairosz Kiadó.
- » Raffai J. (é. n.): Megfogantam, tehát vagyok. Párbeszéd a babával az anyaméhben. Változó világ 14. ISBN 963 9001 37 6
- » Skinner, B. F. (1953): Science and human behavior. Oxford: England: Macmillan. 3–92. p.
- » Skinner, B. F. (1968): A tanulás technológiája. Budapest: Gondolat Kiadó, 1973.
- » Sokolov, E. N. (1960): Neuronal models and the orienting reflex. In: The Central Nervous System and Behavior, Mary A. B. Brazier, ed. NY: Josiah Macy, Jr. Foundation. 187–276. p.
- » Tessedik S. (1956): Válogatott pedagógiai művei. Vincze László (szerk.): Budapest
- » Thorndike, E. L. (1911): Animal Intelligence. Experimental Studies. NY: The Macmillan Company,
- » Tolman, E. C. (1948): Cognitive maps in rats and men. Psychological Review. 55. 189–208. p.
- » Tolman, E. C. (1949). There is more than one kind of learning. Psychological review. 56 (3), 144–155. p., May, doi:10.
- » Watson, J. B. (1913): Psychology as the Behaviorist Sees it. Psychological Review, XX.
- » Wallas, G. (1926): The art of thought. London: Jonathan Cape.
- » Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. Psychological Review, 20. 158–177. p.

A természetismeret megszerettetése közvetlen tapasztalatszerzés útján

Endearing Nature through Gaining Direct Experience

MEGYERINÉ DR. RUNYÓ ANNA

*főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola
megyerine@avkf.hu*

Összefoglaló

A természettudomány szerteágazó területei között ma az egyik legfontosabb terület a környezeti rendszerek állapotának megismerése, megértése s a közös felelősségvállalás érdekében aktív cselekvő magatartás kialakítása. E célból az oktatás során a tanulási környezetet úgy kell megtervezni, hogy az a lehető legjobban támogassa az aktív tanulási formákat. A bemutatásra kerülő módszer és eszköz is ezen alapul, s a felsőfokú oktatásban tanuló hallgatókat célozza meg. Célja környezetünk természetességének megállapítása egy úgynevezett természetesség-mérő használatával. Ennek során a hallgatók először megismerkednek a természetességmérés elvével, képi bemutatás és megbeszélés során betekintést nyernek az életközösségek legfontosabb – a határozáshoz szükséges – jellemzőibe, majd egy adatlap segítségével elsajátítják a határozás menetét.

Abstract

From among the diverse areas of natural sciences perhaps one of the most important one today is the drive to find out about and understand the state of environmental systems, as well as to develop an active and committed approach.

To achieve this, the environment of learning has to be planned in the course of education so that it can support the forms of active learning in the most effective manner. The method to be introduced is also based on this and its target audience is the students in higher education. The aim is to find out, with the help of a so called naturalness assessor, to what extent our environment is natural. In the process students become acquainted first with the principles of the method, and, in the course of visual demonstration and discussion, they are given insight into the most

important features of living communities that will be necessary for taxonomy, then, with the help of a data form, they master the taxonomy procedure.

A Nemzeti alaptanterv kiemeli a természettudományok oktatásával kapcsolatosan, hogy olyan tudást kell adni, mely segíti az érdeklődés felkeltését, környezetünk megismerését, s hozzájárul a környezetünkkel való összhang megteremtéséhez. E cél elérése érdekében a pedagógusképző intézményekben folyó képzés során elengedhetetlen a tudományos alapismeretek elsajátítása, de épp ilyen fontos a valóságban megtapasztalt élmény is. Olyan pedagógusok képzésére van szükség, akik ismerik, s ami még fontosabb, szeretik is környezetüket, s alkalmasak a megszerzett ismeretanyag élménygazdag átadására is. Az oktató feladata eldönteni ugyanis, hogy melyik módszer járul hozzá az adott körülmények között leginkább a gyermek konstruáló tevékenységéhez. A megvalósítást nehezíti, hogy a környezeti nevelés fogalmi jelentése kiszélesedett az évek folyamán. A korábban szűkebb értelemben vett (természeti) környezet kibővült a gazdasági és társadalmi környezettel. Ezzel párhuzamosan kiszélesedett a környezeti nevelés területe is: a környezettel kapcsolatos nevelésen túl ma már magába foglalja a személyiségfejlesztést, s egy sor pedagógiai jellegű tevékenységet is (Vásárhelyi–Victor 2003).

Mindezeket figyelembe véve, főiskolánkon a környezettudatos nevelés tárgy oktatása során kiemelt szerepe van a valóságban megtapasztalt élményeknek is.

A 2012/13-as tanévben felmérés készült a kurzus utolsó félévén részt vevő hallgatók körében (Megyeriné Runyó 2014). Ennek eredményéből következtettem – többek között – a legtöbb gyakorlati tapasztalatot adó lehetőségekre is. Idetartozott például a tanösvény-látogatás és ennek óvodai vagy kisiskolai megvalósítási lehetősége is.

A természetesség-mérő bemutatása

A környezettudatos életmódra nevelés feladatai közé tartozik, hogy az ismeretebb, vagy éppen ritka, ezért védett őshonos növény- és állatfajokat is megismertesse, ezzel párhuzamosan ráirányítsa a figyelmet a tájidegen fajok mind nagyobb mértékű elterjedésére. A botanikai gyakorlatban azonban a pontos fajmeghatározás vagy a természetesség mérése alapos szaktudást igényel. Éppen ezért ezek a módszerek általában bonyolultak, nem használhatók a kellő faj- és helyismerettel nem rendelkező hallgatókkal, diákokkal. A módszer szélesebb körű elterjedését segítő olyan új környezeti nevelési eszköz kifej-

lesztésére volt szükség, mely érdekes és könnyebben használható, és amivel az élővilág sokféleségét, természetességét vagy éppen leromlottságát mérhetjük (Bíró 2011). A MÉTA (Magyarország Élőhelyeinek Térképi Adatbázisa) természetesség-mérője épp azoknak készült, akik ugyan kevésbé tapasztaltak, ugyanakkor fontosnak tartják környezetük társulásainak felmérését, vagy a változás nyomon követését.

A határozáshoz csak a fontosabb növényfajok ismerete szükséges, melyet könnyen elsajátíthatnak, s megismerésüket az erre a célra készített internetes portál is segíti.

A határozáshoz készült adatlap abban segít, hogy pontos növényismeret nélkül is értékelhessünk egy területet. Ez az eljárás ugyan nem ad teljes értékű eredményt, de segít, hogy megállapíthassuk a fontosabb természetességre/degradáltságra utaló jeleket.

(A MÉTA természetesség-mérővel kapcsolatos tudnivalók és maga az adatlap elérhető a <http://www.novenyzetiterkep.hu/termeszetessegmero> oldalon.)

A határozás lépései a következők:

1. Először kiválasztjuk, hogy milyen típusú növényzet vesz körül minket:
 - erdők
 - cserjések
 - gyepek
 - mocsarak, vízpartok
 - egyéb élőhely
2. A választott csoporton belül haladunk tovább az adatlapon, ahol bekari-
kázuk minden igaz állítás pontszámát.
3. A meghatározások végén összeadjuk a pontokat.
4. Végül kikeressük a háromszintű skálából, hogy természetes, degradált
vagy regenerálódó típusba tartozik-e a felmért terület.

Terepi előkészületek

A terepi felmérés előtt, a főiskolai órákon elméleti megalapozást folytatunk. Ennek keretében megismertetjük a hallgatókat az özőnnövények/állatok fogalmával, az özőnfajok őshonos fajokra, illetve élőhelyeikre gyakorolt hatásaival is. A főiskolai gyakorlatokra bevitt élő növényeken – közvetlen tapasztalatszerzés útján – megismerik legfontosabb özőn- és őshonos fajainkat. Amint azt az *1. képen* is láthatjuk, a bemutatás során igyekszünk egy növényt a valóságos

helyén megismerni, s főbb jellemzőit a valóságban bemutatott példányon, valamint a kép segítségével felfedezni.



1. kép: Selyemkóró terméssel

Kiselőadások, önálló szakirodalmi kutatások segítenek az elmélyítésben. Képek segítségével bemutatjuk a Magyarországon is előforduló legfontosabb társulásokat, részletesebben elemezzük a környezetünkben lévőket, amiben kiemelt szerepet kapnak a gyakorlati helyszíneken előforduló társulások.

A társulások bemutatása során már az órán végighaladunk a természetesség-mérő fő lépésein, egy kiválasztott társulás segítségével. A 2. kép segítségével meghatározhatjuk például a képen látható növényzet jellegét: erdő, cserjés vagy mocsaras, vízparti növényzetről van-e szó, ami alapján besorolhatjuk az adott növényzetet a természetesség-mérő megfelelő típusába. Ezután elkezdhetjük a természetesség-mérő adatlap kitöltését, melyhez szintén segítséget nyújt a kép.



2. kép: Vízparti növényzet

A kép alapján meghatározzuk az adott területen legnagyobb arányban előforduló fajokat (melyek megfelelő nagyság mellett jól láthatók), következtethetünk állapotukra, az őshonos és özönfajok előfordulási arányára, s ennek alapján kitöltjük az adatlapot. Természetesen szükség esetén további képeket is megnézünk a területről, illetve utánanéznünk a szakirodalomban is.

Mindezek segítségével szélesítjük a természeti és környezeti értékek megővéséhez szükséges ismereteiket is, továbbfejlesztjük az ehhez kapcsolódóan fejleszhető készségeiket, képességeiket, formáljuk viselkedésüket.

Felmérések a természetesség-mérővel

A természetesség-mérővel történő felméréseket a főiskola közelében végezzük. Előnyös helyzetben vagyunk, mivel 10-15 perces sétával elérhető főiskolánktól a Duna-part, a Váci Ártéri Tanösvény vagy a Ligeti-tó, melyek környéke a legmegfelelőbb a mérésekhez.

Ezek a területek, a növényzettől függően, az erdők, ligetek vagy mocsarak, vízpartok csoportjához tartoznak, s ennek megfelelő adatlappal elemezzük őket.

A tanösvény első szakaszát 1994-ben építették a Göncöl Alapítvány önkéntesei és dolgozói. Többször is szükségessé vált a tanösvény felújítása (például viharok, árvizek után), amit szintén ők végeztek (Neumayer–Selmeczi Kovács 2002).

A tanösvény azonban nem csak a mocsarak, vízpartok, hanem az erdők, cserjék területeinek adatlapjainak kitöltésére is lehetőséget ad. Így legtöbbször ezen a területen szoktuk a felméréseket végezni.

A felmérések előtt, helymeghatározási ismereteik bővítése céljából, térkép, iránytű segítségével meghatározzuk a tanösvény elhelyezkedését. Ezután megnézzük, hogyan illeszkedik a tanösvény a környező tájba. Felfedezik a természetes és mesterséges élőhelyek különbségeit, összefüggéseket tárhatnak fel az élőhely, életmód, testfelépítés kapcsolatrendszerében, kölcsönhatásaiban.

Megtapasztalhatják az órákon elsajátított elmélet megvalósulását. Közvetlen megfigyeléseikből következtethetnek a vizes élőhelyek jelentőségére, megővésének fontosságára, valóságban tapasztalhatják meg a nemzetközi egyezmények szerepét környezetünk megővése érdekében (ld. például Ramsari Egyezmény).

Az adatlap kitöltése során közvetlen terepi vizsgálatokat: megfigyeléseket, méréseket végeznek, s mindezekből következtetnek a beírandó válaszokra. Az adott terület felvételezéséhez segítségként növényhatározót, az órán megismert szakmai anyagot is felhasználhatják. Elmondhatjuk, hogy a hallgatók szívesen

végzik ezeket a felméréseket, hiszen érdekes, kevés előzetes elméleti ismeretet követel, könnyen elvégezhető, a fajismeretük pedig észrevétlenül kiszélesedik a felmérések során. A tevékenység jellegéből fakadóan a környezettel szembeni érzékenységük erősebb lesz, a rendszerben történő gondolkodásuk sokat fejlődik. Az elmúlt években több kurzus hallgatóival is megismertettük ezt a módszert, és a tapasztalatok azt mutatják, hogy könnyen elsajátítható s nem utolsósorban a felmérések során a hallgatók környezetük iránt egyre nyitottabbá válnak.

Ezért is fontos lenne az eszköz és a módszer mind szélesebb körben történő elterjesztése, akár a kötelező tárgyakba történő integrálásán keresztül.

A környezettudatos életmód főként a hiteles minta és a közvetlen tapasztalatszerzés segítségével sajátítható el, ezért rendkívül fontosak az intézményen kívüli ismeretszerzési lehetőségek, melyekkel minden pedagógusnak élnie kellene. Valóságos helyzetekben, konkrét problémák elemzésével és megoldáskeresésével fejleszhető leginkább a környezettudatos szemlélet, s ennek céljából mutattam be példákat a főiskolánkon alkalmazott lehetőségekből is. Élményeik során a hallgatók ötleteteket kapnak arra vonatkozóan is, hogy hogyan alakíthatják ki kisgyermekekben a pozitív környezeti attitűdöt, vagy hogyan alapozhatják meg, illetve fejleszthetik tovább környezettudatosságukat.

A környezettudatos nevelés megvalósulása egyre égetőbb feladat az oktatás minden szintjén, de éppen ennyire fontos lenne a társadalom egészének környezeti szemléletformálása az emberek magatartásának pozitív irányú változása szempontjából is.

Bibliográfia

- » Bíró Marianna (2011): Erdők és cserjések természetességének mérése – egy új terepi eszköz a környezeti nevelésben. In: Kováts-Németh Mária (szerk.): Együtt a környezetért. Győr: Palatia Nyomda és Kiadó, 2011. 232–241. p.
- » Bíró Marianna et al.: MÉTA természetesség-mérő [online] MÉTA program – Magyarország Növényzeti öröksége [2014. 09. 30.] < URL: http://www.novenyzetiterkep.hu/sites/default/files/termeszettesegmero_magyar_12.pdf
- » Megyeriné Runyó Anna (2014): Fenntarthatóságra nevelés az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. In: Fenntarthatóságra nevelés a nevelési-oktatási intézményekben – konferenciakötet. Budapest: ELTE TÓK, 2014. Megjelenés alatt.
- » Neumayer Éva – Selmeczi Kovács Ádám (szerk.) (2002): Vezetőfüzet a váci ártéri tanösvényhez. Vác: Göncöl Alapítvány. 44 p.
- » Vásárhelyi Tamás – Victor András (2003): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés. Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. 174 p.

A labdavezetés oktatásának didaktikai alapelvei a labdarúgásban

The Teaching Principles of Dribbling in Football

DR. NÉMETH ZSOLT

egyetemi adjunktus, Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar
zsolt.nemeth@gamma.ttk.pte.hu

Összefoglaló

A labdarúgás technikai és taktikai mozgásanyagának oktatásával kapcsolatos írások több szakkönyvben, illetve szakmai folyóiratban is megtalálhatóak (Bacsó – Göltl – Orosz – Zalka 1991; Bicskei 1997, 2010; Benedek 1985, 1991; Both 1997; Csanádi 1978; Csillag 1980; Göltl 2002; Hargitay 1975; Kulman 2005; Magyar 1992; Mezey 1988; Németh 2015; Tóth 1997, 1998, 2001; Tóth – ifj. Tóth 2010; Zalka 1975). Általánosságban elmondható, hogy a szakemberek többsége a labdás technikai elemek oktatását kezdő játékosoknál a labdavezetéssel kezdi. Ez azzal magyarázható, hogy a labdavezetés során igen sokszor kell érinteni és terelgetni a labdát úgy, hogy a megfelelő irányban haladjon. Nagyon fontos, hogy a játékos irányítsa a labdát és ne fordítva, a labda a játékost. Arra kell törekedni a játékosnak, hogy a lábbal történő érintés után közel maradjon a labdához, hogy bármely pillanatban, ha szükséges, ismét meg tudja érinteni és megfelelő irányban tartani. A sok érintés nagymértékben fejleszti a tanítványok labdaérezkét, ami a labdarúgás alapvető követelményeihez tartozik. Minden egyes érintés egy „aprócska” rúgásnak is felfogható, de a labdavezetésnél az érintés pillanatában a lábfejet csak enyhén kell megfeszíteni. A labdavezetés oktatásának célja az, hogy a tanítványok a mérkőzéseken, az ellenféllel szemben is sikeresen végre tudják hajtani. Ehhez azonban olyan előkészítő játékokat és rávezető gyakorlatokat kell az órák anyagába beiktatni, ami megfelel az életkori sajátosságaiknak és előképzettségüknek. A testnevelésórákon résztvevő tanulók teljesítményében nagy különbségek találhatók, ezért célszerű differenciálni, és a gyakorlatok nehézségének megfelelően különböző csoportokat alakítani. Előadásomban a di-

daktikai alapelveknek megfelelően bemutatom azokat a gyakorlatokat, amelyek tapasztalataim szerint a leghatékonyabban segítik elő a labdavezetés technikai végrehajtásának pontos kivitelezését. Szeretném azonban hangsúlyozni, hogy a tanítás-tanulás bipoláris folyamatának sikerességét nagymértékben befolyásolja a sportpedagógus szakmai felkészültsége, személyisége, empatikus képessége, motiváló képessége, nevelési, vezetési, és tanítási stílusa, valamint konfliktuskezelő képessége.

Abstract

Descriptions related to teaching of technical and tactical movements of football can be found in several technical books and journals (Bacsó – Göltl – Orosz – Zalka 1991; Bicskei 1997, 2010; Benedek 1985, 1991; Both 1997; Csanádi 1978; Csillag 1980; Göltl 2002; Hargitay 1975; Kulman 2005; Magyar 1992; Mezey 1988; Németh 2014; Tóth 1997, 1998, 2001; Tóth – ifj. Tóth 2010; Zalka 1975). It can be said generally that most of the PE teachers and coaches begin teaching the ball technical elements with dribbling in the case of beginners. This can be explained by the fact that during dribbling one person will touch and drive the ball several times to conduct it to the desired direction. It is important that the player himself should drive the ball and not vice versa. The player will try to remain in the vicinity of the ball having been touched by foot so that it can be driven any time again ensuring the required and proper direction. Several touches of the ball develop the ball sense of the trainees to a great extent, which is a fundamental requirement of football playing. Each of the touches may be considered as a 'small' kick but in dribbling the foot will only slightly be bent at the moment of touch. The purpose of teaching dribbling is to use this practice successfully during matches against the opponent player. To achieve this, preliminary plays and inductive practices should be put into the curriculum according to the trainees' age and pre-qualification. The performance of the trainees attending physical trainings varies a lot, so it is very practical to differentiate them and establish different groups taking into account the difficulty of the exercises. In my lecture following the didactic principles I demonstrate those exercises which, according to my practice, forward the implementation of the technical execution of dribbling most effectively. Though I would like to emphasize that the success of teaching and learning bipolar procedure is greatly affected by technical preparedness, character, the ability of empathy, motivation, leadership, management and teaching style of the sport pedagogue.

1. Bevezetés

A labdajátékok széles palettáján több sportágban is megengedett a labda lábbal történő érintése. Ezek közül kiemelkedő népszerűségnek örvend a labdarúgás, amelyet nagyon sokan úznek a világon. Népszerűségének oka több tényezőre is visszavezethető, amelyek között fontossági sorrendet is állíthatnánk. Minden bizonnyal a rangsorban előkelő helyen szerepelne, hogy a labdarúgás technikai és taktikai elemei igen nagy változatosságot mutatnak, végrehajtásuk látványos, és néhány esettől eltekintve kivitelezésük első ránézésre is egyszerűnek mondható. Vannak azonban olyan technikai elemek is, amelyek végrehajtása még a profi játékosoknak is nagy kihívást jelent (pl.: levegőben történő ollózás, kanalazó becsúszó szerelés, kapáslövés, vetődés stb.). Ezen indokok alapján a labdarúgás egy egészen új sportági csoportosításban joggal sorolható a látványsportok közé, aminek következtében kiemelt támogatásban részesül. A technikai elemek életszerű, ellenféllel szembeni, helyes alkalmazása vezet az egyes technikai elemek készségszintű végrehajtásához (Istvánfi 2006; Nádori 1995). Ez azt jelenti, hogy a technikai elemek a mérkőzéseken a legtöbb esetben valamilyen céllal kerülnek alkalmazásra, amelyet már a taktika részeként foghatunk fel. A leghatékonyabb az, ha a technikai elemeket valamilyen taktikai céllal egybekötve oktatjuk. A testnevelőtanároknak arra kell törekednie, hogy olyan testnevelésórákat tartsanak, ahol a technikai elemek végrehajtása közben minél többen részesülhetnek sikerélményben. Nem könnyű ez a feladat, hisz a tanulók eltérő előképzettséggel és különböző motivációs szándékkal vesznek részt a számukra kötelező testnevelésórákon. A labdarúgásban a legnagyobb sikerélményt a góllövés öröme okozza, ezért a gyakorlatokban olyan modellezett játékhelyzeteket kell kialakítani, amelyek vége kapura lövéssel fejeződik be. Arról azonban nem szabad megfeledkezni, hogy a játékosoknak a magasabb korosztályoknál az üres kapura történő kapura lövés nem jelent kihívást.

2. A labdarúgás technikai mozgásanyagának felosztása

A labdarúgás technikai és taktikai mozgásanyagának felosztásával több szakember is foglalkozott (Bicskei 1997; Gerhard 2008; Csanádi 1978; Csillag 1980; Göltl 2002; Magyar 1992). A felosztások szaknyelvezetéből kiderül, hogy az egyes technikai elemek elnevezésében kisebb különbségek találhatók, de a végrehajtásuk leírása ugyanazon mozdulatokat tartalmazza. A mezőnyjátékosok és a kapusok technikai elemei között néhány esetben hasonlóság figyelhető

meg, de a többségük speciálisan a mezőnyjátékosokra, illetve a kapusokra jellemző. Ezzel indokolható, hogy a szakemberek külön tárgyalják a mezőnyjátékosok és a kapusok technikai mozgásanyagát.

2.1. A mezőnyjátékosok technikai mozgásanyagának felosztása

A mezőnyjátékosok technikai mozgásanyagának felosztásában labda nélküli és labdás technikai elemeket különböztetünk meg.

A mezőnyjátékosok labda nélküli technikai elemei a következők:

A futás, az irányváltoztatás, a megindulás, a megállás, a felugrás, a leérkezés, az esés és a testcsel.

A mezőnyjátékosok labdás technikai elemei a következők:

A labdavezetés, a labdaátadások, rúgások, a labdaátvételek, a cselezések, a szerelések, a fejelések és a bedobás. A labdavezetés végrehajtható belső csüddel, teljes csüddel és külső csüddel. A labdaátadásokon belül a talajon lévő labdák esetében megkülönböztetünk belsővel, belső csüddel, teljes csüddel, külső csüddel, külsővel (a lábfej külső élével), csőrrel (spiccel) és sarokkal végrehajtott rúgásokat. A levegőben lévő labdák esetén a labdaátadások a lábfej különböző részei mellett sarokkal, térddel, combbal, mellel és fejjel is történhetnek. A labdaátvételeken belül megkülönböztetünk belsővel, teljes csüddel, külső csüddel, talppal, sarokkal, lábszárral, combbal, hassal, mellel és a fejjel történő labdaátvételt. A cselezések fajtái: a labdaelhúzás belső csüddel, a labdaelhúzás belső csüddel egy testcsellel, a labdaelhúzás belső csüddel két testcsellel, a labdaeltolás külső csüddel, az átlépős csel, a hátrahúzó csel, a rúgócsel, a megkerülő csel, az alagútcsel, a kiforduló csel, a labdaátvétel testcsellel, a kiforduló csel átvétel nélkül, a rálépős csel és a láblendítő csel. A szerelések fajtái: az alapszerelés, a megelőző szerelés, a becsúzó szerelés, a kanalazó becsúzó szerelés és a szabályos ütközés. Fejelés közben a labdaérintés történhet a homlok közepső, oldalsó és ritkábban a fej hátsó részével. A fejelés végrehajtható helyben és futás közben a talajon, valamint egy és páros lábú felugrással a levegőben. A bedobás végrehajtható álló helyből és nekifutás után.

2.2. A kapusok technikai mozgásanyagának felosztása

A kapusok technikai mozgásanyagát a szakemberek védő és támadótechnikai elemekre bontották (Bicskei 1997; Csanádi 1978; Hargitay 1975). A kapusok védőtechnikai elemeinek felosztására több lehetőség is nyílik. Az egyik csoportosítási szempont aszerint történik, hogy a védőtechnikai elemeket a kapusok labda nélkül, vagy labdával hajtják végre. A másik csoportosítási szempont

aszerint történik, hogy a kapushoz közeli, illetve a kapustól távolabb érkező lapos, félmagas, vagy magas labdák védését hajtják végre a kapusok (Bicskei 1997, 103, 109). A harmadik csoportosítási szempontban a kapus védőtechnikai elemeinek a végrehajtási helye a mérvadó. Ennek alapján a gólvonalon és a gólvonalon kívüli védésről beszélhetünk (Bicskei 1997, 104).

A kapusok védőtechnikájának labda nélküli technikai elemei a következők:

Az alapállás és a helyezkedés. Hargitay György felosztásában ezen kívül megtalálható a testcsel, a futás, az irányváltoztatás és az ugrás (Hargitay 1975, 39).

A kapusok védőtechnikájának labdás technikai elemei a következők:

A labda lábbal történő véde, a labda elfogása ölelő fogással, a labda elfogása kosárfogással, az öklözés, a legördülés, a lecsúszás, a vetődés, a kiütés, a kifutásos mentés és a kényszervédések. A kapushoz közel, laposan érkező labdák védésénél a kapusok a kezüket és lábukat is használhatják. A kézzel történő véde történhet zárt állásban párhuzamos lábfejjel és fél térdelésben. A kapushoz közel, félmagasan érkező labdák véde, ölelő fogással és kosárfogással történhet. A magasan érkező labdákat kosárfogással és a labda kapu fölé tolásával háríthatják a kapusok. A kapustól távolabb érkező labdák véde, legördüléssel, lecsúszással és a vetődéssel történhet.

A kapusok támadótechnikájának technikai elemei a következők:

A kigurítás, a kidobás és a kirúgás. A kidobás történhet egykezes felső átadással, diszkoszvetésszerűen és horogdobással. A kirúgás történhet a földről (kapukirúgás) és kézből (kapuskirúgás).

Jól érzékelhető, hogy a támadó technikai elemek száma kevesebb, ami nem jelenti azt, hogy jelentőségük elhanyagolható. Egy gyorsan és pontosan végrehajtott kidobás vagy kapuskirúgás fontos előfeltétele lehet egy sikeresen végrehajtott, góllal végződő támadásvezetésnek.

3. A labdarúgás megjelenése a tantervekben

A testnevelőtanárok munkájuk során a különböző típusú tanterveknek (Nat, központi előíró tanterv, kerettanterv, helyi tanterv) útmutatásai alapján tervezhetik meg, hogy a labdarúgás technikai és taktikai elemei közül melyeket oktatják az egyes évfolyamokon. Az alsó tagozatban a labdarúgás technikai és taktikai elemeinek oktatását a játékoság, a sikerélmény és az örömteli mozgás jellemzi. A felső tagozatban a már megtanult technikai és taktikai elemek mellett az újak is látótérbe kerülnek, a régieket pedig egyre nehezebb körülmények

között gyakorolják. Ez azt jelenti, hogy a jól begyakorolt, viszonylag egyforma szituációkra épített gyakorlatokban megnövekszik az intenzitás. A gimnáziumban a már megtanult technikai és taktikai elemek pontos végrehajtásán van a hangsúly. A technika finomítását szolgálják a mérkőzés szituációkhoz hasonló modellezett gyakorlatok. A támadásvezetési gyakorlatokban kezdetben több a támadó, mint a védő. A későbbiekben a támadók és védők száma kiegyenlítődik. A legnehezebb helyzetben a támadók akkor vannak, ha létszámuk kevesebb, mint a védőké. Először passzív, majd aktív védővel végeztetjük a gyakorlatokat. A legnagyobb fejlődési lehetőséget maga a kétkapus mérkőzésjáték jelenti. A játék elején és a játék közben is érdemes taktikai megkötéseket adni, ami a technikai kivitelezésre is hatással van. Adjunk lehetőséget arra is, hogy a tanulók szabadon, mindenféle megkötés nélkül játszhassanak és alkalmazzák kreativitásukat.

Az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI- (Emberi Erőforrások Minisztériuma) rendeletben található kerettantervekben kétéves bontásban jelenítik meg az egyes tematikai egységeket, fejlesztési célokat, nevelési-fejlesztési célokat, ismereteket, fejlesztési követelményeket és az órakereteket. A labdarúgással kapcsolatban a következő technikai és taktikai elemek és előkészítő kisjátékok találhatók:

1–2. osztály

Rúgások, labdaátvételek lábbal:

Álló és guruló labda rúgása álló helyzetből, lassú mozgásból szabadon, társhoz és célra. Labdakontroll- és labdavezetési gyakorlatok a lábfej különböző részeivel tárgy vagy társak között, helyben és járás közben, meghatározott irányú útvonalakon.

Guruló labda megállítása talppal és belsővel. Játékos passzgyakorlatok falhoz és társhoz.

Rúgások célra különböző távolságra és magasságban. Rúgó feladatok kézből és pattanásból.

2-3 vagy több játékos együttműködése különböző alakzatokban, az átadások irányának megváltoztatásával.

Kis létszámú, játékos hely-, helyzetváltoztató és manipulatív feladatmegoldások:

Támadó és védekező szerepek kisjátékok közben.

A játékszabályok fokozatos bevezetése a játéktevékenység során.

Sportjáték-előkészítő (kis)játékok:

A létszámfülényes és a létszámazonos helyzetek megoldása.

Labdarúgás:

A kispályás labdarúgás szabályainak alkalmazása 1:4 felállási formában, rombusz alakzatban. Kapura rúgások (kapura nélkül).

3–4. osztály

Rúgások, labdaátvételek lábbal:

Labdás koordinációs gyakorlatok labdavezetéssel különböző alakzatokban. Labdavezetés- és labdakontroll-gyakorlatok váltakozó sebességgel és irányban társak között mindkét lábbal. „Dekázás” mindkét lábbal.

Belső csüd, teljes csüd és külső csüd használata feladatmegoldásoknál.

Rúgások a lábfej különböző részeivel helyből és mozgásból. Játékos passzgyakorlatok.

Kézből rúgásfeladatok meghatározott célra és távolságra „dropból” is próbálkozva.

Sportjáték-előkészítő (kis)játékok:

Játék létszámazonos (1:1, 2:2, 3:3, 4:4) és létszámfölényes (2:1, 3:1, 4:1, 4:2) helyzetekben.

Kis létszámú cicajátékok. Játék egyszerűsített szabályokkal. Az egyszerű védő- és a támadó- helyzetek felismerése. Az emberfogásos és a területvédekezés megkülönböztetése.

Labdarúgás:

Rúgások kapura és társhoz belsővel, belső csüddel, teljes csüddel.

Labdaátvételek, labdakontroll-gyakorlatok, lövő- és testcselek nehezedő feltételek mellett.

A kispályás labdarúgás szabályainak alkalmazása 1:4 felállási formában, rombusz alakzatban. Területnyitás a támadásban és területszűkítés a védekezésben.

A kapusok szerepe a védekezésben és a támadásban.

5–6. osztály

Labdás technikai gyakorlatok:

Játékos labdás feladatok 2-3-4 vagy több játékos együttműködésével, négy-szög, téglalap vagy rombusz alakzatban az átadások irányának megváltoztatásával.

Labdahúzogatás és labdagörgetés haladás közben, majd fordulatokkal is.

Labdavezetések külső és belső csüddel, mindkét lábbal, különböző alakzatban.

Rúgások belső csüddel, teljes csüddel, külső csüddel, állított, majd mozgó labdával.

Rúgások belső csüddel, teljes csüddel, külső csüddel a futással megegyező irányból, oldalról és szemből érkező labdával.

Átadások (passzolások) és átvételek mindkét lábbal.

Átadások laposan és ívelten mozgás közben, növekvő távolságra irányváltoztatással.

Labdavevételek talppal, belsővel, csüddel, combbal és mellel.

Levegőből érkező labda átvétele belsővel.

Fejelés előre, oldalra, különböző irányból érkező labdával.

Alapszerelés, megelőző szerelés és a labdaátvétel megakadályozása.

Egyszerű cselek és a partdobás.

Taktikai gyakorlatok:

Párharcok az 1:1 elleni játékban, a labdaszerzés és a szabályos szerelés a játékban.

Szabadulás emberfogásból elfutással és testcsellel.

Támadásból védekezésbe való visszarendeződés.

Kisjátékok: 2:1, 3:1, 4:2, 5:2 alkalmazása egy és két udvarra.

A területvédekezés és a felállási formák a kispályás játékban.

Kapusmunka:

A kapus alaphelyzete. Guruló, félmagas és magas ívelt labdák elfogása.

Kigurítás, kidobás, kirúgás állított és lepattintott labdával.

Játékok, versengések:

A technikai és a taktikai feladatok megoldását előkészítő, valamint a begyakorlást segítő játékok és játékos feladatmegoldások. Cserefutball 3-4 fős csapatokkal. A 2:1 elleni játék gyakorlása.

Részvétel az iskolai kispályás labdarúgó-bajnokságban.

7–8.osztály

Labdás technikai gyakorlatok:

Labdavezetések mindkét lábbal, külső és belső csüddel, különböző alakzatban. Labdahúzogató és labdagörgetés haladás közben fordulatokkal.

Átadások (passzolások) és átvételek mindkét lábbal.

Átadások laposan mozgás közben, ívelten növekvő távolságra, irányváltoztatással.

Átvételek ívelt labdával.

Labdavevételek talppal, belsővel, külső csüddel, combbal és mellel.

Levegőből érkező labda átvétele belsővel és toppalással.

Rúgások belső csüddel, teljes csüddel és külső csüddel, állított és mozgó labdából.

Különböző irányból érkező (oldalról, szemből, a nekifutás irányából) labda megrúgása belső csüddel, teljes csüddel és külső csüddel. Dekázás haladásal és irányváltoztatással.

Dekázás csoportosan csak lábbal, csak fejjel.

Fejelés előre, oldalra és különböző irányból érkező labdával. Fejelés felugrással.

Cselezés testcsellel, labdavezetésből labda elhúzása oldalra, labdaátvétel testcsellel.

Átadócsel, rúgócsel rálépéssel és hátra húzással.

Szerelés, alapszerelés, megelőző szerelés és a labdaátvétel megakadályozása.

Helyezkedés a támadó és a kapu közé, a labda elrúgása.

Egyéb feladatok: a partdobás szabályos végrehajtása.

Kapusmunka:

Guruló és ívelt labda megfogása, kigurítása, kidobása, kirúgása állított és lepattintott labdával. A kapus helyezkedése, az erős lövések megfogása és lábbal védeése.

Taktikai gyakorlatok:

Gyors támadásba felfejlődés és visszarendeződés.

„Poszt” vagy „udvaros” gyakorlás. Helyezkedés, emberfogás poszt szerint.

Támadásban a védőtől való elszakadás, üres helyre helyezkedés.

Váltás a védekezésben (embert, területet).

A támadások súlypontjának változtatása rövid és hosszú átadásokkal.

A 4:2 elleni játék gyakorlása.

Játékok, versengések:

A labdarúgás játékelemeinek elsajátítását és rögzítését segítő játékos feladatok, testnevelési játékok. A cserefoci, a lábtenisz és a vonalfoci meghatározott szabályokkal. A 2:1 elleni játék gyakorlása.

Labdavezető, dekázó, célba rúgó és fejelő versenyek egyénileg és csoportosan.

Részvétel kispályás labdarúgó-mérkőzéseken és kispályás bajnokságokon.

9–10. osztály

A megtanult technikai-taktikai elemek alkalmazása játéksituációban ellenféllel szemben.

A technikai elemek végrehajtása csökkenő hibaszázalékkal:

A labdás koordináció minőségi fejlesztése.

Labdakezelések mozgás közben irányváltoztatással.

Rövid és hosszú átadások különböző mértani alakzatokban, talajon vagy levegőben.

Átadások, átvételek mélységi és szélességi játékhelyzetek kialakításával.

Induló-, futó-, átadási és lövőcselek védővel szemben.

Fejelések technikai levegőből, társnak vagy kapura.

Taktikai elemek a variációk növelésével és a végrehajtási minőség emelésével:

Különböző posztok betöltése: kapus, védő, középpályás és támadó.

Rombuszban négy játékos feladatmegoldása mélységben és szélességben folyamatos helycserékkel.

11–12. osztály

Technikai elemek tökéletesítése, alkalmazása:

A tanult elemek összetett variációkban alkalmazott megoldásai csökkenő hibaszázalékkal, labdakezelési cselekvés biztonsággal, eredményes befejezésekkel.

Pozícióváltások szélességben és mélységben, zavaró ellenféllel szemben is.

Felívelések és beadások, letámadás és visszatámadás.

Pontos cselezések és szerelések alkalmazása a játékban.

Változatos kapura lövések, ívelések és rúgások alkalmazása a labda céltudatos irányításával. Fejelések különböző fajtái dobott vagy rúgott labdából.

A szöglet Rúgás és a bedobás eredményes technikája.

A büntetőrúgás gyakorlása.

Gólszerzés különféle testrésszel a szabályok betartása mellett.

Taktikai továbbfejlesztés:

A területvédekezésben szerzett tapasztalatok és megoldások bővítése.

A szoros és követő emberfogás gyakorlása kisebb és nagyobb egységekben.

Védelmi rendszerek ismerete és gyakorlása. Támadási variációk felépítése a különböző védekezési formák ellen. Csapatrészekben belüli koordinált együttműködés, és csapatrészek összjátékának megvalósítása a kötött játékfolyamatok és ötletjáték során. Jól érzékelhető, hogy a technikai elemek megtanulása után kerül sor a taktikai elemek gyakorlására.

Ez annak köszönhető, hogy vannak olyan taktikai elemek, amelyek végrehajtása csak akkor lehetséges, ha a tanulók egy minimális szintű technikai tudással rendelkeznek.

4. A labdarúgás technikai mozgásanyagának az oktatása

A labdarúgás technikai és taktikai mozgásanyagának oktatása több szakkönyvben is megtalálható (Bicskei 1997; Csanádi 1978; Csillag 1980; Göttl 2002; Magyar 1992). Általánosságban elmondható, hogy a labda nélküli és a labdás technikai elemek bemutatását és oktatását a taktikai mozgásanyag leírása és oktatása követi. A szakirodalmak között találhatunk olyanokat is, amelyekben a szerzők nem az alapvető technikai és taktikai elemek csoportosításával és ismertetésével foglalkoznak, hanem olyan gyakorlatokat ajánlanak, amelyek elősegítik a játékosok motoros képességeinek fejlesztését (Benedek–Pálfai 1978; Mezey 1988). Alapvető elv, hogy az egyes technikai elemek oktatásánál mindig figyelembe kell venni az adott korosztály életkori sajátosságait és a játékosok előképzettségét. A fokozatosság elvét be kell tartani, a differenciálási lehetőségeket pedig ki kell használni az oktatóknak. Lehetőség szerint olyan gyakorlatokat kell tervezni, amelyekben a tanulók minél többet találkozhatnak a labdával. A fiatalabb korosztályoknál (általános iskola alsó tagozat) a technikai elemek oktatása közben a játékoság kerüljön előtérbe, ami nem azt jelenti, hogy labdarúgóórákat egyből a kétkapus mérkőzésjátékkal kell kezdeni. Az óra típusától függően a bemelegítés közben végzett labda nélküli és labdás koordinációs gyakorlatokat az előkészítő játékok, majd a mérkőzésjáték követheti. A bemelegítés közben alkalmazott labdás koordinációs gyakorlatokat úgy kell tervezni, hogy azok illeszkedjenek az óra fő részének célkitűzéseire. Az időkerettel úgy kell gazdálkodni, hogy a levezetésre mindig legyen lehetőség.

4.1. A rávezető gyakorlatok szerepe a labdarúgás oktatásában

A rávezető gyakorlatokat általában egy új technikai elem megtanításakor alkalmazzuk. A rávezető gyakorlatok az egyes technikai elemek részmozdulatainak gyakorlását szolgálják. A technikai elem mozgásszerkezeti felépítéséből ki kell választani azt a részmozdulatot, amire a rávezető gyakorlatot tervezzük. Amennyiben azt észleljük, hogy az osztály többségének nehézségei vannak az első próbálkozások után, úgy érdemes frontálisan tervezni az oktatást. A sportolói múlt és a nemek vonatkozásában pedig a differenciálásra is van lehetőség. Olyan testhelyzetek kialakítására kell törekednünk, amely lehetővé teszi, hogy csak az adott részmozdulat végrehajtására tudjanak koncentrálni a tanulók. Több tényező is befolyásolja, hogy melyik részmozdulat iskolázásával kezdjük

az adott technikai elem oktatását. A labdarúgás szabályai lehetővé teszik, hogy a test különböző részeivel érinthetjük a labdát. A rúgások, fejelések és a labdaátvételek szempontjából a helyes érintési felület kialakítása nagymértékben befolyásolja a labda további mozgását, ezért a rávezető gyakorlatok főleg a helyes érintési felület kialakítását szolgálják. Az egyes technikai elemek oktatása közben alkalmazható rávezető gyakorlatok a következő fejezetekben, a konkrét technikai elemek oktatása közben kerülnek bemutatásra.

4.2. Az előkészítő játékok szerepe a labdarúgás oktatásában

A labdajátékok előkészítő gyakorlatai és játékei elsősorban a sportágra jellemző technikai és taktikai elemek végrehajtásához szükséges motoros képességek megalapozását, illetve fejlesztését szolgálják. Az oktatónak kell eldöntenie, hogy az előkészítő játékot milyen céllal és milyen technikai és taktikai megkötésekkel alkalmazza. Amennyiben a hirtelen irányváltoztatások és a labda nélküli testcselekvések végrehajtásához szükséges képességeket szeretnénk fejleszteni, akkor előkészítő játékként a fogójátékot kell alkalmazni, mert az irányváltoztatásokra és az ezt megelőző testcselekvésekre legjobban a fogójátékok közben kényszerül a fogó és az „üldöző”. Célszerű a labdát is közbeiktatni és labdavezetéses fogót játszani, hisz ez már egy összetettebb, izgalmasabb feladat, és a labdaérzékletet is fejleszti. A labdajátékok előkészítő gyakorlatai véleményem szerint akkor érik el igazán a céljukat, ha a játék közben a sportágra jellemző és az adott életkornak megfelelő súlyú és méretű labdát használunk. A labda keménységére is oda kell figyelni, ezért az 5-7 éves korosztályoknál megfelelő minőségű gumilabdát kell alkalmazni. A térérzékeléssel kapcsolatban azt az elvet kell követni, hogy nem szabad nagyobb méretű pályán végezteni az előkészítő játékokat, mint amit a korosztály versenykiírása előír. Ez vonatkozik a kapu méretére is. A játéktér határvonalait a térérzékelés és a tájékozódás fejlesztése, valamint a szabályok egyértelmű betartása miatt célszerű kijelölni. A kisebb méretű pályán végrehajtott előkészítő játékok közben gyakrabban találkoznak a játékosok a labdával, ami a gömbérzékelük fejlődését szolgálja. Nyilvánvaló, hogy az előkészítő játékok közben mások a módszerek és az elvárások is a kezdő és haladó játékosokkal szemben. A labdaátadások, labdaátvételek, labdavezetések és a helyezkedések végrehajtásában több labdajátéknál is felfedezhetők a hasonlóságok, de sportágspecifikus jellegük miatt különbségeket is találunk. Ezek az eltérések elsősorban a sportágra jellemző technikai elemek végrehajtásából adódnak, amelyeket az előkészítő játékok megtervezésénél mindenképpen figyelembe kell venni. Az egyes technikai elemek oktatása közben alkalmazható előkészítő játékok a következő fejezetekben, a konkrét technikai elemek oktatása közben kerülnek bemutatásra.

5. A labdavezetés technikai leírása és oktatása

A labdavezetés technikai leírása

Labdarúgásban labdavezetésen a labdának a lábfej valamely részével történő tudatos irányítását és egymás utáni terelgetését értjük. A definícióból jól érzékelhető, hogy a labdával a játékos rövidebb vagy hosszabb megszakításokkal folyamatos kapcsolatban van. A megszakítások közötti időtartamok nagyságát sok tényező befolyásolja. Van olyan játéksituáció, amikor a rövidebb, de előfordulhat az is, amikor a hosszabb megszakítás utáni érintés szolgálja legjobban a labdát vezető játékos célját. A labdát a lábfej különböző felületével kell érinteni. Csanádi Árpád felosztása szerint labdavezetés közben a labdát belső csüddel, teljes csüddel és külső csüddel is érinthetjük (Csanádi 1978). A labdarúgás technikai elmeinek oktatását az alsó tagozatban a legtöbb szakember a labdavezetéssel kezdi. Ez azzal magyarázható, hogy a labdavezetés során igen sokszor kell érinteni és terelgetni a labdát úgy, hogy a megfelelő irányban haladjon. Másképpen úgy is fogalmazhatnánk, hogy a játékos irányítsa a labdát és ne fordítva, a labda a játékost. Arra kell törekedni a játékosnak, hogy a lábbal történő érintés után közel maradjon a labdához, hogy bármely pillanatban, ha szükséges, ismét meg tudja érinteni és megfelelő irányban tartani. A sok érintés nagymértékben fejleszti a tanítványok labdaérezkét, ami a labdarúgás alapvető követelményeihez tartozik. Minden egyes érintés egy „aprócska” rúgásnak is felfogható, de a labdavezetésnél az érintés pillanatában a lábfejet csak enyhén kell megfeszíteni (1. kép).



1. kép: Labdavezetés belső csüddel. orrás: Saját felvétel

A labdavezetés oktatása

A helyes érintési felület (belső csüd, teljes csüd, külső csüd) bemutatása után a tanítványok a labdavezetést különböző akadályok közbeiktatásával gyakorolhatják. Ezek lehetnek egyenes vonalak, különböző mértani alakzatok, bóják, leszúrt és függőlegesen leengedett rudak. A fokozatosság elvét az akadályok térbeli elhelyezésével (egyenes vonal, cikcakk vonal) és az akadályok egymás közötti távolságának a változtatásával érhetjük el (2. kép).

A teljesen kezdő, 5-7 éves korosztálynál az egyenes vonalban lerakott bóják kerülése helyett a cikcakk vonalban történő labdavezetést ajánlom. Erre azért van szükség, hogy már a tanulás kezdeti fázisában rákényszerítsük őket, hogy olyan erőközléssel és irányba rúgják meg a labdát, hogy a kijelölt akadályokat sikeresen tudják megkerülni. Nyilvánvaló, hogy a cikcakk vonalban lerakott bóják megkerülésénél a test súlypontja alacsonyabbra kerül, mint az egyenes vonalban lerakott bóják esetében, ezért ez nehezebben végrehajtható. A labdavezetés akkor kerül készségszintre, amikor a játékos tekintete nem a labdára, hanem a saját és az ellenfél játékosainak a mozgására, helyezkedésére irányul. Ezt a fent említett bójakerülési gyakorlatokkal nem igazán tudjuk elérni, hisz a bóják kerüléséhez automatikusan lefelé kell nézni, ami ellentétes a készségszinten történő labdavezetés fejtartásával.

Az oktatásban használhatunk leszúrható vagy a bójákba helyezhető kerülő karókat, így nem a talajon lévő bójákat nézi a tanítvány. Arra is fel kell hívni a játékosok figyelmét, hogy a labdavezetést a védőjátékostól távolabbi lábbal kell végrehajtani, hogy a testükkel minél jobban fedezni tudják a labdát.

Amennyiben a bóják és a karók védőjátékosokat szimbolizálnak, akkor is a bójától távolabbi lábbal kell a labdavezetést végrehajtani. Ez is jó példa arra, hogy a technika és a taktika milyen szoros kapcsolatban van egymással. Véleményem szerint a labdavezetést nehezebb végrehajtani, ha letűzhető vagy leállítható botokat kerülnek a játékosok, hiszen itt rá vannak kényszerítve, hogy fejtartásuk magasabbra kerüljön. (Az áll helyzetéből következtethetünk legjobban a fejtartásra). A leghatékonyabb a felülről lelógatott botok kerülése, de ennek a megvalósítására csak néhány labdarúgó-akadémián van lehetőség. Igazán hatékonyan akkor járunk el, ha fogójátékok közbeiktatásával gyakoroltatjuk a labdavezetést.

Ügyelni kell azonban arra, hogy a játékosokban tudatosuljon, hogy a mérkőzésjáték közbeni túlzott labdavezetés csak bizonyos szituációkban illeszkedik bele a csapatjáték összképébe.



2. kép: Labdavezetés belső csüddel
Forrás: Saját felvétel

Néhány példa a labdavezetés rávezető gyakorlataira

Fontos, hogy mindenkinél legyen labda!

A rávezető gyakorlatokat először az ügyesebb, majd a gyengébb lábbal kell végrehajtani!

- A labda görgetése előre, hátra, majd körkörösen.
- Labdavezetés a kezdő körön belső csüddel először járás, majd lassú futás közben.
- Labdavezetés a kezdő körön külső csüddel először járás, majd lassú futás közben.
- Labdavezetés a pálya oldalvonalán teljes csüddel először járás, majd lassú futás közben.
- Labdavezetés tetszőleges érintéssel a pálya meghatározott vonalai mentén.
- Szlalom labdavezetés meghatározott érintési felülettel különböző alakzatban és távolságban lerakott bóják között (3. kép).
- Taps, síp és kar jelre terület és a területben helycserék, labdacserék.
- Labdavezetés 8-as alakban.
- Az edző az ujjaival különböző számokat mutat fel, amit a játékosoknak labdavezetés közben fel kell ismerniük, és hangosan ki kell mondaniuk.



3. kép: Labdavezetés külső csüddel
Forrás: Saját felvétel

Néhány példa a labdavezetés előkészítő játékaira

– Fogójáték labdavezetéssel a pálya meghatározott vonalai mentén. A labdavezetések fajtáit felváltva gyakorolhatjuk az ügyesebb és gyengébb lábbal (belső csüd, teljes csüd, külső csüd).

– Szalagszerző labdavezetéssel a pálya meghatározott területén. A labdavezetések fajtáit felváltva gyakorolhatjuk az ügyesebb és gyengébb lábbal (belső csüd, teljes csüd, külső csüd).

– Váltóversenyek bóják és karók megkerülésével belső csüddel és külső csüddel. A labdavezetések fajtáit felváltva gyakorolhatjuk az ügyesebb és a gyengébb lábbal.

A labdavezetés közben elforduló hibák és a hibajavítás módszerei

– A túlságosan nagy erőközlés miatt a játékos messze kerül a labdától, azaz hosszan szökteti magát. Kezdő játékosok a labdavezetés első kipróbálásakor gyakran elkövetik ezt a hibát. Ezért csak jelekkel körbehatárolt területen belül szabad az oktatását elkezdni, majd a labdavezetést akadályok megkerülésével kell végeztetni. Tetszőleges irányú labdavezetés közben sípszóra a labdát talppal meg kell állítani, majd a következő sípszóra újból indulhat a labdavezetés.

– Labdavezetés közben a tekintet szinte állandóan a labdára irányul.

Az oktatónak a figyelmet valamilyen vizuális jel felismerésére kell terelnie, így a játékosok rákényszerülnek, hogy megosszák figyelmüket. Az oktató kre-

atívitásán múlik, hogy a jelek felismerése milyen nehézségeket okoz. (Pl.: a tanár körbe jár, és számokat mutat fel, amit a tanulóknak be kell mondaniuk). Nagyon hatékony a labdavezetési fogó, mert a fogó mozgására, helyváltoztatására is figyelni kell a játékosnak.

– A bójához közelebbi lábbal történik a labdavezetés.

Egyik bója helyére egy védőjátékost kell beállítani. Ezáltal érthetővé válik, hogy a védőjátékos akkor tudja nehezebben megszerezni a labdát, ha a támadó játékos a védőtől távolabbi lábával vezeti a labdát.

6. Összegzés

A technikai mozgásanyag oktatásának célja az, hogy az egyes technikai elemeket a tanítványok mérkőzéseken, ellenféllel szemben is sikeresen végre tudják hajtani. A testnevelő tanárok a labdarúgás technikai mozgásanyagának oktatása közben különböző módszereket alkalmazhatnak. A módszerek kiválasztását több tényező is befolyásolja, amelyek közül néhányat kiemelnék. Mindig figyelembe kell venni a tanulók életkori sajátosságait és a labdarúgó-előképzettségüket. Más módszert kell alkalmazni a teljesen kezdő és a tapasztalt, haladó játékosokkal szemben. A testnevelésórákon résztvevő tanulók teljesítményében nagy különbségek találhatók, ezért mindig lesznek olyan tanítványok, akik a technikai elemek helytelen kivitelezése miatt kevésbé jutnak sikerélményhez. Célszerű differenciálni és a gyakorlatok nehézségének megfelelően különböző csoportokat alakítani. Ennek azonban vannak előnyei és hátrányai is, amelyeket mindig az óra célkitűzésének megfelelően mérlegelni kell. Az oktató-nevelő tevékenység bipoláris folyamatában nagyon fontos szerepet tölt be a testnevelőtanárrak szakmai felkészültsége, személyisége, empátikus képessége, motiváló képessége, nevelési, vezetési, és tanítási stílusa, valamint konfliktuskezelő képessége. Véleményem szerint a sportszakmai, a sportpedagógiai, a sportpszichológiai és a sportszociológiai ismeretek együttes alkalmazása teszi lehetővé, hogy a testnevelőtanárok sikereket érjenek el munkájuk közben. Tapasztalatom szerint a technikai elemek túlzott, önálló gyakoroltatása nem igazán motiválja a tanítványokat, ezért a rávezető gyakorlatok és előkészítő játékok mellett lehetőleg hagyjunk teret a technikai elemek kétkapus játék közbeni gyakorlására. Itt is tudatosan kell tervezni a játéktér nagyságát, a focilabda anyagát és méretét, a kapuk méretét, a játékidőt, a játékosok létszámát és a játék kezdete előtti csapatalakítást. A testnevelésórákon történő csapatalakítás, nagymértékben befolyásolja, hogy a csapattagok milyen motivációval vesznek részt a labdarúgójátékban. Véleményem szerint úgy kell megválasztani a csa-

patokat, hogy lehetőleg egyforma játékerőt képviseljenek. Ez az esetek többségében úgy valósítható meg, ha a testnevelőtanár tudatosan tervezi és irányítja a különböző csapatalakítási folyamatokat. A többféle csapatalakítási módszerrel elérhető, hogy ne mindig ugyanazon csapattagok kerüljenek egy csapatba. A testnevelőtanár-tanítvány interakció minősége nagymértékben kihat a tanítás hatékonyságára. A gyakorlati munkában ez azt jelenti, hogy a tehetséges játékosok a testnevelőtanárjukkal történő rossz viszony miatt nem a tőlük elvárt teljesítménnyel hajtják végre a gyakorlatokat, illetve nem a képességeiknek megfelelő szinten vesznek részt a játékban. A legszélsőségesebb esetben szándékosan, különböző kitalált indokok miatt nem vesznek részt az iskolák közötti bajnokságokon. A rossz viszony lehetséges okaira most nem térnék ki, de szeretném felhívni a figyelmet, hogy a testnevelő tanár-tanítvány interakció közben létrejövő kommunikációs stílus jól tükrözi a kapcsolat minőségét. A testnevelés tantárgy tanítása során vannak olyan speciálisnak mondható helyzetek, amelyeknél nagyon fontos, hogy a testnevelőtanár rövid, lényegre törő, határozott utasításokkal igyekszik a tanítvány tudomására hozni, hogy a mozgás kivitelezése közben mire kell jobban figyelnie. Ezekre az utasításokra a rávezető gyakorlatok, az előkészítő játékok és a kétkapus játék közben a tanulók az eltérő személyiségjegyeik miatt különböző módon reagálnak. A nehézség abban rejlik, hogy a testnevelő tanároknak fel kell ismernie, hogy melyik az a kommunikációs stílus, amivel legjobban motiválhatják tanítványaikat. Az általam ismertetett példák nem kötelező jellegűek, hanem javaslatok, hisz egy technikai elem megtanítása többféle módszerrel is történhet. A felsorolt gyakorlatok oktatása csak akkor lehet eredményes, ha a testnevelőtanár saját személyiségével, lelkesedésével aktív résztvevőjévé válik az oktatási folyamatnak. Bízom benne, hogy a leírt gyakorlatok és oktatási módszerek segítséget nyújtanak a testnevelőtanár kollégáim labdarúgó óráinak megtartásához.

Bibliográfia

- » Bacsó István – Göttl Béla – Orosz Pál – Zalka András (1991): A labdarúgóedzés elmélete és módszertana. Budapest: Sport.
- » Benedek Endre (1985): Gyermek labdarúgók felkészítése. Budapest: Sport.
- » Benedek Endre (1991): Focitól a labdarúgásig. Szombathely: Inter-Product Kft.
- » Benedek Endre – Pálfai János (1978): 600 labdarúgó edzésjáték és gyakorlat. Budapest: Sport.
- » Bicskei Bertalan (1997): Utánpótláskorú labdarúgók felkészítése. Budapest: Aréna 2000-Sportfutár.
- » Bicskei Bertalan (2010): Kapusok könyve. Fiataloktól a felnőtt, amatőröktől a profi kapusokig. Budapest: Bicskei és Fiai Kft.

- » Both József (1997): A futball egy nagy játék. Budapest: Hermina Kiadó.
- » Csanádi Árpád (1978): Labdarúgás 1. A labdarúgás technikája. Budapest: Sport.
- » Csillag Béla (1980): A labdarúgás technikai ismeretei. In: Csillag Béla – Detre Pál – Honti
- » Gyula – Szigeti Lajos: Játék II. Budapest: Tankönyvkiadó. 207–274. p.
- » Gerhard, Bauer (2008): Labdarúgás (Fitten & Egészségesen sorozat). Budapest: Cser Kiadó.
- » Göltl Béla (2002): Labdarúgás lépésről lépésre. Budapest: MSTT.
- » Hargitay György (1975): Korszerű kapusjáték. Budapest: Sport.
- » Istvánfi Csaba (2006): Mozgástanulás, mozgáskészség, mozgásügyesség. Budapest: Plantin-Print Kiadó.
- » Kulman Miklós (2005): Labdarúgás. In: Rétsági Erzsébet: Kézikönyv a testnevelés tanításához. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 242–273. p.
- » Magyar György (1992): Labdarúgás. In: Kristóf László – Magyar György – Gál László: Sportjátékok III. Budapest: Tankönyvkiadó. 157–256. p.
- » Mezey György (1988): Élvonalbeli labdarúgók felkészítése. Budapest: Sport.
- » Nádori László (1995): Sportelmélet és módszertan. Pécs: JPTE Testnevelés- és Sporttudományi Intézet.
- » Németh Zsolt (2015): A labdarúgás technikai mozgásanyagának oktatás módszertani javaslatai. In: Németh Zsolt (szerk.): A sportjátékok oktatásának módszertani javaslatai. Pécs: PTE TTK Sporttudományi és Testnevelési Intézet.
- » Tóth János (1997): Edzésjátékok serdülőkorúktól- versenyzőkorig. In: *Kispad*, 1997. 1–2. 39–45. p.
- » Tóth János (1997): Erőfejlesztés alacsonyabb osztályú labdarúgó csapatoknál. In: *Kispad*, 1997. 3. 34–38. p.
- » Tóth János (1998): Labdarúgó kisjátékok az iskolában. Módszertani lapok. In: *Testnevelés*, 1998. 4. sz. 18–25. p.
- » Tóth János (2001): Labdarúgóedzések játéka I. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar (TF jegyzet) 44 p.
- » Tóth János – ifj. Tóth János (2010): Labdarúgást előkészítő játékok általános iskolás gyerekek részére (labdavezetés). In: *Futball*, 2010. III. évf. 23. sz. 10–13. p.
- » Tóth János – ifj. Tóth János (2010): Átadás - átvétel gyakorlatok általános iskolás gyerekek részére. In: *Futball*, 2010. III. évf. 24. sz. 10–13. p.
- » Tóth János – ifj. Tóth János (2010): Cselezés - szerelés oktatása általános iskolai keretek között. In: *Futball*, 2010. III. évf. 25. sz. 16–20. p.
- » Tóth János – ifj. Tóth János (2010): A fejelés oktatása és játéka az általános iskola alsó tagozatában. In: *Futball*, 2010. III. évf. 26. sz. 16–20. p.
- » Tóth János – ifj. Tóth János (2010): A fejelés oktatása és játéka az általános iskola felső tagozatában és a középiskolában. In: *Futball*, 2010. III. évf. 27. sz. 16–20. p.
- » Tóth János – ifj. Tóth János (2011): Az utánpótláskorú labdarúgók felkészítésének szakmai követelményei. Budapest: Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar.
- » Zalka András (szerk.) (1975): Labdarúgók felkészítése. Budapest: Sport.

A természettudományos gondolkodás fejlesztésének szükségessége és lehetőségei

The development possibilities of natural science thinking

DR. PATOCSKAI MÁRIA

*főiskolai docens, Eötvös József Főiskola Pedagógusképző Intézet
patocskai.maria@ejf.hu*

Összefoglaló

A jelenlegi iskolarendszer tartalma és módszertana bár alapvető felelősséggel bír a környezettel kapcsolatos szemlélet- és tudatváltoztatásban, mégsem tud igazodni a megváltozott környezeti, társadalmi és gazdasági kihívásokhoz. Ebben nagy szerepet játszik annak a természettudományos gondolkodás hiánya, amelyet a rendszerszemléletnek, az ok-okozati összefüggések megértésének és az összefüggések átlátásának kellene jellemeznie. A természettudományos gondolkodás kialakításának és fejlesztésének hatékony eszköze lehetne a projekt alkalmazása, amely gyökereiben megváltoztatja a gondolkodás minőségét. Erre számtalan lehetőség kínálkozik a tanítójelölt hallgatók természettudomány tartalmú tantárgyainak tanítása során, melyre a szerző gyakorlati példát is bemutat.

Abstract

The consequences of the global crisis of our days is the extensive parameters (population, consumption of the natural resources, the degree of the consumption and the others) of the fast-growing humanity which causes serious problems. The majority of the people perceive the sign of it, but they are not aware of their role of responsibility played in this and the extent of their environmental impact. The resulted load originating from lifestyle action is often regarded to be insignificant, and the responsibility is often shifted to the producing sector (industrial, agricultural and their objects). As the systematic thinking is missing, people are

not aware of the importance to feed this growing demand. Although the content and methodology of the current school system is playing an important role in the attitude change, even so it cannot adapt to the already changed environmental, social and economic challenges. The application of the project can be an effective method to change the attitude. For this the author also presents practical examples from natural science subjects in teacher training.

Bevezetés

Világunk állandóan változik az évmilliók során a geo-biológiai folyamatok körforgása következtében. Az emberi faj megjelenése – kb. 200 ezer évvel ezelőtt – más jellegű változásokat indított el, amelyek mértéke, tendenciája eddig emberi léptékkel mérve követhető volt. Ezek napjainkra egyedülálló változásokká teljesedtek ki, amelyek nem hasonlíthatók az előzőekhez, mert ezek intenzitása, hatóköre, üteme és negatív jellege mesze meghaladja a korábbiakat. Ugyanakkor a lokális és regionális jelleget is túlnőtték, jelenleg már világviszonylatban is a társadalmi, gazdasági és környezeti rendszerek folyamataiban bontakoznak ki negatív jelleggel. Ezért kijelenthetjük, hogy napjainkra az emberiség globális válságba jutott. Ezek okai egymással bonyolult összefüggést mutató gazdasági, politikai és társadalmi folyamatok láncolatára vezethetők vissza, amelyek középpontjában az emberi tevékenységek állnak. A globális válság tünetei súlyos társadalmi és gazdasági problémákként jelentkeznek, de a legsúlyosabb a természetes környezetünk válságos állapota. Mindez azért a legfontosabb, mert a geo-bioszféra a forrása, létalapja a társadalomnak és a gazdaságnak. Minden emberi rendszer jövője ettől függ.

A jelenlegi ökológiai válság az emberiség társadalmi-gazdasági fejlődésével áll szerteágazó kapcsolatban, melynek kezdete a 18. századra tehető. A népességrobbanás, az intenzív gazdasági tevékenység és energiafelhasználás pozitív visszacsatolások láncolatán keresztül a természet egyre nagyobb arányú átalakítása kezdődött el.

Az emberiségnek óriási szerepe és felelőssége volt/van a környezeti problémák létrejöttében, illetve azok mérséklésében. A kedvezőtlen folyamatok megállításához, a bioszféra dinamikus egyensúlyi állapotának visszaállításához és fenntartásához az egyén és a társadalom részéről sokkal környezettudatosabb tevékenységeken alapuló döntésekre és életvitelre van szükség. Ezek pedig alapvetően az adott társadalom kulturális-mentális viszonyaitól függően szerveződnek. Az emberiség jelenlegi tudatossági szintje és a jelenlegi gazda-

sági, társadalmi és technikai körülmények ellentmondásossága miatt – amint azt korábban már többen kifejtették – globális paradigmaváltásra van szükség (Dasmann 1975; László 1999; Vida 2004). Ehhez viszont a korábbi gazdasági alapon nyugvó gondolkodási módon és tevékenységi rendszeren – amelyek létrehozták a jelenlegi válságot – kell változtatnunk, mert azok alkalmatlanok a jelenlegi problémák felszámolására. A paradigmaváltás sikere azon is múlik, hogy az analízáló szemléletet a szintetizáló, rendszerszemléleten alapuló holisztikus gondolkodás képes-e felváltani. Ez segít a társadalmi, gazdasági és környezeti rendszerek összetett hatásmechanizmusait és kölcsönhatásait átlátni. Ezáltal válnak világosabbá, hogy a lokális folyamatoknak globális megnyilvánulásai vannak, ugyanakkor a földi méretű eseményeknek pedig nagy hatása van a helyi szintekre

A rendszerszemlélet *szükségszerűsége* egyrészt abban áll, hogy a problémák összefüggéseiben való vizsgálata az összetett válság megoldásának a feltétele. Ilyen szemlélet nélkül az emberiség nem képes a jelenlegi válságot kezelni és megoldani. A problémák elkülönült elemzéséből téves megoldás születik, ami újabb problémát szül. Ezáltal a rendszer egésze tovább nő és bonyolódik.

A szükségszerűség másik oka abban áll, hogy az emberiség életviteli tevékenységeinek és cselekedeteinek következményeit, saját felelősségét csak akkor képes felismerni, ha összefüggéseiben látja azt a világot, amelyben él. A különálló ismeretek önmagukban nem teszik lehetővé az egészben történő látást, a holisztikus szemléletet, amely a környezettudatos életvitel alapja.

A holisztikus szemlélet ellen ható tényezők

A *jelenlegi tudomány szemléletre* az analitikus gondolkodás, vagyis a világ elemi részeinek megismerése jellemző. Háttérbe szorul az elemek, rendszerek közötti összefüggések, a valódi egész feltárása. Napjainkra bár óriási ismeretek birtokába jutott az emberiség, de ez a tudáshalmaz már nem elegendő a jelenlegi rendszerek közötti bonyolult kapcsolatok feltárására, ezért már a problémák megközelítése is hibás. A jelenlegi tudomány szemlélet a 17–18. századra nyúlik vissza, amikor a világ természettudományos alapokon történő megismerése óriásit lépett előre. Kopernikusz, Kepler, Newton hatalmas felfedezéseket tettek, a világ megismerésére vonatkozólag, de ezek ismeretelméleten alapultak, amelyek megfeleltek az akkori bonyolultsági szintű rendszerek leírására. A mai kor viszont túlhaladta ezt a megismerési módot.

A jelenlegi magyar *iskolarendszer* is a rendszerszemléletű gondolkodás ellen hat. Az analitikus szemléletet erősíti azáltal, hogy a körülöttünk levő egységes,

egész természetes környezetet szétszabdalja a természettudományokat felölelő tantárgyakra: kémia, fizika, földrajz, biológia. Ezen a ponton alapvetően eldől, hogy a tanuló képes-e egészben látni a világot és a benne rejlő összefüggéseket felfedezni, vagy a részletekben elvész. A tantárgyak tovább fokozzák az analitikus szemléletet: évfolyamokra, ezen belül témákra, témákon belül tananyagokra bontódik szét bármelyik tantárgy egy nagy egészet felölelő tartalma.

Az analitikus oktatási szemlélet szorosan kapcsolatban áll a tantárgyak diszciplína-orientált felfogásával. Mindenki számára úgy tanítják az egyes tantárgyakat, mintha annak jövőbeni szakemberét, tudósát képeznék. A tantárgyak tananyaga elsősorban az egyes tudományok eredményei alapján fogalmazódnak meg.

A tanulók legtöbbje az életkori sajátosságukból és az erős analitikus tanítási mód miatt képtelenek egészben érezni és látni a körülöttük levő egységes világot.

Mindez lehetetlenné teszi, hogy olyan személyes értékrend alakuljon ki, amely képessé tenné felelősségteljes döntések létrehozására a jelenlegi és a jövő generáció érdekében.

A projektpedagógia értelmezése

A projektpedagógia elméleti modelljének tudományos alapjait, nevelésfilozófiáját még az 1920-as évek elején Dewey dolgozta ki az elnevezés használata nélkül, majd Kilpatrick ehhez egy stratégiát dolgozott ki. Azáltal, hogy a társadalmi változások és gazdasági-technikai fejlődés exponenciálisan felgyorsult, maga után vonja az oktatás legfőbb céljainak módosulását. A hagyományos iskolai tartalmak és módszerek már nem tudnak eleget tenni ezeknek a kihívásoknak. A projektpedagógia újra felfedezése viszont egyik alternatívája lehet a megváltozott elvárásokhoz való igazodásnak.

A projektpedagógia leegyszerűsítve a tanulásra, az egyén aktivitására, az önfejlesztésre helyezi a hangsúlyt az oktatás, a tanítás helyett (Hegedűs 2011). Lényeges, hogy megváltozik az oktatás szereplőinek egymáshoz való viszonya. Míg az oktatási folyamat szakaszai a hagyományos pedagógia során a pedagógus kompetenciájába tartoznak, ezért az irányítás szinte autokrata módon valósul meg, addig a projektpedagógia során a résztvevők azonos mértékben vesznek részt a projekt megvalósulásában. Az eddigi hierarchizált viszonyt felváltja az együttműködésen alapuló demokratikusan mellérendelő. Ebből ered a projektpedagógia széles körben történő elterjedésének egyik legnagyobb akadálya, vagyis, hogy a hagyományos pedagógiához szokott pedagógus nehezen

fogadja el a mellérendelő, segítő szerepet. Pedig számos vizsgálat bizonyította már a projektpedagógia hagyományossal szembeni hatékonyságát (Hegedűs 2007).

A projektpedagógia során személyiségfejlesztést szolgáló nevelési és oktatási célok, valamint a kiválasztott témák céljai valósíthatók meg. Az alkalmazott módszerek közül a beszélgetés, a kutatás és az önálló tevékenység a leglényegesebbek. Ezek komplex, váltakozó jelleggel jelennek meg a projektmunka során. A komplexitás nemcsak a módszerekre, hanem az ismerettartalmakra és eszközökre is vonatkozik.

A projektpedagógia elterjedését újabb pszichológiai kutatások is igazolják, mely szerint „a konstruktív gondolkodásmódban alapvető szerepet játszik a tapasztalatokat értelmező megismerő rendszer” (Nahalka 1998, 21).

Számos definíciója közül egy: „A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek a középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválaszolása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikus módon kapcsolódik” (Hortobágyi 1991, 17).

Néhány lehetőség a rendszerben gondolkodás fejlesztésére

A természetismeret tantárgy keretein belül számtalan lehetőség kínálkozik az „egészben láttatás” kialakítására. A közoktatás szigorúan vett tantárgyi keretein belül ez nehezen valósítható meg. Viszont a tanítóképzés során – amennyiben kevésbé vannak szétszabdalva a környezetünk értelmezésére hivatott tantárgyak (biológia, földrajz, fizika, kémia) – sokkal nagyobb eséllyel kialakítható és fejleszthető az egészben látás szemlélete.

Fontos kiemelni, hogy akkor a legeredményesebb, ha

- minél kisebb „ismeretmorzsát” minél több szempontból közelítünk meg,
- ahol csak lehetséges az összehasonlítást, mint gondolkodási műveletet alkalmazzuk,
- az ismeretek többségét a hallgatók tapasztalati úton, tevékenységekből, kísérletekből szerezzék meg, amelyekhez szükséges anyagok és eszközök lehetőleg a mindennapi életből beszerezhetők.

A következőkben néhány egyszerű vizsgálatot, kísérletet mutatok be a holisztikus szemlélet fejlesztésére.

Jó példa lehet a fizikából ismert hullámtermészetű jelenségek közül a fény és a hang. Érdekes először a hullám fogalmát tisztázni. Egy edénybe vizet

öntünk, és beleteszünk egy parafa dugót. Megvárjuk, amíg nyugalomba kerül minden, majd mutatóujjunkkal hullámot keltünk. Megfigyelhető, hogy a parafa dugó majdnem ugyanazon a helyen marad, miközben a hullámok elhaladnak alatta. A parafa dugó egy vírzészecskét modellez, ezért megállapítható, hogy a hullám egy mozgásállapot tovaterjedése anélkül, hogy a közeg részecskéi áramolnának.

A kétféle hullám (longitudinális és transzverzális) szemléltetésére egy ugrálókötél és egy vízzel teli, mindkét végén műanyag hártáival lezárt cső alkalmas. Mindkettőben hullámot keltünk. Megfigyelhető, hogy az ugrálókötél (transzverzális hullám modellezése) esetén a hullám keltése és a közeg részecskéinek elmozdulása merőleges a hullám haladási irányára. A vízzel teli cső esetén (longitudinális hullám modellezése), pedig a hullám keltése, a közeg részecskéinek elmozdulása (sűrűsödések és ritkulások) és a hullám haladási iránya megegyezik. Mindezek megértése után értehetőbbé válnak a hanggal és fénnel kapcsolatos további vizsgálatok.

Ezután a fény és a hang több szempontú elemzése történhet. Mindkettő esetben a hullámforrás, -vezetés, -elnyelés és visszaverődés esetekre végezhető kísérletek.

Minden hangforrás rezgő mozgást végez, ennek igazolására legegyszerűbb, ha a saját nyakunkra helyezzük a kezünket, miközben hangot hallatunk. Egyben megbeszélhető a gége, mint az emberi hangforrás szerve, másik egyszerű hangforrás a hangvilla, amelyet mechanikailag rezgésbe hozunk, ezáltal hangot hallhatunk, viszont nem látható, hogy milyen mozgást végez. Viszont, ha például egy lazán lelógó fém ékszerhez érintjük, az felnagyítja a hangvilla mozgását, ezáltal felerősödve jól megfigyelhető a rezgő mozgás.

A hangvezetés szemléltetésére kiváló kísérlet lehet, amikor egy edényt kifesztítve lefedünk egy műanyag, vékony fóliával. Néhány cukor- vagy sókristályt szórunk a tetejére, majd a közelében állva elsősorban zöngés hangot hangosan hallatunk. Megfigyelhető, hogy a kristályszemek ugrálnak, vagyis a hanghullám megrezegteti a műanyag hártát, annak rezgését pedig a kristályszemek felerősítik.

Ehhez hasonlóan eredményesen szemlélteti a hangvezetést, amikor két műanyag pohár alját kilyukasztva madzagot rögzítünk bennük, majd a madzag hosszát olyan hosszúra hagyjuk (akár 20-30 m), hogy a hangot szabadon ne lehessen hallani. Az egyik pohárba az egyik diák beszél, miközben a másik poharat a másik diák a füléhez tartja, majd megcserélik. Továbbá megfigyel-

hető, hogy mi történik, ha lazán áll a kötél vagy beszéd közben hozzáérünk a madzaghoz.

A hanghullámokat a különböző anyagok más módon vezetik. Ennek szemléltetésére ketyegő óra alá fémlemez, szivacsot vagy fadarabot teszünk.

A hang visszaverődését nagyban befolyásolja a visszaverődő felület simasága. Ezért, ha a fülünk és összedörzsölt ujjaink közé sima papírt, illetve tojásos tálcát teszünk, akkor jól tapasztalható a különbség. Nem hagyható ki a visszhang megbeszélése, amikor a tihanyi echo is említésre kerül. A visszhang kapcsán egyszerű számításokat is végezhetünk, amelynek eredményeként kiderül, legalább milyen messze kell lennie egy falnak, hogy két hangnak halljuk az egyszeri hangforrást. A hullám fizikai tulajdonságai (frekvencia, hullámhossz és amplitúdó) értelmezése által érthetővé válik, hogy mitől függ a hang erőssége és mélysége, magassága. Valamint az emberi fül számára hallható hangokon kívül az ultra- és infrahangok.

A fény egyenes vonalú mozgását lehet megfigyelni az árnyékjelenség kapcsán, amellyel mindennapi életünkben folyamatosan találkozunk. Ezenkívül a hold-, és napfogyatkozás is erre vezethető vissza. Mindezt és ezen égitestek összetett mozgását néhány diák szereplésével modellezhetjük a Föld, a Hold és a Nap egymáshoz való viszonyulásával.

A fény egyik legjellemzőbb jelensége a fénytörés. Ennek szemléltetésére egy kísérlet a spektrum színeinek (szivárvány) előállítása tükör és egy kis edény víz segítségével. További fénytörést igazoló vizsgálatok: egy pohár vízbe kanalat teszünk, és oldalról megvizsgáljuk a kanál milyenségét. Egy műanyag pohár aljára babszemet helyezünk, lekötjük műanyag fóliával és megnézzük. Ezután kissé bemélyítjük a fóliát, vizet öntünk bele, és most ismét megvizsgáljuk a babszemet. Látható, hogy nagyítót készítettünk, amely megint csak jó példa a fénytörésre. Ennek kapcsán nem maradhat el a lencsék megbeszélése (domború, homorú), valamint ezek használata a mindennapi élet során. Ha félig vízzel telt pohárba kémcsövet teszünk, amelynek az aljára babszem kerül, akkor tudunk találni olyan megfigyelési szempontot, amikor nem látható a kémcsöbe tett babszem. Vagyis ebben az esetben úgy történt a fénytörés, hogy nem jutnak fénysugarak a szemünkbe, ezáltal nem is láthatjuk a tárgyat. A fénytörésre a szivárványon kívül jó példa még a délibáb.

A hang és fény érzékelését végző szerveink (fül és szem) megbeszélését érdemes összehasonlítva végezni. Ennek kapcsán néhány betegség, rendellenesség tárgyalása is felszínre kerül.

A hang és fény összefoglalása történhet több, már eddig tárgyalt szempont összehasonlítása alapján. Ezek közül a terjedési sebességből történő vihar távolságának kiszámítása jó példa lehet gondolkodtató feladatnak.

A termikus jelenségek, vagyis a hőátadás módjainak feldolgozása is hasonló ötletes kísérleteket tartalmaznak. Ezek közül a téma összefoglalásaként érdemes a mindennapi életből példát bemutatni: egy lábas víz melegítése közben mindhárom hőátadási móddal találkozhatunk: hősugárzás, hővezetés, hőáramlás.

Hasonlóan könnyen kivitelezhető, mégis heuréka-élménnyel bíró egyszerű kísérleteket lehet végezni a folyadékok és gázok, valamint a mozgás témával kapcsolatban. Mindezek a körülöttünk levő világ jobb megértését szolgálják, ami egy leendő tanító számára nélkülözhetetlen.

Összefoglalás

Az ember megjelenése, valamint az egyre intenzívebb termelőeszközök használata által a természeti környezetünkön mint egyedüli természetes rendszeren kívül mesterséges rendszerek is megjelentek, melyek fenntartása egyre nagyobb környezetterheléssel járnak. Ezek a társadalom és a gazdaság, amelyek napjainkra újabb alrendszereket létrehozva olyan bonyolult kapcsolatrendszert alkotnak, amelyek átláthatóságához már nem elegendő az a leíró jellegű ismeretanyag, amelyet az iskolarendszer tartalmilag és módszertanilag jelenleg is hordoz. Az átláthatóság, az egészen látás, vagyis a holisztikus szemléletmód a feltétele annak is, hogy az emberek környezeti hatással bíró tevékenységeinek következményeit felismerjék. Ezáltal nagyobb az esély környezetünk válságos állapotának javítására. A jelenlegi iskolarendszer tartalmilag és módszertanilag is lemaradt a globális válság kihívásaitól. A holisztikus szemlélet kialakításának és fejlesztésének egyik leghatékonyabb lehetősége a körülöttünk levő világ megismerése végett a projektpedagógia alkalmazása. Erre mutat be néhány példát a szerző saját munkája kapcsán.

Bibliográfia

- » Dasmann, R. F. (1975): *Óvjuk meg bolygónkat!* Budapest: Gondolat Kiadó. 174 p.
- » Hegedűs Gábor (2011): *Progresszív pedagógiák gyakorlata.* Kecskemét: Reálstúdió Oktatási és Kereskedelmi Bt. 128 p.
- » Hegedűs Gábor (2007): *Szentlőrinc, a jövő iskolája.* A szentlőrinci iskolakísérlet részleges utóvizsgálata. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar. 131 p.

- » Hortobágyi Katalin (1991): Projekt kézikönyv. ALTERN füzetek 1. Budapest: OKI Iskolafejlesztési Központ. 167 p.
- » László Ervin (1999): A tudat forradalma. Szentendre: Új Paradigma Kiadó. 141 p.
- » Molnár Géza (2009): Ember és természet. Budapest: Kairosz Kiadó. 87 p.
- » Nahalka István (1998): A konstruktív pedagógia és a tanítás módszerei. In: Hegedűs Gábor (szerk.): Projektmódszer I. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 1998. 57–69. p.
- » Vida Gábor (2004): Záró globális gondolatok. In: *Magyar tudomány*, 2004. január. 49. évf. 1. sz. 67–69. p.

Az RC-multikopter technológia az általános iskolai természettudományos oktatásban

RC-multicopter Technology in Science Primary Education

**MGR. KATARÍNA SZARKA PHD¹ –
DOC. RNDR. BRESTENSKÁ BEÁTA PHD²**

*tanszékvezető, Pedagogická fakulta, Univerzita J. Selyeho, Komárno
szarkak@ujss.sk¹*

*egyetemi docens, Prírodovedecká fakulta,
Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava
brestenska@fns.uniba.sk²*

Összefoglaló

Jelenleg szerte Európában az oktatás innoválására irányuló stratégiák elsődleges célja az oktatásnak az információs társadalom igényeihez való igazítása, és a jövő generációjának ráhangolása az információs társadalom kihívásaira. Szem előtt tartva az aktív tanulás mint a személyes tudás megszerzésének konstruktív módját, teret adva a formális oktatás mellett az informális és a non formális tanulás lehetőségére is, és biztosítva az információs, kommunikációs eszközök, valamint egyéb technológiák interaktív alkalmazásának lehetőségét. Ez teljesen más szemléletmódot kíván az oktatótól, de talán épp a nem szokványos és gyakran meglepő megoldások hoznak majd az oktatásban érdemi, minőségi változást. A technológiák egyik, manapság trendi és új megjelenési formája az RC-multikopterek fenoménje, amely a digitális technológiák összehangolásával perspektívák sokaságát tárhatják még elénk a jövőben.

Tanulmányunk az RC-multikopter mint pilóta nélküli repülő eszköz fenomenjét, és annak az oktatási környezetbe való kísérleti integrálását mutatja be.

Abstract

For some years the visions and predictions have indicated challenge and expectation of information society. Nowadays it is not enough to speak about these prediction but we have to face the needs of the information society, to confront with actualities of education and its future perspectives. The schools as the institutes have been the primary base of getting information and source of knowledge for several ten years. The technology developments have produced new tools and apps to acquire information, support learning and gain the new knowledge, therefore the status of school, the paradigm of teaching and learning process have to change.

The most challenging thing is the integration process of rapidly progressing technologies into the learning environment. In most of the cases these innovations require totally new attitudes from educators, although sometimes non-ordinary things or staggers can bring significant qualitative changes. Such a non-ordinary thing is a new flying phenomenon called RC multicopter which can open currently unimaginable perspectives in a future. This material is about to present the case study of action research focuses on the pilot activity that intentionally integrates tiny sized RC multicopter into the learning process.

Oktatás és információs társadalomban

Évszázadokon keresztül a pedagógus és diák tevékenységét a TANÍTÁS fogalmával jellemezték, amely valójában csak a pedagógus aktivitására összpontosult. Ma már a tanítás, tanulás egységét az OKTATÁS fogalom váltotta fel, amely hitelesebben tükrözi a társadalom igényét is abban a tekintetben, hogy megindulhatott egy folyamat, amely a diák tevékenységére helyezi a hangsúlyt.

A hagyományos értelemben vett oktatás/tanítás, amely a frontális információközlésre épült, és oktatási módszerekkel valósította meg a TANÍTÁS folyamatát, manapság már nem elégíti ki az információs társadalmunknak a konstruktivizmus filozófiáján alapuló tanulás igényeit.

Gyakran felmerülő kérdés, hogy melyik oktatási módszer a legjobb, a legmegfelelőbb vagy a leghatékonyabb? Természetesen a módszerválasztás sok mindentől függhet: az oktatás céljától, a tanulók képességeitől illetve igényeitől, és nem utolsósorban a tanár szubjektív hozzáállásától.

Arra a kérdésre, hogy melyik módszer a leghatékonyabb, az általunk megfogalmazott válasz: ...az, amikor diák önmaga szerzi meg a tudást, miközben a tanulást önfeledt játékként éli meg egy társas kommunikációs interaktivi-

tásban, amelyben diák tanít diákat. Itt azonban máris felmerül a kérdés, hogy akkor milyen szerepet kap az egész folyamatban a tanár?

A tanár az, aki biztosítja azt a tanulási környezetet, amelyben a tudás és készség megszerzése megvalósulhat, és egyben lehetőséget nyújt a valós vagy virtuális találkozásra diák és diák között, hogy a tudás átadása lehetővé váljon (Szarka 2013).

A második ezredév óriási technológiai fejlődése révén az emberiség az „információs BOOM” időszakát éli meg. Ez a generáció teljes mértékben azonosult azzal a gondolattal, hogy az információ hatalom, amely prediktálja az adott generáció sikerét. Az információ átadása/megszerzése egyre jobban biológiai jellegűvé válik, hiszen az aktív tanuláshoz szentelt időintervallum az információs társadalomban egyre jobban kinyúlik a késői felnőttkorba (Kőfalvi 2006).

Az információs társadalom szülötteinek a munkaerőpiacon való konkurenciáképességét az elsajátított tudás és a megszerzett kompetenciák összessége határozza meg. Egy biztos, az iskola még mindig az a fórum marad, amely széles rétegekben az alaptudás és kompetenciák elsajátítását lesz hivatott biztosítani.

Szakmai fórumok megegyeznek abban is, hogy a kulcskompetenciák elsajátításának folyamata a tankötelezettség időtartamára alatt kell, hogy megvalósuljon. Az élethosszig tartó tanulás szellemében megvalósuló formális, informális illetve non formális oktatás is lehetőséget biztosít a kulcskompetenciák további fejlesztésére (Štátný pedagogický ústav, 2000–2005), (OECD 2008), (Hoskins, B., Deakin-Crick, R. 2010, 121–138).

A kulcskompetenciák hatékony elsajátításának folyamata viszont külön szemléletváltást kíván mind pedagógiai, mind pedig módszertani szempontból, amely a kompetenciaalapú vagy kompetencia központú oktatás kereteiben kerül érdemben megvalósulásra. Mindezek mellett az oktatás tartalmi, formai és módszerbeli innoválása és összehangolása elengedhetetlen, amely aktív, interaktív, élmény- és életszerű megközelítésben kell, hogy létrejöjjön. A pedagógia paradigmaváltása mellett azonban szükséges az is, hogy a pedagógus személyiségében és szakmai hozzáállásában is szemléletváltásra kerüljön sor.

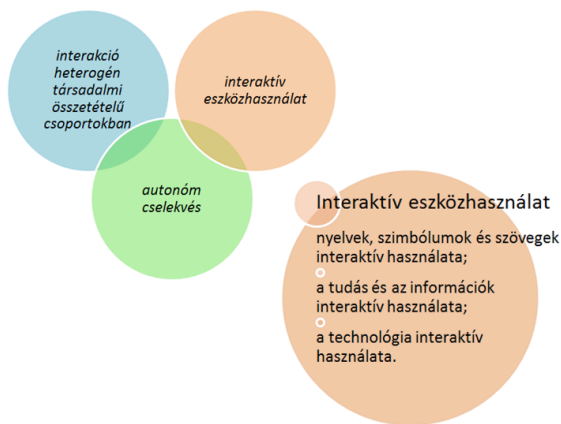
Technológiák az oktatásba

Ha a technológiák oktatásba való integrálásáról beszélünk, akkor sok esetben hajlamosak vagyunk csak az információs és kommunikációs, illetve a multimedialis eszközök egy szűk értelemben vett csoportjára gondolni. Holott az új utak keresése az oktatás innoválásában a technológiák tekintetében valóban

sokrétűek és szerteágazók. Felmerül sokunkban a kérdés, hogy merre halad a tudományos és technikai fejlődés, és mennyire képes az oktatás követni a rohamos fejlődésüket, illetve hogyan tudja biztosítani az integrálásukat a tanulási folyamatba.

Az élethosszig tartó tanulás filozófiája, az azon belül megvalósuló folyamatos egyéni kompetenciafejlesztés és a technológiák oktatásba való integrálása állandó kihívások elé állítja a pedagógustársadalmat.

Az új technológiák előretörésével, a meglévők rohamos fejlődésével új távlatok nyíltak nemcsak a tudományos és technikai kutatásban, de mindennapjaink részévé is váltak, mint ahogy az oktatásba való integrálásuk is szükségsszerűvé vált. Az egyetemes kulcskompetenciák meghatározásában is egyértelműen jelen vannak a technológiai vívmányok, amennyiben az egyszerűség kedvéért eszközöknek értelmezzük azokat. Eszközök, amelyek interaktív használatra hivatottak. Maga az interaktív eszközhasználat egy, a három kulcskompetenciát magába foglaló kategória, amely kölcsönös szimbiózisban nyilvánul meg. Konceptuális értelemben, véve egymástól nagyon is elkülönülő absztrakciós modellek (1. ábra). Az eszközök ebben a vonatkozásban nem tekinthetők passzív közvetítőnek, hanem aktív mediátor szerepet betöltő az egyén és a környezete között (Rychen 2003).



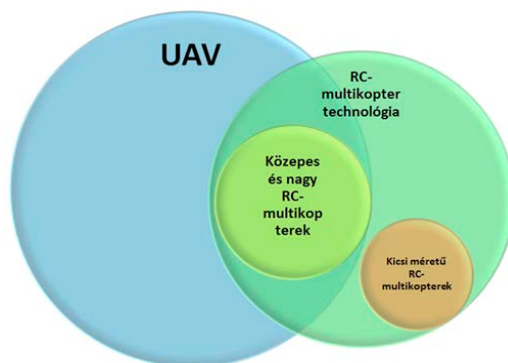
1. ábra: Interaktív eszközhasználat a kompetenciák kategóriájának körében

RC-multikopter technológia

Az RC-multikopter technológia nem tekinthető új keletűnek. Az elterjedése és a felhasználási terület szélesebb körűvé válása az utóbbi évekre tehető. Az

elmúlt időszakban gyakran hallható az UAV mozaikszó is, amely az Unmanned Aerial Vehicles kifejezésből származtatott, és egy komplex technológiai ágazatot foglal magába. Az említett szakterület a pilóta nélküli repülő eszközök főként katonai célokra szánt fejlesztésével és konstruálásával foglalkozik. Az RC-multikopter eszközök azok, amelyek a hétköznapi alkalmazásra szánt pilóta nélküli repülő eszközök, ugyanakkor az UAV technológia által fejlesztett pilóta nélküli járművek kommersz megjelenési formáinak is tekinthetők (2. ábra).

Az RC-multikopterek közül is csak a közepesen nagy és a nagy multikopterek azok, amelyek az UAV-technológia filozófiája által támasztott pilóta nélküli repülés bizonyos feltételeit képesek teljesíteni.



2. ábra: Az RC-multikopter technológia helye az UAV-technológiában

Az RC-multikopter technológia és integrálása az oktatásba

A technológiák rohamos fejlődése magával vonja a társadalmi változásokat is, amelyek az egyén életében is jelentősen megmutatkoznak. Ha csak a munkaerőpiacon történő változásokat vesszük, akkor nem tudjuk megjósolni, hogy az éppen most iskolapadban ülő kisdíjak milyen jövőbeli szakmák közül választhat majd, mire a pályaválasztás elé kerül.

Az új technológiák megjelenése kezdetben az adott szakterület kutatási területein jelent újszerűséget. Majd a sorozatos fejlesztések révén jut el a hétköznapi felhasználóhoz, és csak ezt követően kezdődik meg az oktatásba való integrálás lehetőségeinek keresése. Időben ez az integrálási folyamat hosszadalmas vagy meg sem történik, hiszen abszurdnak tűnik egy-egy eszköz, technológiai vívmányok oktatásba való implementálása. Ennek oka sok esetben abban rejlik, hogy nehezen rugaszkodunk el az osztálytermi oktatás komfortz-

ónájától, és sok esetben mereven ragaszkodunk az iskolai tanulási környezet tradicionális kereteihez, amelyek nem feltétlenül adnak lehetőséget a tanulás új megközelítéseihez.

Felmerül a kérdés, hogy lehetséges-e egy új fenomén, mint az UAV-technológia, ezen belül az RC-multikopter oktatásban való implementálása?

Amennyiben a tengerentúli tapasztalatokat vizsgáljuk, akkor több oktatási intézmény, főként szakirányú tanulás céljából viszi be az oktatásba az UAV-technológiát, mint eszközt, amelynek segítségével a diák megismerkedik a technológia elméleti és gyakorlati hátterével. Több felsőoktatási intézmény tanulmányi programja épül az UAV-technológia tanulmányozására és fejlesztésére, amely belépőt jelent a hallgatóik számára a high-tech és a IT sokunk számára futurisztikus világába. Az említett oktatási környezetben a pilóta nélküli repülő eszközök az oktatás objektumai, amelyeket vizsgálva a diákok megismerkednek az UAV-technológia filozófiájától kezdve a működési elveken keresztül az esetleges jövőbeli perspektívákig, amely révén biztosított az adott szakon belüli szakkompetenciák megszerzésének lehetősége (Schroyer 2013; Sanctis 2014; Szarka–Brestenská 2014).

RC-multikopter megjelenése az általános iskolai természettudományos oktatásban

Tanulmányunkban az RC-multikopter oktatásban való implementálásának egy teljesen újszerű megközelítését szeretnénk bemutatni, amelyben a pilóta nélküli repülő technológia mint az oktatást támogató eszköz jelenik meg a természettudományos oktatásban.

A tervezett pedagógiai és módszertani beavatkozást két esettanulmány formájában kívánjuk ismertetni, amelyhez a strukturálatlan megfigyelés módszerrel szolgált alapul. Mindkét esemény során egy-egy megfigyelő feljegyzéseire támaszkodtunk, a második pedagógiai kísérlet során pedig a tanóráról készült videófelvétel is segítette az esettanulmány elkészülését.

Az RC-multikopter oktatásba való integrálása a szlovákiai Révkomárom Munka Utcai Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskolában történt meg, az iskola három oktatójának aktív bevonásával. A kísérlet két oktatási forma keretében valósult meg, melyek mindegyikében a természettudományos oktatást és nevelést tekintettük az elsődleges célunknak.

Az első tervezett pedagógiai és módszertani beavatkozásra a Föld napja alkalmából egy projektoktatás keretében került sor. A projekt koordinálása és az oktatási aktivitások szervezésének érdemi része Győri Mónikának és Csinger

Gábornak köszönhető, akik ily módon az iskola 14 felső tagozatos osztályainak diákjait vonták be a projekttevékenységbe. A projekt fő oktatási-nevelési célja a környezetvédelem és a fenntarthatóság filozófiájának gyakorlati megvalósítása az iskolai környezetben. A projekt kicsúcsosodására 2014. április 17-én került a sor, megvalósítva az előre megszervezett és előkészített diákaktivitásokat. A tanulói tevékenységek az iskola udvarának szépítésére, tisztán tartására és felújítására irányultak, miközben olyan aktivitásokra is sor került, amelyek keretében a tanulók további ismeretekre tehettek szert, illetve megfogalmazhatták gondolataikat a Földünk jövőjével kapcsolatban. Az RC-multikopter is ezen a napon jutott szerephez. A szervezők a hagyományos digitális kép- és videorögzítést az RC-multikopterbe integrált digitális kamera felhasználásával kívánták egyedivé tenni, miközben a fenntarthatóság és a technológiák fejlődésének szükségszerű szimbiózisára is szerettek volna rámutatni. A multikopter megjelenése az iskola udvarán sokak számára a meglepetés erejével hatott. A kis pilóta a repüléshez nem épp kedvező időjárás ellenére megörökítette a projektmunka néhány tanulói tevékenységének mozzanatait, ami elsődleges célja volt az RC-multikopter ez irányú integrálásának. Amivel viszont nem számoltak a szervező pedagógusok, hogy az érdeklődő diákok egy spontán szerveződött kis csapata nem formális oktatás keretében ízelítőt kaphatott az RC-multikoptert irányító tanuló jóvoltából a technológia működéséről, a repülés irányításának módjáról, a beépített kamera paramétereiről és egyéb a repülő eszközzel kapcsolatos dolgokról.

A második tervezett pedagógiai és módszertani beavatkozásra az alsó tagozatos III. a osztály 18 diákjának bevonásával került sor, amely osztálytermi, formális oktatás keretében valósult meg. Az óra témája a „Levegő”, célja pedig az oktatás interdiszciplináris kereteiben a kompetenciafejlesztés volt.

Az óra menete logikusan felépített tanulói aktivitások összessége, amelyek magukba foglalták a tudományos szövegértést, értő olvasásra fókuszáló aktivitást, melynek keretében a tanulók az olvasókönyvükben található, *A levegő* című olvasmánnyal foglalkoztak. Majd a szöveggel tovább dolgozva a tanulók „átfiltrálták” a szöveget, kivonatot készítve a legfontosabb fogalmakról. A fogalom kialakítására irányuló gyakorlat keretében fogalomtérkép alkotásával ismerkedtek meg a tanulók, hozzárendelve a központi fogalomhoz továbbiakat, indokolva azok kapcsolatát. Az idegen nyelvi készségek gyakorlása az éppen aktuális tananyagra épült, amely a közlekedési eszközök szlovák nyelvű megnevezése volt, fókuszálva a légi közlekedés eszközeire. Ebben a szöveggörnyezetben kapott helyet az RC-multikopter, mint repülő eszköz. Majd az osztály

egyik kis diákja, aki a modellezésnek is szenteli a szabadidejét, ismertette az RC-multikoptert, és rövid bemutatót is rögtönzött az osztály előtt. Azután egy technikai jellegű kérdést tett fel a tanulóársainak: *„A multikoptert vízszintesen kézben tartva, a távvezérlő karjával gázt adva, minden légcsavar láthatóan mozgásban van. Mivel magyaráznátok azt, hogy ha a vízszintes állapottól kimozdítjuk a multikoptert, akkor a légcsavarak némelyike megáll?”*

A tanulók érdeklődését felkeltette a probléma felvetése, illetve maga a jelenség tapasztalása. A tanulók közt érdekes vita alakult ki, helyenként meglepő érvelésekkel, majd a jelenség magyarázatát a modellező tanulótól kaptuk meg.

Az óramenetében egy, a kritikus gondolkodásra serkentő gyakorlat következett. Alapul az Alma együttes által feldolgozott, eredetileg Halász Judit dal videoklippje szolgált – a Helikoffer. A dalszövegben megénekelte *„...felszállunk a Nap fölé, a fényes csillagok közé...”* mondatból kiindulva az oktató arra a kérdésre várta a választ, hogy vajon *„megvalósulhat-e helikopterrel vagy multikopterrel egy űrutazás?”* A válaszok két táborra osztották az osztályt, miközben egy egészséges osztálytermi vita alakult ki a tanulók között, melynek végeredményét az egyik kisfiú spontán kijelentése döntötte el. Szerinte *„nem lehetséges, mert az űrben nincs levegő”*.

A légcsavar működéséhez a levegő nélkülözhetetlen jelenlétének magyarázatával bezárult a tanóra gondolati menete, amelyet már csak az óra és a tanulók formatív értékelése követett.

Az órát követően az egyik megfigyelőt, az osztály osztályfőnökét kérdeztük meg egy interjú keretében, hogy hogyan értékeli a tanórát és a tanulók tevékenységét. Elmondása szerint a vártak megfelelően motivált és aktív volt az osztály minden tagja. Csak néhány tanuló esetében voltak fenntartásai, akikkel folyamatos nevelési problémákkal küzd a tanórák során. Pozitívan értékelték éppen a „problémás” diákok motiváltságát. Kérdésünkre, hogy lát-e lehetőséget az RC-multikopter az oktatás más területén való integrálására, elmondta, hogy a látottak alapján több ötlet is megfogalmazódott a fejében, amelyeket meg szeretne majd a későbbiek során valósítani.

Az óra hangulata, mint ahogy a tanulók pozitív visszajelzései is, egyértelműen igazolták az újszerű megközelítések motivációs erejét.

Konklúzió

Vizsgálódásunk célja az UAV-technológia oktatásba való integrálásának feltérképezése, és a technológia által kínált, tanulást támogató eszköz oktatásmódeljeinek a természettudományi oktatásba való tervezett pedagógiai és mód-

szertani implementálása. Az esettanulmányok az RC-multikopterben rejlő újszerűség motiváló erejére mutatnak rá, amelyek további ösztönzést adhatnak az új technológiák és megközelítések oktatásba való kreatív implementálásához. Tanulmányunkkal szerettünk volna rámutatni a társadalom egy, az oktatással szemben megfogalmazott igényére, a technológiák oktatásban való aktív jelenlétének biztosítására és a diákokban az eszközök interaktív használatával kapcsolatos attitűdök fejlesztésére egy egyedi, de nem egyedülálló módjára.

Bibliográfia

- » Hoskins, B. – Deakin-Crick, R. (2010): Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin? In: *European Journal of education*, 2010. Vol. 45. no.1. Part II.
- » Kőfalvi Tamás (2006): E-tanítás – Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- » OECD (2008): OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. [online] 2008. [18. 02. 2009.] <
- » URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- » Rychen, S. D. et al. (2003): Kulcskompetenciák: válasz az élet fontos kihívásaira. In: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 1997–2014. [online] 2003. [01. 07. 2014.] <
- » URL: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-03_valasz.
- » Sanctis, Matt (2014): Dayton Daily News. Students using drones to learn high-tech jobs. [online] Cox Media Group, 13. March 2014. [10. 09. 2014.] <
- » URL: <http://www.daytondailynews.com/news/news/local-education/students-using-drones-to-learn-high-tech-jobs/nfCRs/>.
- » Schroyer, Matthew (2013): Robohub. Drones for Schools. [online] Robohub, 24. September 2013. [28. 08. 2014.] <URL: <http://robohub.org/drones-for-schools/>.
- » Szarka Katarína – Brestenská Beáta (2014): Integration of RC Multicopter Technology in Science Primary Education. Sopron: John von Neumann Computer Society – Neumann János Számítógép-tudományi Társaság. ISBN 978 615 5036 09 5.
- » Szarka Katarína (2013): Nové kritériá hodnotenia procesu vzdelávania žiakov vo vyučovaní chémie na SŠ. Dizertačná práca. Bratislava: Prírodovedecká fakulta, UK. 157 p.
- » Štátny pedagogický ústav. (2000-2005): Projekt: Kurikulárna transformácia všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže na trh práce. Štátny pedagogický ústav. www.statpedu.sk. [online] 2000-2005. [08. 11. 2012.] <URL: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html.
- » Vass Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése. www.oki.hu. In: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapja. [online] 2009. [2012. 11. 08.] <URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/kompetencia-fogalmanak>.

5. Műhely

Mozgáskotta módszer

The move-score method

**BERKES NÁNDORNÉ – BIACSICS ANDREA LÍVIA –
PÁLNÉ SZABÓ MARIANNA**

óvodapedagógusok, Kaposvári Petőfi Sándor Központi Óvoda
petofi.ovoda@cbn.hu

Összefoglaló

Az 5-6-7 éves gyermekek vizuálisan megjelenő gondolati mozdulatmintáinak megvalósítási képességének fejlesztését segíti. Tervszerű, hatékony eszköz, mely a kisgyermekkor testi és pszichológiai sajátosságaihoz alkalmazkodva, játékos módon fejleszti a gyermekek testi és értelmi képességeit. Nem csupán a mozgások térbeli és időbeli szerkezetére koncentrál, hanem a személyiség komplex fejlesztése ugyanolyan hangsúlyos, mint a konkrét mozgásteljesítmény. A mozgások aprólékosan lebontott elemei alkalmassá teszik a gyermekeket arra, hogy a mozgásokat motiváltan, összerendezetten és eredményesen hajtsák végre. Az eszközök szín- és formagazdagsága, cél szerinti variálhatósága, a mozgásminták kialakítása segíti a figyelmet, az emlékezet fejlődését, az ideg-izom kapcsolatok kiépítését a térben. A módszer gyakorlatában az érzelmek, ismeretek, gondolkodás legalább akkora jelentőséggel bírnak, mint maga a kivitelezés.

Abstract

It helps the development of the ability to realize the visually appearing mental motion patterns of 5-6-7 year old children. It is a purposeful, effective method which develops the intellectual and physical abilities of children in a playful way adapting to their physical and psychological features of early childhood. It not only concentrates on the spatial and temporal structure of motions but also the complex development of personality has the same importance as the performance of movement. The meticulously divided elements of motions enable the children to perform the motions effectively while being motivated and organized. The abundance of colours and shapes of tools, their variability according to goal and

the formation of motion patterns help the development of attention and memory and to build nerve-muscle contacts in space. In the practice of the method feelings, knowledge and thinking have at least the same importance as the implementation itself.

Óvodánk nevelési programja a mozgásfejlesztésre, a sokszínű mozgástevékenység biztosítására épül. A MOZGÁSKOTTA módszerrel 10 éve ismerkedtünk meg. Gyógytestnevelői szakvizsgánkat megszerezve innovatív tevékenységbe kezdtünk, és érdeklődéssel fordultunk különböző mozgásfejlesztő módszerek iránt. Részt vettünk Pécsen a Sportóvoda által szervezett konferencián, ahol mozgásfejlesztő programokkal, módszerekkel ismerkedtünk. Itt láttuk és hallottuk először Magyar Gábort, aki a módszert a Soros Alapítvány támogatásával készítette el. Magyar Gábor szegedi testneveléstanár-szakelőző-mozgásterapeuta. Elméletben és gyakorlati bemutató alkalmával ismertük meg ezt a komplex mozgás- és személyiségfejlesztő programot.

Később a nevelőtestülettel Hévízen is részt vettünk az Óvodapedagógiai Napok Konferencián, ahol ismét hallhattuk a módszer fejlesztő hatásait. Ekkorra már eldöntöttük, hogy a mozgásfejlesztő programunkba beépítjük. Első lépésként megvásároltuk az alapkészletet, amely későbbiekben bővítettük még egy alapkészlettel. Sajnos nem rendelkezünk minden eszközzel, hiszen hiányoznak a csuklópántok, a bordás, lépcsős gerendák, a pad elemek. De a meglévő eszközök az óvodapedagógusaink kreativitása által lehetőséget adnak a készség és képesség komplex fejlesztésére.

Napjainkban a testnevelés, a testedzés legtermészetesebb közege az óvoda, iskola. Az óvodás gyermeket nem állandó nyugalmi állapotában látjuk. A motoros képességek fejlődése az óvodapedagógusok tudatos, tervszerű felkészülésével a nevelést, a fejlesztést szolgálja.

A módszer alapgondolata ötletesen egyszerű, egészében mégis képes megújítani az óvodáskorú gyermekek testnevelését.

Cél: Az 5-6-7 éves gyermekek vizuálisan megjelenő gondolati mozdulatmintáinak, megvalósítási képességeinek fejlesztése, az ideg-izom kapcsolatok kiépítése a térben.

Testi-értelmi képességeik, figyelem, önfegyelem, emlékezet, gondolkodás, ismeretek fejlesztése.

Értékei: A mozgás és a játék a módszer központi elemei, melyben a nevelés, fejlesztés figyelembe veszi a gyermekek eltérő egyéniségét, fejlődési ütemét. A program a teljes személyiségre irányul. Szemléletmódjára jellemző a gyer-

mekcentrikusság, a játék fontosságának kiemelése, a gyermekek életkori sajátosságainak ismerete, figyelembevétel.

Egy olyan tervszerű és hatékony eszközt kínál, mely a kisgyermekkor testi és pszichológiai sajátosságaihoz alkalmazkodva, játékos módon fejleszti testi és értelmi képességeiket. Nem csupán a mozgások térbeli és időbeli szerkezetére koncentrál, de a személyiség komplex fejlesztése ugyanolyan hangsúlyos, mint a konkrét mozgásteljesítmény. A mozgások aprólékosan lebontott elemei alkalmassá teszik a gyermekeket arra, hogy a mozgásokat motiváltan, összerendezetten, eredményesen hajtsák végre.

Az eszközök szín- és formagazdagsága, cél szerinti variálhatósága, a mozgásminták kialakítása segíti a figyelmet, az emlékezet fejlődését, az ideg-izom kapcsolatok kiépítését a térben. A módszer gyakorlatában az érzelmek, ismeretek, figyelem, gondolkodás, emlékezet legalább akkora jelentőséggel bírnak, mint maga a kivitelezés.

A foglalkozások során a mozgásokat elemekre bontjuk. A műanyag töltetű marokzsákok a szín- és alakfelismerést segítik. A kottalapok a lábjelek segítségével a járás, szökdelés különböző formáit segítik rögzíteni, elmélyíteni, síkban és térben. A jobb és bal oldal következetes színjelölésével az oldaliság szinte észrevétlenül fejlődik. A forgásokat jelölő szimbólumok a páros és az egy láb végrehajtandó hossztengely körüli forgásokra és azok irányaira utalnak. A kottalapokon elhelyezett, kartartást szimbolizáló állatfigurák a felső végtagok térbeli helyzetét mutatják. A lábfejek elhelyezkedő pontok a számlási készség fejlődését, a számfogalom megszilárdítását segítik. A dobogók a különböző magassággal a mozgások térbeli kiterjesztését és a hangsúlyozott képességfejlesztést szolgálják. A nyuszik, mókások, békák, macik, madarak, bohócok, lábnyomatok által, kottaszerűen megjelenített mozgásfeladatok gyakorlásával észrevétlenül fejlődik figyelmük, önfegyelmük, ismereteik testükről, felfedezik a teret-időt, miközben mozgásszabályozásuk is fejlődik. Az új mozgások tanulása eredményessé válik, a sikerélmény újabb cselekvésre ösztönzi a gyermekeket.

A játékok során a színes eszközökkel, állatfigurákkal hamar azonosulnak a gyermekek.

Mozgáskotta-foglalkozások szervezése a gyakorlatban

A módszer alkalmazásához Magyar Gábor által készített tematika szerint kiscsoportban is el lehet kezdeni a foglalkozásokat. Mi a Mozgáskotta-foglalkozá-

sokat a csoportszobában szervezzük heti egy alkalommal, 10.30 perctől, 25-30 perces időtartamban az 5-6-7 éves gyermekek részvételével.

A kisebb gyermekek ezalatt a kis tornaszobában a másik óvodapedagógus irányításával eszközzel végzett tartásjavító tornán mozgásfeladatokat végezhetnek.

A Mozgáskotta -foglalkozások tematikáját Magyar Gábor útmutatása alapján a gyógytestnevelő és a fejlesztő pedagógus kolleganők állították össze: éves-havi-heti lebontásban. A tematika ugyanakkor meghagyja az óvodapedagógusok módszertani szabadságát a foglalkozások felépítésében.

Az egymásra épülő szimbolizált mozgásprogramban szükséges a feladatsor írásbeli összeállítás, amely a foglalkozás sikeres végrehajtását segíti, és amelyben átgondolt egységben jelenik meg a szimbólumokból álló gyakorlatsor, a szervezett játék és az előkészítő, kiegészítő feladatok összessége a csoport és az egyén képességeit, adottságait figyelembe véve.

Az alkalmazandó fejlesztési programot hangoljuk össze a helyi programmal és a gyermekek fejlődési ütemével. Minden esetben építünk a gyermekek ismereteire, készségeire, képességeire. A foglalkozások tervezése, szervezése, vezetése rugalmas keretek között történik.

A foglalkozások szervezésénél figyelembe vesszük az eszközök praktikus, célzott és biztonságos elhelyezését, a játékok térigényét. Foglalkozások előtt megfelelően készítsük elő az eszközöket.

A módszer lebonyolításához csoportszoba, tornaszoba javasolt, hiszen számolni kell a kiegészítő feladatok, játékok térigényével, az eszközök biztonságos elhelyezésével.

Az eszközök természetes anyagból készültek, színben és formában gazdagok, mindemellett meglepően egyszerűek. Élettartamuk a jó minőségű filcanyagoknak köszönhetően magas. A jelmodul lapjait mindig csúszásgátló felületükkel összefordítva tároljuk. Ellenkező esetben a másik lap felületét felbolyhozzák. Mérsékelt nedves ruhával tisztíthatók a fa felületen.

A mozgásnak megfelelően a gyermekek mezítláb és tornaruhában vesznek részt a foglalkozásokon. Az óvodapedagógusok ruházata is alkalmas a bemutatásra, játéokra.

Amíg a gyermekek öltöznek, az óvodapedagógus összeállítja a mozgáskotaszőnyegen a feladatsort, amelyet a foglalkozás során a fokozatosság, egymásra épülés elveit követve változtat a gyakorlás és az új feladat elsajátítása érdekében.

A foglalkozást a szervezett feszültségoldó játékokkal kezdjük. Általában két játékot játszunk a gyerekekkel, amelyekben a szimbolizált babzsákot vagy a kottalapokat is felhasználhatjuk.

A játékok után a feladatsor végrehajtása következik. Először a már ismert, ismétlődő feladatokat gyakoroltatjuk. A feladatsor ismételt folyamata a mozgásjártasság kialakulását segíti. Ügyelünk a „mozgáskottás” gyakorlatok és a kiegészítő feladatok, játékok helyes arányára. Az ismétlődő feladatsor után előkészítő, rávezető játék következik, amely elősegíti az új feladat sikeres végrehajtását. A természetes mozgások gyakorlására a lábfejek segítségével először a járásos, majd a futásos feladatokat állítjuk össze. A különböző járások, a lépéshossz és távolság növelése, a fel-le lépések, fel-le ugrások, a megfelelő haladási irány megtartása kihívás a gyermekek számára. Ezek begyakorlását követi az egyszerű, majd összetett szökdeléses, forgásos feladatok és a dobogók bevezetése. A menet közben indokolt módosítások az „élő” foglalkozások szükséges velejárói. A gyakorlatokat úgy állítjuk össze, hogy azok végrehajtása döntően sikeres legyen. Egy-egy szimbólum gyakorlatait addig végezzük, amíg azok jártasság szinten nem rögzülnek. A jártasság szintű megismerés után már bonyolultabb, térben megvalósítható feladatokat állítunk össze. Az új szimbólumok jelentését és a szimbólum-kapcsolatokat mindig az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladva, foglalkozásonként építjük fel. A gyakorlatok végrehajtása során az egyéni, személyre szóló feladatvégzés ütemét vegyük figyelembe.

A gyakorlatvégzés során az óvodapedagógusok részéről folyamatos a kommunikáció, a megerősítés, hibajavítás, ellenőrzés, értékelés, dicséret, amely által a foglalkozás során minden gyermek sikerélményhez jut.

A foglalkozást mindig játékkal fejezzük be, amely újabb motivációs bázist teremt a belső feszültségek csökkentésére.

A gyermekek jól érzik magukat a foglalkozásokon, ismerik a modulokat, szimbólumokat, értik a feladatokat, és többségében igyekeznek pontosan végrehajtani a gyakorlatokat.

Az óvodapedagógusok is szívesen tervezik, szervezik ezt a mozgástevékenységet.

A nevelési év végén (május) valamennyi gyermekről, megfigyelés alapján sikerkritérium táblázatot töltünk ki, melyben jelöljük a különböző területeken a kimeneti állapotot.

Intézményünkben a Mozgáskotta-foglalkozásokat gyermekek, szülők, óvodapedagógusok szívesen fogadták, fogadják, és alkalmazzák.

Ezen a területen is már elismertek vagyunk, keresnek, hívnak bennünket. Több alkalommal is részt vettünk fórumokon, szakmai napokon: a TÁMOP 3.1.6. Integrációs gyakorlatok keretén belül a kaposvári II. Rákóczi Ferenc Tagiskolában mutattuk be Mozgáskotta jógyakorlatunkat. Toponáron, a Festetics Karolina Központi Óvoda által szervezett „Jógyakorlat” napon szintén megismerkedhettek az érdeklődők a módszerrel. Budapesten, az ELTE TÁMOP 3.1.1 záró konferencia „Pedagógiai, módszertani megújulás” szekcióban (Educatio szervezésében) is bemutatkoztunk.

Bibliográfia

- » Magyar Gábor (2001): Mozgáskotta módszer. Komplex mozgás- és személyiségfejlesztő program 3–7 éves gyermekeknek. Lektorálta: Molnárné Csepregi Zsuzsanna, Mészáros Jánosné

A kert és pedagógiája Egy műhelyfoglalkozás gondolati háttéréről

The Garden and Its Pedagogy

DR. HUSZÁR ZSUZSANNA

egyetemi adjunktus

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet
huszar.zsuzsanna@pte.hu

Összefoglaló

A konferencia keretében „A kert és pedagógiája” címmel lezajlott műhelyfoglalkozás feltevése szerint a kert és pedagógiája interdiszciplináris megközelítést igénylő kérdéskör, amely a környezetpedagógia és a múzeumpedagógia közös metszetében számos kérdést felvetve értelmezhető; Mennyiben sajátos környezet a kert? Mikortól léteznek kertek, milyen típusai, funkciói alakultak ki? Mi a szerepük az intézményes nevelésben? Létezik-e kertpedagógia, lehetséges-e, indokolható-e, hogy legyen?

Melyek volnának sajátos vonásai, és hogyan alkalmazhatjuk a 21. század pedagógiájában?

Abstract

This workshop provides an innovative, interactive and experientially focused opportunity to its participants to explore the environment. We will approach the notion of ‘garden’ from an interdisciplinary point of view bringing together museum pedagogy and environmental pedagogy. Participants will have the opportunity to learn and use pedagogical approaches that are based on local values, as well as combining the use of reflective and interactive methodological approaches. The garden and its pedagogy raise several questions. Is there such a thing as garden pedagogy? Is it possible, is it necessary? How can we interpret the historical antecedents? What is its significance and how can we use this concept in 21st century education?

Az interdiszciplináris, problémaközpontú pedagógiai megközelítésről

Az interdiszciplináris pedagógiák elfogadottak a hazai pedagógiai közgondolkodásban, ám maga a terminus kevésbé használatos (Zsolnai 1996). Zsolnai József megközelítésében az interdiszciplináris pedagógiák olyan társadalmi jellegű alrendszerek tanulmányozásából, leírásából jöhetnek létre (például közlekedés, urbanisztika, kertészet), amelyek a pedagógia világával direkt módon nem feltétlenül érintkeznek ugyan, mégis formálhatják a pedagógiai gondolkodást azáltal, hogy tárgyakat a maguk összetettségében ragadják meg, illetve dolgozzák fel. E komplex tudásterületek úgy válhatnak aztán pedagógiáivá, hogy szemléletmódjuk és metodológiai gazdagságuk érzékenyítő, inspiráló elemként kezd működni pedagógiai problémák megoldása során is (vö. Zsolnai 1996, 153). A kert mint pedagógiai terep, kiváló lehetőségeket nyújthat például olyan generális „határkérdések” felvetésére és tanulmányozására, mint az ismert és ismeretlen, az élő és élettelen vagy a természetes és mesterséges határok kérdése.

A kert funkcionális megközelítése

Egy kert látogatója számára különböző funkciókkal bírhat; lehet látványkert, haszonkert, tankert, élménykert, rekreációs színtér vagy az elmélkedés helye. Művelője számára a kert - a fentieket nem kizárva - a fizikai munkavégzés helye. A kert szócikkének meghatározásában funkcionális szempontok dominálnak például a Révai Nagy Lexikon 1914.évi kiadásában. E szerint a kert olyan bekerített terület, amelynek számos fajtája van: nyilvános kertek, közkertek, haszonkertek, parkok, kórházi kertek, rózsakertek, dísznövénykertek, konyhakertek, gyümölcsösök, faiskolák, fűvészkertek, valamint tanítási és tudományos célokat szolgáló kertek is. A díszkertek a természet és a növények pompájának élvezetét szolgálják. A tudományos célokat szolgáló kertek – korabeli szóhasználatlaltal – növénybonctani, honosítási, tenyésztési kísérleti célokra szolgálnak. Az iskolakertek a természetismereti oktatást szolgálják. (Révai Nagy Lexikon 1992, 534–535) A kert meghatározásához szorosan kapcsolódnak a különböző kerthasználati módok, illetve kertek funkcionális szempontú tipizálása.

Néhány művelődéstörténeti szempont a kert szimbolikus értelmezéseihez

A kultúráról alkotott európai fogalmunknak Zygmund Bauman szerint jellemzően cselekvő, akcionista jellegű, amely valamilyen beavatkozást, átalakítást feltételez (Bauman 2001). A kert mint emberi beavatkozás, átalakítás nyomait

viselő, sajátos terület, nem egészen természetes, de nem is egészen mesterséges környezet; egyfajta megkomponált, megszelídített „vadon”. Termesztett, illetve gondozott növényekben bővelkedő kisebb földterület amely többé-kevésbé tervezhető és kontrollálható, nemkívánatos vadhajtásaiban korrigálható, az ember által „uralható”. Hankiss Elemér így fogalmaz erről: „A kert a mi saját világunk, egy általunk teremtett és ellenőrzött világ. Rendezett és harmonikus univerzum, szemben a rendezetlen és diszharmonikus külső világgal” (Hankiss 2006, 142). A szimbolikus kert-értelmezések között az Édenkert mint a megszentelt, zárt helyek legerősebb szimbóluma, mint a félelmetes, körülvevő világgal szembeállított emberi világ szimbóluma jelenik meg (Hankiss 2006, 142). A paradicsom szó a perzsa *pairidaeza* szóból származik, ami fallal körülvett, zárt kertet jelent (Hankiss 2006, 414).

Művelődéstörténeti tanulmányában Géczi János a középkori kertről mint allegorikus értelmű, szent-térről beszél. „Az európai kertkultúrának van egy olyan szakasza, amelyben a kert létezésének legfőbb indokál a kereszténység túlvilági elképzelése szolgál” (Géczi 1999, 240). A korabeli Európában a kert lényegileg azonos módon, sok helyütt fellelhető sajátos alaptípusként terjed el. A kolostorkertekben még közösen találhatóak a gyógynövények, a zöldségek, a gyümölcsök és az illatszerek alapanyagai. Ez a kerttípus a középkor végén ágazik szét számos különböző funkciójú, specializálódó kerttípusra; orvosi kertekre, haszonkertekre, díszkertekre, ám még ezekben is hosszú ideig kimutatható lesz az áthagyományozódó tudás egy szakrális világképebe ágyazott rétege (Géczi 1999). A Biblia mint világgépi jelentőségű alapszöveg ó- és újszövetségi igehelyeit Géczi János a kert- említések megjelenése és típusa szempontjából vizsgálja. Kísérletet tesz annak bemutatására is, hogy a szimbolikus tartalmakkal telített tér miként hat a szakralitástól elváló kerthasználati módokra és a kerttel kapcsolatosan közvetíthető tudás lehetséges tartalmaira. Elemzése felvázol egy izgalmas értelmezési folyamatot, amelyben a kert az ember univerzumává tágul, ezáltal magának a világnak válik a szimbólumává, mígnem a félig humanizált természet valamennyi, az ember számára fontos tudás eredője lesz (vö: Géczi 1999).

Kert az élet, a test és a lélek szükségére Apáczai Csere Jánosnál

Egymástól megkülönböztethető kerttípusokról, ugyanakkor a gyönyörködés és a munkavégzés funkcióinak és helyének összekapcsoltságáról is szól az ezerhatszázas évek derekának egyik fontos ismerettára: „A paraszti munka vagy a föld körül foglódik, vagy az állatok körül. (...) A művelendő földön vagy ma-

jorok építtetnek, vagy kertek. (...) A kert vagy szőlős, vagy gyümölcsös, vagy veteményes. (...) A veteményeskertek készíttetnek az élet szükségére, a test és a lélek erejének megőregbítésére, a szemeknek gyönyörködtetésére.” – olvashatjuk Apáczai Csere János Enciklopédiájának jelenkori, Kovátsné Németh Mária által kiegészítésekkel ellátott (Kovátsné 2004, 58–59) kiadásában.

Iskolakertek és hozzájuk kapcsolódó pedagógiai célok a 17. századtól

1632-ben a *Didactica Magna* című munkájában Comenius azt javasolja, hogy az iskola mellett a pihenési igények kielégítésére kert is legyen. Néhány évtizeddel később, az ezerhatszázas évek utolsó harmadában német nyelvterületen megjelennek az első iskolakert-tervek, nem sokkal később az iskolakertek. Az iskolakertek funkciója már az induláskor kibővül a pihenés és gyönyörködtetés mellett a tudásszerzés elemeivel, ezen belül is elsősorban botanikai ismertek közvetítésével, valamint ehhez kapcsolódó gyakorlati tevékenységi körökkel; a növénytermesztés és gyümölcsstermesztés gyakorlatának megismerésével (vö: Zsolnai 1996, 160).

A kert mint képzési célokat szolgáló tudományos gyűjtemény a Ratio Educationis paragrafusában

Az 1777. évi Ratio Educationis 199. paragrafusából részleteket idézve emelhetjük ki, hogy milyen kontextusban lesz lényeges a kert az egyetemi szférában a 18. században: „...a jeles tudományok jobb művelése és támogatása érdekében az egész művelődésügy ékességeként három gyűjtemény – mint ugyanennyi egyetemi fegyvertár – létesült, megfelelően felszerelve a szükséges eszközökkel. Az első az igen gazdag természetrajzi gyűjtemény, amely a természet három „világából” összegyűjtött különlegességeket tetszetős rendben elhelyezve foglalja magában (...) A második a fizikai gyűjtemény, kellően ellátva mindazokkal az eszközökkel, amelyek a kísérletező fizika oktatásához szükségesek (...) Végül a harmadik a mechanikai gyűjtemény, ez számos egyszerű és összetett gépből vagy ezek modelljeiből áll (...) A felsoroltakhoz csatlakozik a botanikus kert (...), valamint a mezőgazdasági gyakorlókert (...)” (Mészáros 1981, 157). A mezőgazdasági gyakorlókertet azért hozták létre — olvashatjuk továbbá az 1806. évi Ratio 274. paragrafusában —, hogy ott a növendékek (itt egyetemi növendékekről van szó) „az egész mezőgazdaságot a maga egységében láthassák, megtanulják az azokkal a növényekkel kapcsolatos ismereteket, amelyek a mezőgazdaságban hasznosak vagy ártalmasak. (...) Csak akkor lesz eredményes a tanulás, ha ezeket a különféle fajtájú növényeket nemcsak bemu-

tatják- (...) Ebbe a kertbe gondosan össze kell hordani a különböző talajfajtákat, ezeket tüzetesen megismertetik a növendékekkel művelésük módjának bemutatásával együtt; megtanítták a fák és szőlővesszők oltását, szemezéseit és nyesésük módjait; és mindazt, ami szükséges, itt a gyakorlókertben oktatják” (Mészáros 1981, 355).

Iskolakertek és gyakorlókertek a dualizmus időszakában

A dualizmus időszakában az Eötvös József nevéhez fűződő, 1868. évi, népoktatásról szóló 38. sz. törvény a tankötelezettség bevezetésével egyidejűleg, a mindennapi életre való gyakorlatias felkészítés jegyében gyakorlókertek, iskolakertek létrehozását rendelte el. Az általános műveltségének emelését szolgáló tárgyak mellé a gyakorlati munkára való felkészítést elősegítő természettani és gazdasági ismereteket nyújtó tárgyak is kötelezően megjelentek. A tanítóképzők számára a törvény előírta, hogy legalább két holdnyi mezőgazdasági területtel kell rendelkezniük, hogy ott a növendékek a földművelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben gyakorlati oktatást is nyerjenek (Kovátsné é. n.).

A természet tapasztalatának néhány formájáról

Az olyan szabad levegős programok, amelyek elvszerűen és hangsúlyozottan a zárt épületek és a tantermek falain kívül is lényegi pedagógiai inspirációt, fejlődési, fejlesztési impulzusokat keresnek, történeti szempontból vélhetően ma is összekapcsolódnak a 19–20 század fordulójának reformpedagógiai irányzataival, s az azok háttérében évtizedekkel korábban kirajzolódó életreform-mozgalmak természetességre, egészségre, harmóniára törekvő megnyilvánulásaival és organikus jellegével. Bár az életreform-mozgalmak eszmei háttere rendkívül sokszínű, az új életforma keresésére irányuló romantikus ihletésű utópiák közös alapmotívuma az emberiség aranykorához, a természetes életkörülményekhez való visszatérés vágya (Németh 2003).

Az ökológiai tapasztalat változatairól szólva ezen az állásponton van Erasmus Kohák is, a természet utáni vágyban valamiféle aranykor utáni vágyódást érzélve Rousseau óta. Tanulmányában a természet-tapasztalat három alapvető történeti formáját különbözteti meg; a gyűjtögető, vadászó életformához a természet mint szent jelenlét tapasztalatát kapcsolja, a földművelő, állattenyésztő életformához a természetnek mint élőlények közösségének tapasztalatát, a fogyasztói társadalomhoz a természet mint nyersanyag tapasztalatát. E három tapasztalati forma háttérében Kohák szerint közös az a gondolat, hogy a

természet képes saját maga gondoskodni önmagáról. Ennek tulajdonítja, hogy míg az embernek az ember iránti felelőssége megjelenik, a természet iránti felelőssége nem hangsúlyozódik egyik tapasztalati formához kapcsolódva sem. Kohák érvelésében az ökológiai tapasztalat változatainak közös vonása éppen a természet iránti felelőtlenség (vö: Kohák 2000).

A kert és pedagógiája — lehetséges értelmezések

Az erdőpedagógia vagy a zoopedagógia kifejezések analógiájára lehetségesnek látszik a kertpedagógia kifejezés használata, indokolható elméleti alapjainak, tartalmának, módszertanának kidolgozása, fejlesztése.

A pedagógiai kertészet- és erdészettan elnevezéssel illetett tudásterületet Zsolnai József „A pedagógia új rendszere címszavakban” című munkájában az úgynevezett hiánypedagógiák kategóriájába sorolja; jelentőségét az ökológikus gondolkodásmód, az egészséges életmód és a környezetkultúra iránti igény kialakításában és abban látva, hogy ez a tudásterület az agrár munkakultúra fennmaradásában, áthagyományozásában és fejlesztésében is szerepet vállalhatna (vö: Zsolnai 1996, 160). A hazai pedagógusképzés gyakorlatában létező pedagógusképzési programként a Waldorf-pedagógusok képzésének rendszerében jelenik meg kertműveléstanár-képzés.

Más megközelítésben a kert és pedagógiája kapcsán olyan létező gyakorlatról van szó, amely különösen az óvodai nevelésben jelent rendszeres, napi-rendbe illesztett szabadlevegős, udvari foglalkozást, számos kidolgozott tevékenységgel és módszerrel, köztük a természet megfigyelésének és megismerésnek aktív, élményszerű lehetőségeivel.

A kertpedagógia az ún. helyalapú, az adott helyek sajátosságaira alapozott (place-based) pedagógiákhoz sorolható. E megközelítést képviseli Monica Green is (Green 2007), aki a helyalapú pedagógiai megközelítések kapcsán a kerttel kapcsolatos tapasztalatok jelentőségét hangsúlyozza. A hely-alapú pedagógiák feltételezik, hogy a térről mint pedagógiai térről gondolkodjunk. A térrel kapcsolatos alapvető antropológiai szempontok kiemelésével és a (tapasztalati) terek minőségi dimenzióinak hipotetikus meghatározásával törekedett Schanda Dániel a pedagógiai tér értelmezésére. Tanulmánya (Schanda 2012) a tér minőségi megközelítése kapcsán hangsúlyozza, hogy az ember által ismert, használt és értelmezett tér szubjektív jelentésekben igen gazdag; funkcionális, közösségi, szellemi, pszichológiai rétegei egyaránt jelentősek használói számára. A terek e szubjektív dimenzióinak kiemelése mellett a különböző térstruktúrák árnyalt pedagógiai szempontú, értelmezését szorgalmazza.

Néhány elvi és módszertani felvetés

A környezeti nevelés gazdag hagyományaiban különösen hangsúlyos a terepi tapasztalatok szerepe, amint ezt például Joy Palmer és Philip Neal környezeti nevelési kézikönyve (Palmer, Neal 1998, 110–120) is hangsúlyozza. Nahalka István az iskolán kívüli nevelés fogalmát „Túl a falakon” című kötetében a szabadlevegős vagy szabadégiskola (*outdoor education*) értelmében alkalmazza, módszertani szempontból a szokásos, rendes tantárgyak tanulási-tanítási folyamataiban alkalmazható módszerek bemutatására koncentrálna. Legelső példaként mindjárt az udvart mint többnyire rendelkezésre álló helyszínt említi. „Udvarok, növények” címszó alatt azt a hagyományos megközelítésmódot erősíti, amely a kertműveléssel és környezet szépítésével összefüggésben határozza meg e színtér jelentőségét, elsősorban a közvetlen tapasztalatszerzésen alapuló ismeretbővítés és a környezet esztétikai minőségével kapcsolatos tudás fejlesztésének lehetőségeit kiemelve benne. Módszertani szempontból az udvar és a kert témájára olyan csoportmunkát feltételező komplex megközelítést javasol, amelyben természettudományi és társadalomtudományi megközelítések egyaránt megjelennek (vö: Nahalka 2003, 14–23).

Egy interdiszciplináris alapokon nyugvó iskolakert-curriculum tervét és tervezési folyamatát mutatja be Koh Ming Wei, aki tantervében az önszabályozó tanulás, a komplex gondolkodás és a hatékony kommunikációt, a technológiák hatékony és etikus használatát, valamint minőségi termékek előállításának igényét emeli ki, és a képességfejlesztés tekintetében az együttműködés, a vezetés és a kreatív problémamegoldás szerepét hangsúlyozza. A program bemutatásában Koh Ming Wei figyelmet szentel a pedagógiai szempontból értelmezett időnek, a csengetések kiszámított rendjéhez illeszkedő mechanikus idő és a kert változásai szempontjából organikus időfelfogás kontrasztjának (Koh Ming Wei 2012).

Módszertani szempontból a kert és pedagógiája tárgykörben, mint a múzeumpedagógiában általában, jól alkalmazható Cornelia Brüninghaus-Knubel javaslata múzeumpedagógiai foglalkozások felépítésének általános elveiről. Felfogása szerint a résztvevők előzetes tapasztalataiból és meglévő tudásából célszerű kiindulni, változatos tevékenységi lehetőségek biztosításával mind az érzékszervi, mozgásos tapasztalatszerzést, mind az elvont gondolkodási folyamatokat támogatva, és lehetőséget adva a beszélgetésre és a vitára is, teret adva annak, hogy ki-ki a maga módján, a saját gondolatait megfogalmazva fejthesse ki magát. Hangsúlyozza, hogy érdemes időt szánni a helyvel való is-

merkedésre, az új tanulási térhez való alkalmazkodásra és az egyéni kutatásra, a gondos előkészítést és az értékelést is minden esetben beépítve a folyamatba (Brüninghaus 2004).

A kert pedagógiai szempontból, sok egyéb színtérhez hasonlóan, potenciális megismerési tér, amelyben lehetőség nyílik közvetlen, komplex, irányított tapasztalatszerzésre, megfigyelésre, ismertbővítésre, képességfejlesztésre, öszszefüggések szemléletes megvilágítására, ökológiai és társadalmi problémák tudatosítására és cselekvési lehetőségek keresésére. A kert pedagógiai jellegű használati módjait tekintve is sok minden lehet: munkaterület vagy tudományos szertár, megfigyelőállás vagy menedék, „természetkapszula”, kalandpark, labirintus, szentély vagy élő múzeum, ám mindenképpen valamiféle dinamikus „rendképlet” kifejezője és e rendezettség létrehozásának, megismerésének, és fenntartásának intézményesült formája.

Bibliográfia

- » Apáczai Csere János (2004): Magyar Encyklopeadia. Kovátsné Németh Mária összeállításában. Cell-dömölk: Apáczai Kiadó.
- » Bauman, Zygmunt (2001): A kultúra mint fogyasztói szövetkezet - normatív vagy spontán. Magyar Lettre Internationale. In: *Tél*, 2001. 43. sz.
- » Brüninghaus-Knubel, Cornelia (2004): Museum Education in the Context of Museum Functions. In: Boylan, Patrick (ed): *Running a Museum*. Párizs: ICOM. 119–132. p.
- » Géczy János (1999): A tudás forrása: a kert. In: *Magyar Pedagógia*, 1999. 99.évf. 3 sz. 221–243. p.
- » Green, Monica (2007): Food gardens: Cultivating a pedagogy of place. 11 p.
- » <http://www.aare.edu.au/data/publications/2007/gre07447.pdf> [online] [2014.10.20.]
- » Hankiss Elemér (2006): Félelmek és szimbólumok. Budapest: Osiris Kiadó. 414 p.
- » Koh Ming Wei (2012): Pedagogy of Food. Developing the Interdisciplinary -based School Garden Curriculum. 26 p. [online] 2012. [2014.10.10.] < URL: http://kohalacenter.org/teachertraining/pdf/Pedagogy_of_Food.pdf
- » Kohák, Erazim (2000): Az ökológiai tapasztalat változatai. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság. Humánökológiai Olvasókönyv. ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet Humánökológiai Szakirány*. Budapest: Osiris Kiadó. 86–100. p.
- » Kovátsné Németh Mária: Iskolakertek a dualizmus hazai pedagógiai gyakorlatában. [online] [2014-09-27]<URL: http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat_mod=akt&act=menu_tart&e-id=38&rid=1&tid=342
- » Nahalka István (2003): *Túl a falakon. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. 99 p.
- » Németh András (2002): Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In: *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Németh András (szerk.) Budapest: Osiris Kiadó. 25–43. p.

- » Palmer, J, Neal P.(1998): A környezeti nevelés kézikönyve. KÖRLÁNC-könyvek 7. KÖRLÁNC Környezeti Nevelési Program h.n. 252 p. Fordította: Teski Tibor
- » Révai Nagy Lexikona XI. kötet (1992) Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság, Budapest : 1914. Hasonmás kiadás Babits Kiadó. 534–535. p.
- » Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel s mutatókkal ellátta Mészáros István (1981). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- » Schanda Dániel (2012): A pedagógiai tér minőségi dimenziói. Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat. In: *Képzés és Gyakorlat*, 2012. 12. évf. 1-2. sz.
- » Zsolnai József: A pedagógia új rendszere címszavakban. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 153–162. p

Virtuális moralitás

Virtual Morality

LEHMANN MIKLÓS

egyetemi adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

lehmannm@tok.elte.hu

Összefoglaló

Az internethasználat terjedésével olyan új etikai problémák bukkantak fel, amelyekre nem lehet a meglévő megoldási sémáinkat alkalmazni. Ahhoz, hogy megértsük a speciálisan digitális formában megjelenő etikátlan magatartásformákat (például az internetes zaklatást, a cyberbullyinget), új megközelítésre van szükség. Elképzelésem szerint e problémák elsősorban a kommunikáló felek távolságából, a kommunikáció közvetettségéből adódnak. Személyes jelenlét során a cselekvő azonnal szembesül tetteinek következményeivel, de ha társa láthatatlan (vagy bizonyos értelemben virtuális), a következmények is láthatatlanok lesznek számára. Alapvető feladat tehát, hogy a fiatalok a távolság ellenére is érzékenyek legyenek a mások érzelmei, érzelmi megnyilvánulása iránt, jóllehet, a digitális környezetben már az érzelmek megjelenítése is nehézségekbe ütközik. A tanulmány a problémák leírását módszertani javaslatokkal, lehetséges megoldásokkal egészíti ki.

Abstract

As the Internet usage spread, new ethical issues have emerged that cannot be managed with our existing schemes. To understand unethical behaviour appearing in special digital form (e. g. harassment on the Internet, the cyberbullying) we need new ways of approach. The starting idea is that these problems are due to the distance of the communicating parties and of the indirectness of communication. In case of personal presence the acting person immediately confronts with the consequences of her/his actions, but if the partner is invisible (or in a sense is virtual), the consequences are invisible, too. That this is a really serious problem shows the decreasing face-to-face communication among young people,

while keeping in touch through digital devices is becoming more widespread – the virtual environment stimulates continuous presence. In addition, as education has a high emphasis on the acquisition of digital literacy, a new approach and methodology is needed, which is to learn the ethical standards of this presence. The basic task is that young people must be sensitive to others' feelings and emotional expressions despite the distance, although the display of emotions in digital environment is difficult. What are the signals referring to the emotional state of others that can be found in manifestations of the partner, as for example the gestures and facial expressions in face-to-face communication? How to teach this sensitivity to young people? Especially, are there general ethical standards created specifically for the digital environment that are as effective as the general standards applied in daily personal, face-to-face contact? Based on recent researches, the presentation tries to give theoretical and methodological answers to these questions.

Ismeretes, hogy a fiatalok idejük jelentős részét az internet használatával töltik. A digitális eszközök folyamatos kommunikációs csatornát biztosítanak számukra, de a kommunikáció mellett a tanulás, a játék és sokféle szabadidős tevékenység (például zenehallgatás, filmnézés) is az internethez kapcsolódik. A digitális eszközök (okostelefonok, laptopok, táblagépek) ezért nem egyszerűen mint médium jelennek meg életükben, hiszen a médiumokat csupán tartalmak közvetítésére lehet felhasználni, a digitális eszközök ezzel szemben olyan környezetet képeznek, amelyben életük egy jelentős része folyik. Ahogy ez a közösségi oldalak megjelenésével világossá is vált, a digitális környezet elvárja a jelenlétet a felhasználó részéről. E környezet pedig egyre jelentősebbé válik a gyermekek és fiatalok életében, mivel napi tevékenységeik komoly hányada áthelyeződött a „valós”, fizikai környezetből ebbe a félig valós, félig virtuális közegbe.

Azzal, hogy mindez érintette a szociális tevékenységeket – sőt, a gyermekek esetében a szocializáció szempontjából is meghatározó tevékenységeket –, a társas érintkezés új formái, vele együtt pedig új problémái merültek fel (Willard 2002). A cyberbullying (internetes zaklatás) vagy a személyes vonatkozású információk széles körű megosztása olyan jelenségek, amelyek a normák hiányára hívják fel a figyelmet. A digitális környezet érintkezési formái új etikai normák megfogalmazását teszik szükségessé. Ezek a normák nem csupán a fiatalok számára ismeretlenek, hanem még a felnőtt korosztály egy része sem rendelkezik azok megfelelő ismeretével és/vagy alkalmazásának képességével.

A fiatalok esetében azonban a szociális viselkedés különböző formáiban tükröződő tapasztalatlanság még inkább súlyossá teszi e problémát.

A digitális környezetben folytatott kommunikáció legfontosabb tulajdonsága, hogy közvetett: a kommunikáló felek egymástól elválasztottak, és még ha azonos időben, szimultán vesznek is részt a kommunikációban, akkor sem képesek közvetlenül érzékelni a másik felet. A névtelenség, a valós identitás elrejtése ennek következményeként is felfogható – a közvetettség miatt könnyű virtuális személyiségek mögé bújni, ezáltal a felelősség érzése is csökken. A világháló kritikusai előszeretettel hivatkoznak arra, hogy „az interneten semmi sem az, aminek látszik”, így egy ismeretlennel folytatott kommunikáció során nem lehet tudni, valójában ki válaszol az üzenetekre. Ez azonban a kisebb veszélyt jelenti, amely egyszerűen kivédhető azzal, ha a nevelés során a fiatalokat rászoktatjuk arra, hogy mindig gyanakvással fogadják egy ismeretlen közeledését a neten. Lényegesebb azonban, hogy az interneten mutatott személyiség kisebb-nagyobb mértékben eltér a valós személyiségtől, mivel e közegben jobban kontrollálható, mit mutat, és mit rejt el önmagából a felhasználó. Ezért az individuális vonások közt megjelennek a vágyott elemek, amelyek valamelyest idealizálják az adott személyt. A személyiségfejlődés során azonban káros is lehet, ha a fiatalok nem valós önmagukat, hanem a vágyott személyt mutatják, s ők maguk ezekből az idealizált vonásokból építkeznek.

Nem csupán a személyiség lehet virtuális a digitális környezetben. A közösségi oldalak terjedésének egyik érdekes jelensége, hogy a fiatal felhasználók ismerősöket „gyűjtenek”; a közösségben az számít fontosabb, mértékadó személynek, aki több ismerőst tud felmutatni (főként, ha az ismerősök maguk is népszerű, sok ismerettséggel rendelkező személyek). Ezek a kapcsolatok azonban részlegesen virtuálisak is lehetnek. A gyermekek a szocializáció egyes szakaszaiban képtelenek helyes döntést hozni arról, mi számít valós ismeretségnek, és előszeretettel jelölik ismerősnek a csupán egyetlen alkalommal látott embereket is. A közösségi hálóról szóló kutatások kimutatták, hogy az ott megjelenő kapcsolatok nagy része valós, személyes ismeretségen alapul. Úgy tűnik azonban, máig nem alakult ki annak a szociális viselkedésnek az etikai normarendszere, amely sajátosan a közösségi oldalakhoz kapcsolódik. Érdekes belegondolni: már az ‘ismerősök’ fogalma is átalakult, ahogy azt az online kommunikációs folyamatokban részt vevő felhasználókra kezdték alkalmazni (angolban még bonyolultabb a probléma, hiszen például a Facebook a ‘friends’ fogalmát alkalmazza).

Mivel a társas érintkezés jelentős része került át a digitális környezetbe, ezért az etikai problémák megértéséhez érdemes áttekinteni, hogy melyek a fő különbségek a közvetlen és a közvetett kommunikációs folyamatok között. A legszembetűnőbb jelenség természetesen a szemtől szemben folytatott kommunikáció erőteljes csökkenése. Nie és Erbring (2002) már a közösségi oldalak terjedése előtt kimutatták, hogy minden egyes, digitális környezetben eltöltött óra fél órával csökkenti a személyes kommunikációra szánt időt. Jóllehet, ezt az eredményt többen fenntartással kezelik, mivel a közösségi oldalakon a közeli ismerősök esetében az ott folyó kommunikáció nem csökkenti a személyes találkozások gyakoriságát, mégis felfogható egyfajta figyelmeztetésként. A személyes jelenlét hiánya egyben a nonverbális kommunikáció csökkenéséhez vezet. A felek előtt rejtve maradnak a másik érzelmi megnyilvánulásai, ha azokat nem önti szavakba, holott a szemtől szembeni kommunikáció egyik lényeges eleme, hogy a másik érzelmi reakciói leolvashatóak viselkedéséről. Ez pedig képes befolyásolni az egyén megnyilvánulásait. Az empátia mint az emberi kommunikáció lényegi összetevője ezzel komoly akadályba ütközik (Keysers 2011).

Éppen ezért a láthatatlanság az érzelmek szándékos elrejtését is megkönnyíti, így a másik fél számára nehezen lesz hozzáférhető az egyén valós személyisége és érzelmi állapota. Ha pedig a valós és a mutatott személyiség vagy állapot között túlságosan nagy a szakadék, lehetetlenné válik a tényleges megértés, holott ez lenne a kommunikáció elsődleges célja.

A nonverbális és metakommunikatív jelzések hiánya könnyen vezethet felületes és érzéketlen kommunikációhoz. Mivel a másik megértése távolabb kerül, nagyobb hangsúlyt kaphat az önkifejezés, amelyben a másik fél csak felületesen vehet részt. Az érzelmi reakciók láthatatlansága érzéketlenné tesz a másik iránt. Mivel nincs metakommunikatív visszacsatolás, eltűnik az a gátlás is, amely megakadályozná, hogy a másik féllal az egyén a személyes érintkezésben etikátlannak számító módon kommunikáljon.

És éppen ez válik az internet etikájának központi kérdésévé. A személyes jelenlét során ugyanis a másik fél érzelmi reakciói empatikus választ váltanak ki az egyénből, a digitális környezetben azonban ettől a lehetőségtől el van vágva. Jelenlegi ismereteink szerint az empátia érzésének fontos pszichológiai-neurológiai alapjai vannak. A tükroneuronok, amelyek számos tanulási folyamat alapját képezik, az empátia érzelmét is megalapozzák (vö. Iacoboni 2009). Mint ismeretes, ezek az idegsejtek egyaránt aktivitást mutatnak egy adott esemény szemlélése és végrehajtása során – ahogy egyaránt aktívak egy

adott érzelm átélése és az embertárs gesztusain tükröződő hasonló érzelm láttán. Ha azonban a szocializáció során ezek a neurális struktúrák nem kapnak megfelelő bemenetet – azaz a gyermeknek nincs vagy csak ritkán van része személyes jelenléttel járó kommunikációs folyamatokban –, akkor nem képesek egészségesen kifejlődni, az eredmény pedig egy, a mások érzelmei iránt közömbösséget tanúsító személyiség lesz (vö. Viding et al. 2013).

Az internet etikájának tehát legelőször azt a problémát kell megoldania, hogy digitális világ polgárai a személyes jelenlét hiányában is képesek legyenek az empátia érzelmének felkeltésére. Ennek érdekében célszerű az affektív és a kognitív empátia elkülönítésével élnünk (ld. Whittier 2013). Az affektív empátia egyfajta érzelmi beállítódás, amely megköveteli a szemtől szembeni kommunikáció feltételeit, s az érzelmi diszpozíción keresztül képes az egyének érzelmi összehangolására. Ez az összehangolódás eredményezi, hogy két ember képes lesz egymást kölcsönösen etikus normák szerint kezelni, hiszen hibáikra azonnal figyelmezteti őket a másik reakciója. „Érzem, amit érzel” – ezért tudom, mi okoz a másoknak fájdalmat, mit szeretne elkerülni, és mivel segíthetem hozzá a boldogsághoz.

Ezzel szemben a kognitív empátia nem előfeltételezi a személyes jelenléte. Elsődlegesen azt jelenti, hogy az egyén képes elgondolkodni társa érzelmein, saját viselkedését pedig az alapján kontrollálja, hogy elképzelése szerint milyen reakciókat válthat ki társából egy-egy megnyilvánulása. Ehhez elegendőek azok a verbális jelek, amelyeket a digitális környezetben folytatott kommunikáció biztosít a felhasználók számára, a kognitív empátia ugyanis hozzásegít a másik fél szavai mögött rejtőző érzelmek felfedezéséhez. Ez tehát egy tudatos folyamat, amely nem az empátia érzésén, hanem a másik érzelmein való szándékos gondolkodáson alapul, eredménye pedig a másik fél megértése. Ezáltal pedig az internet etikájának legfontosabb egyéni összetevőjévé válhat.

A virtuális moralitás kiépítése így kijelöli a pedagógusok előtt álló feladatokat is. A digitális környezet résztvevőinek meg kell tanulniuk „olvasni a sorok közt”: fel kell fedezniük a szavak mögötti érzelmeket, a másik fél érzelmi állapotait és azok változását az egyes kommunikatív megnyilvánulásokra. Talán ez meglepő, de ebben a nyelvi képzés segíthet, hiszen az érzelmekre utaló nyelvi fordulatok széleskörű ismerete nagyban előmozdítja mind az érzelmi megértést, mind az önkifejezést.

Persze a digitális kommunikáció már korábban is rendelkezett olyan eszközökkel, amelyek a felhasználók érzelmi állapotait hivatottak megjeleníteni: a szmájlíkkal és emotikonokkal. Ezek nyilván csak sztereotipikus érzelmek meg-

jelenítésére alkalmasak, ám így is segítséget jelenthetnek a másik fél megértésében és a kommunikációhoz szükséges érzelmi összehangolódásban.

Ahhoz, hogy a fiatalok ezeket a jeleket megfelelően „olvassák” és alkalmazzák, kommunikációs gyakorlatokra van szükség. Az erkölcsi nevelésben ez olyan gyakorlatokkal támogatható, amelyben a korábbi kommunikációt, amely valamely közösségi oldalon, chat-oldalon, sms-ben, vagy éppen e-mail váltásokkal történt, a gyerekek együttesen, személyes jelenlét során elemeznek. Visszaolvasva a korábbi megnyilvánulásokat lehetőség nyílik arra, hogy a másik fél világosabbá tegye érzéseit, hozzásegítve mindkettőjüket az érzelmi megértéshez. Csoportosan ugyanezt lehet megvalósítani olyan helyzetelemzésekkel, amelyek tipikus példákat képviselnek a digitális kommunikációs folyamatokban. A helyzetelemzések előmozdítják az egymásra hangolódást akkor is, ha a későbbiekben a gyerekek már közvetett kommunikációs formát választanak.

Érdeemes megpróbálkozni formabontó módszerekkel is. Ilyen például létező irodalmi szövegek közös átírása a digitális kommunikáció nyelvezetére, adott esetben emotikonok és szmájlik használatával. Olyan szövegeket célszerű választani, amelyek érzelmileg telítettek és két személy közti kommunikációt feltételeznek. Az átírással mintegy valóságossá tehető a szövegekben rejlő érzelmek a gyerekek számára, és rövid gyakorlattal is érzékelhetőek lesznek a társak emóciós reakciói. A kognitív empátia kialakításával így a digitális kommunikáció közvetettsége áthidalható lesz, az érzelmek pedig a szemtől szemben folytatott kommunikációhoz hasonlóan erőteljesebben jelennek meg és érthetőbbé válnak a fiatalok számára.

Mindez azonban nem lehetséges egy olyan sajátos beállítódás elsajátítása nélkül, amelyet joggal nevezhetnék akár a digitális környezet kategorikus imperatívuszának: „Mások megnyilvánulásait értelmezd mindig a lehető legpozitívabb fényben, mind szövegét, mind szándékát illetően!” (idézi Whittier 2013, 232). Már ez a beállítódás csökkentheti a másokkal szembeni ellenérzéseket, a metakommunikatív jelek hiányából fakadó félreértéseket, valamint a negatív érzelmi diszpozíciót.

Az ember társas lény, aki arra törekszik, hogy folyamatos kommunikációt folytasson társaival (vö. Lieberman 2013) – ezért visszatekintve szükségszerűnek látszik, hogy a digitális környezet terjedésével megjelentek a közösségi oldalak, amelyek mind jobban ki is terjesztik ennek lehetőségét. Nincs értelme annak, hogy a digitális környezetet kárhóztatva egy korábbi, „analóg világot” próbáljunk visszahozni, inkább alkalmazkodni kell az újabb kihívásokhoz.

Ennek egyik aspektusa, hogy a nevelésben a fiatalabb generációk számára határozott etikai normákat adjunk, amelyek hozzásegítik őket a szociális élet e kiterjesztett formájának megfelelő használatához.

Bibliográfia

- » Iacoboni, Marco (2009): *Mirroring People: The Science of Empathy and How We Connect with Others*. New York: Picador. 320 p.
- » Keysers, Christian (2011): *The Empathic Brain*. Seattle: Amazon. 248 p.
- » Lieberman, Matthew (2013): *Social. Why Our Brains Are Wired to Connect*. New York: Crown. 384 p.
- » Nie, Norman H. – Erbring, Lutz (2002). *Internet and Society: A Preliminary Report*. *IT&Society*, I/1. 275–283. p.
- » Viding, Essi – Seara-Casoso, Ana – McCrory, Eamon J.(2013) *Antisocial and Callous Behaviour in Children*. In: *Current Topics in Behavioral Neuroscience*. [online] Berlin: Springer [2014. 08. 30.] <URL: http://dx.doi.org/10.1007/7854_2013_266
- » Whittier, David B. (2013): *Cyberethics: Envisioning Character Education in Cyberspace*. *Peabody Journal of Education*, 2013. 88. 225–242. p.
- » Willard, Nancy E. (2002): *Computer ethics, etiquette, and safety for the 21st-century student*. Eugene: International Society for Technology in Education. 96 p.

Német nyelvi orientáció a Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium alsó tagozatán

Foreign Language Orientation in the Lower Classes of the Practice Primary and Secondary Grammar School of Kaposvár University

LÉVAINÉ UDVARI ANNA

tanító-német nyelv

*Kaposvári Egyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
udvarianna@gmail.com*

Összefoglaló

A német nyelvi orientációs foglalkozások célja a pozitív attitűd kialakítása a gyermekekben a nyelvtanulás és a német nyelv iránt. 12 évfolyamos iskolaként fontosnak tartjuk, hogy az idegen nyelvi orientációs tanulók minél korábban, lehetőleg már a 10. évfolyam során nyelvvizsgát szerezzenek. Ez csak akkor lehetséges, ha a tanulókat a nyelvtanulás első néhány évében motiválttá tesszük és sikerélményhez juttatjuk, továbbá lehetőséget biztosítunk, hogy gazdag szókincs és az alapvető nyelvi struktúrák birtokában kezdhessék meg tanulmányaikat a felső tagozaton, vagy a 8 évfolyamos gimnáziumi tagozaton. Ha a kisiskolás gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodunk, nem tankönyvet, hanem játékokat adunk a kezükbe.

Abstract

I have been working in the Practice School of Kaposvár University for one year where I teach German as a foreign language for the lower classes (1-4 years). I have been honoured to receive a request to work out the orientation teaching programme of German as a foreign language for elementary classes (1-4), which was started last year. I am really glad to fulfil this project.

Since the 2014/2015 academic school year, beside the morning language classes, the first year students have the opportunity to attend afternoon German classes as well, which are mostly playful.

The main purpose of these activities is to develop a positive attitude towards the German language and also towards language learning.

In my presentation I would like to introduce the possibilities of how to put into practice the target aims and objectives.

As we are a 12-grade-primary and secondary grammar school, we strongly aim to motivate and encourage our students involved in this project to accomplish a language exam as early as possible (hopefully in 10th grade). To achieve this goal we have to motivate the students from the early beginning, and also to let them have a real sense of achievement, furthermore we also try to provide the opportunity to gain a vast vocabulary and the basic grammatical structures which can contribute to success in the higher grades.

We can serve the characteristics of this age group best if we use board games, cards, pictures, puppets and tales instead of course books, and if we focus on oral communication most of the time. Teaching songs and rhymes is specially functioned since the lexis of them is built into the games, therefore they are able to acquire a rich vocabulary.

Besides the playful games and activities of the morning and afternoon classes we pay special attention to practise the expressions of everyday routine such as having meals, washing hands, getting ready for the lessons and different free time activities. While playing the games we also try to form and improve personality and cooperative and social competencies and help the students improve their language learning abilities.

Hogy indult?

2013 szeptemberében kerültem a Gyakorló Iskolába, ahol azt a felkérést kaptam, hogy a már működő angol nyelvi orientáció mellé dolgozzam ki német nyelvre is a programot.

Örömmel vállaltam ezt a feladatot, hiszen fontosnak tartom, hogy a kisgyermek minél korábban elkezdhesse megismerni egy idegen nyelvet. Úgy vélem, az alsó tagozatos gyermekek gátlások nélkül, lelkesen, örömmel vonhatók be az életkori sajátosságaikhoz igazodó tevékenységekbe, könnyen megszerethető velük az idegen nyelv, hiszen játéknak tekintik a nyelv elsajátítását. 2014 szeptemberében kezdődtek meg iskolánkban a német nyelvi orientációs foglalkozások az első évfolyamon.

A német nyelvi orientációs foglalkozások célja, feladatai

A lakosság tényleges nyelvismerete és a társadalom elvárása között óriási szakadék van. Egy 2005-ös felmérés szerint az Európai Unió polgárainak a fele beszél legalább egy idegen nyelvet társalgási szinten, Magyarországon azonban kevesebb, mint 30% ez az arány (Dr. Morvai – Dr. Poór 2006). Úgy vélem, ezeket a mérési eredményeket nagy eséllyel megváltoztathatjuk, ha a gyerekek már az iskolába kerülés kezdetén találkoznak egy idegen nyelvvel és sikerül örömforrássá tenni számukra a nyelvelsajátítást, később kialakulhat bennük az igény további nyelvek tanulásához is. Bérces Judit: „Korai nyelvtanulás, és utána...?” című tanulmányában azt olvashatjuk, hogy a korai nyelvtanítás nagymértékben segíti azt, hogy az iskolapadból kikerülő fiatalok több nyelven is képesek legyenek kommunikálni, s ez nemcsak az egyén számára hasznos, hanem gazdaságilag is jelentős.

Az orientációs foglalkozások célja, hogy megalapozzunk egy használható nyelvtudást.

12 évfolyamos iskolaként fontosnak tartjuk, hogy a nyelvtanulás első néhány évében olyan nyelvi alapokra tegyenek szert a gyerekek, amire felső tagozaton vagy a 8 évfolyamos gimnáziumi tagozaton építeni lehet. Legfontosabb cél a pozitív attitűd kialakítása a nyelvtanuláshoz és magához a német nyelvhez. A gyerekek váljanak nyitottá az idegen nyelv és más kultúrák iránt, magabiztosan, gátlásoktól mentesen merjenek megszólalni idegen nyelven, és ne féljenek a hibázás lehetőségétől sem. A nyelv hangzásvilágát változatos formában ismerik meg a tanulók, az életkori sajátosságoknak megfelelő foglalkozásokon oldódnak a szorongások, aktívan tevékenykednek a gyerekek, a jutalmazással elősegítjük a tanulási motivációt. A beszédértés és a beszéd fejlesztése az egyik legfontosabb feladat. A tevékenységek során számos olyan képesség fejlesztését is végezzük, amelyek a tanulást segítik. 12 évfolyamos iskolaként a hosszú távú célunk az, hogy a gyerekek gazdag szókincs és az alapvető nyelvi struktúrák birtokában kezdhessék meg a tanulmányaikat a felső tagozaton vagy a 8 osztályos gimnáziumban, és lehetőleg már a 10. évfolyamon nyelvvizsgát szerezzenek, ezt követően a második idegen nyelvet is magas szinten el tudják sajátítani az érettségi vizsgáig.

Az első reakciók

„Túlterheltek a kisiskolás gyermekek” – halljuk gyakran. Néhány szülő is így reagált, amikor először hallott a lehetőségről. Azonban miután szülői értekez-

leten tájékoztattuk őket arról, hogy ezeken a foglalkozásokon tankönyv helyett játék, érdemjegy helyett kincsgyűjtés várja a gyerekeket, minden szülő úgy döntött, hogy igénybe veszi ezt a lehetőséget. Hetente többször rövid időtartamban találkoznak a gyerekek a nyelvvel, így egyáltalán nem jelent megterhelést számukra a foglalkozásokon való részvétel. A délelőtti tanórák után ki-kapcsolódásként élük meg, miközben észre sem veszik, hogy „rájuk ragadnak” a kifejezések.

Olykor olyan véleményt is hallunk, hogy „Először tanuljon meg magyarul a gyerek, ráér majd később idegen nyelvet tanulni”. Ez a tévhit sem állja meg a helyét, hiszen ha megfelelő módszerekkel tanítjuk a kisgyermekeknek az idegen nyelvet, akkor az hozzájárul az anyanyelv fejlesztéséhez, tökéletesítéséhez is (Bérces 1998).

A szülők egyre inkább igénylik, hogy gyermekük minél korábban kezdhesse meg a nyelvtanulást. Számos óvodában kínálnak nyelvi foglalkozásokat a gyerekeknek. „Ez az életkor az idegennyelvi nevelés szempontjából nagyon kedvező lehetőségeket kínál, amelyek csak a kisgyermekkorban meglévő képességekből adódnak. Ha ebben az életkorban a nyelv elsajátítása megfelelő tartalmakon keresztül, játék és változatos tevékenységek közben, megfelelő módszerek segítségével történik – összhangban az életkori sajátosságokkal –, akkora nyelvszajátítás folyamata a gyermekeknek örömet, sikerélményt szerez.” (Turós 2006, 35). A korai nyelvoktatás sikeres működését bizonyítja az Európai Nyelvi Díj is, amelyet a „Habakukk a gyermekekért” Alapítványi Óvoda az idegen nyelvi nevelésre kidolgozott programjával nyert 2005-ben.

A foglalkozások megvalósítása a Gyakorló Iskolában

15 első osztályos kisgyermekkel kezdődtek meg a foglalkozások. Ez a létszám ideálisnak bizonyult. Az életkori sajátosságoknak megfelelően a heti egy délelőtti tanóra mellett hetente két alkalommal 20 perces foglalkozásokat tartunk az utolsó tanítási óra után. Nem kényszerülnek padba a gyerekek, német nyelven játszunk, így a tevékenységek során aktívan használják a kifejezéseket. A jó megoldást értékeljük, jutalomként „kincseket” kapnak, amit a saját „kincsesládájukban” gyűjthetnek. Nem kell tartaniuk fekete ponttól vagy rossz jegytől, hiszen az elvonná a kedvüket a további játéktól. Egy gyereknek minél kevesebb sikerélménye van a tanórákon, annál több külső motivációra van szüksége.

A témakörök meghatározásánál figyelembe vettem a gyerekek érdeklődési körét, illetve fontosnak tartottam, hogy a közvetlen környezetükben megtalálható, mindennapi életben szerepet játszó témákkal ismertessem meg őket, így

rögtön „hasznosnak” is érezhetik a nyelvtanulást. Az első osztályban feldolgozásra kerülő témakörök: köszönések, bemutatkozás, család, állatok, tanterem berendezése, tanszerek neve, testrészek, ruhadarabok, színek, számok, évszakok, időjárás, hogylét iránti érdeklődés, ünnepek (télapó, karácsony, húsvét, anyák napja).

Első osztályban dallal, mondókával vezetjük be a témakört, de fontos, hogy ez funkcionálisan történjen. A dalból, mondókából kiemeljük azokat a kifejezéseket, amelyeket szeretnénk megtanítani a gyerekeknek. Képek, bábok, rajzok és mozgásos játékok segítségével gyakoroltatjuk a kifejezéseket. Fejlesztjük a gyermekek figyelmét, vizuális és auditív észlelését, memóriáját, analízáló és szintetizáló képességét, fantáziáját továbbá az asszociációs és a kommunikációs képességeket. A lehető legtöbb csatornán keresztül juttatjuk el az információkat a gyerekekhez. Minél több érzékszervvel vesz részt a gyermek a tanulási folyamatban, annál eredményesebb lesz az elsajátítás. A foglalkozásokon nagy szerepe van a személyiségfejlesztésnek is. Ha sikerélményhez juttatjuk a gyermekeket és örömmel, aktívan vesznek részt idegen nyelvi foglalkozásokon, növelhetjük az önbizalmukat, oldhatjuk a gátlásokat, szorongást, és a játékok során (mivel nem lehet egyszerre mindenki győztes) veszíteni is megtanulnak. Ha valamelyik kisgyerek bátortalanabb, akkor időt hagyunk neki, hogy magától megnyíljon. Az orientációs foglalkozásokon nem az a feladatunk, hogy a magasabb osztályfoknak megfelelő tananyagot tanítsuk meg, sokkal inkább az alapozás, a változatos gyakorlás, a sok lehetőség biztosítása, hogy a gyerekek kipróbálhassák magukat, bátran kísérletezzenek a nyelvvel. Tapasztalataim szerint gátlások nélkül, bátran, örömmel szerepelnek, szólalnak meg német nyelven. Az órákon vidám, kellemes légkör jellemző.

A heti három találkozás a német nyelvvel lehetőséget teremt arra, hogy biztosítsuk az ismétlést, így a gyerekek nem felejtik el a tanultakat. Egy-egy alkalommal kevés új ismeretanyagot adunk át, hogy mindenki megtanulhassa alkalmazni az alapvető struktúrákat. Nyelvtani ismereteket nem tanítunk, a nyelvtani szerkezeteket utánzással sajátítják el a tanulók. Nyelvet tanító pedagógusokkal készült interjúkból (Sebestyénné 2011) kitűnik, hogy a nyelvtani szabályok tanításának mikéntje gyakran foglalkoztatja őket. A kisgyermekkorai nyelvtanítás akkor lesz igazán eredményes, ha életszerű feladatokhoz, tevékenységhez kapcsolva ismerkednek meg a gyerekek az idegen nyelvi struktúrákkal. Úgy vélem, az esetleges nyelvtani hibákra nem szabad felhívni a gyerekek figyelmét: a sikerélményhez, örömmel tanuláshoz az a legfontosabb, hogy ne alakuljon ki görcsösség, szorongás.

Eszközök

Tankönyv és feladatlap helyett képek, szókérték, számkérték, színes kérték, apró figurák, zsák, kavicsok, mesekönyvek, labda, aszfaltkréta, korongok, pálcikák, társasjáték, memóriajáték, dominó, dobókockák, puzzle, bábok és plüssjátékok várják a gyerekeket. Iskolánkban aktív tábla is segíti a munkát, így digitális tananyagokkal is színesítjük a foglalkozásokat. Az eszközök sora ezzel nem teljes, hiszen számos olyan tárgy, játék van a környezetünkben, amit felhasználhatunk. Az a fontos, hogy a gyerekek úgy érezzék, ezen az „órán” nem tanulnak, „csak” játszanak.

Az egyik eszköz, amelyet a foglalkozásokhoz készítettem, egy társasjáték. Egy játéktáblán lépkednek a gyerekek, miután dobtak a dobókockával. Ha olyan mezőre lépnek, amelyen felkiáltójel, kérdőjel vagy számjegy szerepel, húznak egy kértét. Ha jól oldják meg a feladatot, előrelépnek kettőt, ha nem, akkor 1–2. osztályban a helyükön maradnak, 3-4. osztályban már visszalépnek egyet.

Felkiáltójel esetén első osztályban egy szóbeli német utasítást hajt végre a gyermek. (Pl. Geh zur Tür! Steh auf!) Második osztálytól már elolvassa a kértén szereplő utasítást. Harmadik s negyedik osztályban olyan feladatokat is adhatunk, hogy a tanuló mondjon felszólítást a következő játékosnak.

Számjegyek esetén számkértét húznak a gyerekek, elmondják németül. A számkört évfolyamonként bővítjük, egyszerű műveleteket is belecsempészhetünk a játékba. Kérdőjeles mezőre lépve első osztályban egy szóbeli kérdést kapnak (pl: Wie heißt du?), vagy képet húznak. Főneveket (pl. állatok, gyümölcsök, tanszerek, berendezési tárgyak, testrészek, ruhadarabok), mellékneveket (színek, külső tulajdonságok) és igét (mozgást, cselekvést kifejező) ábrázoló képeket használunk, a gyerekek megnevezik németül a szót. Második osztályban már szókérték is szerepelhetnek, magyarról németre vagy németről magyarra is fordíthatnak szavakat. Rejtvényekkel is színesebbé tehetjük a feladatokat, betűkből szavakat alkothatnak, vagy pótolhatják a hiányzó betűket a szavakból. Harmadik és negyedik osztályban mondatokkal dolgoznak a gyerekek, például kép alapján mondatalkotás, szókérték segítségével mondatalkotás, fordítás, kérdésre válaszadás, hiányos mondatok kiegészítése. Nyelvtanárként gyakran tapasztalom, hogy a gyerekek egy része egész mondatokkal válaszol kérdésekre, fordít, azonban ha neki kell kérdenie, nehezen boldogul vele. A kérdezést is gyakoroltathatjuk a kérdőjeles mezőkön. A kérdésfeltevéshez is húzhatnak képet vagy egy kérdőszót. Ha a tanuló olyan mezőre lép, amelyen hangjegy szerepel, akkor ő választ egy dalt, amelyet a csoport közösen elénekel.

A feladatok folyamatosan bővíthetők, minden témához készíthetünk kártyákat. Különböző színekkel a nehézség fokokat is jelölhetjük, így évfolyamonként eltérő színű kártyákkal bővül a készlet. Mindig azt tesszük be a játékba, amit gyakoroltatni szeretnénk a gyerekekkel. Fontos, hogy ne szerepeljen túl sokszor ugyanaz a készlet. Délelőtti tanórán is használható jutalomként, vagy a differenciálás egyik eszközeként.



Nyelvoktató társasjáték

Összegzés

Az orientációs foglalkozások eszközeinek elkészítése, fejlesztése állandó feladatunk, hiszen nemcsak a tananyaghoz kell igazítanunk őket, hanem az adott gyerekek érdeklődéséhez, személyiségéhez is.

Ha természetessé válik kisiskoláskorban az idegen nyelvű kommunikáció a játékok során, később az élet más területein se fog nehézséget okozni a nyelv használata.

A játékok során nem csak a német nyelvvel ismerkednek a gyerekek, hanem számos képességüket és a személyiségüket is fejleszthetjük, ezáltal könnyebbé válhat a tanulás, ami megmutatkozhat más tantárgyaknál is.

Bibliográfia

- » Bérces Judit (1998): „Korai nyelvtanulás, és utána...?” In: Új Pedagógiai Szemle, 1998. Április. 85–87. p. [online] < URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/korai-nyelvtanulas>
- » Dr. Morvai Edit – Dr. Poór Zoltán (2006): Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben. In: Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja. [online] <URL: <http://www.nefmi.gov.hu/euro-pai-unio-oktatas/tanulmanyok/tanulmanyok>
- » Sebestyéné Kereszthidi Ágnes (2011): Két tanítási nyelvű képzésben, alsó tagozaton oktató nyelvtanítók meggyőződéseinek elemzése. In: Magyar Pedagógia, 2011. 111. évf. 1. sz. 79–103. p.
- » Turós Éva (2006): „Szelíd nyelvi nevelés”: Helyi program a korai nyelvi nevelésre a Habakuk a gyermekekért” Alapítványi Óvodában. In: Pályázati pavilon. A Tempus Közalapítvány magazinja. 2006. január. 35. p.

A komplex művészeti nevelés mint eszköz a magyar kultúra oktatásában

Complex Art Education as a Tool in Teaching Hungarian Culture

NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA

egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
nagyne.brigitta@ke.hu

Összefoglaló

Az Erasmus-program indulásának kezdetétől vezetek angol nyelven kurzusokat külföldi hallgatók számára, melyek többségükben a magyar zenei nevelés egy-egy területét érintik. Néhány éve merült fel az igény egy magyar népi kultúrát és zenét közvetítő tárgy létrehozására. E kurzus egyszerre több művészeti ágat használva (főképp zene, tánc és vizuális kultúra) ad lehetőséget a külföldi hallgatók számára a magyar kultúrával való ismerkedésre. Nagyon sok esetben önkifejezésükre és kreativitásukra támaszkodva, saját élményekre és egymással és a magyar hallgatókkal való együttműködésre alapozva. Jelen írás gyakorlatorientált módon mutatja be egy tavaszi félév munkáját. Hangsúlyozva és összefoglalva mindazokat a hatékony módszertani fogásokat, melyek által a távoli kultúrák fiataljai bepillantást nyertek a magyar kultúrába a komplex művészeti nevelés eszközei által.

Abstract

I have led courses on Hungarian music education in English for foreign students from the very beginning of the Erasmus program in Hungary. One of the most popular of them is Hungarian folk culture and music. This course uses the Arts (especially music, dance and visual arts) as a tool in learning about Hungarian Culture and in many times based on the foreign students' self-expression and creativity, their own experiences and cooperations with each other and with Hungarian students. This study shows a pragmatic approach to a spring semester's

work. Emphasizing summarizing some of the efficient methodologies that can help to young people in the distant cultures to get insight into our culture.

Bevezetés, nemzetközi kitekintéssel

A külföldi szakirodalomban a komplex művészeti nevelés szóhasználat mellett a kreatív művészetek (Creative Arts), illetve a kreatív művészeti nevelés (Creative Arts Education) kifejezéssel találkozhatunk. Az e témához kapcsolódó irodalmak a komplex művészeti nevelés legfőbb erőneinek a tapasztalatok, ismeretek és képességek szerzésének lehetőségét tartják az önkifejezés, a képzelet, a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, a kommunikáció, önmagunk és mások tiszteletének terén. Kiemelik továbbá, hogy a személyiségfejlesztésben egyszerre több művészeti ág összekapcsolása pozitív hatást fejt ki a tanulmányi eredményekre, a tanulási képességekre és az egymás iránti empátia fejlődésére. E terület a legtöbb nemzetközi szakirodalom megfogalmazásában a zenét, a vizuális művészeteket, a drámát és a táncot kapcsolja össze, és legfőképp ennek általános iskolai megvalósításának lehetőségeire és problémáira fókuszál.

A „kreatív művészetpedagógiák” kifejezéssel Európában főképp az Egyesült Királyság oktatásának területén találkozhatunk, ahol ezt tartják a tanterven átívelő tanulás legmegfelelőbb eszközének, mivel a tanulás egyfajta interdiszciplináris jellegét hordozza magában. Skóciában a közelmúltban programot is hoztak létre ezzel kapcsolatosan, melynek neve: ATLAC (Arts as a Tool for Learning Across the Curriculum). Az elképzelés célként a kreatív tanításból és a „tanítás a kreativitásért” elvéből tevődik össze. Ez a koncepció a tanulók holisztikus képességeire alapoz négy területen, melyek: a magabiztos egyéniség, a sikeres tanuló, a hatékony közreműködő és a felelősségteljes polgár (Das-Dewhurst–Gray 2011).

Európán kívül egy ausztrál tanulmány elsősorban a tárgyat tanító pedagógusok felől közelíti meg a kreatív művészeti nevelést. Több kutatás is foglalkozik azzal, hogy az ilyen jellegű képzés tanárai egy ördögi kör részesei, mivel nagy részük nem rendelkezik kellő tapasztalattal és kapcsolódó tudással akár egy, akár több művészeti területen. Legtöbbjük szerint a tárgy hatékonyságát leginkább az annak tanításában szerzett gyakorlat, majd a személyes képességek, a másoktól kapott hasznos tanácsok, ötletek, a személyes érdeklődés foka, végső soron pedig az ilyen területű képzések határozzák meg (Power–Klopper 2011).

Szintén e földrészen vizsgálatokat végeztek 19 iskolában, általános iskolai tanárok körében, mélyinterjúban kutatva tanítási és tanulási stratégiáikat. Itt is megfogalmazódik, hogy a tanárok többségének problémája, hogy nem tartja magát igazán alkalmasnak művészeti tárgyak kreatív oktatására, mivel erre nem kapott kellő felkészítést felsőfokú tanulmányai során. Több kutatás is mutatta, hogy az ilyen jellegű tárgy oktatásának minősége egyértelműen a tanár előképzettségétől függ, értve ezen eddigi oktatását, de korát, nemét, lakóhelyét, jövedelmét, nemzetiségét, életstílusát, gyermekeinek korát is. (Alter–Hays–O’-hara 2009).

Hazánkban a komplex művészeti nevelési szemlélet iránt tapasztalataim szerint a pedagógusok és a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók egy része nagyon nyitott, ugyanakkor az oktatás több területén egyféle idegenkedés figyelhető meg, holott a külföldi és a hazai törekvéseket tekintve is több jó gyakorlatot sorakoztathatunk fel az óvodától a felsőoktatásig terjedően e téren. Egy ilyen alapokon és szemléleten nyugvó oktatási gyakorlat rövid bemutatását célozza meg e tanulmány.

A magyar népi kultúrát közvetítő kurzus célja és feladatai a külföldi hallgatók oktatásában

A magyar népi kultúrát és zenét közvetítő kurzus (Hungarian Folk Culture and Music) a Kaposvári Egyetemen először az intenzív nyári, külföldiek számára szervezett magyar nyelvi képzés részeként jött létre a kétezres évek közepén. Már ekkor, a tárgy jellegéből adódóan törekedtem arra, hogy a különböző nemzetek fiataljainak a magyar népi kultúra alapjait komplex módon, multikulturális szemlélettel és minél élményszerűbben tálaljam. Ugyanakkor ekkor még az idő korlátozottsága és meghatározottsága (összesen 10 óra) alapvetően behatárolta a lehetőségeket. Az utóbbi néhány évben azonban lehetőség nyílt e kurzus egy egész szemeszterben való, heti kétórás indítására, mely a foglalkoztatási területeket és formákat jelentősen bővítette. A külföldi hallgatók esetében e komplex, alapjaiban a művészetekre (kiemelten zene, tánc és vizuális kultúra) épülő kurzus célja mindenek előtt a kultúrák közti hatékony és sikeres kommunikáció elősegítése, melyhez közvetítő nyelvként kapcsolódik az angol nyelv, mivel maga a kurzus anyaga kiemelten sok úgynevezett nonverbális elemet tartalmaz. Ugyanakkor fontos, hogy segítsük a külföldi hallgatók beilleszkedését egy, adott esetben számukra teljesen idegen kultúrába. Természetesen cél hagyományos nemzeti kultúránk legfőbb elemeinek minél szélesebb körű bemutatása és megélése(!), melyben a fő hangsúly a népzene, az élő népzenei hagyományokra, ezeknek a magyar kultúrában való megjelenésére kerül.

A kurzus fő tartalmi összetevői és tevékenységi formái, programelemei

A kurzus ismeretként tartalmazza a 19–20. század magyar zenéjének jellemzőit, kiemelten a verbunkos stílust, illetve a 20. század jelentős, művészetükbe a népzene is beemelő magyar komponistáit, a magyar népzene jellemzőit, a magyar népi hangszereket, a magyar népi hagyományokat (Calendar „Day by day”), a magyar néptánc fő elemeit, az élő népi kultúrát (Somogy megye). A fő tartalmi összetevők nem változnak őszi-tavaszi félévtől függően, a kurzus hangsúlyai viszont az adott félévnek megfelelően egyes témákat tekintve módosulnak. Az őszi időszakban a hagyományok, jeles napok, népszokások közül a vásár, a szüret és a karácsony, míg tavaszi időszakban a tavaszi népszokások, jeles napok és a húsvét kap nagyobb szerepet. Tehát az adott kurzusnak minden félévben vannak úgynevezett állandó és változó elemei, melyek természetesen a hallgatói csoport összetételétől és létszámától is függenek (pl.: európai, vagy keleti kultúra). A kurzus fő tevékenységformái a zenélés (aktív és passzív formái úgyneve úgy mert: éneklés, hangszerjáték, zenehallgatás), a vizuális tevékenységek (rajzolás, festés, színezés) és a tánc (páros és csoportos), foglalkoztatási formái pedig az önálló munka, a csoportmunka (2-3 fő), a csapatmunka (8-10 fő), melyeknek eredményeképpen önálló és közös produktumok (pl.: tojásfa, tojáskosár, poszter) jönnek létre. A mindehhez kapcsolódó programelemek igen sokszínűek, mivel a több művészeti terület erre kiváló lehetőséget ad. Ilyen lehet a zenéhez kapcsolódóan a koncert(ek) látogatása (pl.: magyar zene, hangszerbemutató), az egyetemi koncerteken, nemzetközi esteken való fellépés, a magyar népi hangszereken való játék, a tánchoz kötődően az önálló, kimondottan a hallgatók számára szervezett táncházon, illetve a város tánczási, népzenei programjain való rendszeres részvétel, a vizuális művészetekhez kötődően a magyar népi kultúra tárgyi elemeinek és környezetének közelebről való megismerése (pl.: Szennai Skanzen és az ottani hagyományörző programok), a magyar népi motívumok sokoldalú feldolgozása (pl.: mappa, könyvjelző, póló készítése, illetve díszítése).

A tavaszi kurzus bemutatása

A 2013/2014-es tanév tavaszi félévében a kurzus résztvevői kizárólag török hallgatók voltak (14 fő), fiúk és lányok körülbelül egyforma arányban, több török felsőoktatási intézményből. A félév során 14 alkalom volt a velük való találkozásra. Az első óra természetesen a kurzus bemutatásával és az egymással való ismerkedéssel telt. Kiderült, hogy a csapat meglehetősen vegyes ösz-

szetételű: több olyan hallgató is volt, aki valamilyen művészeti ágban jeleskedett már hazájában (leginkább tánc), ugyanakkor volt olyan is, aki kijelentette, hogy nem kedveli a művészeteket. A bemutatkozás során fény derült arra is, melyek azok a hallgatók, akiknek angoltudására jól lehet alapozni (pl. a későbbi csoportmunkáknál). A további néhány alkalommal olyan bemutatókat készítettem számukra, melyek a verbunkos zenéről és táncról, ennek a zenének a magyar kultúrában betöltött szerepéről, a stílushoz szorosan kapcsolódó zeneszerzőkről, majd a 20. század jelentős magyar komponistáiról és népzene-gyűjtőiről szóltak képekkel, videókkal és élőzenével illusztrálva, kapcsolva természetesen a magyar történelem aktuális időszakához az elhangzottakat. Itt a hallgatók még inkább passzív tevékenységeket végeztek (pl.: zenehallgatás). Aktívabb részvételüket először a magyar népzenehez köthetően kértem, amikor megtanultunk egy magyar mondókát, egy tavaszi népi gyermekjátékot és egy magyar népdalt. Azért e zenei anyagokra esett a választás, mert többen közülük pedagógiai karra jártak, tehát gyerekekkel fognak foglalkozni, illetve, mert például a mondóka, a gyermekjáték kiváló kapcsolatteremtő eszköz is egyben, a választott népdal pedig egy, a külföldiek körében is igen népszerű és fiatalok számára jól tálalható szövegű és dallamú alkotás. A szemeszter első harmadát a magyar népi hangszerek bemutatása és a rajtuk való játék (pl.: parasztfurulya, körtemuzsika, doromb, köcsögduda) kipróbálása zárta. Már ekkor kísérletet tettem arra, hogy a hallgatókat a kurzushoz kapcsolható, de az órákon kívüli programokba is bevonjam, így felhívtam figyelmüket a városban, havi rendszerességgel megtartott táncház rendezvényére, mely néhányuk esetében kedvező fogadtatásra talált. Hogy ennek élményében mindenki részesülhessen, egyik alkalommal néhány magyar, néptáncban jártas hallgatóm bevonásával táncházat szerveztünk órai keretek közt is. Itt pl. a páros táncok esetében a magyar hallgatókon kívül aktívabban bevontam azokat a török hallgatókat is, akik korábban jelezték, hogy a mozgásművészetben jártasak. A táncos órát vizuális tevékenység követte, mivel a tánc kapcsán szó esett különböző népviseletekről (a táncházon résztvevő magyar hallgatók is népviseletben voltak), illetve az azokat alkotó jellegzetes magyar motívumokról. A választható tevékenységek (könyvjelző, mappa, sorminta, pólóminta tervezése kalocsai, matyó stb. motívumokkal, névre szólóan rovásírással és technikák úm.: rajzolás-festés-ragasztás színes ceruzával, temperafestékekkel, vízfestékekkel, színes filcekkel, színes papírokkal fehér papírra, rajzlapra, színes kartonra, szürke/fehér dossziéra) bemutatását követően a hallgatókat négy csoport alkotására kértem, az egyes tevékenységek iránti érdeklődésüknek meg-

felelően úgy, hogy aki végzett egy tevékenységgel, csatlakozhatott egy másik csoporthoz. Nem volt kötelező egyénileg munkálkodni. A tevékenység közben magyar táncművészet zenéket hallgattunk. A magyar táncokban és népzeneben való elmélyülés fokozására és a magyar fiatalokkal való kapcsolat erősítésére tavaszi koncertet szerveztem az egyik órára, melyen magyar egyetemisták magyar táncokat és népdalokat adtak elő hangszereken és énekelve, illetve az egyetem tehetséggondozó programjára járó hátrányos helyzetű gyermekek is népdalok éneklésével mutatkoztak be. A hangverseny kb. 40 perces volt, és közös népdalénekléssel zárult.

A kurzus további anyagaként megismerkedtünk a magyar néphagyományokkal, melyek közül tavaszi időszak lévén ezen évszak hagyományai kapták a nagyobb hangsúlyt. A keresztény világ és a néphagyomány jelentős ünnepe hazánkban a húsvét, melynek megközelítése a keleti kultúra fiataljai számára nem tűnik egyszerűnek. Itt a célom az volt, hogy hallgatóim számára elsősorban e hagyomány népi és fiatalokhoz valószínűleg közelebb álló elemeit állítsam előtérbe. Így a húsvéti hagyományokat a tavasz köszöntéséhez, a természet újraéledéséhez, a megtisztuláshoz, a testi-lelki egészség rítusaihoz kötöttem. A hagyományok közül a húsvét hétfői locsolást (erre külön program is volt a szennai skanzenben), illetve a tojásfestést emeltem ki. Több archív felvételt néztünk meg például a locsolással kapcsolatban, a magyar hallgatók elmesélték ezzel kapcsolatos jelen kori tapasztalataikat, majd tanultunk egy locsolóverset. A témához köthető vizuális tevékenység a tojások díszítése, festése volt. Ennek bemutatására (minták és technikák) szintén vittem képeket és felvételeket, majd a következő órán a foglalkozás a szabadban kezdődött, ahol leveleket gyűjtöttünk a tojások díszítéséhez, melyeket a levelek tojásfehérjével történő tojáshoz ragasztása, a tojás harisnyadarabba tétele, majd hagymalében való festése, illetve szárítása követett. Az elkészült munkák ismét a szabadba kerültek: egy fonott kosárba gyűjtöttük össze őket a fűben egy közös fotó erejéig.

Az utolsó szemináriumok a zárásra való felkészüléssel teltek: készítettük a kurzus zárásához a posztert, illetve a hallgatók konzultálhattak a csoportos beszámolóval kapcsolatban.

Az ellenőrzés és az értékelés formái

Minden óra végén úgynevezett Handoutot (rövid tartalmi kivonatot) kaptak a hallgatók az addig elhangzottak összefoglalásaként, illetve elmondhatták reflexióikat a hallottakról. Minden órát az előző órától való „kulcsszavak” (Keywords) felidézésével kezdtünk, melyet nem én adtam meg (legfeljebb ki-

egészítettem), hanem a hallgatók. Minden alkalommal szorgalmaztam, hogy nézzenek utána az órán szereplő kulcsszavaknak az interneten, illetve a helyi, megyei, a kurzussal kapcsolatos rendezvényeket folyamatosan jeleztem számukra Facebook-oldalukon.

A félév során két alkalommal rendeztünk párosok közti versenyt összefoglalásként, melyek következtére mindig előző órán utaltam. A 7, kétfős páros ugyanazt a feladatlapot kapta, és azok nyerték a versenyt, akik a legrövidebb idő alatt a legkevesebb hibával fejezték be a „feladatlapot”, melynek címe „Hungarian music in my mind” volt.

A kurzus lezárásaként poszter készült, melyhez gondolatébresztő befejezetlen mondatokat adtam meg olyan fotókkal, szövegekkel, újságkivágásokkal, prospektusokkal kiegészítve, melyek kapcsolódtak témáinkhoz. Beletéve több olyan képet is, mely a kurzus során készült. Ezek felhasználását kértem a poszter elkészítéséhez, mely többórányi tervezést igényelt, mivel a hallgatók lehetőséget kaptak az általam megadott anyag otthoni munkával való kiegészítésére is. A mondatok, melyeket a hallgatók kiválasztottak, az alábbiak voltak:

It was so strange for Us... (Furcsa volt számunkra...); It was so funny when... (Vicces volt, amikor...); We are interested in... (Érdekesnek találtuk...); We also liked... (Szintén tetszett...);

It was amusing when... (Szórakoztató volt, amikor...); We enjoyed ... (Élveztük...); We would like to see again (Szeretnénk újra látni...); We would like to know more about... (Szeretnénk többet tudni a ...). (A nem egyértelműen pozitív típusú mondatokat a hallgatók nem választották.)

A mindenki számára teljesítendő feladat egy maximum 20 perces összeállítás létrehozása volt, mely a három művészeti terület köré csoportosult és a két kultúra összehasonlítását kellett, hogy tartalmazza. Szintén nem volt követelmény az egyéni munka, de a csoport létszámát három főben maximalizáltam. E bemutatókra az utolsó alkalommal került sor, melyet követően a kurzus minden résztvevője kapott egyéni/csoportos értékelést, majd jutalomként, emlékebe egy Magyarországról, képzőművész kollégám segítségével készült posztert.

Tapasztalatok és eredmények a kitűzött célok tükrében

Tapasztalataim szerint a hallgatók szívesen vettek részt ezeken az órákon, nyitottak voltak a magyar kultúra iránt. Az órák kimondottan jó és felszabadult hangulatban teltek, bár a hallgatóknak idő kellett ahhoz, hogy felismerjék, egyenrangú partnerként vesznek részt a közös munkában, nyugodtan kérdezhetnek, javasolhatnak. A török hallgatók kezdetben (valószínűleg hazai ok-

tatási rendszerüknek köszönhetően) jobban idegenkednek a szabad, kreatív kifejezési formáktól, mindent a tanult recept szerint, hiba nélkül, szabályosan akartak csinálni (pl.: ha valamit ragasztunk, azt alaposan, jó sok ragasztóval csináljuk; vagy pl. egy minta szabadkézi rajzolását szinte lehetetlen feladatnak tartották kezdetben), de néhány óra múltán lelkesen alkalmazkodnak a másfajta „elvárásokhoz” (szabadban levelek gyűjtése; szabad téveszteni, és senki sem kap ezért megrovást; mindenki produktuma egyéni, nem baj, ha nem ugyanolyan, mint a másiké, sőt...). A különböző mozgásos tevékenységeket nagyon élvezték, ugyanakkor elég hamar elfáradtak. A vizuális alkotások során minden esetben mindig tiszta munkavégzésre törekedtek, a nálunk megszokottnál jóval nagyobb mértékben. Ez volt például az egyik olyan tevékenység, melyet olyan kitartóan végeztek, hogy az órák elteltével még két órát dolgoztak a munkákon. Ugyanakkor az is tükröződött, hogy nincsenek hozzászokva az egyéni, kreatív, alkotó tevékenységekhez egyik művészeti ág esetében sem. Mint ahogy a közösen, párban vagy csoportban végzett tevékenység is furcsa volt számukra a kezdetekben. Úgy hitték, kizárólag az önálló teljesítmény tartozik az értékelhető tevékenységek közé és a közös produktum levon az eredmény értékéből. Az önálló produktumoknál viszont kezdetekben ragaszkodtak a megadott sémákhoz, féltek kilépni a korlátok közül, nehezen jutottak el a szabad önkifejezésig. (Ez alól talán a tánc volt az egyetlen kivétel.) Folyamatosan igényelték a tanárral való kapcsolattartást, a valamilyen szintű tanári irányítást, teljesítményük folyamatos értékelését, a buzdítást, bátorítást a tevékenységek során. Ugyanakkor nagyon büszkék voltak, amikor megszerzett tudásukat valamilyen új szituációban (pl. kirándulás Budapesten) kamatoztatni tudták: felismertek egy épületet vagy egy jellegzetes magyar zenét. Sokan a vizuális tevékenység során készített, magyar mintás mappában tartották a kurzussal kapcsolatos anyagaikat. Az ellenőrző teszteket komolyan vették, nagyon szerettek volna jól teljesíteni, majd rendkívül büszkék voltak arra, hogy minden csoport 90% felett teljesített.

Érdekes tapasztalat volt, hogy egy idő után a magyar hallgatók is érdeklődni kezdtek a kurzus és az ott folyó munka iránt, így fordult elő, hogy több programon részt is vettek, illetve ők is szívesen feladatot vállaltak (pl.: koncerten, táncházban). Többen közülük megjegyezték, hogy ez alkalmakkor élték át, milyen az, amikor saját kultúránkat szeretnénk megismertetni egy tőlünk távolabb álló kultúra képviselőivel. Kiemelték még, hogy egészen más jellegűek voltak ezek a multikulturális környezetben zajló órák. Olyan hallgató is volt, aki szomorúan állapította meg, hogy szerinte adott esetben a külföldi hallgató

többet tud a magyar kultúráról, mint némely magyar hallgató. Nagyon szimpatikus volt nekik továbbá, hogy más módszerekkel történik a kulturális ismeretek közvetítése, mint ahogy ők ezt eddig tapasztalták. A kurzus további eredményeként fogalmazhatjuk meg, hogy erősítette a magyar nyelvi kurzust, hiszen sok olyan szó és kifejezés fordult elő az órák során, melyet a külföldi hallgatók a nyelvi tanulmányaikban hasznosítani tudtak.

Oktatói tapasztalataim közül kiemelném, hogy e komplex órák megszervezése, az azokra való felkészülés sok időt, előzetes szervezést és egyeztetést igényelt, főképp, mivel a felsőoktatás keretei is meglehetősen kötöttek e téren (pl.: eszközök beszerzése, termék biztosítása, technika előkészítése, programok összehangolása). Mindvégig igyekeztem a helyi sajátosságok maximális kihasználására és a kollégáimmal való együttműködésre. Munkámban nagy hangsúlyt fektettem az együttműködésre, a partneri viszony kialakítására, a pozitív élmények megalapozására és az egyéni kreativitás ösztönzésére (pl.: külön díjaztam, ha valakik egyéni ötlettel álltak elő: pl.: megtanultak és eljátszottak hangszeren egy magyar népdalt). Másrészt ismét meggyőződtem arról, hogy a pedagógusi hivatásban mindig új kihívást és egyben feltöltődést jelenthet a külföldi hallgatókkal való foglalkozás. Úgy gondolom, sokat adtam e hallgatóknak, ugyanakkor sokat is kaptam tőlük. Hozzáállásuk, segítőkészségük, a pedagógus iránti tiszteletük és elismerésük kiemelendő.

Összegzés, befejezés

Külföldi hallgatóknak tartott magyar kulturális kurzusaim tapasztalatait és fő módszertani tartalmát igyekeztem bemutatni, utalva arra is, hogy oktatásukban milyen egyedi kulturális tényezők jelenhetnek meg. Mindezt eddigi gyakorlatom alapján fogalmaztam meg azzal a céllal, hogy utaljak arra, egyes elemei hazai oktatásunkban is hatékonyan alkalmazhatók lennének. Tapasztalataim szerint a komplex művészeti nevelési szemléletnek és az ahhoz kapcsolható változatos tevékenységeknek és foglalkoztatási formáknak kiemelten fontos szerepe lehet a külföldi hallgatók magyar kultúrához való pozitív hozzáállásának, érdeklődésének kialakításában, ezáltal a magyar kulturális környezetbe való beilleszkedésük elősegítésében, a magyar hallgatókkal való kapcsolatuk pozitív és tartalmas alakításában. Mindez persze egy abszolút demokratikus és nyitott szemléletű légkörben, a rugalmasságot, a másik iránti elfogadást, tiszteletet és érdeklődést, a közös tevékenységekben való együtt dolgozást, kooperálást szem előtt tartva.

Hazánkban a komplex művészeti nevelés megvalósítására véleményem szerint leginkább az óvodai nevelés keretein belül adódik lehetőség, mivel a legkisebb kötöttség (nincsenek szigorú tantárgyi és tantervi keretek) e területen érvényesül. Az óvodapedagógusok és a tanítók képzésében szinte mindegyik művészeti nevelési terület jelen van, bár nem mindegyik kötelező jelleggel és nem azonos hangsúllyal. Az oktatás további színterein már sokkal nehezebben illeszthető be a tantervi és tantárgyi keretekbe ez a fajta komplexitás. Bár szerintem minden fokon az lenne a fontos, hogy legyen egyfajta komplex művészeti nevelési szemlélet, látásmód, melyet kellő szakmai tudással képesek a pedagógusok az adott keretek közt is megvalósítani. Véleményem szerint a komplex művészeti nevelés keretei szűkösek, és megvalósítása a jelenlegi oktatási feltételek közt nehézkes. Egyenlőre csak a korábban létrejövő, az egyes művészeti ágak valamelyikét összekapcsoló, helyileg korlátozott, kvázi kísérleti programokban jelenik meg ez a szemlélet. Ugyanakkor egyre inkább elterjedőben vannak például óvodáinkban azok a programok, melyek szintén tartalmaznak hasonló elemeket, de eredetükben (német, svéd–magyar) és céljaikat tekintve nem egyeznek meg a bevezetőben említett elvekkel. Egy ilyen jellegű, átfogóbb program és az ehhez kapcsolható pedagógusképzés létrejötté még sajnos várat magára, pedig a hasonló elképzelések valószínűleg a magyar fiatalok körében is kedvező fogadtatásra találnának.

Bibliográfia

- » Alter Frances – Hays Terrence – O'Hara Rebecca (2009): Creative Arts Teaching and Practice: Critical Reflections of Primary School Teachers in Australia In: *International Journal of Education & the Arts.*, 2009. March 16. Editors: Liora Bresler Margaret Macintyre Latta. Vol. 10. no. 9. 1–21. p. ISSN 1529-8094 <http://www.ijea.org/>
- » Das Sharmistha – Dewhurst Yvonne – Gray Donald (2011): A Teacher's Repertoire: Developing Creative Pedagogies In: *International Journal of Education & the Arts.*, 2011. November 24. Editors: Liora Bresler Margaret Macintyre Latta. Vol. 12. no.15. 1–39. p. ISSN 1529-8094 <http://www.ijea.org/>
- » Power Bianca, –Klopper Christopher, (2011): The Classroom Practice of Creative Arts Education in NSW Primary Schools: A Descriptive Account. In: *International Journal of Education & the Arts.*, 2011. August 10. Editors: Margaret Macintyre Latta – Christine Marmé Thompson. Vol. 12. no. 11. 1–27. p. ISSN 1529-8094 <http://www.ijea.org/>

Poszterek

Miért jó a szabadban tartani a környezetórákat?

WHY IS IT GOOD TO HAVE SCIENCE LESSONS OUTSIDE?

GULYÁS ÁGNES

egyetemi hallgató

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
g.agnes991@gmail.com

SZERBIA A NEMANJÍK IDEJÉBEN
Természet és társadalom óravázlat
SERBIA IN THE TIME OF NEMANJIC
LESSON PLANS OF SCIENCE AND SOCIETY LESSONS

KISS KRISZTINA¹ – KURCINÁK MELISSZA²
(MENTOR: MAJOR LENKE)

egyetemi hallgató¹, mester tanító²

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítképző Kar, Szabadka
kisskiki15@gmail.com¹, melissa.kurcinak@gmail.com²



SZERBIA A NEMANJICÓK IDEJÉBEN

Természet és társadalom óravázlat

Kiss Krisztina, Kurcinák Melissza

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

kisskiki15@gmail.com, melissa.kurcinak@gmail.com

Mentor: *Msc. Major Lenke*

Az alsó osztályokban a tanítók számára mindig kihívást jelent a történelmi témájú tanegységek érdekessé, illetve könnyen megérthetővé tétele a gyerekek számára. Ezt a helyzetet Vajdaságban még az is nehezíti, hogy a tanulóknak a magyar mellett a szerb történelemmel is meg kell ismerkedniük. A magyar ajkú gyerekeknek különösen nehéz megérteni a szerb történelmet, mert nem áll hozzájuk olyan közel, mint a saját nemzetük történelme. Ugyanez a tanítókra is elmondható, ugyanis nekik is gondot okoz a diákok folyamatos motiválása ezeken az órákon.

Poszterünkön egy már kipróbált és bevált óratervezetet mutatunk be Szerbia múltjáról, vagyis a leghíresebb szerb uralkodó családról, a Nemanjić dinasztiáról.

BEVEZETŐ RÉSZ

ISMÉTLÉS

Az előző óra anyagának ismétlése prezentáció segítségével történt. Minden helyes választás elűnt a puzzle egy darabkája, így az ismétlés végén kirajzolódott az időgép.



IDŐTÁJÁZÁS

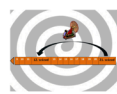
Az időgépre kézzelfogható jegyet kellett váltanunk a gyerekeknek.



Hívj jegyet kapott minden gyerek az időgép való utazásához.



Miután megtörtént a jegyek hitelesítése, következett az audiovizuális időutazás. Az időgépünk segítségével visszautaztunk a múltba. Az utazást egy időgéppel próbáltuk meg érthetőbbé tenni a gyerekek számára, amint időgépünk a XXI. századból visszaindult a XII. századba.



KÖZPONTI RÉSZ

A tananyag ismertetése részletgazdag, érdekes animációkkal teletöltött prezentáció segítségével történt. Bemutattuk a XII. századi szerbiai tájat, melyet benépesítettek a korabeli épületek, utak, állatok. Korabeli tárgyakat is bemutatunk.



ISMERKEDÉS A NEMANJIC DINASZTIA TAGJAIVAL



Stefan Nemanja Stefan Provoencani Szent Sáva Stefan Dusan Nemanjić

CSOPORTMUNKA - PLAKÁTKÉSZÍTÉS

Az óra legnagyobb részében kooperatív csoportmunkában dolgoztunk. A kooperatív tanulási forma a tanulók kiscsoportos tevékenységén alapul. A csoportok heterogének voltak. Ezáltal a gyengébben teljesítő tanulók esélyt kapnak, hogy ne maradjanak le, a jobb képességűek taníthatnak, így tudásuk mélyebbé válik. Négy csoportra osztottuk az osztályt, és minden csoport egy-egy uralkodó eldöntözte a feladatot. A csoportok különböző szerepeket kaptak a diákok. A következő feladatokat osztottuk ki: időfelelős, felolvasó, ragasztó, szövevője. Minden csoport szövevője a táblánál számolt be a plakátjáról, amit egy időszalagra helyeztek fel. Megtörtént a visszacsatolás.



Plakátkészítés időmértéssel



A becsomagolás és plakátok felhelyezése az időszalagra

BEFEJEZŐ RÉSZ

Az óra befejező részében visszautaztunk a jelenbe, a jegyeket pedig újra kilyukasztottuk.



KVÍZ

Az óra legvégén a négy csoport egymás ellen versenyezett egy kvízjátékban. A játék során ügyeltünk arra, hogy az egyes csoportok ne azokból az uralkodókról kapják a kérdéseket, akikről a plakátot készítették. A kvíz végén minden tanuló megdicsértünk, és előkért a kincsesláda is, amit a múltból hoztunk magunkkal. Felnyitottuk a ládát, és minden gyerek kapott belőle egy csokiból készült talit.



Összességében elmondhatjuk, hogy az óra során folyamatos volt a motiváció, és a csoportbeszámolóknál az is kiderült, hogy a gyerekek sikeresen elsajátították a tananyagot.

VÉGE

**TÁRSADALMI KÖRNYEZETBEN MEGTARTOTT
KÖRNYEZETISMERET-FOGLALKOZÁS. ÖNKISZOLGÁLÓ – PIAC –
SCIENCE LESSON IN SOCIAL ENVIRONMENT.
SELF-SERVICE MARKET**

MOLNÁR GÁBOR ANDREA¹ – SZABÓ HENRIETTA² –

BORSOS ÉVA³

egyetemi hallgatók^{1,2}, egyetemi docen³

*Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
andy911217@gmail.com¹, hetti55@freemail.hu², bborsoseva@gmail.com³*

A poszteren bemutatott munkákban egy nem mindennapi környezetismeret foglalkozást mutatunk be. Az ököképző program keretein belül lehetővé tettük a gyakorlati munkafelhasználást a szert minden gyakorlati ököképzésben. Működési munkánk célprogramját egy ilyen gyakorlati óvoda magyarszemes ököképzés. A foglalkozásunk céljainak azt tűrtük ki, hogy a gyerekek megismerjék a piac és az önkiszolgáló jellemzőit és funkcióit. Célszerű megvalósításához egy olyan utat választottunk, amelyet ritkábban alkalmaznak az óvodákban. Mindenki társadalmi közeget a valóság közvetlen megfigyelése révén mutatunk be. Mindent így valószínűleg meg, hogy a csoportokban zajló foglalkozást megoldott egy terepi munka, amely során előtérbe hoztuk a gyerekekkel a piacra, illetve az önkiszolgálóba. A közvetlen megfigyelés módszerét választottuk, így a gyerekek közvetlen tapasztalásokat szereztek a megismerhető termékekről, a vásárlás módjáról és a helyes viselkedésről. A csoportokban zajló foglalkozás során a bevezetőben felidéztük az előző nap látott eseményeket. Ezek után színesítjük játékkal felfelelevenítjük az adott környezetre jellemző fogalmakat (vásárlás, fizetés stb.).

Ez a fajta foglalkozás a gyerekek számára igen élmény dúsnak bizonyult, hiszen minden ők csináltak: ők voltak az eladók, a poszterizsók és a vásárlók. Minden szerepük köztük kapott, amit teljesíteni kellett. A „ami” önkiszolgálóban és piacon ugyanazt sítellünk egyet, mint az igazban, és megfigyeltük, hogy mi minden található meg benne. Ezek után kapta meg mindenki a szerepét, majd az utasítások. A módszer nagyon növeli a gyermekek önbizalmát, a megtanult dolgokat tartósan megmaradnak az emlékezetükben, valamint megtanulnak együttműködni is.

A foglalkozások igen sikeresek voltak, a gyerekek amellett, hogy jól érezték magukat észrevétel nélkül tanultak. Az oktatási célunk megvalósult, az ököképzés biztonságos elvégzését a tervezett tanszereggel.

Szerzők: Dr. Borsos Éva, Molnár Gábor Andrea, Szabó Henrietta

Munkahely: egyetemi tanár, egyetemi hallgató (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka)

E-mail: eva.borsos@magister.uns.ac.rs, andy911217@gmail.com, hetti55@freemail.hu



Társadalmi környezetben megtartott környezetismeret foglalkozás Önkiszolgáló - Piac

SÉTA AZ ÖNKISZOLGÁLÓBAN

1. Bevezető rész

- Kapcsolatfelvétel
- Illem és közközlési szabályok ismétlése
- A séta céljának rövid ismertetése
- Séta az önkiszolgálóba
- Az önkiszolgálóban megbeszéljük, hogy: kik dolgoznak ott, hogyan vannak a termékek elrendezve, mi a feladatunk, ha vásárolni szeretnénk

2. Központi rész (25 perc)

- Játék, vásárlásos utazás
- A bevezető részben tapasztaltak ismétlése, rögzítése
- Séta a „mimi” önkiszolgálóban
- Játék részletes ismertetése
- Drámajáték: bevasárlás
- Értékelés

3. Befutási rész (5 perc)

- Mozgásos – zenés játék
- Dicséret, Elköszönés

SÉTA A PIACON

1. Bevezető rész (5 perc)

- Kapcsolatfelvétel
- A piaci séta alkalmával megfigyeltek áismételése
- Koncentrációgyűjtés
- Motiváció
- Játék („Mit vettél a piacon?”)

2. Központi rész (20 perc)

- Szerepek kiosztása a piacos játékhöz (árusok, vevők)
- Szerepekkel járó feladatok megbeszélése
- Kellek kiosztása (bevásárló tasakok, játékpénzek, kártyák, termékek)
- Piacos játék
- A gyerekek munkájának ellenőrzése
- Szerepek, feladatok kiosztása a játék második részéhez
- Piacos játék szerepével (vevőköl árusok lesznek, árusokból pedig vevők)
- A gyerekek munkájának ellenőrzése

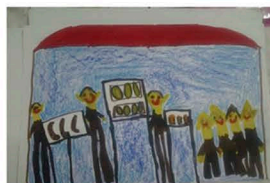
3. Befutási rész (5 perc)

- Játék („Ki vesi meg?”)
- Összefoglalás
- Dicséret, Elköszönés



ÖSSZEZÉS

- közvetlen tapasztalatszerzés élménye
- az információk tartósabb rögzítése
- társadalmi közegben elvárt helyes viselkedés gyakorlása
- szélesebb látókör, érdeklődés felkeltése
- szerepek átélése, megtapasztalása
- önállóságra nevelés
- környezetvédelemre nevelés



SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE