

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

17. évfolyam 2019/2. szám

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

17. évfolyam 2019/2. szám

Szerkesztőbizottság

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kövérné Nagyházi Bernadette szerkesztő
Belovári Anita szerkesztő
Kopházi Molnár Erzsébet angol nyelvi lektor
Szilvási Zsuzsanna német nyelvi lektor
Podráczky Judit, Varga László, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes,
Kissné Zsámboki Réka, Molnár Csilla, Patyi Gábor
Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU
Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA
Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU
Horák Rita, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),
Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education,
Fort Myers, Florida, USA
Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA
Johann Pehofer, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, AT
Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO
Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education
Konya, TR

Szerkesztőség

Bencéné Fekete Andrea főszerkesztő
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége
E-mail: feke.te.andrea@ke.hu
7400, Kaposvár, Guba Sándor út 40.
Telefon: +36-82-505-800/820
Web: <http://trainingandpractice.hu>
Web-mester: Horváth Csaba
Felelős kiadó: Podráczky Judit dékán

A közlési feltételeket
a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

17. évfolyam, 2019/2. szám

Volume 17, 2019 Issue 2.

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

BAJNER, MARIA: Teaching on the Run – Learning on the Go.....	7
DÓRA LÁSZLÓ: Olvashatósági tesztek: elmélet és gyakorlat	21
KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET – CSARNI ÉVA: Tankönyvválasztási szempontok a Playway to English nyelvkönyv elemzése kapcsán.....	35

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

BACSA-BÁN ANETTA: „A tudás kortalan!” – Mindenki egyeteme Dunaújvárosban	55
CSAJKA EDINA – CSIMÁNÉ POZSEGOVICS BORBÁLA: A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében	67
DOBA LÁSZLÓ – SZÁNTÓNÉ TÓTH HAJNALKA: A környezetismeret tantárgy attitűdvizsgálata egy pilot mérés tükrében.....	79
HORVÁTHNÉ HIDEGH ANIKÓ: Szárnyakkal megkapni és repülve elengedni...avagy biológia ehetségek támogatása a gimnáziumunkban.....	91
JASKÓNÉ GÁCSI, MÁRIA: The Versatility of Drama-Based Pedagogy and Teacher Training.....	107
KLEIN ÁGNES: Nyelvtanulási módszerek és technikák speciális nevelési igényű gyerekek számára	115

KÓNYA GYÖRGY:	
Az Ökoiskola hatása a középiskolások környezeti attitűdjére	125
LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT:	
Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon	135
SEBESTYÉN KRISZTINA:	
Kon-Takt és Schritte international: egy nyelv, két szemlélet	149
BERTALAN PÉTER – HORVÁTHNÉ PETRÁS VIKTÓRIA:	
Az agrárszakképzés jelenlegi helyzetértékelése, dilemmái a kaposvári FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma adatai alapján	161

HALLGATÓI MUNKÁK

EGRESI VIVIEN – JANKÓ JUDIT:	
A Mesezene módszer hatásvizsgálata a fonológiai tudatosság tükrében.....	177
KOROKNAI SZANDRA:	
A C6 in school módszer 8–12 éves tanulók kommunikációs kultúrájának fejlesztésére az internetes nyelvhasználatról készült felmérés eredményei alapján.....	189

RECENZIO

LENGYEL ZSÓFIA:	
Anna Mystkowska-Wiertelak – Mirosław Pawlak: Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition.....	201

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2019.2.1

MARIA BAJNER¹**Teaching on the Run – Learning on the Go**

In an attempt to prepare students to meet the demand of the future workforce, and also to address the dropout crisis, educators are looking for new ways to integrate virtual worlds into the curricula. Digital economy finds its way to the tech-savvy youth. The number of computers, smartboards, and all kinds of widgets serving digital education are on the rise. Still, on the most part, our academic institutions continue to follow a 19th-century path based on rote learning and high-stakes testing. The paper intends to summarize some of the dominating notions that define the prevailing narratives of these issues. It also aims to explore the discrepancy between the imagined and the real learning environment while shedding light on the 2015 PISA results that show that technology alone will neither improve pupils' achievement nor will it help prepare them for the 21st-century labor market needs.

Introduction

Children's digital footprints are now taking shape from a very young age. Parents and grandparents upload videos of children, write blogs, or post photos (sometimes even ultrasound scans) about babies who may not even be born. An introduction study commissioned by AVG finds that 92% of children have an online presence by the time they are two compared to 73% of children in the EU. 7% of babies and toddlers have an email address created for them by their parents and 5% have a social network profile². Research by the NPD Group shows that 82 percent of children ages 2 to 5 play games on video-game consoles. 4% of the children aged 3-5 (and this data is true for Europe) can tie their shoes and 54% use a tablet fairly well³. In Hungary today the internet penetration in households is about 74%, the mobile penetration is relatively high 118%. Speak Up 2008” report concluded that today's secondary school students see their educational futures built almost entirely around technology. It also suggests that the

¹ Associate professor, University of Pecs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development; bajner@kpvk.pte.hu

² Study: 92% of U.S. 2-year-olds have online record [online] <https://www.cnet.com/news/study-92-of-u-s-2-year-olds-have-online-record/> [10.01.2018]

³ The top 25 baby names inspired by video game characters [online] <https://www.gameskinny.com/s2x4c/the-top-25-baby-names-inspired-by-video-game-characters> [12.03.2016]

elementary school kids are restless with the traditional forms of learning and schools are eager to incorporate into their educations the electronic tools that have become omnipresent in children's everyday lives: their smartphones, laptop, computers, iPods, or MP3 players (Daly, 2008, p.7). The vision of a 21st-century learner (back in 2008) has become reality. Classrooms are becoming digital with students using the computer to play mathematics-learning games and reading interactive e-textbooks. Educators might criticize but cannot afford to dismiss the overflow of computers and social media into students' daily lives. The study will cover two issues: it discusses the challenges of integrating virtual worlds into the curricular while shedding light on the latest PISA results and questioning the long-prevailing supposition based on the euphoria from the dot-com frenzy era that "anything that digital would work".

The demand for good education is on the rise

It is common knowledge that technology is moving so fast that we don't know what jobs will be available in the future. Consequently, university students sitting in brick and mortar classrooms are being prepared for jobs that might not even exist by the time they graduate. According to some predictions, our school system will completely change in 10-50 years⁴. More prognoses have rarely been related to other fields than to education, and in relation to the new digital world with robots. According to the *Insider* among the jobs that will disappear within 20 years from now will be the cashier, the fast food worker, the retail jeweller, the mail carrier, or the telemarketer (Ryerson, 2019). On the other hand, the *World Economic Forum* gives an account of the 10 top jobs that did not exist 10 years ago such as app developer, social media manager, uber driver, cloud computing specialist, or YouTube content creator (Hallett–Hutt, 2016). The most commonly cited statistics come from a 2013 Oxford study that says that 47% of US jobs are at high risk of automation in the next few decades (Frey and Osborne, 2013), while an OECD study points out that 9% of jobs in the organizations' 21 member countries are automatable⁵. And the skills that will save us from full digitalization (automation) will be the ability of critical thinking, active listening, and emotional intelligence. The generation of the New Millennials, along with others of their generation, will expect to use digital resources, and to be trained in their use. And as technologies grow increasingly sophisticated, and we learn more about how students learn and what pedagogical methods work best, and in the end, all

⁴ Online Learning. The New Classroom: Virtual Education Goes Mainstream. The Chronicle of Higher Education. November 5, 2012. B4. [online] <http://library.cotr.bc.ca/Documents/NewClassroomChronicle2010.pdf> [11.11.2018]

⁵ Future of work and skills [online] https://www.oecd.org/els/emp/wcms_556984.pdf [10.01.2018]

institutions will use technologies to improve students' learning. Experts are stressing different opinions on reforms addressing traditional versus online teaching but most agree that the current education system designed in the 19th century will not help students thrive in the 21st. It means that education and educators are faced with serious challenges, a lot more serious than we have ever thought of.

The task is not less than to give adequate answers to the challenges of the digital economy while keeping up or improving the quality of education. The committee on defining deeper learning and 21st-century skills in their report on *Education for life and work* promote the importance of “deeper learning” that is the blending of both knowledge and skills called “21st-century competencies”. The end product is “transferable knowledge”-- which often involves shared learning-- and that makes the students capable of taking what was learned in one situation and apply it to new ones (“Front Matter”, 2012). Levy and Murnane (2004) argue that demand is growing for non-routine problem solving and complex communication competencies since it is predicted that jobs requiring low or moderate levels of competence will continue to decline in the future. Thus the authors recommend that schools teach complex communication and problem-solving competencies. When it comes to the importance of problem-solving, the University of Stanford is breaking with traditions by immersing faculty and students in interdisciplinary work and learn through problem-solving. They see their success in their robust “liberal-arts environment” and collaboration across schools and disciplines (McMurtrie, 2015).

We are expected to change. Old terms have been modified and renamed: “skills” become “competences”, teachers are transformed into coaches, tutors or facilitators, who are to report back to “helicopter parents”⁶, while the buzz-words are *LMS*, *web apps*, and *mobile computing* technologies. As a result of the ed-tech boom in the ‘90s, huge amounts of money have been injected into education projects labelled “digital”. In Hungary, in 2016 Internet access at school is above the OECD average. 95.6% of the students have an access to computers at school, while the OECD average is 93.1%. 63.3% of students actually use computers and 69.5% use the Internet. Educators are trying hard to keep up with the rapid changes in technology and experiment with the new blessing (or curse) devices and applications. According to 2005/2006 statistics 494 teachers had been reported to use the Internet regularly in the classroom, and this number more than doubled by 2015/2016 (Hagymásy-Könyvesi (Eds.), 2017).

⁶ Overprotective parent who discourages a child's independence by being too involved in the child's live. Based on: Helicopter parent [online] <http://www.dictionary.com/browse/helicopter--parent> [10.01.2018]

The advocates of digital education and dedicated users of digital material put the emphasis on its flexibility, and facilitation of "learning anytime, anywhere", "learning on the go" option whilst meeting the demand of the tech-savvy generation. Besides, they say, it supports teamwork, informal peer learning, practical experimentation, and develops information literacy skills. Digital experts highlight the potential of problem-solving through a combination of contexts, activities and actions, and call attention to the "fun" part, which is about transforming learning into an enjoyable experience.

Digital know-how

Several teaching resources with practical advice are available for educators who want to turn the use of the Internet to their own advantage and want to educate "digitally literate" students. Any primary school teacher, even trainees know that digital literacy involves mastering many different skills, from analyzing how texts are organized to understanding the writer's reasons for writing. Similarly, digital literacy should be understood as a range of separate sub-skills, or literacies. Literacy is more than just the ability to read and write. The number of literacies on the 21st-century learning frameworks on digital literacies is endless⁷.

Eventually, information-communication technology has revolutionized education, modified teachers' roles and instruction methods. In Volume 66 of the *ELT Journal*, Nicky Hockly (2012) groups digital literacies under four main categories – language based, information based, connection and (re-)design based. She explains that information-based literacies cover "search literacy", which is about finding the right search terms digitally, and once we have found that information we have to judge its reliability. Hockly further defines "filtering literacy", that is to know how to manage the much complained "information overload" – the problem of being faced with too much information. At the same time, many of the students are surfing the net and using their new apps in class rather than their course books. A teacher, therefore, may become less an oracle and more an organizer and guide, someone who adds perspective and context, finds the best articles and research, and sweeps away misconceptions and bad information. Software developers are exploring the potential of virtual worlds for educational purposes, but there are experts and scholars who are skeptical. There is not enough research available for educators to better understand and fully utilize those virtual spaces. The most common criticism towards new learning platforms is the lack of hard

⁷ Partnership for 21st century learning. [online] HYPERLINK "<http://www.p21.org/our-work/p21-framework>" <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> [10.01.2018]

evidence: e.g. small sample size, no control groups, no estimates of cost savings. While opinions differ regarding the T/L outcomes, there appears that technology alone will not save education. In a debate in the *Economist* about whether new technology and media can add to the quality of education, Sir John Daniel, president, and CEO of the Commonwealth of Learning noted,

“[T]here is the quest for the magic medium, the ultimate technology that will revolutionize education. Yesterday it was the Internet; today it is Open Educational Resources. But there is no magic medium and never will be. Each technology has its strengths. The task is to use them to create a world where education of quality is abundantly available” (Daniel, 2007).

More computers, more digital entertainment

The supporters of the ed-tech boom are happy to find that digital apps can provide students with a virtual arena that can support the acquisition of many of the necessary literary skills. There is also evidence that proficiency in skills acquired in virtual worlds may pay off in the physical world. Educators are looking for new ways to integrate virtual worlds, including games into the curriculum⁸. Meanwhile, Iowa State University released a study and found that children who played video games and watched TV faced “greater attention problems” while in school. Research claims that there is a correlation between high-volume gameplay and Attention Deficit Disorder. The findings reveal that exposure to screen media and video games was associated with greater attention problems in middle childhood or late adolescence (Swing et al., 2010). In the meantime the Hungarian Government has launched its “Digital Well-being Program 2017” according to which 170,000 teachers will be provided with 70,000 IT devices, 45,000 laptops, i-pads, smart TV-s, and projectors worth 24.5 billion HUF. Computer-assisted teaching is on the go, and appears to be ready to answer the challenges of 21st century global education. Unfortunately, this latter issue of meeting the global requirement of education did not live up to the expectations of either the public, or the governments in many countries when the PISA results were released in 2015. It seems that there is a paradox between computer and Internet access and the PISA results, which is not exclusively a Hungarian phenomenon.

⁸ Mozaik: Education [online] <http://www.mozaweb.com/hu> [10.01.2018]

2015 PISA results

Although PISA cannot identify a clear cause and effect relationship between the use of digital material, computers and students' outcomes, it can give educators, education policymakers, and the taxpayers a picture about the position of their education system compared to other countries. Test results for 2015 indicate that the performance of students in many OECD countries shows a steady decline in core subjects. Asian countries topped the rankings across all subjects, and Singapore was the top performing country across all three core subjects (*Table 1*).

	Science		Reading	
	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend
	Mean	Score dif.	Mean	Score dif.
OECD average	493	-1	493	-1
Singapore	556	7	535	5
Japan	538	3	516	-2
Estonia	534	2	519	9
Chinese Taipei	532	0	497	1
Finland	531	-11	526	-5
Macao (China)	529	6	509	11
Canada	528	-2	527	1
Viet Nam	525	-4	487	-21
Hong Kong (China)	523	-5	527	-3
B-S-J-G (China)	518	m	494	m
Korea	516	-2	517	-11
New Zealand	513	-7	509	-6
Slovenia	513	-2	505	11
Australia	510	-6	503	-6
United Kingdom	509	-1	498	2
Germany	509	-2	509	6
Netherlands	509	-5	503	-3
Switzerland	506	-2	492	-4
Ireland	503	0	521	13
Belgium	502	-3	499	-4
Denmark	502	2	500	3
Poland	501	3	506	3
Portugal	501	8	498	4
Norway	498	3	513	5
United States	496	2	497	-1
Austria	495	-5	485	-5
France	495	0	499	2
Sweden	493	-4	500	1
Czech Republic	493	-5	487	5
Spain	493	2	496	7
Latvia	490	1	488	2
Russia	487	3	495	17

Table 1. PISA 2015a results I
Source: PISA 2015 Results (Volume I)
 [folytatás a következő oldalon]

Luxembourg	483	0	481	5
Italy	481	2	485	0
Hungary	477	-9	470	-12
Lithuania	475	-3	472	2
Croatia	475	-5	487	5
CABA (Argentina)	475	51	475	46
Iceland	473	-7	482	-9
Israel	467	5	479	2
Malta	465	2	447	3
Slovak Republic	461	-10	453	-12
Greece	455	-6	467	-8
Chile	447	2	459	5
Bulgaria	446	4	432	1
United Arab Emirates	437	-12	434	-8
Uruguay	435	1	437	5
Romania	435	6	434	4
Cyprus ¹	433	-5	443	-6
Moldova	428	9	416	17
Albania	427	18	405	10
Turkey	425	2	428	-18
Trinidad and Tobago	425	7	427	5
Thailand	421	2	409	-6
Costa Rica	420	-7	427	-9
Qatar	418	21	402	15
Colombia	416	8	425	6
Mexico	416	2	423	-1
Montenegro	411	1	427	10
Georgia	411	23	401	16
Jordan	409	-5	408	2
Indonesia	403	3	397	-2
Brazil	401	3	407	-2
Peru	397	14	398	14
Lebanon	386	m	347	m
Tunisia	386	0	361	-21
FYROM	384	m	352	m
Kosovo	378	m	347	m
Algeria	376	m	350	m
Dominican Republic	332	m	358	m

Table 1. PISA 2015a results I*Source: PISA 2015 Results (Volume I)*

2015 PISA results show steady decline in scholastic performance of Hungarian students (*Table 2*):

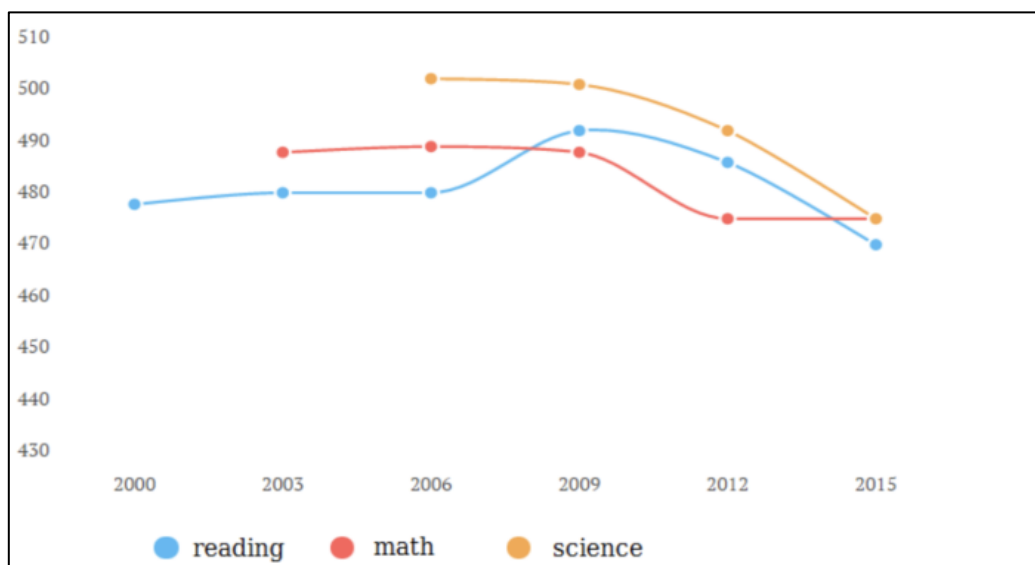


Table 2. PISA 2015 results II

Source: Budapest Beacon⁹

The results of the Hungarian students in core subjects 2015 are the following (*Table 3*):

Maths 477	OECD average 490
Reading 470	OECD average 493
Science 477	OECD average 493
Collaborative problem solving 477	OECD average 500

Table 3. PISA 2015b results III

Source: PISA 2015b Results (Volume I): Excellence and Equity in Education

In 2015 the OECD moved from paper-based evaluation to computer-based evaluation, which raised the issue of comparability based on country differences with computer use. Correlational analyses revealed that changes in the mode of delivery were not responsible for the weaker performance of students. Spending more on computers and classroom technology does not improve pupils' performance, says a global study from the OECD. OECD's report *Students, Computers and Learning: Making the Connection* (2015) examines the impact of school technology on international test results and concludes that education systems which have

⁹ Budapest Beacon. [online] <https://budapestbeacon.com/2015-pisa-results-shows-steady-decline-in-scholastic-performance-of-hungarian-students/> [10.01.2018]

invested heavily in information and communications technology have seen “*no noticeable improvement*” in PISA test results for reading, mathematics or science. Elena C. Papanastasiou examines the relationship between computer use and students' science achievement and highlights that it is not computer use itself that has a positive or negative effect on the science achievement of students, but the way in which computers are used (Papanastasiou et al., 2003). The PISA 2015 results do indicate that there is a connection between computer use in the classroom and students' achievement. Those students who use tablets and computers very often tend to do worse than those who use them moderately. The best-performing East Asian countries have been very cautious about using technology in their classrooms (Table 4).

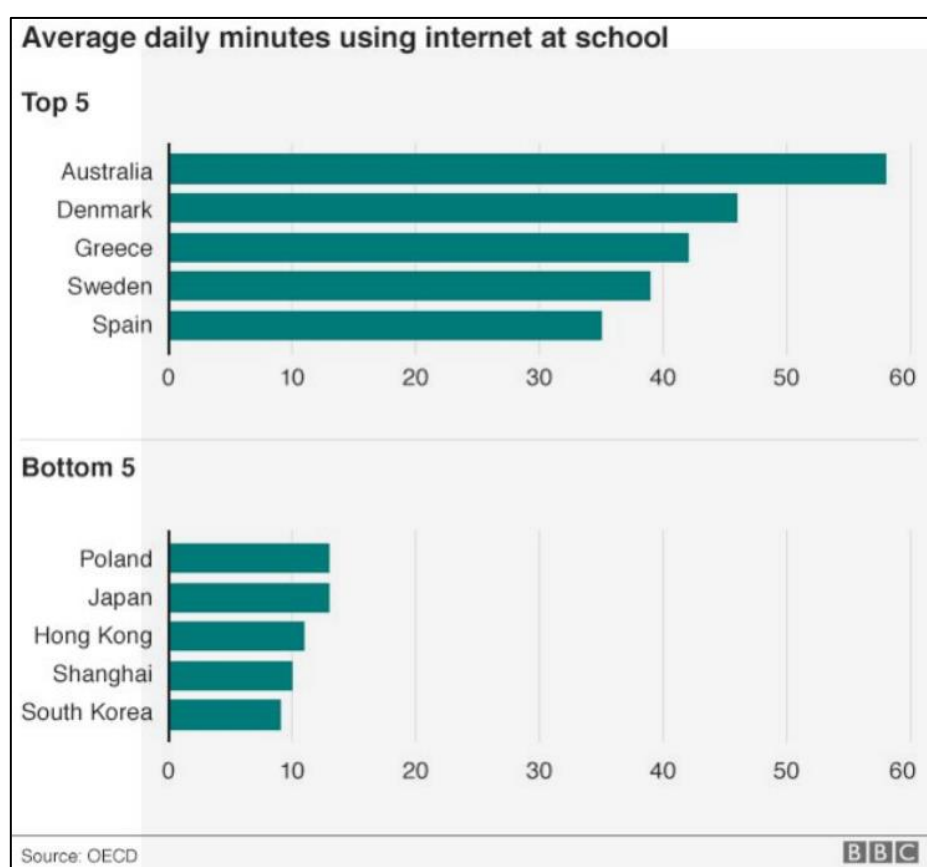


Table 4. How computers effect results

Source: Coughlan, S. (2015)

The 2015 test featured a computer-based reading section, which differed from the typical “paper-and-pencil” PISA reading exam in that it simulated situations students would come across in an online setting, including “navigat[ing] through and across texts by using such tools as hyperlinks, browser button or scrolling.” As read in the OECD summary “*students with good reading skills, regardless of their background, scored better at the tests since they have a much easier time finding their way around the Internet*” (Coughlan, 2015). Apparently, it is more

difficult to build digital literacy if students do not have the foundational reading skills necessary to evaluate source quality or draw inferences from multiple web pages. It is worth noting that top performers in this section show proficiency in certain digital literacy skills, such as *“evaluat[ing] information from several sources, assessing the credibility and utility of what they read using criteria that they have generated themselves, ... [and] solv[ing] tasks that require the reader to locate information, related to an unfamiliar context, in the presence of ambiguity and without explicit directions”* (Song, 2016).

Conclusion

Undoubtedly, the labour market demand for a highly qualified workforce with transferable skills and competences has risen over the past two decades. There is some bare evidence that employers value and reward a rather diffused mix of cognitive, intrapersonal and interpersonal competences. The committee of the National Research Council in “Front Matter” (2012) mentioned earlier comes to the conclusion that 21st-century skills are “...dimensions of human competence that have been valuable for many centuries, rather than skills that are suddenly new, unique, and valuable today” (p. 20). They point out two differences between the past and the present competences: the one lies in high levels of mastery of special skills and knowledge, the other is attributed to the “pervasive spread of digital technologies to communicate and share information.” It is stressed that although the underlying communication and information-processing competences have not changed much, they are spread at an increasing pace and used in different life context both in public and private spheres with special emphasis on social networks (p. 21). With reference to recent press reports the 16-21 year-olds spend 3.4 hours daily on the internet, and 93% of them have a Facebook account (Szabó, 2017). Pashi Sahlberg, a leading Finnish education-policy expert blamed the excessive use of the internet for Finland’s slipping performance in the PISA tests. The experience of “reading for pleasure” that used to be exemplary for children has decreased while the number of smartphones among school-aged pupils has increased tremendously. According to Sahlberg, most teenagers in Finland spend more than 4 hours a day on the internet, and as a result there is an increased amount of “screen time” to the detriment of “study time” or “reading time”. He added that a numerous amount of research investigating the effect of the internet on the brain outlines three principal consequences: shallower information processing, increased distractibility, and altered self-control mechanisms (Heim, 2016).

In 2015 BBC News quoted a global study from the OECD when the evaluation of PISA results came into highlight: “Investigating heavily in school computers and classroom technology does not improve pupils’ performance” and consulted OECD education director Andreas Schleider, who summed up his standing on the topic by saying that “Making sure all children have a good grasp of reading and maths is a more effective way to close the gap than an “access to hi-tech devices”.

It results from the above that we have done something wrong. We made a priority to IT devices, we have spent a lot on technology, installed multimedia in every space, and now we are facing the situation that we do not know, we cannot decide what went wrong when we prioritized the virtual world instead of the real one. Incidentally, media teaching skills are still not a mandatory part of teacher training in all parts of the country. It seems to be obvious that the information superhighway alone is not a remedy for poor education achievement on PISA tests. Not by itself. But it can be part of an answer. Marc Prensky, a writer well-known for his ideas about digital learning, says that when people talk about technology, they are often referring to the ‘nouns’ of technology: apps, devices, digital tools, email. In other words, the specific pieces of software and hardware we hear about, and which are constantly changing. He argues that it is more important that we focus on the ‘verbs’ of technology. These include *“thinking critically, presenting logically, communicating, making decisions, being rigorous, understanding content and context, and persuading”* (Prensky, 2016,) Although the nouns have changed, the verbs have remained the same. In the end, digital education may not completely replace educational activities that take place in real life, but educators with technology-based institutions may find that virtual worlds enable them to move away from 19th- century rote learning. Thus the question is not whether we are on the information superhighway, rather, to question whether it is the right direction.

BIBLIOGRAPHY

- A DIGITÁLIS JÓLÉT PROGRAM 2.0 [online] <http://www.kormany.hu/download/6/6d/21000/DJP20%20Strat%C3%A9giai%20Tanulm%C3%A1ny.pdf> [10.01.2018]
- Coughlan, S. (2015). *Computers 'do not improve' pupil results, says OECD* [online] <http://www.bbc.com/news/business-34174796> [10.01.2018]
- Daly, J. (2008). *Tomorrowland Today. Edutopia.* [online] <https://www.edutopia.org/editors-note-creativity-innovation> [01.02.2018]
- Daniel, J. (2007). *Technology and the Media Have Transformed All Aspects of Human Life Except Education. Economist. com.* Oct. 24. [online] http://www.economist.com/debate/index.cfm?action=article&debate_id=1&story_id=9968827 [18. 04. 2016]
- Frey, C.B. – Osborne, M. A. (2017). *The future of employment: How susceptible are jobs computerisation? Technological Forecasting and Social Change*, 114, pp. 254–280. DOI: [10.1016/j.techfore.2016.08.019](https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019)
- Front Matter. National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century.* Washington, DC: The National Academies Press. [online] <https://www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills> [08.02.2016]
- Future of work and skills [online] https://www.oecd.org/els/emp/wcms_556984.pdf [10.01. 2018]
- Hagymásy, T. – Könyvesi, T. (szerk.) (2017). *Köznevelési statisztikai évkönyv* [online] http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelesi_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf [10.01.2018]
- Hallett, R. – Hutt, R. (2016). *10 jobs that didn't exist 10 years ago.* [online] <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/10-jobs-that-didn-t-exist-10-years-ago/>
- Heim, J. (2016). *Finland's schools were once the envy of the world. Now, they're slipping.* The Washington Post. [online] https://www.washingtonpost.com/local/education/finlands-schools-were-once-the-envy-of-the-world-now-theyre-slipping/2016/12/08/dcf0f56-bd60-11e6-91ee-1addfe36cbe_story.html?utm_term=.95a5ca975f0b [10.10.2018]
- Hockley, N. (2012). *Digital literacies. ELT Journal*, Vol.66 no.1., pp.108–112. DOI: [10.1093/elt/ccr077](https://doi.org/10.1093/elt/ccr077)
- Levy, F. – Murnane, R.J. (2004). *The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market.* Princeton, N.J.; Princeton University Press. DOI: [10.1515/9781400845927-002](https://doi.org/10.1515/9781400845927-002)

- Maggid, Larry (2010). *Study: 92% of U.S. 2-year-olds have online record* [online] <https://www.cnet.com/news/study-92-of-u-s-2-year-olds-have-online-record/> [10.01.2018]
- McMurtrie, B. (2015). Inside Startup U: How Stanford Develops Entrepreneurial Students. *The Chronicle of Higher Education*. Oct. 25. [online] <https://www.chronicle.com/article/Inside-Startup-U-How/233899> [08.02.2016]
- Mozaik: Education [online] <http://www.mozaweb.com/hu> [10.01.2018]
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*. Paris: OECD. DOI: [10.1787/9789264239555-en](https://doi.org/10.1787/9789264239555-en)
- Online Learning. The New Classroom: Virtual Education Goes Mainstream*. The Chronicle of Higher Education. November 5, 2012. B4. [online] <http://library.cotr.bc.ca/Documents/NewClassroomChronicle2010.pdf> [11.11.2018]
- Overprotective parent who discourages a child's independence by being too involved in the child's life. Based on: *Helicopter parent* [online] <http://www.dictionary.com/browse/helicopter--parent> [10.01.2018]
- Partnership for 21st century learning. [online] <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> [10.01.2018]
- Papanastasiou, E.C. – Zembylas, M. – Vrasidas, C. (2003). *Can Computer Use Hurt Science Achievement? The USA Results from PISA*. Journal of Science Education and Technology, Vol. 12. no.3, [online] <https://www.learntechlib.org/p/97188/> [05. 05. 2018]
- PISA (2015a). *Results. Excellence and equity in education*. Volume I. OECD library. *Students, Computers and Learning. Collaborative Problem Solving*. PISA in Focus. [online] <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm> [10.01.2018]
- PISA (2015b). *Results (Volume I): Excellence and Equity in Education* DOI: [10.1787/9789264266490-graph1-en](https://doi.org/10.1787/9789264266490-graph1-en)
- Prensky, M. (2016). *Education to better their world*. [online] <http://bettertheirworld.org/wp-content/uploads/2017/07/Prensky-ETBW-Ch1.pdf> [05.05.2018]
- Ryerson, L. (2019). *10 jobs that won't exist 20 years from now*. [online] <https://www.thisisinsider.com/jobs-going-extinct-2018-5> [10.01.2018]
- Song, J.S. (2016). *PISA and Digital Literacy*. [online] <https://all4ed.org/pisa-and-digital-literacy/> [10.03. 2018]
- Szabó, Zs. (2017). *Elgondolkodtató adatok a fiatalok nethasználatáról* https://www.napi.hu/tech/elgondolkodtato_adatok_a_fiatalok_nethasznalatarol.647999.html [10.01.2018]

Swing, L.E. – Gentile A. D. – Anderson, A. C. – Walsh, A. D. (2010). *Television and Video Game Exposure and the Development of Attention Problems*. PEDIATRICS, 126(2), pp.214–221. DOI: [10.1542/peds.2009-1508](https://doi.org/10.1542/peds.2009-1508)

The Soapbox Lord (2018?): *The top 25 baby names inspired by video game characters* [online] <https://www.gameskinny.com/s2x4c/the-top-25-baby-names-inspired-by-video-game-characters> [12.03.2016]

DÓRA LÁSZLÓ¹**Olvashatósági tesztek: elmélet és gyakorlat**

Az Amerikai Egyesült Államokban már a XX. század közepétől alkalmazzák az angol nyelv matematikai elemzésére szolgáló olvashatósági formulákat. Ezek közül hármat a neveléstudomány is használ a tengerentúli oktatásban, a különböző rendeltetési célú szövegek elemzésére. A vizsgálatok célja az, hogy meghatározzák a tanítási folyamatban használt könyvek és tankönyvek érthető megfogalmazásának korcsoport vagy iskolai osztályok alapján besorolható szintjét. Figyelembe véve az elméleti hátteret, magyar szövegeken is teszteltük a formulákat, hogy megállapítsuk, érvényesek-e az angol nyelvű szövegek következtetései.

Az olvashatósági tesztek alapfogalmai

Az olvashatósági tesztek eredeti célja meghatározni azt a fogalmazási szintet, amely a legtöbb embernek érthető, és elkerüli az olvasásértelmezést zavaró szakkifejezéseket, illetve bonyolult szavak alkalmazását. Az 1920-as évektől kezdődően Edward Thorndike a tankönyvek olvasásának nehézségi fokát vizsgálta, és különböző szövszedeteket javasolt iskolai használatra, az életkornak és az iskolai évfolyamoknak megfelelően (Klare, 1975).

Ezeket a tesztek eredetileg azért is fejlesztették ki, hogy segítségükkel rangsorolhassák a középiskolai használatra szánt természettudományos tankönyveket a nyelvhasználatuk alapján, hogy a tanárok a különböző életkorú, vagy különböző oktatási szinten lévő gyerekek számára tudjanak közülük válogatni. A legtöbb formula eredményét ezért át lehet számolni „oktatási szintre” (iskolai osztályra) illetve arra az indexre, amelyik azt mutatja meg hány oktatásban eltöltött – és egymásra épülő – iskolai év szükséges egy szöveg megértéséhez (Davison, 1986).

Az 1940-es évek közepétől kezdődően fejlesztették és alkalmazták az első, angol nyelvhez kifejlesztett olvashatósági formulákat, főleg az Egyesült Államokban, különösen az interpretációs és referenciális funkciójú tényközlő szövegek olvashatósági és/vagy a potenciális olvasók oktatási szintjének meghatározásához. Ekkor kerültek publikálásra az első formulák, amelyekből az 1980-as évekre több mint 200 féle volt „forgalomban”. A használatuk már ekkor nagyon elterjedt az amerikai hadseregben, ahol a különböző utasítások pontos végrehajtása miatt szükséges volt megvizsgálni a kiadott parancsokat nyelvi eszközökkel. A mai olvashatósági

¹ felnőttképzési és szakképzési előadó, EMMI-Hagyományok Háza; dora.laci@vipmail.hu

teszteket a tengerentúlon használják az oktatásban, lapkiadásban, iparban és az egészségügyben is, főleg az IALS felmérések eredményei óta. Ezeknek ez egyik alkalmazási szándéka a különösen fontos gyógyszerek használati utasításának megértéséből méri az olvashatósági és megértési szintet a felnőtteknél. Az olvashatósági formulák használata Európában nem terjedt el (DuBay, 2006).

A mérésekből levont általános következtetések azt mutatják, hogy azok a felnőttek, akik befejezett ötéves tanulmány után a szöveg 80%-át megértik, a két évvel több iskolai tapasztalattal rendelkező személyeknek szánt szövegnek már csak a felét tudják elsajátítani. A kilenc évfolyamot végzetteknek készített írásművekből 30%-ot, 12. évfolyamosoknak szánt részletből már csak 15%-ot képesek megérteni. A kiindulási alap mindig a befejezett öt osztállyal rendelkező személyek olvasási képessége, ez jellemzi az olvashatósági tesztek hazájában – az USA-ban – a minimum követelményt (Bachman, 1990).

Az olvashatósági formulák alapvető eljárása a nyelv mérhető egységeinek (szavak, szótagok és mondatok) megszámlálásából áll, és adott szövegegységben való előfordulásuk és sűrűségük alapján rangsorolja a szövegek érthetőségének mértékét. Ezt a mérési módszert kombinálják az egy mondaton belül megtalálható szavak számának mérésével (Chall, 1974).

Az olvashatósági tesztek azon az egyszerű – feltételezett – megállapításon alapulnak, hogy a több szótagból álló kifejezések bonyolultabbak vagy kevésbé használtak a hétköznapi nyelvben, illetve hogy a hosszabb mondatok összetett mondanivalót tartalmaznak komplikált meghatározásokkal, és így olvasási minőségükben nehezebben érthetőek. Ezt a kvantitatív módszert objektív mérőforrásnak fejlesztették ki a szövegek sokváltozós grammatikai és nyelvi bonyolultságának meghatározás mellé, de ez önmagában nem ad tájékoztatást közvetlenül az érthetőségről, élvezhetőségről, érdekességről, valamint az olvasó igényeit is figyelmen kívül hagyja. Az olvashatósági tesztek ezért matematikai formulák, kizárólag nyelvészeti elemzések mellett, illetve azokkal együtt alkalmazhatók (Klare, 1980).

Ennek ellenére a részletes tanulmányok megállapítottak négy tényleges összefüggést a képességek és az olvashatóság között. Az olvashatósági tesztek által jelzett nehézségi fok közvetlen kapcsolatot mutat

- az olvasók által visszaadni képes információk mennyiségével,
- annak a valószínűségével, hogy végig olvassák a szöveget,
- az értő olvasáshoz szükséges idővel,
- az olvasóknak az olvashatóság nehézségéről alkotott véleményével (Darville és Hiebert, 1985).

Az olvashatósági formulák mechanikus mérőmódszerével szemben két nagy kritikai reakciót szoktak emlegetni. A tesztekkel véletlenszerűen kiválasztott szövegrészeket vizsgálnak, tehát nem veszik figyelembe a tartalmi elemeket, logikai összefüggéseket, a rémát, és az informativitásról sem ad felvilágosítást a teszt, illetve figyelmen kívül hagyja a stílust vagy a szavak, idegen nyelvű kifejezések alkalmazását. Ezek mérésére szolgálnak a strukturalista és szemiotikai szövegvizsgálatok különböző variációi, amelyek a kommunikációs szövegelemzések tárgykörébe tartoznak. Az olvashatósági tesztek nem mérik egy szöveg kontextusát, illetve a szöveg koherenciájáról sem adnak felvilágosítást. Néhány kidolgozott módszer létezik a szövegek érdekességének mérésére, de ezek az egyes szavak által hordozott hangulatjelentést értékelik, és ezért szubjektíven mérhetőek (Zakaluk és Samuels, 1988).

A második kritikus álláspont, hogy a tesztek a rövid mondatok és szavak használatán vagy egyszerűsítésén túl nem képesek segíteni a kutatókat abban, hogyan lehetne az aktuális szövegnek az érthetőségén javítani (Harris és Sipay, 1985).

A formulák vizsgálata

A XX. század első felében a szöveg érthetőségét olvasás utáni, több válaszlehetőséget tartalmazó tesztekkel mérték, de ezek nem mutatták ki egyértelműen, hogy az olvasási képességgel van-e probléma, vagy más, a szöveg megfogalmazásával összefüggő probléma áll-e fenn. Az olvasóközönség megkérdezése pedig a szociális és kulturális változók miatt nem hozott kielégítő eredményeket (Fountas és Pinnell, 1999).

A pszichológus Klare foglalta össze az olvashatósági tesztek értékelésének két alapvető módszerét (1. táblázat). Ezek közül az első számú az olvashatósági tesztek fő validálási módszere (az olvasható írás előrejelzése). Legtöbb esetben csak ezt szokták vizsgálni, mert egyszerűbb, számokban kifejezett értéket ad, mint a második eljárás, mégis a legtöbb kritika a számokban kifejezett mérhetőség irrelevanciája miatt veti el a képletek alkalmazását. Ha egy formula alkalmas arra, hogy bizonyos mutatószámok alapján besoroljon különböző olvasási nehézségű szövegeket, és ezek között valamilyen arányos számszaki összefüggés mutatható ki, akkor az olvashatósági teszt működőképes. A második esetben – olvasható írás alkotása – kísérletezés szükséges ahhoz, hogy biztosan lehessen mérni a szövegnek a megértésre gyakorolt hatását, hogy az abban foglaltak minél könnyebben megérthetők legyenek. Ezt a módszert nem is szokták alkalmazni az adott szöveg megtervezésénél, megírásánál, csak utólagos mérésre, a szöveg javítására szolgálnak a legtöbb esetben. Ez a módszer kevésbé elterjedt, mint az olvasható írás előrejelzésénél alkalmazott olvashatósági tesztek (Klare, 1975).

Az olvashatósági formulák mérésének két módja	<i>Az olvasható írás előrejelzése</i> (1)	<i>Az olvasható írás alkotása</i> (2)
<i>Olvashatósági változó</i>	mutatószám	ok-okozat
<i>Érvényesség mérése</i>	korreláció	kísérlet

1.táblázat. Az olvashatósági formulák mérési módszerei

(Klare 1963, 1975 és 1980 alapján)

Az olvashatósági képletek kidolgozásakor a következő négy lépésből álló módszert használják. Meghatározzák az objektív nyelvi elemek számát a szövegben, mint a szavak száma, valamint az átlagos mondathosszúság a bennük szereplő szavak száma alapján, és ezt számokban kifejezhető képletté alakítják. Ezek után korrelációt keresnek az így kapott képlet, vagyis olvashatósági érték mutatószáma és az olvasóknak a szövegről – a megértés és/vagy emlékezés méréssel – visszaadott információ mennyisége között. A későbbiekben ezt tesztelik még nagyszámú és különböző kontextusú, illetve bonyolultságú szövegek összehasonlításával. (Nemcsak tankönyveken, hanem például mesekönyv, napilap, tudományos cikk esetében is kipróbálják a teszteket.) A megfelelő olvashatósági mutatószámoknak magas korrelációt kell mutatniuk különböző szövegtípusokkal, de alacsony korreláció egy másik formulával (Bachman, 1990).

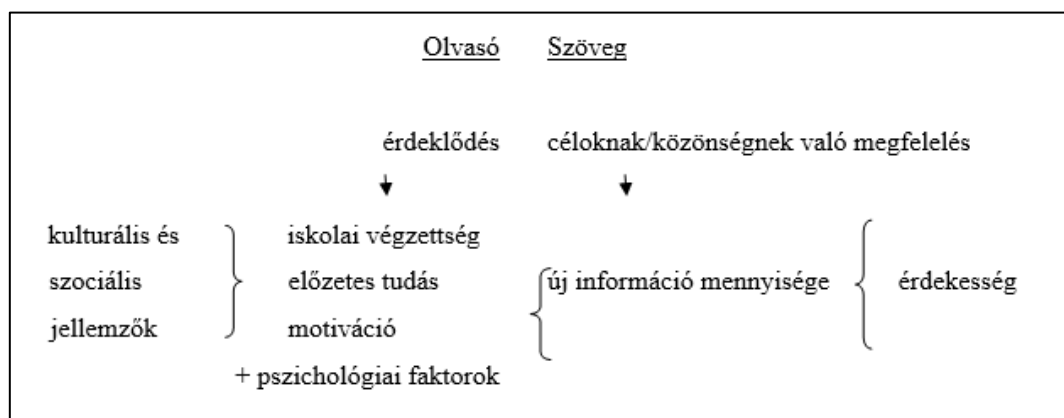
A több választási lehetőséget tartalmazó olvasás utáni teszteken – az olvashatósági formulák mérésével kapcsolatban – Thorndike óta azokat az eredményeket tekintik elfogadhatónak, amelyekben a tanulók legalább 50%-ban helyesen válaszolnak, míg a felnőttek esetében ez a szám el kell, hogy érje a 80%-ot. A szövegnek elsősorban természetesen a megcélzott iskolai végzettséggel rendelkező csoport körében szükséges megfelelő eredményeket elérnie (Klare, 1963).

A szöveg vizsgálatokor minden változtatás után el kell végezni a képlettel való olvashatóság mérését, majd összevetni az eredeti írást a könnyebbnek szánt szöveggel, amelyben a változtatások (szavak cseréje, mondatok rövidítése) megtörténtek. Önmagában a szavak cseréje hozhat változást, ha ez lehetséges, szinonimák megoldásával, ilyenkor változhat a szótagok száma, így a szavak hosszúsága is egy mondaton belül. A mondatok több részre bontásakor viszont a nyelvtani szerkezet is megváltozhat, vele együtt a stílusa, amely már nem biztos, hogy az eredeti célközönségnek megfelelő (Flesh, 1979).

Tartalom és olvasó kérdése

Egy olvashatósági teszt természetesen csak a szöveg felületi vizsgálatát eredményezi, a szöveg tartalmát nem vizsgálja, valamint figyelmen kívül hagyja az olvasót jellemző faktorokat. Az olvashatósági tesztek kapcsán ezeket a jellemzőket is figyelembe kell venni, már a szöveg első változatának megírásakor, és folyamatosan figyelemmel kísérni, mert a célközönség jellemzőihez kell igazítani a mindenkor szöveget (Klare, 1980).

Az olvasókat jellemző változókat, valamint szöveg célját és jellemzőit, illetve ezeknek az egymásra hatását – amely sokkal bonyolultabbá teszi az olvashatóság előrejelzését – az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. Az olvasókat jellemző faktorok és a szöveg jellemzői

(Klare 1963, 1975 és 1980 alapján)

Az olvasót leginkább az érdeklődés szempontjából célszerű vizsgálni, míg a szöveget az általa elérni kívánt cél felől lehetséges megközelíteni elsősorban. Az egyes olvasókat a kulturális és szociális változók szerint szokták jellemezni, ebbe beletartozik az iskolai végzettség, az előzetes tudás, valamint a motiváció, amely az olvasásához elengedhetetlen. Természetesen az olvasók aktuális (egyézségi, emocionális stb.) állapota is meghatározó tényező, ezeket a szakirodalom csak mint pszichológiai faktorokat tartja nyilván (McBride, 2004).

A szöveg megírásakor figyelembe kell venni a potenciális közönségnek való megfelelést is. Az új információk mennyiségének befogadása az olvasók előzetes tudásán és a motivációján alapul, az iskolai végzettség ebben az esetben csak az olvasás folyamatát könnyíti meg. Ugyanakkor a szöveg érdekessége egyaránt függ az olvasótól, illetve az őt jellemző három kulturális és szociális faktortól (Stornich, 2000).

Az erősen motivált személyek egy szöveg könnyű és bonyolult változata közül hozzávetőlegesen egyforma értékeket érnek el a szöveg megértésében. A kevésbé motiváltak a szöveg két változata közül pedig a könnyebbik esetében érnek el jobb eredményt (Buzan, 2009).

Az információszerzés tekintetében a bonyolultabb szövegből képes az olvasó több információt elsajátítani. Az olvashatóság kevésbé fontos szerepet játszik, ha a motiváció erős, és a téma érdekesebb az olvasó számára (Dehaene, 2009).

Természetesen ehhez a gyakorlatban hozzá kell(ene) még számítani a szöveg vizuális tagolását, méretét, a betűk színét, a szöveg elhelyezését (főleg interpretatív szövegek esetében), valamint az összes fizikai körülményt, mint például a megvilágítás (Puczkó és Rátz, 2000).

A leggyakrabban használt tesztek

A neveléstudományban is alkalmazzák a tengerentúlon az olvashatósági teszteket, leginkább az általános és középiskolák tankönyvei, valamint a kötelező olvasmányok meghatározása kapcsán. A Flesh-skála a legszélesebb körben használt mérési módszer a neveléstudományon kívül is. Az oktatásban leggyakrabban ezen kívül még a FOG-index, valamint a SMOG-teszt használata elterjedt (DuBay, 2006).

Az osztrák születésű Rudolf Flesch lektorként kezdte pályafutását, majd elnyert egy ösztöndíjat a Columbia Egyetemen 1939-ben. Doktori disszertációját már a felnőtteknek szánt szövegek elemzéséből írta meg 1943-ban. Ebben publikálta először olvashatósági tesztjét, amely hamar népszerű lett az amerikai könyvkiadók körében is. Flesch alapvetően oktatási célokra tervezte meg az első formulát, az iskolai tankönyvek vizsgálatához (Flesch, 1974).

Flesch kiindulópontja a szavak és mondatok hosszúsága volt, ezek mérésével és felhasználásával alkotta meg olvashatósági formuláját:

$$\text{Flesch-féle olvashatósági pontszám} = 206.835 - (1.015 \times \text{ASL}) - (84.6 \times \text{ASW})$$

ahol:

ASL = átlagos mondathosszúság a szavak számával kifejezve (szavak száma osztva a mondatok számával);

ASW = átlagos szavankénti szótagszám (szótagok száma osztva a szavak számával).

Flesch az általa megalkotott, 100 pontos skálán értékelte az olvashatóságot, amely meghatározza a mérési tartományának mindkét határát. A 0 és 100 közé eső olvashatósági érték zéró eredménye nagyon bonyolult szöveget jelent, ahol minden egyes mondat átlagosan 37 szót

tartalmaz, és az átlagos hosszúságú szó több mint két szótagból áll. Flesch a 65-ös értékben határozta meg az angol nyelv általános érthetőségi szintjét, az USA állampolgárainak általános iskolázottságát figyelembe véve (Flesch, 1979). Értékelését a 2. táblázat mutatja be, ahol már az iskolai osztályok is szerepelnek, valamint a gyakrabban előforduló szövegek rövid műfaji meghatározása. (Ez utóbbi ma már kevésbé pontos, feltehetően ezt az alkotó már a maga korában is érezte, mert nem minden publikációjában tüntette fel a megfogalmazásait.)

Flesch-féle olvashatósági pontszám	Olvashatósági szint
0–29	tudományos szöveg, egyetemi végzettség szükséges a megértéshez
30–49	szakkönyv, főiskolai szöveg
50–59	minőségi szöveg, középiskolai végzettség szükséges a megértéshez
60–69	átlagos szöveg (regény), 7-8. osztályosok szintje
70–79	könnyű szöveg, (szórakoztató irodalom), 6. osztályosok szintje
80–89	könnyű szöveg (ponyvairodalom), 5. osztályosok szintje
90–100	nagyon könnyű (komédia, vicc, rövid írásmű), 4. osztályosok szintje

2. táblázat. A Flesch-féle olvashatósági pontszámok és korai értelmezésük

A FOG-indexet Robert Gunning alkotta meg 1952-ben, az Egyesült Államokban. Miután 1935-ben tankönyvek kiadásával kezdett el foglalkozni, arra figyelt fel, hogy a szövegek sokszor rosszul vannak megfogalmazva. 1944-ben céget is alapított, és számos újságkiadóval és szerkesztősséggel együttműködve vizsgálta az olvashatóságot. Formuláját kifejezetten a felnőtteknek szánt olvasmányok és írásművek elemzésére szerkesztette meg (Davison, 1986). Képlete:

$$FOG-index = 0,4 \times [(szavak\ száma / mondatok\ száma) + 100 \times (komplex\ szavak\ száma / szavak\ száma)]$$

Az index kiszámolásához egy hozzávetőlegesen 100 szóból álló írásrészlet szükséges. Ebből ki kell számolni az átlagos mondathosszúságot, úgy, hogy elosztjuk a szavak számát a mondatok számával. Következő lépésként meg kell számolni a minimum három szótagból álló szavakat, és azt elosztani a szavak számával, majd az így kapott eredményt megszorozni százszal (a százalékos megoszlás kifejezése érdekében). Az átlagos mondathosszúságot és az előbbi

eredményt össze kell adni, és megszorozni még 0,4-el. Az így kapott eredmény azt jelzi, hogy hány év tanulás (elvégzett iskolai osztály) szükséges ahhoz, hogy a szöveget elsőre áttekintve értelmezni tudja az olvasó (Klaire és Buck, 1954).

John McLaughlin a SMOG-teszt megalkotója 1969-ben publikálta olvashatósági értékelését a Syracusei Egyetemen. McLaughlin segédszerkesztő volt a *Mirror* című újságnál, és a Londoni Egyetemen pszicholingvisztikából doktorált. Kutatásai szerint a mondatok és szavak hosszúsága egyaránt jól jelzi a szöveg olvashatóságát. McLaughlin olvashatósági képlete:

$$SMOG\ teszt = 3 + \sqrt{\text{három vagy több szótagú szavak száma 30 mondatonként}}$$

Az általa megalkotott teszt elvégzéséhez egy legalább 30 mondatból álló szöveg szükséges, amelyben meg kell számolni a három és több szótagú szavakat, majd ennek ki kell számolni a négyzetgyökét. Az így kapott értékhez 3-at kell hozzáadni. Ez a végső eredmény azt jelzi, hogy hány év (befejezett iskolai osztály) tanulmány szükséges az adott szöveg megértéséhez. Ez már a szerző egy egyszerűsített képlete, amelynek gyakorlati alkalmazásakor a vizsgált szöveg elejéről, közepéről és végéről is célszerű „mintát” venni. A pontszámban kifejezett eredmények és az olvashatósági szint összevetését a 3. táblázat szemlélteti (Bormuth, 1971).

Több szótagú szavak száma a szövegben	Olvashatósági szint (iskolai osztály)
1–6	5
7–12	6
13–20	7
21–30	8
31–42	9
43–56	10
57–72	11
73–90	12
91–110	13
111–132	14
133–156	15
157–182	16
183–210	17
211–240	18

3.táblázat. A SMOG-index besorolása az iskolai osztályokhoz

Teszt

A hazai gyakorlatban – akármelyik tudományterületet is tekintjük – nem elterjedt az olvashatósági tesztek alkalmazása. Legtöbbször a múzeumi ismeretközlő szövegek megírása során szokták alkalmazni (Puczkó és Rátz, 2000), az oktatási területen szinte soha.

Egy kerületi könyvtár (katalógus)állományából egyszerű véletlen kiválasztással határoztuk meg a négy kategóriába sorolt könyveket, amelyeket előzetesen a könyvtári dolgozók láttak el olyan megjegyzésekkel – négy nehézségi fokot jelezve –, amelyek az ajánlott olvasói korcsoportot jelölik. Ez a besorolás nem a könyvek tartalma szerint készült, hanem a szövegben szereplő szavak és kifejezések könnyű érthetősége alapján lett kialakítva. (A cél természetesen nem a jelen vizsgálat megalapozása volt, hanem egy olyan kísérleti besorolás, amely orientálja az olvasókat. Ez a kategorizálás egyúttal teljesen megfelelt a jelen vizsgálati céloknak is.)

Az olvashatósági formulák használhatóságának tesztelésére tehát négy különböző kiadványt vettünk alapul, amelyek jól elkülöníthetően négy olvasási nehézségű kategóriába sorolhatók. Ezekből a formulák előírásai alapján számoltuk ki a vizsgálandó szövegrészeket, a megjelölt fejezetekből, rétegzett mintavétellel.

A vizsgált szövegek:

- Kipling, R. (2011): Riki-tiki-tévi. Móra Kiadó, Budapest. (1. fejezet) – „A” szöveg
- Ransome, A. (1974): Fecskék és Fruskák. Móra Kiadó, Budapest. (7. fejezet) – „B” szöveg
- Christie, A. (2005): Tíz kicsi néger. Európa Kiadó, Budapest. (8. fejezet) – „C” szöveg
- Jókai Mór (1992): Egy magyar nábob. Fortuna, Budapest. (3. fejezet) – „D” szöveg

Az „A” jelű egy 6–8 évesek számára készült, nagybetűs gyerekkönyv, rövid mondatok és a gyerekek életkorának megfelelő kifejezések jellemzik. A „B” jelű szöveg egy ifjúsági regény, általában a 10–14 éves korosztály számára készült. A „C” és „D” jelű művek közül az előbbi egy könnyű lektűr olvasmány, míg a negyedik, a Jókai Mór-regény egy nehezebb nyelvezetű szépirodalmi kategória.

Az olvashatósági tesztek elvégzéséhez az előzőekben leírt módszereket alkalmaztuk, illetve azokat a matematikai nyelvészeti adatokat is meghatároztuk mindegyik esetben, amelyek nem voltak feltétlenül szükségesek a formula értékének kiszámításához. Az adatokat nem számítógépes programmal, hanem manuális úton nyertük ki, a pontosság és a módszerekben leírtak konkrét teljesülése miatt. Ezekből az adatokból is a szövegek értékeléséhez és

összehasonlításához szereztünk különféle minőségű mutatószámokat, amelyeket a formulákkal együtt értékeltünk.

A képletekkel kiszámolt matematikai adatokat a 4. táblázat tartalmazza; a táblázat felső sorában jelöltük meg, hogy melyik olvashatósági formulához szükséges az adat.

Olvashatósági szöveg / teszt	Szavak száma (Flesch, FOG)	Mondatok száma (Flesch)	Szavak száma mondatonként (Flesch, FOG)	Szavankénti szótagszám (kerekítve) (Flesch)	Min. 3 szótagból álló szavak száma (FOG, SMOG)
„A”	455	49	15	2	121
„B”	1034	101	10	2	174
„C”	453	71	6	2	93
„D”	971	56	17	2	192

4.táblázat. A formulák összes adata a vizsgált szövegrészekben

Az első két értékszlop (szavak száma, mondatok száma) kizárólag egyedileg értékelhető, a kiválasztott szövegrész hosszának függvényében. A szavak száma mondatonként, már összehasonlíthatóbb, és a mondatok komplexitásáról ad felvilágosítást. Ezek alapján a legegyszerűbbnek szánt szöveg átlagos mondatai majdnem ugyanannyi szót tartalmaznak, mint a legbonyolultabb Jókai-regényrészlet. A ponyvairodalomnál az adatok alapján még az ifjúsági regény mondatai is hosszabbak a szavak száma szerint történő besorolásnál.

A szavankénti átlagos szótagszám mind a négy esetben megegyezik, ebben tehát nincs eltérés a vizsgált művek szövegrészelei között.

Az utolsó adatsor, a minimálisan három szótagból álló szavak szintén összehasonlítható. Ennél az értéknél a Jókai-szöveg a legbonyolultabb, ezt követi az ifjúsági regény, majd a harmadik a mesekönyv. A legegyszerűbb szöveg ebben az esetben is a krimi. A Jókai-mű és az ifjúsági olvasmány mért értékei viszonylag közel állnak egymáshoz, ennél nagyobb eltérést mutat a másik kettő szöveg.

Természetesen azonos olvasási nehézségű és azonos szerzőhöz, vagy megegyező korhoz, valamint nyelvhez hasonló olvasmányok esetében is célszerű lenne a későbbiekben elvégezni az összehasonlítást, hogy részletesebb, és még több elemzésre alkalmas adatot lehessen ki nyerni az azonos szövegfajtákból és kategóriákból.

A szövegek olvashatósági képletek szerinti összehasonlítását az 5. táblázat tartalmazza.

Formula/Szöveg	„A” szöveg	„B” szöveg	„C” szöveg	„D” szöveg
Flesch-teszt	44,9	54,7	51,3	37,7
FOG	12,4	10,8	9,6	14,5
SMOG	9,2	7,7	7	10,7

5. táblázat. A szövegek formulánkénti összehasonlítása

A Flesch-féle értékelési skálán egy szintre került a mesekönyv és a Jókai Mór-regény, a képlet szerzőjének besorolása szerint mindkettő a szakkönyv, főiskolai tanulmányoknak megfelelő szintű olvasmány kategóriába tartozik. Csak egy értékkel került lejjebb a lektűr és az ifjúsági regény, ezek szerint mindkettő a középiskolai végzettséggel rendelkező olvasók számára érthető könnyen.

A Fog-teszten a szépirodalmi („D”) kötet érte el a legmagasabb pontszámot, tehát a legbonyolultabb szöveg besorolást, az olvasáshoz 14,5 évi tanulmány szükséges. Ezek után 12,4 évi iskolai tanulás elegendő csak a mesekönyv megértéséhez, 10,8 az ifjúsági olvasmányhoz, a krimihez pedig a legkevesebb, ehhez alig kell 9,6 év tanulás.

A SMOG-teszt esetében a szerzői besorolás szerint mindegyik olvasmány megértéséhez elégséges a hat osztály elvégzése, bár a pontszámok különböző értékeket mutatnak.

Az olvashatósági formulák értékeléséhez ezek a számadatok és a tesztek besorolása jelen vizsgálatban nem elegendő. Ha nyelvészeti szempontból próbáljuk meg értékelni a kategóriákat, laikus nyelvészeti elemzőként – szubjektíven – nehezen elfogadhatók az eredmények. A Jókai-mű és a legkisebbeknek szánt meseregény közt alig van eltérés az egyes tesztek értelmezésében. A másik két regény hasonló pontszámai talán még érthetőek lennének, az olvasmány hasonló nehézségi foka miatt.

Az eredmények következtében újra megvizsgáltuk a szövegeket, nem mechanikusan, hanem értelmező szövegvizsgálati módszerrel. Ezek alapján megállapítható, hogy az ifjúsági regény – a formulák mérésére ható módon – több olyan mondatot is tartalmaz, amelyben felsorolások vannak. Található benne néhány olyan speciális kifejezés is, amely a magyar olvasók számára nem feltétlenül értelmezhető. A krimit illetően sok a tömör, rövid mondat, amelyeknek a hossza csak egy-egy sor, jellemzően ezek párbeszédek. A szépirodalmi műben szintén nagyobb számban fordulnak elő a több tagmondatból álló összetett szerkezetek, amelyek a formulák mérési eredményeire hatnak. Ezek között is van olyan, amelyik többszörösen alárendelt,

így a pontos megértéshez alapos figyelem szükséges. A szépirodalmi szövegben nagyszámú idegen kifejezés, latin és más idegen nyelvű is szerepel, ez a képletek egyikében sem jelenik meg mint olvasást és megértést nehezítő tényező.

Néhány alapvető momentum is befolyásolhatja a tesztek eredményét, amelyet az általános nyelvészeti szempontokon túl is figyelembe kell venni. A tesztek mindegyike angol nyelvi szövegek vizsgálatára készült, és főként a felnőttek szövegértési képességeinek előrejelzésére használják. Ők változatos és érdeklődésüknek megfelelő szövegeket olvasnak, amely körbe nem feltétlenül kerül bele szépirodalom vagy meseregény. A véletlenszerűen kiválasztott szövegrészeket nyelvi, stilisztikai vagy a szerző szándéka szerinti előadás- és közlésmódja is jelentősen eltérő lehet még a vizsgált részleteken belül is.

Általánosan megállapítható, hogy a laikus besorolás szerint elvárt eredményektől a kapott értékek és besorolások eltérnek. A formulák egyike sem hozott olyan eredményeket az egyes szövegek esetében, amelyek jól kimutatható eltéréseket mutatnának a vizsgált részletek között. Nagyobb elemszámú kísérletek és vizsgálatok mindenképpen szükségesek a későbbiek során, hogy a kapott eredmények alapján értékelhető számú adattal rendelkezünk. Természetesen lehetséges az is, hogy a magyar nyelv szerkezete, összetettsége vagy más jellemzői alapján az olvashatósági formulák nem alkalmasak a magyar nyelven alkotott vagy lefordított szövegek kategorikus és egyértelmű besorolására.

BIBLIOGRÁFIA

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bormuth, J. R. (1971). *Development of Standards of Readability*. Washington: Office of Education, Bureau of Research, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Buzan, T. (2009). *The Speed Reading Book*. London: BBC.
- Chall, J. S. (1974). *Readability: An Appraisal of Research and Application*. England: Bowker Publishing Company.
- Darville, R. – Hiebert, M. (1985). *Small Claims Court Materials: Can They Be Read? Can They Be Understood?* Canada: Canadian Law Information Council.
- Davison, A. (1986). *Readability: The situation Today*. Champaign, Illinois: Center for the Study of Reading. University of Illinois.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain*. London: Penguin Books.
- DuBay, W. H. (2006). *Smart language: Readers, Readability, and the Grading of Text*. Costa Mesa: Impact Information.

- Flesch, R. (1974). *The Art of Readable Writing*. New York: Harper.
- Flesch, R. (1979). *How to Write in Plain English*. New York: Harpers.
- Fountas, I.C. – Pinnell, G. S. (1999). *Matching Books to Readers: Using Leveled Books in Guided Reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Harris, A. J. – Sipay, E. (1985). *How to Increase Reading Ability*. New York & London: Longman.
- Klare, G. R. – Buck, B. (1954). *Know Your Reader: The Scientific Approach to Readability*. New York: Heritage House.
- Klare, G. R. (1963). *The Measurement of Readability*. Iowa: Iowa State University Press.
- Klare, G. R. (1975): *A Manual for Readable Writing*. Glen Burnie: REMco.
- Klare, G. R. (1980): *How to Write Readable English*. London: Hutchinson.
- McBride, C. C. (2004). *Children's Literacy Development*. New York: Oxford University Press.
DOI: [10.4324/9780203783887](https://doi.org/10.4324/9780203783887)
- Puczkó László & Rátz Tamara (2000). *Az attrakciótól az élményig*. Budapest: Geomédia. DOI: [10.1556/9789630598835](https://doi.org/10.1556/9789630598835)
- Stornich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading*. New York: The Guilford Press.
- Zakaluk, B. L. – Samuels, S. J. (1988). *Readability: It's Past, Present*. Newark: International Reading Association.

LÁSZLÓ DÓRA

READIBILITY FORMULAS: THEORY AND PRACTICE

Readibility formulas are well known tools in the USA to measure the readability of a text. These tools are mathematical objects to sign how easily a text can be read by different people. In the EU these tools are not popular, because they are designed for the English language. Readibility formulas are used in schools, in the army and in healthcare to show that people can understand a whole text easily or not. In the background we can find psychological factors and education factors to determine and help the understanding of a text.

KOPHÁZI-MOLNÁR ERZSÉBET¹ – CSARNI ÉVA²

Tankönyvválasztási szempontok a Playway to English nyelvkönyv elemzése kapcsán

Egyre gyorsabban fejlődő világunkban elengedhetlenné válik az idegen nyelvek használata. A felsőoktatási intézményekbe való jelentkezés során a nyelvvizsga pluszpontokat biztosít a jelentkezőknek, a közeljövőben pedig annak megléte egyenesen elvárás lesz. Az intézmények számára a tankönyvpiac széles választékot kínál nyelvkönyvekből. A központilag kiadott tankönyvlista határozza azonban meg az oktatási intézmények részére, hogy milyen tankönyvből taníthatnak az ott dolgozó pedagógusok. Ezen számos kiadó és cím szerepel, amiből az iskoláknak (és a tanároknak) meg kell találniuk a számukra legmegfelelőbbet (ha úgy döntenek, hogy használnak egyáltalán nyelvkönyvet). De hogyan? Ezt a kérdést szeretnénk volna alaposabban megvizsgálni egy tankönyv, a Playway to English könyvcsalád elemzésén keresztül, melynek során – a tankönyv elemzésén túl – összevetettük annak tartalmát egy iskola helyi tantervével, illetve megkérdeztük a mindennapi életben ezeket használó kollégákat is.

1. Milyen nyelvkönyvet válasszunk?

A jelenlegi közoktatási intézmények részére az első három évfolyamon a köznevelési törvény ajánlatot tesz az idegen nyelv oktatására, ám kötelezővé nem teszi azt. Az általános iskolák nagy része nem vállalja a nyelvtanítást a kezdő évfolyamokon a feladat nehézsége miatt, és számos esetben a megfelelő pedagógusok hiányában. Léteznek persze olyan intézmények, ahol heti 1–2 óraszámban folyik valamely célnyelv (a leggyakrabban angol, német) oktatása, melyek főképpen két tanítási nyelvű iskolák. Így nem meglepő, hogy az utóbbi évek során megnőtt az oktatási intézmények taneszközhasználatára, melyek közül csak egy a tankönyv. Az iskolák nagy része igénybe is veszi a tankönyv nyújtotta segítséget. A tankönyvpiac széles körű választékot kínál a közoktatási intézmények részére számos tantárgyhoz, az idegennyelv-oktatás részére is megannyi nyelvkönyvcsaládot kínálnak a hazai illetve a külföldi kiadók. A kérdés azonban minden tanévben felvetődik: milyen tankönyvet és milyen szempontok alapján válasszunk? Miért olyan nehéz erre a válasz, amikor annyi könyv áll rendelkezésre? Miért érzik úgy sokszor a nyelvtanárok, hogy magukra maradtak a problémájukkal? Dárdai Ágnes, a téma elismert hazai szakértője szerint az egyik fő probléma az, hogy „...Magyarországon nincs szervezett

¹ főiskolai docens, Kaposvári Egyetem Idegen Nyelvi Igazgatóság; kophazi.erzsebet@ke.hu

² tanító, Zrínyi Ilona Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Tagiskola Kaposvár; csarnievi@gmail.com

tankönyvkutatás, bár nagyon szükséges lenne... A számtalan, de minőségét tekintve igen heterogén, és az egyéni kutatói teljesítményt tartalmazó írások ellenére nem sikerült a tankönyves szakmának magát ... elismertetni, megakadt a kutatás emancipálódási, intézményesülési folyamata is. Nincsenek tankönyvelméleti kutatóműhelyek, tanszékek, a felsőoktatási képzésbe (mindenekelőtt a tanárképzésbe, a tanár-továbbképzésbe) nem épültek be a tankönyvkutatás nemzetközi és hazai eredményei, hiányzik a tankönyvkutatás eredményeit széles körben népszerűsítő szaksajtó” (Dárdai, 2002, p. 48). Nikolov Marianne 2000-ben megjelent tanulmánya arra a kérdésre keresi a választ, hogy a kibővült tankönyvpiac által kínált nyelvkönyveket milyen módon használják az órákon. Tanulmánya 19 évvel ezelőtt íródott, így nem lenne helyénvaló, ha annak következtetéseit, megfigyeléseit, anticipált tendenciáit napjainkban is teljes mértékben helyénvalónak mondanánk. Az általa vizsgált főbb szempontokat azonban ma is érdemes végiggondolnunk. Ezek közül az első, hogy „...*a tananyagok kiválasztása a tanárok szempontjából szinte azonos a tanmenet megtervezésével, ezért alapvetően befolyásolhatja az osztálytermi folyamatokat. [...] Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a helyi tantervek készítése közben 1998-ban a tantestületekben felmerült vitatémák között az igazgatók szerint második helyen (79%), a használandó tankönyvek álltak, szorosan az óraterv arányok után (96%)*” (Nikolov, 2000, p. 853). Nikolov szerint további problémát jelenthet az is, hány éven keresztül és milyen szinten tanítanak egy nyelvkönyvből, illetve az is, hogy több helyen minden tanévben egy újabb tankönyvcsalád első kötetét kezdik el használni – kizárva így a szintekkel feljebb kerülés lehetőségét is. A 2000-ben ismertetett helyzet szerint a tanárok sokszor nem tudják, mit kezdjenek egy nyelvkönyvvel, annak módszertanát nem mindig követve, inkább saját nyelvtanulási módszereiket használva, sokszor frontális osztálymunkára építve használják őket. Tanulmányának kétségkívül érdeme, hogy megemlíti a nyelvtanulók véleményének fontosságát is a nyelvkönyvek választásával kapcsolatban, bár az is igaz, hogy szisztematikus elemzési szempontokat, világosan megfogalmazott kritériumokat itt sem találunk. Világunk – és vele a gyerekek is – állandóan változik, átalakul, így a Nikolov által felvetett problémák időről időre való áttekintése, annak valamilyen mérése adalékul szolgálhatna, merre is megy (vagy remélhetőleg fejlődik) a nyelvkönyvek elemzése kapcsán általa felvázolt nyelvtanítás. Kojanitz László, akit a hazai tankönyvek elemzésének vonatkozásában szintén meg kell említenünk, 2004-ben egy nagyon érdekes kutatást tett közzé. Már a cikk címe is elgondolkodtató: *Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét?* Igaz, témánk szempontjából eredményei nem használhatóak, mégis érdemes módszerét, és főleg annak következtetéseit átgondolnunk. Történelem tankönyveket vizsgálva olyan összehasonlítást végzett, melynek során megszámlolta a szakszavakat, megmérte a mondatok hosszúságát, megvizsgálta a szövegekben előforduló igék és főnevek

arányát, továbbá áttekintette és értelmezte a tankönyvekben található ábrákat (vagy néhány helyen csak illusztrációkat), továbbá a feladatokat. Tulajdonképpen ez nem más, mint a történelem tankönyvek szövegének, ábráinak és feladatainak összehasonlító statisztikai elemzése, összevetése. A konkrét módszer nyelvkönyvekre természetesen nem alkalmazható, viszont az elgondolás, hogy a tankönyvben található feladattípusokat, azok bonyolultságát, képi világát egységes statisztikai módszerrel mérni lehet, nem elvetendő gondolat. Véggkövetkeztetése pedig egyenesen megfontolandó: „...*érdemi fogódzókat és szempontokat ad a tankönyvek kiválasztásához a pedagógusoknak. Olyan értelemben is, hogy a minták alapján néhány analitikus vizsgálatot akár maguk is elvégezhetnek a döntésük meghozatala előtt. Harmadszor a tudományosság feltételeinek megfelelő mintavétellel és vizsgálati módszerekkel a tankönyvanalízis lehetőséget teremt arra, hogy a tanulói teljesítmények értékelésekor a tankönyvek is bekerüljenek a háttérváltozók közé*” (Kojanitz, 2004, p. 56).

2. A nyelvkönyvek elemzési szempontjai

Fentebb már láthattuk, hogy a megfelelő nyelvkönyv kiválasztása meglehetősen nehéz feladat. A pedagógusoknak több szempontot is mérlegelniük kell a végső döntés előtt. Némethné Hock Ildikó és Ötvösné Vadnay Marianna nem sokkal a rendszerváltást követően, 1997-ben egy meglehetősen hosszú tanulmányt tett közzé *A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet?* címmel. Ebben felsorolják azokat a külső és tartalmi jegyeket, melyeket érdemes figyelembe vennünk egy nyelvkönyv kiválasztásakor. Az előbbihez ők a könyv tartozékait, szerkezeti felépítését, tartalomjegyzékét, az új szavak jegyzékét, a nyelvtani struktúrák jegyzékét és a kivitelezést sorolják. A tartalmi elemek a következők: a nyelvtan kezelése, a szókincs kezelése, a kiejtés kezelése, a készségek fejlesztése. Kétségtől a nyelvtanítás során a legfontosabb területek ezek (bár a kiejtés ma már nem kap olyan nagy hangsúlyt, melyet alátámaszt az a tény is, hogy általában a nyelvvizsgákon sem értéklik már külön pontszámmal). Meglátásaik ma is megállják a helyüket, különösen a végkövetkeztetésük, mely szerint „...*a kiválasztási folyamat sosem lehet sikeres, ha nem rendelkezünk előzetes ismeretekkel tanulóink háttértudását, nyelvi szükségleteit és nyelvtanulással kapcsolatos céljait illetően*” (Némethné–Ötvösné, 1997, p. 28). Szintén 1997-ben Zaláné Szablyár Anna és Petneki Katalin *Az iskolai nyelvtanításban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere* címmel tett közzé egy 53 oldalas tanulmányt, mely azzal a céllal íródott, amelyet már korábban is megfogalmaztunk: a tankönyvek elemzését segítő egységes kritériumrendszer hiányát szerette volna pótolni. Ha alaposabban végigolvassuk munkájukat, szinte ugyanazokat a szempontokat

találjuk, melyeket Némethné és Ötvösné is megfogalmaz. Munkájuk annyiban tér csak el, hogy az angol mellett más idegen nyelvek (az orosz, a német és a francia) oktatására is kitérnek.

A kérdésünk tehát továbbra is az: hogyan válasszunk nyelvkönyvet? A fenti tanulmányok áttekintése alapján körvonalazódik, hogy a tankönyvválasztásnál a következő kritériumokat kell figyelembe vennünk:

- Milyen a nyelvkönyv megjelenése?
- Illeszkedik-e a tanulók életkori sajátosságaihoz?
- Milyen segédanyagokat nyújt a nyelvkönyvcsalád?
- Milyen a tanári kézikönyv felépítése? Könnyű-e használni?
- Milyen témaköröket tartalmaz a nyelvkönyv?
- Illeszkedik-e a tantervben előírtakhoz a tartalma? Mennyiben tér el?
- Milyen tankönyvet és a munkafüzetet kínál a nyelvkönyvcsalád?
- Mivel és hogyan motiválják a szerkesztők a tanulókat?
- Milyen módszerekkel történik a célnyelvi nyelvtan tanítása?
- Fejleszti-e a tankönyv a 4 alapkészséget? Hogyan?
- Érvényesül-e a tantárgyi koncentráció? Hogyan?
- Tartalmaz-e hanganyagot a nyelvkönyvcsalád?
- Milyen módszertan alapján íródott a nyelvkönyv?

2.1. A nyelvkönyv megjelenése – illeszkedés az életkori sajátosságokhoz

Ahogy kezünkbe vesszünk egy könyvet – legyen szó regényről, verseskötetről, tankönyvről stb. – a borítójával találkozunk először. Az első benyomás meghatározza a könyvhöz való hozzáállást a pedagógus és a tanuló részéről egyaránt. A *Playway to English* sorozat első két kötetét első évfolyamon használják, ezért a külleme viszonylag nagy jelentőséget kap. A kisgyerekek – ahogy mi, felnőttek is – szívesebben vesznek a kezükbe egy attraktív megjelenésű könyvet.

Az első kötet piros, a második pedig kék borítót kapott. A nyelvkönyv fedőlapján egy Max nevű mesefigura látható. Ő lesz a történetek főszereplője. Ez már kellőképp megragadja a gyerekek figyelmét, felkelti érdeklődésüket. A tankönyvek és a hozzájuk tartozó munkafüzetek belsejét színes képvilág jellemzi, amit a korosztály életkori sajátosságaihoz igazítottak. Az illusztráció fontos szerepet kap, főleg fiatalabb korban, hiszen ekkor a tanulók vizuális – és auditív – úton sajátítják el az új ismereteket. A tananyag reprezentálása leginkább kép- és szóképeken keresztül történik, illetve a tanulók a tankönyvben szereplő képanyag alapján tájékozódnak a témakörökben. Egy jól illusztrált könyvben a rajzok egyszerűek, letisztultak, mégis

gondolkodásra ösztönzik a tanulót (Slezák, 2011)³. A *Playway* nyelvkönyvcsalád köteteire a fentebb felsorolt kritériumok mind érvényesülnek, továbbá a szerkesztők törekedtek a színesre, az átláthatóságra és arra, hogy a felnőtt valóságot minél inkább feldolgozhatóvá tegyék a gyerekek számára. A készítőik próbálták elkerülni a túlsúlyos illusztrációkat, a kötetekben számos egész oldalas képet találhatunk. A tankönyv minőségi képanyagot tartalmaz, amely egyben a játékosságot és a valós elemeket képviseli, megalapozva ezzel a gyerekek fokozatos elszakadását az óvoda által képviselt kizárólagos mesevilágtól.

2.2. A segédanyagok

Az első és a második kötethez egyaránt tartozik egy Tanári kézikönyv („*Teacher's Book*”), ami megannyi szempontból megkönnyíti a pedagógus munkáját. A tankönyvcsaládhoz emellett a tanítók és a tanulók kapnak egy tankönyvet („*Pupil's Book*”) és egy hasonló megjelenésű munkafüzetet („*Activity Book*”), CD és DVD készletet a hanganyaggal, egy kártyacsomagot, amely tartalmazza a szó- és képkártyákat, valamint a tankönyvben szereplő történetekhez kapcsolódó kép- és mondatkártyákat („*Cards Pack: flashcards and Story Cards*”). Végül a nyelvkönyvhöz tartozik egy élethű Max bábu is, amivel a pedagógusok játékosabbá tudják tenni a tanórákat, valamint a gyerekek motivációja során is kiemelkedő szerepet játszik.

2.3. A tanári kézikönyv felépítése

Az első (175 oldal) és a második kötethez tartozó (160 oldal) Tanári kézikönyv a pedagógusok számára rendkívül nagy segítséget nyújthat a segédanyagok használatának a leírásától kezdve, az óra felépítéséhez tartozó ötleteken keresztül, a tanórai utasításokig.

A kézikönyvek egy nagyobb és két kisebb fejezetet foglalnak magukba. A bevezetésben a szerzők megismertetnek bennünket a nyelvkönyvcsaláddal. Megfogalmazzák, milyen elvek, célok alapján íródtak a tankönyvek és a munkafüzetek, betekintést nyerhetünk a segédanyagok használatába és felépítésébe. Egy 5–5 oldalas táblázaton keresztül mutatják be az adott témakörökhöz tartozó tevékenységeket, órai anyagokat, valamint az adott témánál megtanítandó szóanyagot, kifejezéseket és nyelvtani ismereteket. Ezek a tanév múlásával és a gyerekek nyelvi fejlődésével párhuzamosan egyre bővülnek és nehezednek. A táblázat alapján, a tanév elején a pedagógusok könnyen összeállíthatják a tanmenetüket. A fentebb említetteken kívül a kézikönyvek tartalmaznak egy részletes leírást a hanganyagok (CD-k, DVD-k, dalok, mondókák),

³ A témáról lásd bővebben: Slezák, Ilona (2011): Az általános iskolai tankönyvek illusztrációiról. [online] In: Könyv és Nevelés, 2011. 13. évf. 1. sz. Tankönyv - taneszköz rovat. URL.: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_altalanos_iskolai_tankonyvek_illusztacioirol

a kép- és történetkártyák használatáról, valamint még abban is segítséget nyújtanak a pedagógusnak, hogy hogyan használja Max bábut a tanórák során.

A második, egyben a hosszabb fejezet tartalmazza a témakörökhöz tartozó, részletesen kidolgozott óravázlatokat. A segédanyagok segítségével a tanítók – főleg a kezdő pedagógusok – komplex képet kaphatnak az adott tanóráról, amit később saját ízlés szerint tudnak majd formálni. A vázlatok az órák felépítése mellett tartalmazzák a témákkal megtanítandó szókincset, kifejezéseket és a grammatikai szerkezeteket. A pedagógus számára leírja, milyen nyelvi, kognitív, motoros és szociális készségeket fejlesztenek az adott leckék, valamint összegyűjti az egyes tanórákhoz szükséges eszközöket (például: szükség lesz-e az adott órán DVD-re / CD-re).

Az utolsó fejezet tartalmazza a mellékleteket. Megtaláljuk köztük a tananyaghoz szükséges sablonokat az álarckokhoz, játékeszközökhöz, valamint összegzi az egyes leckékhez tartozó szó-, kép- és történetkártyák anyagát.

2.4. A nyelvkönyvek témakörei

Mindkét kötet 10 olyan nagyobb témakört foglal magába, ami a gyerekek közvetlen környezetéhez köthető. A két tanítási nyelvű képzésben részt vevő gyerekektől elvárt teljesítmény az általános iskolai tanulmányok végére egy alapfokú nyelvvizsga teljesítése (B1 szint). Ehhez nélkülözhetetlen, hogy a nyelvkönyvcsalád kötetei időnként újra és újra felidézzék a már korábban megtanult szóanyagot, és nyelvi elemekkel időszakosan bővítsék azt.

Az első kötetben megjelenő témakörök: 1. Bemutatkozás („Hello”), 2. Iskola („School”), 3. Gyümölcsök („Fruit”), 4. Kisállatok („Pets”), 5. Játékok („Toys”), 6. Időjárás („Weather”), 7. Szórakozás („Party”), 8. Egészség („Health”), 9. Ételek („Food”), 10. Állatok („Animals”). A könyv játékos feladatokon keresztül tanítja az adott témákhoz kapcsolódó nyelvtani illetve szóanyagot. A magas óraszámnak köszönhetően a kötet tartalmát általában az első félév végére sajátítják el a tanulók. Így a tanév felére képesek lesznek bemutatkozni a célnyelven, megismerni a mindennapok során legtöbbször előforduló színek (*red, yellow, green, blue, black, white*), gyümölcsök (*apple, banana, plum, pear*), állatok (*dog, mouse, rabbit, duck, cat*) célnyelvi megfelelőjét. Emellett a tanórákon megjelennek az időjárási elemek (*rain, sun, wind, snow*), a számok (*one, two, three, four...*) és az alapvető élelmiszerek nevei is (*chicken, cheese, butter*). A bővülő szókincs mellett a félév során elsajátítják az egyszerűbb utasításokat (*Stand up, Sit down, Smile, Close your eyes*), kérdéseket (*What’s your name?, What colour is it?, What’s this?*), és az erre adott válaszokat is (*I’m Zsófi, It’s red*) (Playway to English 1. Teacher’s book p. 10–14).

A könyvcsalád második kötete folytatja, illetve kibővíti az említett témákat: 1. Üdv újra! („Hello again”), 2. Vásárlás („Shopping”), 3. Az otthon („In my house”), 4. A testem („My body”), 5. Ruhák („Clothes”), 6. Számoljunk! („Let’s count”), 7. Család („Family”), 8. A farmon („On the farm”), 9. Utazás („Travelling”), 10. Nyaralás („Holidays”). A könyvet többnyire a tanév második félévében dolgozzák fel. A gyerekek célnyelvi tudása új struktúrákkal, szavakkal bővül. Olyan kifejezésekre is szert tesznek, amelyek már – az életkorukhoz illően – komolyabb nyelvtanhasználatot követelnek (*Let’s go swimming, How do you get to school?*) A kötet olykor kibővíti az előző kötetben tanultakat (például: a 11–20 közötti számok és a kerek tízesek megismerése), máskor pedig teljesen új ismereteket tanít a korosztálynak (ruhanemük megnevezése, közlekedési eszközök, irányok nevei). Az ismétlődő szó- és képanyagnak köszönhetően a tananyag mélyebben raktározódik (Playway to English 2. Teacher’s Book p. 10–14).

Végezetül mindkét kötet tartalmaz összefoglaló („*Show what you can do*”) részeket, amelyek az előző 2–2 tananyag tartalmát összegzik. Ezáltal mind a pedagógus, mind a szülő, de még a tanuló is reális képet kaphat az elsajátított tudásról.

2.5. A kötetek tartalma és a tanterv

A központilag kiadott kerettanterv határozza meg az oktatásban szereplő tantárgyak tananyagát, így az idegen nyelvi órán tanítandó témaköröket is. Az oktatási intézményeknek olyan tankönyvet kell választaniuk, ami ehhez az előírt követelményrendszerhez a legjobban illeszkedik. Magyarországon az idegen nyelv oktatása a legtöbb iskolában a 4. évfolyamon kezdődik. Azonban a két tanítási nyelvű közoktatási intézményekben az idegen nyelv oktatása már a kezdő évfolyamon elindul.

A 2011. évi CXCV. törvény⁴ az említett nyelvi képzés fejlesztési követelményeit 2 éves periódusokban határozza meg. Ezért minden idegen nyelvet oktató közoktatási intézmény ezt a rendelkezést bonja le 1–1 évfolyamra, s oktatástartalmában erre építkeznek. A gyerekek heti 5 órában tanulják a célnyelvet, ezáltal az éves óraszám 180 nyelvi órában mérhető.

Az iskola helyi tantervében szereplő témakörök első osztályban:

- Személyes vonatkozások, család (*Személyes bemutatkozás. Családtagok megnevezése*)
- Környezetünk (*Az otthon, lakás berendezési tárgyai. Időjárással kapcsolatos kifejezések. Állatok, gyümölcsök megnevezése*)

⁴ A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 45. § (2) bekezdés [online] https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2017.05.01.]

- Az iskola (*Személyes iskolai, illetve tantermi eszközök megnevezése. Számok neve 1–20-ig.*)
- Életmód (*Mindennapi használati tárgyak, játékok megnevezése. Alapvető ételek megnevezése, csoportosítása pl. egészségesre, egészségtelenre. Évszaknak megfelelő öltözködés, ruhadarabok neve*)
- Szabadidő, szórakozás (*Közlekedési eszközök neve. Játékok megnevezése*)
- Fantázia és valóság ⁵.

Az előző pontban felsorolt témaköröket áttekintve megállapítható, hogy a *Playway* sorozat két kötete teljesen lefedi a tantervben előírtakat.

2.6. A nyelvkönyvcsalád tankönyvei és munkafüzetei

Az óvoda–iskola átmenet hatására számtalan változás következik be egy kisgyermek életében. Új környezetbe kerül, ahol új szabályrendszer, oktatási módszerek és eszközök várják. Ilyen a taneszköz is. Előfordul, hogy a tanulónak – főleg a tanév elején – nehézséget okoz az óravezetés követése. Egy átlátható, könnyen használható nyelvkönyvcsalád azonban megkönnyíti az órai munkát.

A kötetekhez egy 80 oldalas tankönyv és egy 64 oldalas munkafüzet tartozik. A második és a harmadik oldal ismerteti a tartalmat. A témaköröket egymástól jól elkülönítve, különböző színnel ábrázolják. Az egymáshoz tartozó leckéket hasonló árnyalattal jelölik a tankönyvek és a munkafüzetek. Az egyes témakörökhöz a kötetek 6 oldalon keresztül kínálnak különböző feladattípusokat, amelyeket egy két oldalas összefoglaló rész zár le. A munkafüzetekben ez az arány ugyanígy oszlik el, annyi különbséggel, hogy a fejezeteket lezáró gyakorló rész hiányzik (ezt a pedagógusnak kell – ha szükséges – kompenzálni), helyette olyan feladatokat készítettek a szerkesztők, amelyek által fejlődik a tanulók önkifejező képessége („ME-page”). A tartalomjegyzék a témák címe alatt jelöli a megtanítandó szóanyagot, az új kifejezéseket és nyelvtani struktúrákat.

A tankönyvek és a munkafüzetek lapjai esztétikusan elrendezettek. Kiemelik a lényegét, a gyerekek nem vesznek el a részletekben. A fejléceket a tartalomjegyzéknél használt színekkel nyomtatták. A jobb és a bal felső sarokban minden oldal jelöli a fejezetszámot. Az oldalszám a lap alján található. A hallott szövegértéshez kapcsolódó feladatok utasítása elé a szerkesztők

⁵ Zrínyi Ilona Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Tagiskola Helyi tanterve. Alsó (két tannyelvű) tagozat. 2013. Angol 1-4 osztály. [online] p. 4. <http://www.kaposvar.net/www.zrinyi-sulinet.hu/letoltesek/alsos%20kettan1.pdf> [2017.04.19.]

kis ábrákat készítettek, amelyek jelölik a pedagógusnak, hogy melyik CD-n és hol találja meg a szükséges hanganyagot. A dalokhoz és a játékos feladatokhoz tartozó illusztrációk megkönnyítik a tananyag feldolgozását. A pedagógus az indukciós szövegen keresztül bevezeti az új szóanyagot, amit a gyerekek a tankönyvi ábrák segítségével tudnak követni.

A nyelvkönyvek végén találjuk a fejezetekhez tartozó új ismeretanyagot („Picture Dictionary”) valamint a feladatokhoz felhasználható matricakészletet. Az első kötet végén csak a szóképes ábrázolásmódra épít a tankönyv. A második kötetben már megjelenik az írásbeliség, melynek értelmezését azonban még nem teszik kötelezővé a gyerekek számára. Természetesen a köztük lévő különbségek következményeképp van, aki már előbb képes értelmezni az írott szöveget.

2.7. A tanulók motiválása

A megfelelő motiváció felerősíti a gyerekek ismeretszerzési vágyait. Ahogy a komplex oktatási folyamatban, egy nyelvi órán is meg kell találnia a pedagógusnak azt a plusz tartalmat, ami ösztönzi a tanulókat az együttműködésre. Egy olyan iskolában, ahol nem elegendő kizárólag a nevelő által összeállított segédanyag, az oktatóknak a tankönyvválasztás során figyelembe kell venni azt a szempontot, hogy vajon a választott nyelvkönyv motiválón fog-e hatni a gyerekekre.

Az idegen nyelv tanítása során – főleg a kezdő szakaszban – el kell kerülni minden olyan hatást, mely negatívan befolyásolja a tanulás folyamatát. A nyelvkönyv ezért olyan tevékenységekre épít, amelyek annyira lenyűgözik a tanulókat, hogy minden esetleges zavaró tényezőről teljesen megfeledkeznek (Playway to English 2. Tecaheer’s Book p. 22).

A *Playway to English* első két kötetéhez tartozó kiegészítő anyagok mind hozzájárulnak a gyerekek ösztönzéséhez. A tankönyvek és a munkafüzetek színessége, illusztráltsága, tartalma elősegíti a tananyag elsajátításának folyamatát.

A kötetek minden fejezethez több olyan történetet kínálnak a gyerekek számára, melyek tartalma kapcsolódik az adott témakörhöz. A szerkesztők ügyeltek arra, hogy a könyvekben található történetek magukba foglalják még a mesei elemeket, de már megjelenjen bennük a felnőttek világa is. Mr. Matt és gyerekei: Daisy és Danny, valamint Linda, Benny, és képzeletbeli barátjuk, Max segítségével teszik a tankönyvek élvezhetőbbé a tananyagot. A szereplők – Mr. Matt kivételével – hasonló életkorúak, mint a tanítandó korosztály. Ezzel megkönnyítik a személyes asszociációkat, melyek által a tananyag is maradandóbbá válik. A gyerekek számára humoros eseménysort kínálnak, és amíg ők a tartalomra koncentrálnak, közben észrevétlenül sajátítják el a célnyelvet. Ha a pedagógus ezeket a tartalmakat a kellő környezetben találja, a tanulás szórakoztatóvá és viccessé válik a tanulók számára. A gyerekeknek – miközben nézik

és hallgatják ezeket a meséket – matricákkal kell kiegészíteniük a tankönyvekben a történetek tartalmát, így az auditív és vizuális készségük mellett, a finommotorikájuk és a megfigyelő képességük is fejlődik.

A kézre húzható Max bábu és a történetkártyák segítségével a tanító a vetítés után ellenőrizni tudja, hogy megértették-e a gyerekek a hallott / látott eseménysort, továbbá meg is tudja tanítani. Az élethű mesefigura megkönnyítheti a párbeszéd előadását, hiszen a gyerekek számára sokkal élvezhetőbb lesz, ha a tanító a bábu mozgatásával, hangszíne és hanglejtésének megváltoztatásával ismétli meg a látott képsorokat. Nem utolsó sorban az ilyen tevékenységek a nevelő-diák kapcsolatot is erősítik.

2.8. A célnyelvi nyelvtan tanításának módszerei

A kaposvári Zrínyi Ilona Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Tagiskola két tanítási nyelvű képzésében a kezdő évfolyamokon a nevelők úgy próbálják átadni a tananyagot, hogy az minél szórakoztatóbb, élvezhetőbb legyen. Játékos feladatok és módszerek segítségével ösztönzik a gyerekeket az új ismeretek elsajátítására. A hanganyagok – motiváló szerepük mellett – bővítik a tanulók célnyelvi tudástárát.

Az első évfolyamon a grammatikai struktúrák elsajátítása tevékenységekbe ágyazottan történik. A tanítók az írásbeliség hiánya miatt a szóbeli ismétlésre alapozzák a tanítást. Többségében párbeszégeket, énekeket, verseket, mondókákat tanítanak a kisgyerekeknek, amiket általában valamilyen mozgásos tevékenységhez kapcsolnak. Ezáltal az új információkat a gyerekek több érzékszervükhöz tudják kötni, s így később például egy mozdulatsor alapján akár a szöveget is képesek felidézni.

A *Playway to English 1.* második témaköréhez kapcsolódó példa alapján (*Playway to English 1. Teacher's Book p. 43*):

*Schoolbag, pencil, pencil case,
scissors, glue, book, Baby Face!
Sit down.*

A tanulók először csak a hanganyaggal ismerkednek meg. Ezután kinyitják a tankönyvüket a mondókához tartozó feladatnál (*Pupil's Book 10. oldal*) és megvizsgálják a képsort. A pedagógus elismétli a hallottakat, újra bekapcsolja a CD-t, majd ösztönzi a gyerekeket, hogy próbálják ők is mondani. A frontális osztálymunkában történő ismétlés során a bátrabb tanulók ösztönözik visszahúzódó társaikat. Az ismétléseknek köszönhetően a tanulók gyorsan elsajátítják a rövid verssorokat. Ha ez megtörtént, akár mozdulatsort is kapcsolnak a tartalomhoz (*Playway to*

English 2. Teacher's Book p. 43.). Az említett példánál jól használhatók a mondókában szereplő iskolai felszerelések.

2.9. A négy nyelvi készség fejlesztése

A nyelv – legyen szó akár idegen vagy az anyanyelvről – meghatározó szerepet tölt be életünkben. A segítségével értünk meg másokat és tudjuk kifejezni önmagunkat. Az oktatási intézményekben zajló nyelvoktatás során a pedagógusok olyan feladatok és módszerek alkalmazására törekednek, amelyek mind a 4 célnyelvi alapkészség (a hallás, az olvasásértés, valamint az írás- és a beszéd-készség) fejlesztésére szolgálnak.

Az első évfolyamon a tanórai tevékenységeket a hallás és a beszéd-készség köré kell építenie a tanítónak. Ehhez a Playway kötetek tankönyve és munkafüzete megannyi feladatot kínál. Mikor a gyerekek először hallanak például egy, a számukra teljesen ismeretlen (tantermi) utasítást, próbálják megérteni azt. A nevelő hangoztatja a kifejezést (például: *Sit down*), majd a nonverbális kommunikációjával és a gesztusaival segíti annak értelmezését. Auditív érzékük fejlődik, megnő a magabiztosságuk. A dalok, a mondókák, valamint a többi hanganyag által nemcsak a halláskészségük fejlődik, de az alkalmazás során formálódik a kiejtésük és az intonációjuk is (Playway to English 1. Teacher's Book p. 19). A szórakoztató és humoros szóbeli feladatokra építő nyelvtanítás folytán a gyerekek sokkal motiváltabbá válnak.

Feladattípusok a *Playway to English* nyelvkönyvek kötetéből:

- A „*Watch the story. Listen and stick.*” (Playway to English 1. Pupil's Book p. 66–67) típusú feladatok, ahol a gyerekek először megismerik a történetek tartalmát DVD-n, majd a témakörhöz tartozó képkártyák és a pedagógus segítségével megpróbálják felépíteni azt. Végül a nevelő már csak a CD-n található hanganyagot játssza le számukra, miközben ők az előzetes ismereteikre támaszkodva (DVD) kiegészítik a tankönyvi feladatot a matricákkal. Ha kellően elmélyült az új ismeret a tanulóknál, a szerepjáték módszerét alkalmazva reprodukálhatják a történetek tartalmát (például a tanóra végén).
- „*Listen and tick.*” (Playway to English 1. Activity Book p. 14) és az ehhez hasonló feladatokban a gyerekeknek a hallottak alapján kell a két kép közül kiválasztani a megfelelőt.
- „*Play the game. Point and say*” (Playway to English 2. Pupil's Book p. 24). Ez a feladat jól alkalmazható a testrészek neveinek elmélyítésére, emellett a pármunka változatosabbá és szívesebbé teszi a tanórai tevékenységeket. Amíg a pár egyik tagja

rámutat valamelyik testrészére, addig a partnere hangosan megnevezi azt, ezáltal fejleszti az idegen nyelvi beszédképességét.

- „*Draw and say*” (Playway to English 2. Activity Book p. 21). Az ilyen és ehhez hasonló „ME-page” (Playway to English 2. Teacher’s Book p. 9) cselekvéseken keresztül a gyerekek bele tudják vinni saját személyiségüket a tanulás folyamatába. Lerajzolják a szobájukban található bútorokat, majd szóban ismertetik azokat.

A felsorolt játékokon, beszélgetéseken, egyéni asszociációkon keresztül például a vizsgált két alapképesség indirekt módon, könnyen, játékos tevékenységekbe építetten fejleszthető.

2.10. A tantárgyi koncentráció érvényesülése

Az elmúlt évek során a hazai oktatás olyan számottevő változásokon ment keresztül, amelyek mára már egy teljesen új pedagógus hozzáállást és szemléletet eredményeztek. Így az órák felépítésébe más tantárgyak tananyagát is beépíthetjük. A tantárgyi koncentrációnak köszönhetően a gyerekek kerek egésznek, összefüggőnek érezhetik az iskolai nevelés folyamatát.

A két tanítási nyelvű képzésből alapvetően adódik e didaktikai fogalom jelenléte, hiszen a célnyelv mellett számtalan tantárgyat angolul tanulnak a tanulók. Ide tartozik a rajz, a testnevelés és az ének, valamint a 3. osztálytól kezdve a környezetismeret. Az iskolában a célnyelv és a célnyelven tanítandó tárgyak oktatása egy időben kezdődik.

A kötetek vizsgálatakor megannyi feladat van, ami bevonja az iskolában oktatott tárgyakat az idegen nyelvi órába. A tankönyv megjeleníti a rajzóra tananyagát a különféle rajzeszközök megnevezésével, valamint a színezésre, összekötésre és a rajzolásra késztetéssel. A gyümölcsökkel, az állatokkal, az évszakokkal, a jeles napokkal, az egészséges életmóddal stb. kapcsolatos feladatok integrálják a környezetismeretet a célnyelvi órába. Felfedezhető az ének-zene mint tantárgy, a sok dal, mondóka kapcsán, vagy a testnevelés a mozgásos feladatok elvégzésekor. Megjelenik az erkölcsstan (önismeret: a tanulók önmaguk és családjuk bemutatása), a matematika (számok neve 0–20 között, számolás) de még a technika is (álarcok, díszek készítése). A felsoroltak által egyrészt jelen van a tankönyvek tartalmában a tantárgyi koncentráció, másrészt a gyerekek a célnyelven belül részletesebben elsajátíthatják az adott témakör szókincsét.

2.11. A nyelvkönyvcsalád hanganyagai

Az idegen nyelvi órán nem csak szókincsbővítés és a nyelvtani anyagok megtanítása a cél. Pedagógusként törekedni kell az auditív érzékek fejlesztésére és a helyes kiejtés és intonáció

megtanítására. Mint minden nyelvnek, az angolnak is megvan a sajátos hangzásvilága, amit magyar anyanyelvűként sokszor nehéz prezentálni. Egy jó nyelvkönyvcsalád a feladatokhoz illő hanganyagot kínál.

A szerkesztők 3 db olyan CD-t készítettek, amelyek tartalmazzák az összes hallott szövegértéshez kapcsolódó feladatot. Ide tartoznak a szójátékok („Word Plays”), a dalok és a mondókák (kiegészítve ezek karaoke verziójával), a párbeszéddek, valamint a mesék és a Mr. Matt-történetek hanganyagai. A halláskészség fejlesztésénél elengedhetetlenek az olyan tevékenységek, ahol a gyerekeknek idegen nyelven előadott párbeszéddekkel kell megérteniük. A hanganyagok megismertetik a tanulókat mind a gyerek, mind a felnőtt angol anyanyelvi nyelvhasználat, így nemcsak a pedagógus által használt kiejtést ismerik meg, hanem változatot is hallanak. A vicces stílusban előadott párbeszéddeknek köszönhetően, a gyerekek örömmel utánozzák a hallottakat, így kiejtésük, beszédképességük és hallásuk egyaránt fejlődik.

A kötetekhez kiadott DVD csomag 4 db Mr. Matt-történetet és 6 db mesét tartalmaz. A humoros képsorok eseménye mindig az adott témakörhöz kötődik. A gyerekek megismerik a mindennapi életből vett párbeszéddek Mr. Matt és két gyereke, Daisy és Danny által. A filmekben szereplő arckifejezések, gesztusok, mozdulatsorok segítségével a tanulók az ismeretlen idegen nyelvi kifejezéseket is ki tudják következtetni.

A tankönyvekben szereplő dalokat és mondókákat kifejezetten a *Playway* kötetek témaköreihez írták. A rigmusok általában 1–1 kifejezést, szóanyagot ismételtetnek. Például (*Playway to English 1. Teacher’s Book p. 38*):

*A red bike for Linda,
A green bike for Li,
A yellow bike for Benny,
A blue bike for me!*

A pedagógus az ehhez hasonló gyerekverseken keresztül játékos formában meg tudja tanítani például a színek neveit, a bicikli („bike”) szót, valamint a valaki részére („for Linda, for me”) nyelvtani kifejezést is.

2.12. A *Playway to English 1 és 2* módszertana

A nyelvkönyvcsalád az úgynevezett SMILE módszerre épül. Ez egy anagramma, amely a

S kill-oriented learning

M ulti-sensory learner motivation

I ntelligence-building activities

Long-term memory storage through music, movement, rhythm and rhyme

Exciting sketches, stories and games

kifejezések kezdőbetűiből épül fel. A magyar megfelelője a *mosoly* szó. Ez a módszer pozitív attitűdjét tükrözi. A *Skill-oriented learning* (képességközpontú tanulás) azt fejezi ki, hogy a nyelvoktatás nem egy elszigetelt kognitív fejlődési terület, hanem szerves részét képezi, és szoros kölcsönhatásban van az általános tanulási és intellektuális fejlődési folyamatokkal. A *Multi-sensory learner motivation* (több érzékszervre épülő tanulói motiváció) arra utal, hogy az oktatás folyamatában a tanulók az érzékszerveiken keresztül dolgozzák fel és értik meg az információkat. A vizuális, auditív és kinetikus készségek által értelmezik a beérkező ingereket. A hallás útján érzékelt információk feldolgozása a bal, a látáshoz és a mozgáshoz köthetőké pedig a jobb agyfélteke segítségével történik. Ebből következik, hogy a gyerekek akkor értik meg leginkább a kapott impulzusokat, ha mindhárom érzékszervük részt vesz az interpretációban. A legtöbb gyermek – a köztük levő különbség miatt – a tanulás során más és más érzékszervre épülő csatornákat részesít előnyben. A több szenzoros agyi aktiváció azonban növeli a gyerekek koncentrálóképességét és a figyelmük időtartamát, valamint elősegíti azt a folyamatot, hogy az új nyelvi információkat a hosszú távú memóriában tárolják. Az *Intelligence-building activities* (intelligenciaépítő tevékenységek) abban segítenek, hogy a korai nyelvtanulás eredményeképpen – a tankönyvek által használt játékos, humoros feladatokkal, párbeszédekkel – a nyelvi intelligenciaszint fejleszthető legyen. A *Long-term memory storage through music, movement, rhythm and rhyme* (a hosszútávú memóriában történő információtárolás a zenén, a mozgáson, a ritmuson, valamint a rímeken keresztül) a cselekedtetéssel történő dal-, illetve mondókatanítás előnyét hangsúlyozza, hisz nagyon sokszor a tanuló a mozdulatsoron keresztül idézi fel az idegen nyelvi szövegeket. Ezzel a módszerrel egyrészt a pedagógus könnyen meg tudja tanítani az új grammatikai struktúrákat, szavakat rejtő énekeket és rigmusokat, másrészt a gyerekek mozgásszükségletét is kielégíti. Az *Exciting sketches, stories and games* (izgalmas történetek és játékok) pedig arra utal, hogy az idegen nyelv tanulása során fontos, hogy a tanulók azonosuljanak a megtanultakkal, vagyis maximálisan éljék bele magukat például a szerepjátékokba, történetekbe, párbeszédbe. A tankönyv által kínált tevékenységeknek nemcsak motiváló funkciójuk van, hanem megkönnyítik a gyerekek számára a nyelvtanulást is.

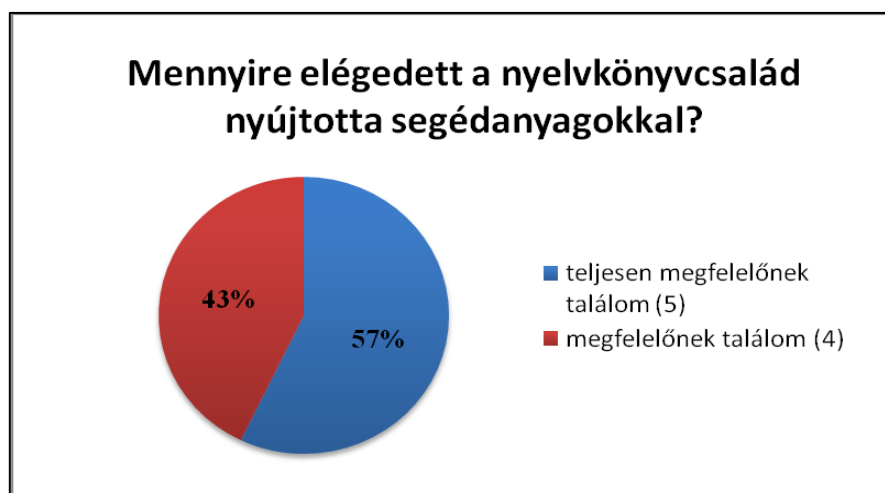
3. A kérdőíves felmérés

A kérdőíves felmérés 2017 áprilisában készült a kaposvári Zrínyi Ilona Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Tagiskolában. A cél az volt, hogy feltérképezzük az ott dolgozó pedagógusok személyes tapasztalatait, véleményeit a *Playway to English* nyelvkönyvcsalád első két kötetére vonatkozóan. Olyan alsó évfolyamos tanítókat kérdeztünk meg, akik munkájuk során már többször is találkoztak a kötetekkel, illetve tanítottak is azokból. Így végül 7 pedagógus töltötte ki a kérdőívet, mely 10 zárt és 6 nyitott kérdést tartalmazott. A legtöbb megállapítást egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett osztályozniuk, ahol az 1-es értékhez az *egyáltalán nem találom megfelelőnek* megállapítást tartozott, az 5-öshöz pedig a *teljesen megfelelőnek találom*. Ezen kívül a kérdőív tartalmazott eldöntendő kérdéseket, és olyanokat is, ahol a tanítóknak 2–3 mondatban össze kellett foglalniuk az adott kérdésre vonatkozó válaszát.

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy milyennek ítélik meg a pedagógusok a nyelvkönyvcsalád megjelenését. A válaszadók egyhangúan az 5-ös osztályzatot karikázták be.

A kérdőív második kérdésével arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanítók szerint mennyire illeszkedik a két kötet a tanulók életkori sajátosságaihoz. A válaszok itt is összhangban voltak, hiszen mind a 7 fő teljesen meg van elégedve az adott szemponttal.

A következő kérdésben a pedagógusoknak az elégedettségüket kellett kifejezniük a nyelvkönyvcsaládhoz tartozó segédanyagokkal kapcsolatban. Ahogy az az 1. ábrán is látható, a vélemények minimális mértékben már megoszlanak. A tanítók 43%-a (3 fő) a 4-es, 57%-a (4 fő) pedig az 5-ös értéket karikázta be.



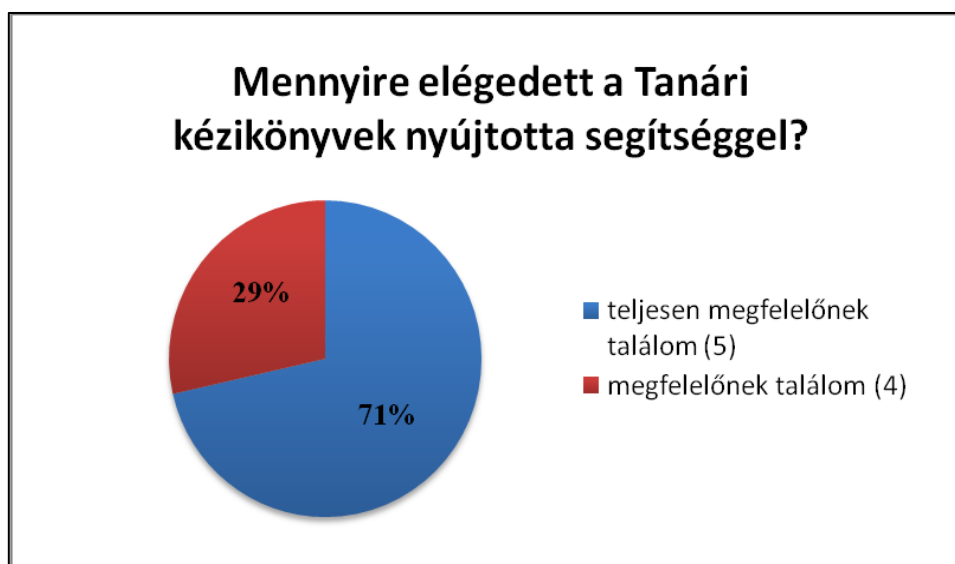
1. ábra. A segédanyagok (saját szerkesztés)

A 4. kérdéssel azt szerettük volna feltérképezni, hogy a pedagógusok munkáját segítik-e a nyelvkönyv által nyújtott segédanyagok a tanítás folyamatában. A válaszok ismét teljesen

megegyeztek. Mindegyik tanító az *igen* szót jelölte meg, így a válaszukat 2–3 mondatban indokolniuk kellett. Többségük a kötetek nyújtotta vizuális segítséget emelte ki. Az előre elkészített kép- és történetkártyák megkönnyítik a tanórára való felkészülésüket. Emellett voltak, akik a hanganyagok által kínált előnyöket fogalmazták meg: hasznosnak találták a DVD-ket, CD-ket, dalokat, rigmusokat a tanítás folyamatában, melyek láthatóan motiváló hatással is vannak a kisgyermekekre.

Az 5. kérdés során azzal kapcsolatban kellett a tanítóknak kifejezniük a véleményüket, hogy a Tanári kézikönyvek mennyiben segítik a munkájukat. A válaszadók 29%-a (2 fő) jelölte meg a 4-es és 71%-a (5 fő) az 5-ös értéket (2. ábra).

A következő kérdés az auditív felszerelésekre irányult. Kíváncsiak voltunk, hogy a pedagógusok szerint megfelelő mennyiségű hanganyagot tartalmaz-e a nyelvkönyvcsalád. A válaszok ebben az esetben is megegyeztek. A tanítók úgy gondolták, hogy a halláskészség fejlesztéséhez kellő mértékű feladatokkal szolgál a két kötet.



2. ábra. A segédanyagok (saját szerkesztés)

A 7. kérdésben arra kerestük a választ, hogy melyik hanganyag-feladattípus áll a pedagógusokhoz a legközelebb. A személyes vélemények szinte teljesen megegyeztek egymással: a tanítók a kisgyermekek életkori sajátosságainak leginkább megfelelő dalok és mondókák tanítását kedvelik legjobban.

Ismét egy nyílt kérdés következett arról, hogy a tanítók tapasztalatai alapján melyek azok a feladattípusok, amelyeket a legjobban szeretnek a gyerekek. A visszajelzések összességében megegyeztek az előző kérdésekre adott válaszokkal. A nevelők véleménye szerint a tanulók a dalokat, mondókákat, rigmusokat kedvelik leginkább, valamint a Mr. Matt-történeteket. Volt, aki a dallamosabb hangvételű feladattípusokat említette, de akadt olyan válaszadó is, aki

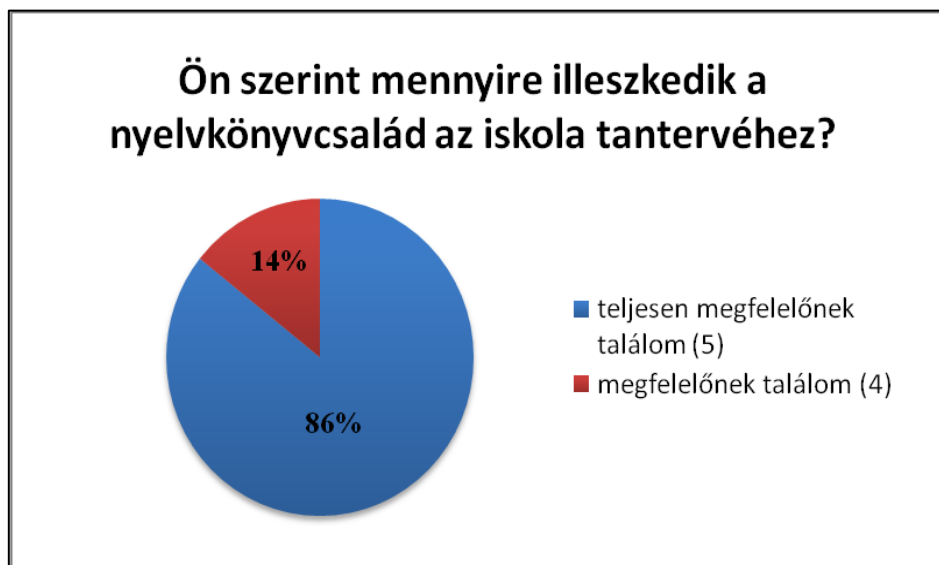
„számozós (*Listen and write the numbers*) és mutogatós (*Listen and point*)” tevékenységeket írta példának.

A 9. kérdés arra vonatkozott, hogy a pedagógusok szerint megfelelő mennyiségű feladatot kínál-e a tankönyv a hallás- és a beszédképesség fejlesztéséhez, a soron következőben pedig a nyelvkönyvcsalád gyerekekre kifejtett motiváló hatását kellett értékelniük. Mindkét eldöntendő kérdésre 100%-os *igen* válasz érkezett.

A pedagógusoknak egy nyílt kérdés keretein belül meg kellett indokolniuk, miért gondolják motiválónak a nyelvkönyvcsaládot. A válaszadók nagy része egyetértett abban, hogy a kötetek megfelelnek a gyerekek életkori sajátosságainak. Ezen kívül volt olyan pedagógus, aki a történetek szereplőit (Mr Matt, Max, Benny, Linda) emelte ki. Mások a színes megfigyelésre hívták fel a figyelmet, valamint a rajzolás, színezős, párosítás és játékos feladatokra.

A 11. kérdésben a tanítóknak arra kellett válaszolniuk, hogy szerintük érvényesül-e a tantárgyi koncentráció a kötetekben. Egyhangú *igen* válasz érkezett.

Az utolsó zárt kérdés arra vonatkozott, hogy szerintük mennyire illeszkedik az iskola tantervéhez a *Playway to English* nyelvkönyvcsalád. A válaszadók 14%-a (1 fő) a 4-es és 86%-a (6 fő) az 5-ös értéket jelölte meg (3. ábra).



3. ábra. A tantervhez való illeszkedés (saját szerkesztés)

Az utolsó előtti kérdésben a pedagógusoknak azt kellett megfogalmazniuk, hogy mi az, amit változtatnának a nyelvkönyvcsaládon. Volt olyan tanító, aki semmit sem módosítana, volt olyan, aki több történetet tenne bele. Egyéb válaszok: „*Teljesen jól használható a tanórán. Talán kevesebb számozós, több összekötős, színezős feladat kellene. Az ellenőrző/összefoglaló rész (Show what you can do) nagyon unalmas, szinte mindig ugyanúgy van összeállítva*”. „*Az első kiadás 2. kötetében kevesebb volt az olvasnivaló és az írásbeli feladat. Ez jobban*

illeszkedett az 1. osztályos gyermek képességeihez. De sajnos ezen nehezen tudnánk változtatni.” „Az egyes leckékhez tartozó történet kártyák kevésbé illeszkednek az adott témához és szókinszhez. Ezeket kihagynám, vagy jobban a témához igazítanám”.

Az utolsó kérdés során a tanítóknak 3–4 mondatban meg kellett fogalmazniuk személyes véleményüket a nyelvkönyvcsaláddal kapcsolatban. Az összes válasz pozitív hangvételű volt. Mindegyik pedagógus dicsérte a köteteket. Külön kiemelték a sok dalt, a mondókákat, a játékos és a mozgásos tevékenységeket, valamint a nyelvkönyvcsaládhoz tartozó segédanyagokat a tanári kézikönyvben található óravázlatoktól kezdve, az interaktív anyagokon át, egészen a szó-kártyákig. *„Szívesen tanítottam mindkét évfolyamon. Csak ajánlani tudom!” „Gyerekközpontú tankönyvnek tartom. Változatos feladataival motiválja a gyerekeket, folyamatosan fenntartja az érdeklődésüket a nyelv tanulása iránt”. „Öröm tanítani belőlük”. „A tanítók és a gyerekek is élvezik, szeretik”.*

4. Következtetések

Összegzésképp elmondhatjuk, hogy a tankönyvválasztás során – legyen szó idegen nyelvi óráról, készségtárgyokról, alapozó tantárgyokról – próbáljunk minél több lehetőséget megvizsgálni. A tankönyvek elemzésénél használt szempontok, a helyi tantervek és a kollégák véleménye az adott tankönyvről mind-mind segítheti választásunkat. Emellett a tankönyvet használó nyelvtanulók megkérdezése is segíthet, mint az is, ha megfogalmazunk saját magunknak néhány szempontot, amelyek alapján véleményt tudunk alkotni az elénk táruló kínálatról. Magyarországon jelenleg nincs egységes kritériumrendszer a nyelvkönyvek (illetve általában a tankönyvek) értékelésére, ezért hasznos lehet, ha összeállítunk magunknak egy listát azokról a legfontosabb szempontokról, melyeket egy adott nyelvkönyvtől elvárunk. Susan Halliwell (Halliwell, 1992, p. 114–115) bemutat erre egy viszonylag egyszerű módszert, melynek segítségével értékelni tudjuk, melyek az erősségei és a gyengeségei az általunk már kipróbált könyveknek. Végezetül pedig törekedjünk arra, hogy a lehetőségekhez mérten a legjobb döntést hozzuk meg, ezáltal a magunk és a tanítványaink munkáját egyaránt megkönnyíthetjük.

BIBLIOGRÁFIA

- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 45. § (2) bekezdés [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> [2017.05.01.]
- Dárdai, Á. (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Budapest: Campus Kiadó.
- Gerngross, G. és Puchta, H. (2009). *Playway to English 1 : Second edition. Activity Book*. United Kingdom: Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Gerngross, G. és Puchta, H. (2009). *Playway to English 1 : Second edition. Pupil's Book*. United Kingdom: Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Gerngross, G. és Puchta, H. (2009). *Playway to English 1 : Second edition. Teacher's Book*. United Kingdom: Cambridge University Press and Helbling Languages. 2009.
- Gerngross, G. és Puchta, H. (2009). *Playway to English 2 : Second edition. Activity Book*. United Kingdom: Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Gerngross, G. és Puchta, H. (2009). *Playway to English 2 : Second edition. Pupil's Book*. United Kingdom: Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Gerngross, G. és Puchta, H. (2009). *Playway to English 2 : Second edition. Teacher's Book*. United Kingdom: Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman Group UK Limited.
- Kojanitz, L. (2004). Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*. 14. évf. 9. sz. p. 38–57.
- Némethné Hock, I. és Ötvösné Vadnay, M. (1997). A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet?. *Iskolakultúra*. 7. évf. 11. sz. p. 20–28.
- Nikolov, M. (2009). Nyelvkönyvekről - rendhagyóan. *Educatio(R)*. 2000. 9. évf. 4. sz. p. 852–854. [online] http://epa.oszk.hu/01500/01551/00091/pdf/EPA01551_educatio_2000_4_852-854.pdf [2017.04.20.]
- Slezák, I. (2011). Az általános iskolai tankönyvek illusztrációiról. *Könyv és Nevelés*, 13. évf. 1. sz. Tankönyv - taneszköz rovat. [online] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_altalanos_iskolai_tankonyvek_illusztracioirol [2017.04.06.]
- Zaláné Szabályár, A. és Petneki, K. (1997). *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? : Az iskolai nyelvtanításban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere*. Budapest: Soros Alapítvány. [online] [http://www.pafi.hu/KozossegiAdattar/Azadatt.nsf/99b0698cd023d1018525670c0080e328/c0840f4f6efb1a2ac12571aa003aefc1/\\$FILE/Hogyan%20v%C3%A1lasszunk%20nyelvk%C3%B6nyvet.pdf](http://www.pafi.hu/KozossegiAdattar/Azadatt.nsf/99b0698cd023d1018525670c0080e328/c0840f4f6efb1a2ac12571aa003aefc1/$FILE/Hogyan%20v%C3%A1lasszunk%20nyelvk%C3%B6nyvet.pdf) [2017.04.02.]

Zrínyi Ilona Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Tagiskola Helyi tanterve. Alsó (két tannyelvű) tagozat. 2013. Angol 1-4 osztály p. 1–7. [online] <http://www.kaposvar.net/www.zrinyi-sulinet.hu/letoltesek/alsos%20kettan1.pdf> [2017.04.19.]

ERZSÉBET KOPHÁZI-MOLNÁR – ÉVA CSARNI

POSSIBLE ASPECTS OF CHOOSING A COURSEBOOK BASED ON THE ANALYSIS OF PLAYWAY TO ENGLISH

In our rapidly changing world the usage of foreign languages is getting more and more indispensable. During the application to higher education institutions the language exam certificate is rewarded by extra points, and it will be compulsory for higher education application in the near future. The coursebook market offers a wide choice of language books for schools. But the course book list issued centrally defines it for the educational institutions what kind of books their teachers can teach from. This list contains several publishers and titles, from which the schools (and teachers) have to find the most suitable one(s) (as long as they choose the option of using a coursebook at all). But how? We would have liked to examine this question in details through the analysis of coursebooks entitled Playway to English, during which – besides the analysis of the books – we have compared their content to the local curriculum of a school and asked the colleagues' opinions about their usage in everyday life as well.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2019.2.4

BACSA-BÁN ANETTA¹

„A tudás kortalan!” – Mindenki egyeteme Dunaújvárosban

„Mert a tudás kortalan...” – ez volt a mottója a 2013 februárjában útnak indított – elsősorban nyugdíjasoknak szánt – előadássorozatnak a Dunaújvárosi Főiskolán. Tanulmányomban az időskori tanulás, ismeretszerzés és az erre épülő szolgáltatások szerepének ismertetése után a DUE mindenki egyetemének létjogosultságát, társadalmi szerepvállalásának fontosságát elemzem. Bemutatom a programot, annak jellegzetességeit és legfőbb eredményeit. Hallgatói interjúkkal és statisztikákkal igazolom az időskori tanulás helyi intézményének létjogosultságát. Az írás végén a jövőbeli fejlődés irányait is felvázolom.

1. Bevezetés – az idősoktatás létjogosultsága és kezdetei

Az időskori tanulás, ismeretszerzés és az erre épülő szolgáltatások, bár Magyarországon nem túl hosszú múltra tekintenek vissza, Nyugat-Európában jelentős hagyományokkal és kialakult intézményrendszerrel rendelkeznek (Jászberényi, 2011).

Az időskor – mely a civilizációs folyamatoknak köszönhetően egyre hosszabbra nyúlik – tartalommal való megtöltése előtérbe került az elmúlt évtizedekben; s ahogyan növekszik a 60–65 év felettiek létszáma és népességen belüli aránya, még inkább meghatározóvá válik. A már nem aktív korú, de fizikailag és szellemileg aktív idősök körében egyre nagyobb teret hódít az idősoktatás, amelynek gyökerei Angliában és Franciaországban keresendők. A gerontoeducáció kutatott és vizsgált területe az andragógiának, ugyanakkor Magyarországon még mindig gyerekcipőben jár, hisz évtizedes lemaradásaink vannak, mind az idősök oktatásában, mind az idősoktatás alapjainak megteremtésében (Bajusz, 2016). Jászberényi összefoglalta az idősoktatás nyugat-európai történetét és jellegzetességeit, a kiindulópontnak számító 1972-es toulouse-i nyári egyetemtől, ahol Pierre Vellas professzor vezetésével kísérleti idősképzési program vette kezdetét, és ennek nyomán 1973-ban elindult az első Harmadik Kor Egyeteméig, melynek első

¹ főiskolai docens, Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központ; bana@uniduna.hu

nagylétszámú nyugdíjas résztvevői létszámán felbuzdulva létrejött egy idősképzéssel foglalkozó nemzetközi szervezet/hálózat (AIUTA), s innen áttérjedve Európa több országában kialakult a Harmadik Kor Egyeteme-hálózat (Jászberényi, 2012a).

A Harmadik Kor Egyeteme francia területeken ma is egyetemi szervezésű, míg a brit hagyományok a civil szféra irányába mozdították el a kezdeményezést. Nagyságrendileg elmondható, hogy az U3A (The University of the Third Age) honlapja szerint a szervezetnek 400 000 feletti tagsága van jelenleg².

Ugyanakkor Magyarországon a gerontoeducáció egészen mást jelentett, mint Nyugat-Európában, egészen a 2000-es évek elejéig tanácsadással, beszélgetésekkel kísért ismeretterjesztő (műveltségi vagy egészségügyi) előadásokat. Ezek a rendezvények elsősorban művelődési házakban, szociális intézményekben zajlottak (Jászberényi, 2012b).

A gerontoeducáció kezdete Magyarországon elsősorban a TIT nevéhez, a Kossuth Klubhoz kötődik; felsőoktatási gyökerei pedig az egri főiskolára nyúlnak vissza (Jászberényi, 2012b). A nagy létszámú nyugdíjas klubok vagy körök mellett a vállalkozói szféra jelenléte elenyésző az idősök oktatási „piacán”.

A felsőoktatási intézményeknek e téren igen nagy lehetőségük van, a gerontoeducációnak a felsőoktatásban való megjelenése, ahhoz való kötődése nagy lökést adhat. Az egyetemi szféra szakszerűsége, (Jászberényi, 2012b) a képzők szakmaisága, a terület kutatása, előreviheti azon ügyet, amelynek jelentőségét az Európai Unió is elismerte, amikor 2012-t az Aktív idősödés és a nemzedékek közötti szolidaritás évének kiáltotta ki. (Kleisz, 2016).

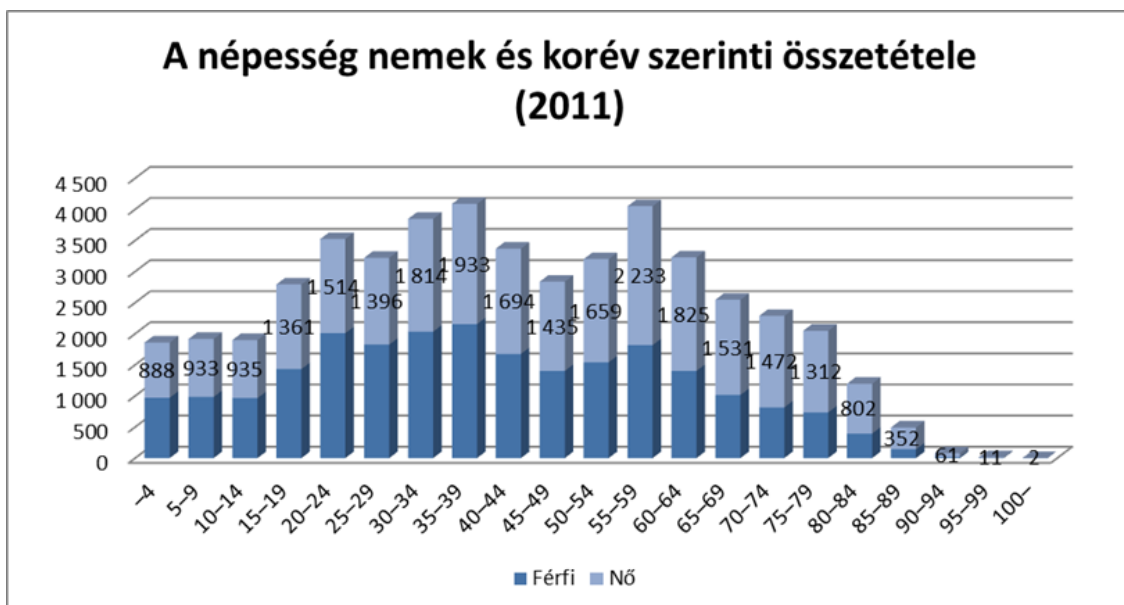
2. Idősödő társadalom: Magyarország és „idős város”: Dunaújváros

A magyar társadalom öregedő társadalom, amelyet nemcsak a születések számának csökkenő tendenciái, a halálozások számának stagnálása, s ezáltal az idősök arányának növekedése mutat, hanem mindaz a világtendencia is, amely szerint a legidősebbek aránya növekszik a leggyorsabban, azaz várhatóan (2050-re) megháromszorozódik majd a 60 éven felüliek és megötszöröződik a 80 éven felüliek száma.

Jelentős növekedés következett be Magyarországon az időskorúak arányában: 1970-től 2016-ig 10% alattiról 18%-ra emelkedett. Az öregedési index is jelzi ezt, amely 1870-ben 8 volt, 2016-ban azonban már 128.

² <https://www.u3a.org.uk/about>

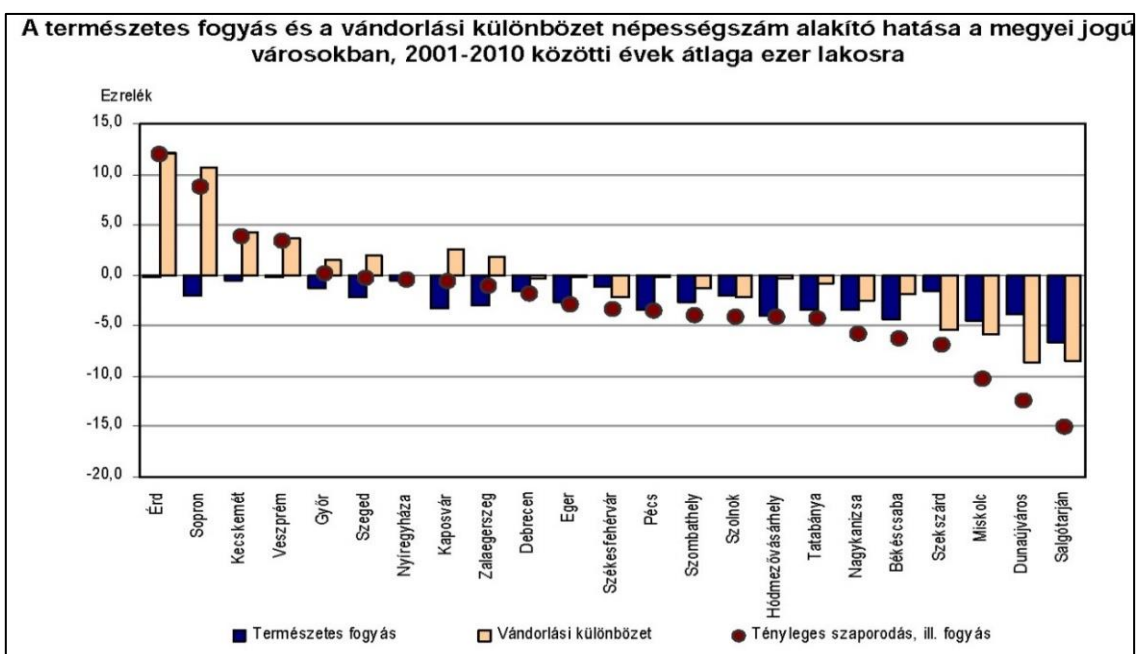
Dunaújváros népességi rekordját 1986-ban érte el (62459 fő), azóta a népesség csökkenése tartós tendenciává vált (2011-ben 48104 fő). A városban a legutóbbi népszámláláskor a 60 év felettiek népességaránya 24,8%-os (1. ábra.)



1. ábra. Dunaújváros korfája

Forrás: KSH (2011)

Dunaújvárosban a demográfiai öregedés mellé az elvándorlás párosul, s e hatások nyomán a népesség fogyása mellett egyre több az idős személy (2. ábra).



1. ábra. A népességszám alakulása a megyei jogú városokban

Forrás: KSH (2010)

A lakosság korösszetételét tekintve a gyermekkorú népesség aktívkorúakhoz viszonyított aránya Dunaújvárosban nem érte el a 18%-ot, az idős népesség aránya a 25%-ot. Figyelemre méltó, hogy 100 gyermekkorú lakosra kb. 1,5-szer annyi 65 éves, illetve idősebb ember jutott (KSH, 2011).

A város tipikusan „csinált város” abban a tekintetben is, hogy annak létrejöttekor – az 1950-es években – a betelepülők zömmel alap- vagy középfokú végzettségűek voltak. Ez az arány a mai iskolázottsági számokon is jól látható, hiszen míg a 60 év felettieknél legmagasabb számban alacsony fokú végzettségűek találhatók, addig a 18 és 55 év közöttieket tekintve, azok 51,4%-a rendelkezett legalább érettségivel. Szintén jelentős a különbség a felsőfokú végzettségeket tekintve pl. Székesfehérváron 27%, Dunaújvárosban 16% a diplomások aránya (KSH, 2010).

3. Nyugdíjas Egyetem a Dunaújvárosi (Főiskolán) Egyetemen

A hazai egyetemek és kutatóintézetek, mint a tudományos élet mozgatórugói egyre nagyobb részt vállalnak a felsőfokú idősoktatásban. Mint előadók, mindig is jelen voltak a fiatal és idősebb kiváló tudósok és oktatók. Az utóbbi években a kifejezetten 50+ korosztályoknak meghirdetett kurzusok száma szaporodik, fokozódó résztvevői érdeklődés mellett. A hazai egyetemek többsége már bekapcsolódott valamilyen formában az idősoktatásba. Ennek változatos szervezeti keretei tapasztalhatók. Ugyan néhány esetben támogatói vagy pályázati forrást felhasználva, de jobbra önkéntes munkában végzik a résztvevők a közreműködést a bemutatott kezdeményezésekben (Bene, 2017).

A magyarországi felsőoktatási intézmények idősoktatási kezdeményezéseinek sorába illeszkedik a dunaújvárosi példa is. Az intézmény először 2013 februárjában egy TÁMOP projekt keretében³ indította útjára „Nyugdíjas Egyetemét”, amelynek első hallgatóihoz elsősorban a helyi sajtó és nyugdíjas klubok, szervezetek (melyek jelentős nagyságrendben és tagsággal rendelkeznek a városban) segítségével találtak rá.

A program célja az volt, hogy az idősebb korosztály számára olyan előadásokat biztosítsunk, amelyek által a résztvevők megismerhetik a Dunaújvárosi Főiskolán folyó tudományos munkát és azok eredményeit, továbbá ismereteket szerezhetnek a modern kor újabb vívmányairól.

³ TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0051 - Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja a Dunaújvárosi Főiskolán

Az előadások (félévente 3 alkalommal) közérthető nyelven ismertették meg a hallgatókkal a „tananyagot”, amelyek az informatikai, műszaki és társadalomtudományok területéről kerültek ki. Az előadások ingyenesek, de regisztrációhoz kötöttek voltak, s a résztvevők a szemeszter végén oklevelet kaptak. Az első félév 3 előadása a következő volt:

- *Cserné dr. Adermann Gizella*: Önbeteljesítő jóslatok az emberi kapcsolatokban
- *Dukán Péter*: Két lábbal a felhőkön
- *Dr. Kiss Endre*: Megújuló energiaforrások és alkalmazásuk a mindennapokban

Az előadásokon olyan nagy létszámban jelentek meg – a szinte kizárólag időskorú – hallgatók, hogy még egy újabb előadást iktattak be a félév végére, logisztikai témában. Átlagosan 53,5 fő vett részt a félév 4 előadásán.

A következő félévekben egyre több, főként idősebb dunaújvárosi és környékbeli csatlakozott a kurzusokhoz és vált – ha csak rövid időre is – az intézmény hallgatójává. A 4 féléves nyugdíjas egyetem minden képzeletünket felülmúlta: a 13 előadáson átlagosan 76,2 fő vett részt, szinte kizárólag nyugdíjas, idős emberek, zömmel nők. A rendezvényekkel a hallgatóság 75%-a elégedett volt, az előadások témáit 2/3-uk jónak vagy kiválónak értékelte, pedig e témák egy része magas tudományos szintet képviselt. Megfordult itt az acélgyártás vagy a Linux programozás a témák között csakúgy, mint az okostelefonok használata, az érzelmi intelligencia szerepe vagy az időseknek történő informatikai fejlesztések bemutatása is.

A teljesítéseket, részvételeket jelképes indexükben igazolhatták a résztvevők, s a félévek oklevélátadással zárultak. Az oklevélátadón csupa lelkes, fiatalos, csillogó szemű időssel találkoztunk, akik várták a találkozást egymással, az oktatókkal, s érdeklődtek az újdonságok, a világ dolgai iránt.

A projekt lezárult, azonban a hallgatóság továbbra is jelentkezett, így 2015 őszén ismét útjára indult az „egyetem”, kiterjesztve a hallgatóság körét más irányokba is. A nyitottságot megcélozva először nyitott egyetem, majd a „Mindenki Egyeteme” lett az intézmény hívószava. A mindenki egyeteme a társadalmi felelősségvállalás keretében kívánt nyitni a város és a régió valamennyi lakosa felé, szem előtt tartva az egész életen át tartó tanulás fontosságát.

A képzés a jelentkezők számára továbbra is ingyenes maradt. A Mindenki Egyetemére bárki jelentkezhet, akit a meghirdetett előadás témái közül valamelyik érdekel. A Mindenki Egyeteme programjai közül bármelyik, de akár az összes meghirdetett előadás is választható. A résztvevők számára a részvételről a félév végén elismerő oklevelet adnak át.

Új tematikai ötlet mentén az egyes féléveket az intézmény egyes intézetei, tanszékei vállalták magukra, így 2015 őszén a Műszaki Intézet természet- és anyagtudományi tematikái köré

szerveződve indult útjára a kurzus; amit az Informatikai Intézet témái követtek. A sorban következő félév a neveléstudománnyal indult, míg a társadalomtudományi szombati szeánszok zárták a tanévet, időközben ugyanis a mindenki felé nyitottság jegyében szombatira kerültek az előadások. Az elmúlt két félévben a körkörös elvén alapulva újra a műszaki, majd informatikai tudományok következtek, újabbnál újabb témákkal, tudományos eredményekkel és oktató kollégákkal.

Az előadások számát megnövelve az intézmény arra törekedett, hogy egy-egy tudomány minél több szeletét megmutathassa, így elmondhatjuk, hogy a 2015 ősztől eltelt 6 félévben 53 előadás hangzott el a mindenki egyetemén. A teljesség igénye nélkül: a hulladékgazdálkodástól az adatbányászatig, településtörténettől a romológiáig, illetve a konfliktuskezeléstől az elektromos járművekig szinte minden tudomány képviselteti magát.

A mindenki egyetemét mint „intézményt” meghonosítva a hallgatókat, amennyiben szeretnék, résztanulmányok elismeréseként is rögzítjük rendszerükbe, nemcsak oklevelet kapnak, hanem elektronikus indexükben is nyoma marad annak, hogy kurzusunkra jártak. A hallgatóság létszáma lecsökkent ugyan stabil 20–25 főre, és életkoruk is két pólus köré szerveződik. A hallgatóság jelentős része azonban az 50+ korosztályt képviseli (46%-uk). Míg fiatal hallgatóink a 21–30-as korcsoportból kerülnek ki. Továbbra is a nők vannak többségben (2/3-uk nő), közel 42%-uk diplomás, 58%-uk középfokú végzettséggel bír. Legfiatalabb hallgatónk 1997-es születésű, míg nagyon sokan a 60-as, 70-es éveikben járnak, egyik legidősebb hallgatónk „...*Szlávik Béláné Margitka 81 éves, nyugdíjas. Egyetemre jár. Lényegében egész életében abba az épületbe járt. Aktív korában oktató volt, most a katedra másik oldalán, a padban találja meg az örömét. Ma is teli van vitalitással...*» *A hetedik félévre járok a Mindenki egyetemén. A négy féléves Nyugdíjas egyetem volt az első, amit elvégeztem*» (Balla, 2017).

Margitka néni is, csakúgy, mint hallgatótársai, „mindenevő” a témákat illetően; nagyon sok ma, a hétköznapi életben hasznos dologról szerezhethet információt: „*Engem minden téma érdekel, mindenben találok érdekeset. Most például egy olyan téma volt, hogy online vásárlásnál mire kell odafigyelni*” (Balla, 2017).

De a hallgatók rég tanult vagy gyakorolt szakmájuk fejlődését is nyomon kísérhetik: „*Én műszaki ember vagyok, ezért nagyon élveztem, hogy olyan kísérleteket csináltunk, amit az én időmben nem tudtunk. Mint például a pásztázó elektronmikroszkópos vizsgálat, ami csodálatos volt, vagy a szakítóvizsgálat, amit nem úgy csináltunk, mint régen, hiszen most a gép mindent kiírt, nem kellett logarléccel számolni*”⁴.

⁴ A szó szerinti idézetek forrása: Balla, T. (2017). Mindörökké tanulni kell... [online] <https://www.duol.hu/hetvege/mindorokke-tanulni-kell-1828876/> [2018.04.02.]

A tudományos érdeklődés, egyáltalán a világ dolgai iránti érdeklődés vágya mellett nagyon fontos „*Jól érzem magam. Egy kicsit emberek között vagyok. Ez is a szempontok között van, hogy nem vagyok egyedül.*”

Aki a nyugdíjas egyetemre jár, az úgy érzi, „...*hogy nincs egyedül. Nagyon fontosnak tartom kiemelni, hogy ott beszélgetünk. Szünetek vannak, és akkor tudunk társalogni. Ráadásul nagyon sok érdekes előadás is van. ... Tudom, hogy kikkel járunk, illetve hazafelé is együtt jövünk. Múltkor egy nyugdíjas tanítónő menet közben megjegyezte, milyen jó, hogy én mindig ilyen humoros vagyok. Visszakérdeztem: Jobb lenne, ha egy siránkozó öregasszony lenne melletted?*” (Balla, 2017)

Ha a hallgatónk mondatait elemezzük, minden benne van, amit a téma kapcsán a tanulási motivációról elmondhatunk.

A felnőttkori tanulás nem létezik tartós motiváció nélkül, mint tudjuk, ezeket sokféleképpen csoportosíthatjuk (Csoma, 2005; Kocsis, 2006; Rethyné, 2003; Zrinszky, 2005, összegzi Bajusz és Jászberényi (Bajusz – Jászberényi 2013)), bár ezek a struktúrák jelentős átfedéseket mutatnak. Azonban abban megegyezik a szakirodalom, hogy az időskori tanulás szinte kizárólag az intrinzik (belső, primer) motivációkkal hozható szorosabb kapcsolatba (Bajusz – Jászberényi 2013). Ezek forrásai alapvetően a következők:

- Kommunikációs szükséglet. Az idősebb generációkat egyre inkább érinti az elmagányosodás. A különböző tanulási színterek pedig kommunikációs színtereket is jelentenek: elősegítik új kapcsolatokat, új csoportok kialakulását, régebbi kapcsolatok életben tartását, felelevenítését. Itt a tanulási cél másodlagossá válik, hiszen elsősorban eszköze a társas kapcsolatok alakításának – lásd „...*Egy kicsit emberek között vagyok....*”.
- Technikai fejlődés. A technikai eszközök gyors ütemű fejlődése, az IKT eszközök mindennapos használata, az internet elterjedése egyre több idős felnőttben ébreszti fel az igényt arra, hogy megismerjen és kezelni tudjon új eszközöket. „*Most már van kamerám is, tudok skype-olni.*”
- Az idősek tanulási motivációi között megjelenik a bizonyítási vágy is: igenis meg tudom tanulni, a korom ellenére is! „...*ezt is online rendeltem. Nem kellett elmenni...*”
- A szabadidő hasznos eltöltése. Az inaktív kor elérése általában a szabadidő gyarapodásával is jár. Az idősebb felnőttekben ezért sokszor felmerül az igény, hogy minél hasznosabban töltsék ezeket az órákat. „...*Minden napra megvan, miért kell kijönnöm a városba...*”

- Közös szakmai múlt. A munkaerőpiacról kilepő idősebbek a felnőttoktatás keretein belül megtalálhatják a lehetőséget arra is, hogy tovább ápolják szakmai kapcsolataikat, fejlesszék szakmai ismereteiket, összejárjanak régebbi kollegáikkal. „... *Az egyetemről is sokszor hívnak, mert azt mondják, hogy én emlékszem mindenre...*”
- Egészségügyi okok. Az idősödés velejárója az egészségi állapot romlása. Az idő előrehaladtával egyre gyakoribbak az olyan szituációk, amikor az egészségünk védelme érdekében tanulunk. Sokan a testi egészség megőrzése miatt sportolnak. „... *Jobb lenne, ha egy siránkozó öregasszony lenne melletted?*”
- Munkaerőpiaci reintegráció. Nem szabad arról elfeledkezni, hogy az idősök közül a többség még fizikai és szellemi teljesítőképességét tekintve alkalmas különféle munkakörök ellátására. Ez utóbbi szempont nem jelent meg konkrét módon a Mindenki Egyetemének hallgatói körében.

4. Összegzés – előremutató

A gerontológiai kutatásokból ismert, hogy azok az idősök, akik megőrzik társadalmi kapcsolataikat, mozgékonyak és nyitottak maradnak, teljesebb öregkorra számíthatnak. Az egészséges öregedésnek a testi frissesség és a lelki, mentális frissesség elengedhetetlen alapfeltétele, ez utóbbi egyik leghatékonyabb eszköze a tanulás (Zárol, 2014).

Az idősök társadalmi aktivitásának fenntartása hozzájárulhat az elöregedő társadalom problémáinak orvoslásához, ugyanakkor az aktív élettel az idősök sem érzik, hogy nyugdíjas-ként kiszorulnak abból a társadalomból, amit korábban ők alakítottak és tartottak fenn (Semsei, 2016).

A nyugdíjas egyetemekről elmondható, hogy „*nemcsak tanít, szórakoztat, de közösséget is teremt azok számára, akik jelentkeznek rá. Nem csupán másfél óra lesz ez a program. Addig tart az előadás, de rákészülni, odamenni, utána megbeszélni a látottakat, hallottakat egy egész délután, melynek hatása hetekig lehet élénkítő*” (Galler, 2013, p. 160).

A felsőfokú idősoktatás „egyetemei” létrehozásának és működtetésének hátterében nagyrészt különböző szakterületek szerveződéseinek összefogása áll (Jászberényi 2012a). Az anyagi hozzájárulás csak egy szelete a szerepvállalásnak. A helyszín, az infrastruktúra biztosítása, a szervezés, a kommunikáció, az előadók és résztvevők önkéntes munkája további szükséges összetevői ezeknek az együttműködéseknek. A nyugdíjas egyetemek létrejöttében és működtetésében nem a formális keretek, a túlzott szabályozottság, és nem a profitszerzés dominál. Sok intézményben egyetemi hallgatók és a nyugdíjas önkéntesek valósítják meg a lebonyolítást,

az egyetemi oktatók, professzorok szervező-előkészítő munkával, a tananyagok összeállításával és oktatói tevékenységükkel járulnak hozzá a rendezvények sikeréhez, és a videó-, internet-rögzítést is önkéntes munkában látják el a közreműködők (Striker, 2013).

S hogy milyen fejlődési lehetőségek vannak?

- A témák változatosságának biztosítása: pl. az egyetem oktató-kutató egységei és nyugdíjas szervezete, a tagok külön-külön gyűjtik össze témaötleteiket, amelyek közül azokat választják ki, melyek aktuálisak, érdekesek és hasznosak lehetnek.
- Az előadói kör bővítésének lehetősége: az Egyetem oktatói mellett meghívott, elismert tudósok, a város, a térség ismert közéleti szereplői, akik közérthetően és a célcsoport számára élvezhetően mutatnak be egy-egy tudományos témát, kiemelt kutatási eredményt.
- A legfrissebb tudományos eredmények népszerűsítése, eljuttatása az 50+ egyetem hallgatói számára.
- Más egyetemek mintájára a felvett előadások anyagainak videotóriumban való elhelyezése, hozzáférhetővé tévése, a rögzített előadások honlapról való visszanezhetőségének biztosítása
- A nem rögzített előadások rövid kivonatainak, jegyzeteinek elérése.
- A hagyományos oktatótermi előadások mellett más szabadidős programoknak szervezése, pl. sportnap 2018 márciusában.
- S mivel általánosságban elmondható, hogy az idősoktatás nyomán és annak érdekében új együttműködések bontakoznak ki felsőoktatási intézmények, önkormányzatok, a civil és a versenyszféra különböző szereplőinek részvételével; cél egy ilyen új szerepvállalás megteremtése a minél nagyobb társadalmi felelősségvállalás jegyében.

S ha konkrétabb dunaújvárosi célt keresünk, akkor elég a korfára tekinteni, s láthatjuk jövőnket, s bízunk az utódok szerepvállalásban az értelmes, aktív, tartalmas időskorban, mert a tudás, -de leginkább- a tanulás kortalan!

„Egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy hosszú távon csak az a város, hely lesz élhető, amely minden korosztály igényének képes megfelelni, mégpedig úgy, hogy az adott generáció számára épített környezet mellett azok szociális, társadalmi, társas kapcsolati és kommunikációs szükségletét is képes kielégíteni. A jövőben mindenképp ennek a megvalósítására kell törekedni” (Széman, 2016., p. 110).

BIBLIOGRÁFIA

- Bajusz, K. – Jászberényi, J. (2013). Az időskori tanulásról. *Kultúra és közösség*, 4. évf. 3. szám pp. 59–66. [online] http://www.kulturaeskozsoseg.hu/pdf/2013/3/2013_3_05.pdf [2018.04.02.]
- Bajusz, K. (2016). Tanulni hatvan felett. *Tudásmenedzsment*, 17. évf. 2. különsz., pp. 11–17.
- Balla, T. (2017). Mindörökké tanulni kell... [online] <https://www.duol.hu/hetvege/mindorokke-tanulni-kell-1828876/> [2018.04.02.]
- Bene, Á. (2017). Idősoktatás felsőfokon. *Magyar Gerontológia* 9. évf., 3. sz., pp. 49–70.
- Galler, K. (2013). Győr-Moson-Sopron megyei nyugdíjasegyetemek. *Tudásmenedzsment*, 14. évf. TDK-különszám, pp. 160–166.
- Jászberényi, J. (2011). *Gerontoeducáció*. Budapest: Jaffa.
- Jászberényi, J. (2012a). Az idősoktatás Nagy-Britanniában és Magyarországon. *Polgári Szemle*, 7. évf. 5–6. sz. [online] <https://polgariszemle.hu/archivum/123-2012-februar-7-ev-folyam-5-6-szam/atalakulo-gazdasagi-er-terek/467-az-idosoktatasi-nagy-britanniaban-es-magyarorszagon> [2018.04.10.]
- Jászberényi, J. (2012b). Gerontoeducáció. *Magyar Gerontológia*, 4. évf. 16. sz. pp. 39–64.
- Kleisz, T. (2016). Az időskorúak tanulása. *Tudásmenedzsment*, 17. évf. 2. különszám, pp. 24–33.
- Semsei, I. (2016). Az aktív időskor kérdései a XXI. században. *Tudásmenedzsment*, 17. évf. 2. különszám, pp. 7–10.
- Striker, S. (2013). A Harmadik Kor Egyeteme, ELTE - a tevékeny időskorért. *Andragógia és művelődéstudomány*, 1. évf. 2. sz. 80–89. [online] http://epa.oszk.hu/03000/03012/00002/pdf/EPA03012_andragogia_2013_2_080-089.pdf [2018.04.12.]
- Széman, Zs. (2016). Idősbarát városok, helyek, közösségek. *Esély: Társadalom és szociálpolitikai folyóirat*, 27. évf. 2. sz. pp. 93–114.
- Zárol, E. (2014). Az idősök helyzete, idősügy Magyarországon. *Kapocs*, 13. évf. 4. [63.] sz. pp. 74–82.
- KSH 2011. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS 3., Területi adatok 3.7., Fejér megye [online] http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_07_2011.pdf [2018.04.10.]
- KSH 2010. Megyei jogú városok. [online] <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/veszpremmjv10.pdf>. [2018.04.10.]
- U3A (The University of the Third Age) [online] <https://www.u3a.org.uk/about> [2018.04.02.]

ANETTA BACSA-BÁN

“KNOWLEDGE IS AGELESS!” – OPEN UNIVERSITY IN DUNAÚJVÁROS

“Because knowledge is ageless ...” – it was the motto of a series of lectures aimed at retired people in February 2013 at the College of Dunaújváros. After describing the role of old-age learning, knowledge acquisition and the services built on it, in my paper, I analyse the importance of the open university of DUE, and the importance of its social engagement. I present the program, its features and its main results. I certify the existence of the local institution of old-age learning, I use student interviews and statistics. At the end of the article I outline the directions of future development.

CSAJKA EDINA¹ – CSIMÁNÉ POZSEGOVICS BEÁTA²**A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében**

Kutatásunkban az élménypedagógia szociális kompetenciák fejlesztésében rejlő lehetőségeivel foglalkoztunk a döntően roma származású és hátrányos helyzetű gyermekeket oktató, kaposvári Pécsi utcai iskola II., III., és IV. osztályos tanulóinak bevonásával.

A kutatás elején felmértük a kiválasztott osztályokban a szociális kompetenciák aktuális állapotát személyes kérdőívek, valamint az osztályfőnökkel lefolytatott interjúk segítségével. Ezt alapul véve alkottuk meg foglalkozásaink tematikáját, melyet két féléven át folytattunk le az osztályokban. A szociáliskompetencia-fejlesztő gyakorlatok a következő területeket célozták meg: bizalom, önbizalom; együttműködés, konfliktuskezelés; érzékenyítés, egymás elfogadása; kreativitásfejlesztés. A kutatás végén újra elvégeztük a kompetenciamérést. Legjelentősebb változást a vegyes, bizalmon és együttműködésen alapuló gyakorlat kapcsán tapasztaltunk.

1. Bevezetés

A jelen és a jövő pedagógusai számára számottevő kihívást jelent az alfa generáció megváltozott igényű oktatása, nevelése. Már a Z generációt sem lehet úgy oktatni, mint a korábbi korosztályokat, a hagyományos, „poroszos” formákat elutasítják, igénylik az interaktivitást, a sokszínűséget, a technikai eszközök használatát, az idejüket maguk szeretnék beosztani.

Az alfa generáció abban is nagymértékben különbözik a korábbiaktól, hogy ez egy digitális generáció, ők a „dotcom” gyerekek, beleszülettek a digitalizált világba, így minden digitális eszközt természetesnek vesznek, nemcsak mindennapjaik kiegészítéseként, hanem szerves részeként kezelik azokat. A mai fiatalok virtuális közösségekben élnek, a világhálón töltik szabadidejük nagy részét, és kapcsolataikat is az internetes közösségi oldalakon építik ki, félő azonban, hogy a virtuális térben nem tanulják meg a konfliktusokat megfelelően kezelni (Tari, 2010).

Akkor lehet velük együttműködni, ha bevonjuk őket a döntéshozatalba, sok visszajelzést adunk, hagyjuk, hogy az „én csinálom”-élmény megjelenjen, valamint ők alakíthassák a munka tárgyát, használjuk a korszerű infokommunikációs eszközöket és őket is hagyjuk ezeket használni, sok vizuális elemet használunk az oktatásban, munkában, interaktív és érdekes módon

¹ docens, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet; csajka.edina@ke.hu

² adjunktus, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet; pozsegovics.beata@ke.hu

tanítjuk, irányítjuk őket. Oktatásukban az „edutainment” és a „gamification” alapvetően fontos kulcsszavak (Tari, 2015).

Nem véletlen, hogy az iskola intézményesülésével elfeledett tevékenység- és élményközpontú tanulást napjainkban fedezzük fel újra; éppen akkor, amikor a kompetenciafejlesztés a tanítási folyamat középpontjába kerül. A „kompetencia” fogalma éppen azt fejezi ki, hogy képesek vagyunk az ismereteinket, készségeinket, képességeinket problémamegoldó cselekvésbe fordítani. A „kompetens” szakember képes érdemi választ találni a szakterületével kapcsolatban felvetődő kérdésekre, s ugyanígy: a kompetens diák képes megoldani az életkorának, felkészültségének megfelelő problémahelyzetet, feladatot (Földes, 2009).

Nagyon sok gyermek küzd szociális és viselkedési problémákkal. Gyakran fordulnak elő kötődési nehézségek, hiányoznak az elemi érzelmi odafordulások a másik emberhez, nem ismeretek az együttműködés formái, nem alakult ki a tolerancia, az empátia. Kevés olyan program van, amelyben a szociális készségek, képességek fejlesztése az iskolai oktatás szerves részeként működne. Olyan programokat kellene használni, amelyek nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére irányulnak (Németh, 2008.)

Éppen ezért indítottunk el az utóbbi években a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán számos kutatást a témában (*Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program integrációjának lehetséges szinergiái; Élménypedagógia- outdoor tréning műhelyfoglalkozás; Kreatív Módszertani Műhely; Élménypedagógia a minőségi időskorért*), továbbá a pedagógushallgatók (tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus) számára az élménypedagógia oktatását. Célunk volt, hogy a pedagógus szakos hallgatóink sajátítsák el az iskolai nevelés kontextusába beépíthető legfontosabb, alternatív nevelésnek, oktatásnak is teret biztosító különböző módszereket, ezekről szerezzenek saját tapasztalatot, élményt.

Tapasztalataink szerint a módszer nemcsak gyermekeknél, de felnőtteknél, sőt időseknél is kiválóan működik. Az idősek körében tapasztalható negatív folyamatok lassításában jelentős szerepet tölthetnek be a közös játékok, melyek az idős emberek számára is új tapasztalatokat, fejlődési lehetőségeket kínálnak (Csimáné–Sáriné, 2017). A közösségi játék egy olyan tevékenységforma, amely egyszerre nyújt lehetőséget arra, hogy segítsünk az időseknek megállítani a negatív folyamatokat, és megtenni az első lépéseket egy más életforma felé. A játék testi és lelki mozgás, valamint kapcsolatápolás is egyszerre: lehetőség arra, hogy a résztvevő idősek megnyíljanak egymás felé, közeledjenek egymáshoz, és együtt új életminőségeket tapasztaljanak meg (Somorjai–Török, 2006).

A fiatalkori bűnmegelőzésben is sikeres példák támasztják alá a módszer hatékonyságát (Kispéter–Sövényházy, 2008, p.15).

2. A kutatás kulcskérdései, az élménypedagógia jellemzői

Az élménypedagógia a tapasztalati tanulás módszertanát alkalmazza. Az élmény lesz a kiindulópontja a tanulásnak, majd az élményekre való reflektálással, feldolgozásuk segítségével válnak felismerésekké, majd tapasztalattá, a tanulási folyamat eredményévé.

Az élménypedagógia négy területen alkalmazható: kötetlen játék, oktatás (hagyományos tantermi körülmények között, de a frontális oktatástól merőben eltérő módon gyakoroltatva az ismereteket), szociális kompetenciák fejlesztése és terápiás céllal (élményterápia).

Kutatásunkban mi a harmadik elemmel, a szociális kompetenciák fejlesztésében rejlő lehetőségekkel foglalkoztunk a főleg roma gyerekek oktatásával foglalkozó kaposvári Pécsi utcai iskola tanulóinak bevonásával. Felvetésünk az volt, hogy az élménypedagógiai foglalkozások jelentős mértékben fejleszthetik a vizsgált csoport szociális kompetenciáit. Ezek a következők lehetnek: együttműködés, elfogadás, közös gondolkodás, csapatszellem fejlesztése, kommunikációs készségek fejlesztése, az önbizalom és a másokba vetett bizalom fejlesztése, személyes, társadalmi és környezeti felelősségtudat fejlesztése, vállalkozókészség fejlesztése, vezetői készségek fejlesztése, problémamegoldó és döntési képességek fejlesztése, konfliktuskezelési képességek fejlesztése, önismeret fejlesztése, személyes értékek felismerése, kreativitás, gyors alkalmazkodó képesség, improvizációs képesség fejlesztése.

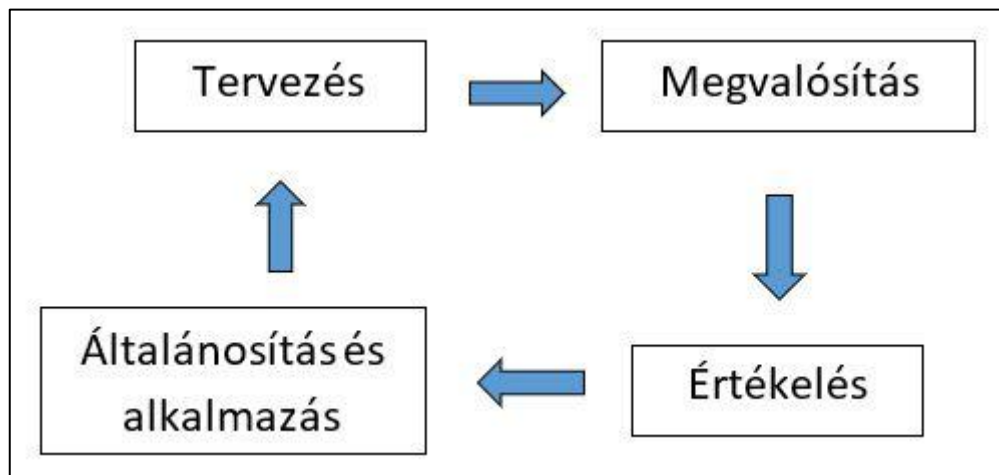
Az élménypedagógia lehetőséget ad arra, hogy megtanítsuk a „taníthatatlant” (Liddle, 2008, p.7.). A bizalmat, a kommunikációt, a problémamegoldást és az önismeretet ugyanis nem lehet könyvekből elsajátítani.

Mivel a gyakorlatok egy része (kiváltképpen a kültéri feladatok) akár magas kihívást is jelenthetnek, így a feladatok három szinten (fizikai, kognitív és/vagy szociális) nyújtanak tanulási felületet a résztvevők számára. A cél a személyes komfortzónából való kilépés és átlépés a tanulási zónába, mindenki a maga korlátait feszegetve. Ezért alapvetése a *Challenge by Choice* (választható kihívás), melynek értelmében a résztvevők maguk határozzák meg a kihívás mértékét. Kibillentve a résztvevőket a komfortzónából lehetőségük nyílik arra, hogy megismerjék határaikat, tágítsák azt, új megoldásokat találjanak ki, új öntudat, új magatartás, új értékek jöjjenek létre, így megismerve igazán önmagukat. A szociális kihívást a heterogén összetételű csoport biztosítja, melyben óhatatlanul konfliktusok jönnek létre, ugyanakkor ezek meg is tudnak oldódni a csoport nagyságából adódóan (8–16 fő).

Az élménypedagógia ciklikus, visszacsatoló és egyben elemző jellegű tevékenység (Liddle, 2008, p.7.). Kolb és Fry (1975) tapasztalati tanulásról alkotott körmodellje, a tanulás

köre 4 fázisból áll, és a tanulás bármely fázisban elkezdődhet. Logikailag azonban először a személy kivitelez egy cselekvést (1), majd megnézi, mi lett a hatása. Ezt követi a hatások megértése a lehetséges következmények anticipációja céljából (2). Majd az eset általánosítása, a mögöttes elv megértése, a hasonló esetekre való kiterjesztés miatt (3), végül pedig a mögöttes működtető elv megértésével a cselekedet alkalmazása különféle körülmények között (4). A tapasztalás árama, valamint a folyamatos visszajelzés lehetővé teszi a problémamegoldás készségének elsajátítását (Mészáros–Bárnai, 2010).

A tapasztalati tanulási ciklust (1. ábra) két szinten is alkalmazzuk egy élménypedagógiai foglalkozáson (Liddle, 2008). Egyrészt a facilitátor ennek segítségével tervezi meg, vezeti le és értékeli az elvégzett gyakorlatokat, majd csatolja vissza a következő gyakorlatba a megszerzett tapasztalatot, másrészt maguk a résztvevők is ennek a folyamatábrának megfelelően hajtják végre a feladatokat. A sikeres feladatmegoldáshoz először tervezniük kell, majd végrehajtani a feladatot aktív részvétellel. Ezt követően értékelik a megszerzett tapasztalatokat, tudatosítják azokat a facilitálás segítségével, hogy a későbbiekben, az újabb feladatok során képesek legyenek beépíteni a megszerzett új tudásokat.



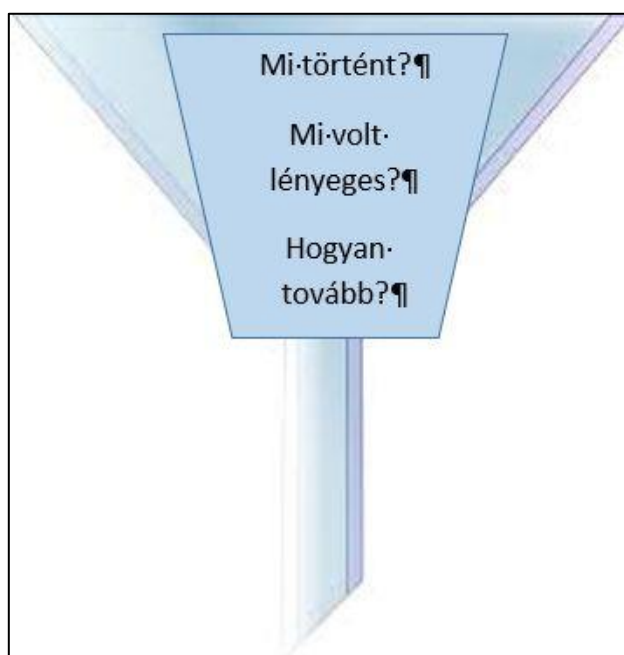
1. ábra. A tapasztalati tanulás folyamatának modellje, a tapasztalati tanulási ciklus

Forrás: Liddle (2008): Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés

Mivel az élménypedagógia a csoportos tanulási módszert alkalmazza, a csoportok elkerülhetetlenül keresztülmennek a csoportképződés különböző szakaszain (alakulás, viharzás, normaképzés, működés) (Tuckman, 1965). A csoportban való működés, együttműködés során a résztvevők rengeteget megtanulhatnak magukról. Akár a segítségadás és -kapásról, akár a hatékony

kommunikációról, akár a vezetésről, vagy akár a bizalomról legyen szó. Másképpen megfogalmazva megtapasztalhatnak, begyakorolhatnak új szociális készségeket, vagy a már meglévő szociális kompetenciáikat fejleszthetik a csoporttársak segítségével.

Az élménypedagógia legfontosabb eleme a reflexió, a gyakorlatok utáni értékelés, a szituációkban rejlő tanulságok levonása és a más területeken is alkalmazható készségek, képességek felismertetése. Ebben nagyon fontos szerep jut a facilitátornak. A facilitátor nem tanít. Az ő szerepe az, hogy megteremtse a tanulási lehetőséget a csoport minden tagja számára, de nem irányítja, nem segíti őket ötletekkel, hagyja, hogy a csoport maga jöjjön rá a saját megoldására. Nagyon fontos viszont, hogy támogassa, ösztönözze őket; ha a körülmények igénylik, avatkozzon be a folyamatokba; alakítsa másképp a folyamatot, az adott csoport fejlesztési igényeinek megfelelően; folyamatosan figyelje a csoportot és segítse a gyakorlatok feldolgozását és értékelését. Ehhez rendelkezésre áll egy jól bevált módszer, a feldolgozás tölcsermodellje (Preist, Gass és Gillis, 2000 alapján idézi Liddle, 2008), amit a 2. ábra szemléltet.



2. ábra. A feldolgozás tölcsermodellje

Forrás: Liddle (2008): Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés

Ennek az eszköznek a segítségével könnyebb áttekinteni, mederbe terelni a megbeszélést, hiszen egy sikeresen, vagy akár sikertelenül végrehajtott, kihívást jelentő feladatot követően az érzelmek, gondolatok tömege kavargó a résztvevőkben. Ilyenkor a facilitátoron a felelősség, hogy a feldolgozó kérdéseket a megfelelő sorrendben tegye fel, az általánostól az egyre részletesebb felé haladva. Ezeket a kérdéseket mindig az adott csoport és az adott szituáció szüli meg a facilitátor lankadatlan figyelme mellett (Sáriné–Csimáné, 2015).

3. A kutatás módszertana

A kutatás módszertani lépései a következők voltak:

- előzetes szociális kompetenciamérés az osztályokban,
- kiegészítő interjú az érintett pedagógusokkal,
- élménypedagógiai foglalkozások tartása a meghatározott célok figyelembevételével,
- utólagos szociáliskompetencia-mérés az osztályokban,
- záró interjú az érintett pedagógusokkal a tapasztalatokról.

A szociális kompetenciák fejlődésének méréséhez a kutatás elején felmértük a kiválasztott osztályokban a szociális kompetenciák aktuális állapotát 2017. szeptemberében a később bemutatásra kerülő módszerrel. A mérést három osztályban végeztük el a kaposvári Pécsi utcai iskolában, amelybe halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású gyerekek járnak. A II. osztályban 17 fő, a III. osztályban 16 fő, a IV. osztályban 22 fő tanul. A szegregáltnak minősített iskola folyamatban lévő felszámolása miatt első osztály már nem indult. Ez lett a kiindulópontja a tanulók megismerésének, valamint a leginkább fejlesztésre szoruló részterületek kiválasztásának.

A szociális kompetenciák méréshez a TÁMOP 3.3.5 kódszámú, „*Tanoda programok támogatása*” című pályázatban alkalmazott, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. által, Kósáné Ormai Vera – Porkolábné Balogh Katalin – Ritoók Pálné *Neveléslélektani vizsgálatok* műve alapján készített, „*Segédlet - Bemeneti mérés, egyéni fejlesztés*” dokumentum kutatásunkhoz kapcsolódó részeit használtuk fel³.

A pedagógusok segítségével, a kutatás elején kitöltött szociáliskompetencia-mérési adatlapok a következő témaköröket tartalmazták:

- a tanuló közösséghez való alkalmazkodása, szociabilitása,
- viselkedésének jellemzői,
- érzelmi megnyilvánulásai,
- „erősségei”, kiemelkedő képességei (tehetségterületek),
- fejlesztendő területek, fejlesztési feladatok.

³ https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop335.../segedlet_jav.doc

A pedagógusok segítségével kitöltött, egyénekre vonatkozó kérdőívek eredményeit osztályonként összesítettük és témakörönként táblázatba foglaltuk. A vizsgálat során az eredményeket átlagoltuk, valamint a kiugró eredményeket emeltük ki egyén és osztály szintjén.

A szociális kompetenciák mérési eredményeinek kiegészítésére interjúkat készítettünk az egyes osztályokban tanító 6 pedagógussal. A mérések és az interjúk alapján fejlesztendő területként a következő tématerületeket határoztuk meg: érzékenyítés, együttműködés, figyelem, kreativitás, valamint a bizalom és önbizalom erősítése.

Két féléven keresztül havi rendszerességgel, délutánonként tartottuk meg az egyes osztályokban az élménypedagógiai foglalkozásokat. Egy osztályban 6 alkalommal tudunk foglalkozásokat levezetni.

A kutatás végén (2 félév után, 2018 májusában) újra elvégeztük a kompetenciamérést ugyanazzal a kérdőívvel, valamint a záró interjúkat az érintett pedagógusokkal a tapasztalt változásokról és a további fejlesztendő területekről.

4. A kutatás eredményei

4.1. Előzetes szociális kompetenciamérés és interjúk

Az első kérdéscsoporton (a tanuló közösséghez való alkalmazkodása, szociabilitása) belül fel tett kérdések, valamint az interjúk alapján, az alábbi megállapításokat tettük:

Általánosságban elmondható, hogy a gyerekek barátságosak, készségesek; agresszivitás, verekedés elsősorban a fiúk körében tapasztalható. A kulturális identitásból adódóan a fiúk és lányok között nagyobb eltávolodás tapasztalható, mint a többségi társadalom hasonló korosztályaiban, és a csoportokban egyértelmű **vezéralak(ok)** van(nak) jelen, akik jelentős befolyással rendelkeznek. A gyerekekre jellemző, hogy a nevelők és az iskola által állított **szabályokat** betartják, a tekintélyt és a **kritikát** a felnőttektől elfogadják, elsősorban a férfi pedagógus élvez elsődleges tiszteletet. A szabályok mellőzése tekintetében a gyakori iskolai hiányzás jellemző, ami nem a gyerekek hibája, a szülők nem viszik, nem engedik őket. Az **új helyzetekhez** való alkalmazkodás tekintetében átlagosan, illetve jól alkalmazkodnak a gyerekek egy új szituációhoz. A vizsgált csoportokban általánosan megfigyelhető a reális **önértékelés** hiánya. A II. és III. osztály tanulói döntően nem vállalják a **felelősséget** tetteikért, ez alól kivétel a IV. osztály, ahol általában viszont igen, még akkor is, ha helytelenül viselkedtek.

A második kérdéscsoporton (a tanuló viselkedésének jellemzői) belül az alábbi megállapításokat tettük. A vizsgált csoportban a tanulók illemtudó, **udvarias** viselkedése az életkor előrehaladtával nagymértékben romlik. Mindhárom korcsoportra jellemző a **konfliktuskezelési**

technikák teljes hiánya, a felmerülő problémákat erőfölénnyel kezelik, a gyengékkel szembeni empátia minimális. A pedagógusok véleménye szerint ez az otthonról hozott családi viselkedési mintáknak köszönhető. **Étkezési** szokásaik tekintetében megállapítható, hogy az iskola által biztosított ételekkel (főtt étel, tejtermékek, szendvicsek, gyümölcsök) szemben jelentős az el-lenállás, szívesebben fogyasztanak élelmiszerboltban vásárolt, előrecsomagolt, édes péksüteményeket, chipseket, ami, figyelembe véve az anyagi helyzetüket, meglepő. Az iskolai **környezet** elmeit általában tiszteletben, felszerelésük rendben tartják, mely nagyban köszönhető a tanárok erőfeszítéseinek, és annak, hogy a felszerelés az iskolában marad. Az iskolához való viszonyulásuk pozitív, szeretnek ott lenni. Tanítóik szerint az iskolai környezet sokkal rendeztebb, tisztább, szebb, mint az otthoni.

A harmadik kérdéscsoporton (a tanuló érzelmi megnyilvánulásai) belül az alábbi megállapításokat tettük. A pedagógusok szerint az **érzelmi stabilitás**, valamint az **érzelmek kimutatásának** képessége az életkor előrehaladtával romlik. Az **együttérzés** a II. osztályban még átlagos, kivéve a magatartászavaros és a vezéregyéniségeket, a III. és IV. osztályban már átlag alatti. Az osztályközösség normái, az osztály hierarchiájában elfoglalt szerepét mindenki elfogadja, a lázadás nem jellemző.

Erősségként általánosságban elmondható, hogy a vizsgált csoportok tanulói tehetségesek a művészeti tevékenységekben, különösen a zene és a rajz területén, egyéb tárgyak tekintetében csak egy-két fő emelkedik az átlag fölé. Mivel a kulturális identitásuk részét képezi, hogy a legfontosabb feladat a gyerekszülés, ezért a tanulás jelentősége háttérbe szorul.

A mérések és az interjúk alapján fejlesztendő területként a következő tématerületeket határoztuk meg: érzékenyítés, együttműködés, figyelem, kreativitás, valamint a bizalom és önbi-zalom erősítése.

4.2. Élménypedagógiai foglalkozások tapasztalatai

A módszer kötetlensége és újdonsága miatt kezdetben nehézségeink akadtak a foglalkozások megtartása során, ami ellentmondott a pedagógusok véleményének, akik szerint az új helyzetekhez való alkalmazkodás tekintetében átlagosan, illetve jól alkalmazkodnak a gyerekek. Ezen helyzetek kezelése és áthidalása után a gyerekek legtöbbször szívesen vettek részt a gyakorla-tokon.

Ilyenkor – belemerülve a játék élményébe – többnyire megfeledkeztek az egyébként bevált és megszokott viselkedési módjaiktól, ami elsősorban a fiúk és lányok közötti éles ellentétben, a klikkesedésben és a fiúk közötti folyamatos „kakaskodásban” nyilvánult meg. A vezéralakok jelenléte főleg abban az esetben jelent problémát az egész osztályközösség számára, ahol a

hangadó magatartászavaros, labilis, (gyaníthatóan BTM-s) egyén, amit a III. osztályban tapasztaltunk. A hangadóknak több feladat „tanulási zónát” jelentett, hiszen meg kellett tapasztalniuk, hogy nem ők voltak a legjobbak. A feladatok komplexitása miatt olyan gyerekek is előtérbe kerülhettek, akik olyan képességüket, készségüket csillogtatták meg, amelyek egyébként más körülmények között nem kerülnek látványosan felszínre.

A pedagógusok szerint a gyerekek a nevelők és az iskola által állított szabályokat betartják, a tekintélyt és a kritikát a felnőttektől elfogadják. Nagyon jellemző volt azonban az, hogy az egymásnak megfogalmazott, akár építő jellegű kritikával szemben viszont mereven elutasítóak. Az osztályokban általánosan megfigyelhető a reális önértékelés hiánya, ami a többség esetében átlag alatti, a „vezéralakok” pedig erősen túlértékelik magukat. Valóban igazolódott, hogy a IV. osztályban lévő gyerekek vállalták tetteikért a felelősséget, még akkor is, ha helytelenül viselkedtek, mivel ez által is többlet figyelemhez jutottak. A figyeleméhség nagyon jellemző volt az összes osztályban, mind pozitív, mind negatív értelemben. Szinte az egész IV. osztályban tapasztalható volt az arrogáns, provokatív, ellentmondó magatartás és kommunikáció a felnőttekkel szemben is, amelyhez hasonlót a korábbiakban nem tapasztaltunk. Az alsóbb osztályokban, főleg a lányok részéről, megfigyelhető volt a testi kontaktus szükségessége.

Számos olyan gyakorlatot is betettünk a foglalkozásokba, melyek a tanórai anyag könnyebb, gyorsabb elsajátítását, érdekesebb, élményszerűbb feldolgozását, gyakorlását, ismétlését, az ismeret mélyebb, hosszabb megmaradását célozták meg. Érdekes módon ezekben a feladatokban a gyerekek ellenkezés nélkül, nagyon szívesen és látható élvezettel és sikerélménnyel vettek részt. Ez is alátámasztja azt a feltevést, hogy az iskolai feladatokhoz való hozzáállásuk elfogadó attitűdű, a szociális kompetenciákat igénylő feladatokban való részvétel azonban jelentős kihívást jelent számukra, vagyis valóban indokolt ezen területek sokkal hangsúlyosabb fejlesztése.

A legjelentősebb változást a vegyes, bizalmon és együttműködésen alapuló gyakorlat kapcsán figyeltük meg. Ezeket a játékokat a legelső és legutolsó foglalkozáson is bevetettük, és jelentős fejlődést tapasztaltunk mind a részvételi hajlandóság, mind a fegyelmezettség, a pontosság és az egymásra figyelés tekintetében is.

4.3 Záró kompetenciamérés és interjúk

A kompetenciamérés minimális eltérést mutatott az előzőkhöz képest. A legtöbb vizsgált tényező nem változott. A pedagógusok által észlelt változás az egymás pozitív értékelésében nyilvánult meg, többször elismerően került említésre körükben az egyének játékokban megtapasztalt

talt új szerepei, ügyességük, leleményességük. A másik terület, ahol változás volt megfigyelhető, az egymás iránti jó szándék növekedése. Ez elsősorban a szabadidős tevékenységek, délutáni foglalkozások során vált megtapasztalhatóvá, melynek során az eddigi, egymás kárára, megszegényítésére irányuló cselekvések száma csökkent, és gyakrabban fordult elő az egymás támogatása.

5. Javaslatok

Az elért eredmények alapjai lehetnek a bizalom és önbizalom további erősítésének, amire nagyon nagy szükség van ezekben a közösségekben, ehhez azonban az élménypedagógiai foglalkozások rendszeres és hosszú távú használata szükségeltetik. Továbbra is kiemelt fejlesztendő terület a konfliktuskezelés és az együttműködési készség. Bár a kutatásban megvalósult alkalmazások száma kevés volt jelentős változás elérésére, továbbra is fenntartjuk felvetésünket azzal kapcsolatban, hogy az élménypedagógia kifejezetten alkalmas a szociális kompetenciák fejlesztésére, beleépítve a mindennapokba, az órai és a szabadidős tevékenységekbe is.

BIBLIOGRÁFIA

- Dr. Csimáné Dr. Pozsegovics, B. – Sáriné Dr. Csajka, E. (2017). Élménypedagógia a minőségi időskorért. In: Kissné Zsámboki, R. – Horváth, Cs. (szerk.), *Diverzitás a hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatásokban és a pedagógiai gyakorlatban: X. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Absztraktkötet*. (p. 38.), Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.
- Földes, P. (2009). *Élmény és tanulás. Az élménypedagógia pedagógiai megközelítése. „Osztályfőnöknek lenni a mai iskolában” Élménypedagógia: módszerek a személyes és szociális készségek fejlesztésére. Az OFOE programja a XV. Nógrádi Pedagógustalálkozón.* [online] <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=734> [2015.11.16.]
- Kispéter, A. – Sövényházi, E. (2009). *Élménypedagógia – Csapatépítő játékok*. Szeged: Bába Kiadó.
- Kolb, D.A. – Fry, R.E. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C. (Ed.), *Theories of group processes*, (pp. 33–57). N.Y.: John Wiley and Sons.
- Liddle, D. M. (2008). *Tanítani a taníthatatlant – élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Mészáros, V. – Bárnai, Á. (2010). Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. *Új Pedagógiai szemle*, 60. évf. 1-2. sz. pp. 55–72.

- Németh Gáborné Doktor, A. (2008). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új pedagógiai szemle*, 58. évf. 1. sz. pp. 23–34.
- Sáriné Csajka, E. – Csimáné Pozsegovics, B. (2015). Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program integrációjának lehetséges szinergiái. In: Domokos, Á. – Gombos, P. A *megújulás útjai I. A KIP módszer háttere és elterjesztése a Dél-Dunántúli Régióban*. (pp. 74–88.) Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Tari, A. (2010). *Y generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*, Budapest: Jaffa Kiadó.
- Tari, A. (2015). *A Z generációval való együttműködés kihívásai az oktatásban és a munkaerőpiacon*. Szent István Egyetem GTK Társadalomtudományi és Tanárképző Intézete által szervezett konferencia előadása. Gödöllő, 2015. március 13. [online] <http://moderniskola.hu/cikk/hogyan-banjunk-z-generacio-tagjaival> [2015.11.03.]
- Tuckman, B. W. (1965). Development Sequence in Small Groups, *Psychology Bulletin*, Vol. 63. No. 6. pp. 384–399. DOI: [10.1037/h0022100](https://doi.org/10.1037/h0022100)
- „Segédlet – Bemeneti mérés, egyéni fejlesztés” [online] https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop335.../segedlet_jav.doc [2017.09.05.]

EDINA CSAJKA – BEÁTA CSIMÁNÉ POZSEGOVICS

DEVELOPMENT POSSIBILITIES OF SOCIAL COMPETENCES WITH THE HELP OF THE EXPERIENTIAL LEARNING METHOD AMONG DISADVANTAGED CHILDREN

In our research, we dealt with the opportunities of the experiential learning in the development of social competences with the involvement of pupils from a school of Pécs Street that mainly teaches Romany and disadvantaged children. At the beginning of the research, we surveyed the current status of social competences in selected classes with personal questionnaires and interviews with the class teacher. Based on this, we created the themes of our occupations, which we conducted in the two semesters. Social competence development practices focused on the following areas: trust, self-confidence; cooperation, conflict management; sensitization; creativity development. At the end of the research, the competence assessment was performed again. The most significant change has been found in the area of mixed, trust and cooperation-based practice.

DOBA LÁSZLÓ¹ – SZÁNTÓNÉ TÓTH HAJNALKA²**A környezetismeret tantárgy attitűdvizsgálata egy pilot mérés tükrében**

Kutatásunkban az általános iskolai alsó tagozatos korosztály természetismeret-oktatásának eredményességét vizsgáljuk, különböző oktatási környezetben és módszerekkel. A kutatásunk részét képezi a 3. osztályos tanulók környezetismeret tantárgyhoz fűződő érzelmi viszonyulásának és tanulási szokásainak, továbbá a tantárgyat oktató pedagógusok attitűdjeinek, tanítási módszereinek a feltérképezése. Tanulmányunkban kutatásunk eddigi, a tanulók tantárgyi érzelmi és értelmi komponensek vizsgálati eredményeit kívánjuk bemutatni. A kutatás az EFOP-3.6.1-16-2016-00007-es azonosítószámú „Intelligens szakosodási program a Kaposvári Egyetemen” című projekt, P4/1 A gyermeki fejlődést, a köznevelést és a felsőoktatást támogató módszertani kutatások, fejlesztések – Egészséges társadalom, egészséges környezet elnevezésű program segítségével valósul meg.

1. A téma aktualitása, fontossága

Az 1–4. osztályban a környezetismeret tantárgy az általános iskolai természettudományos kompetenciafejlesztés elsődleges színtere. Ez a tantárgy alsó tagozatban alapvetően egy szemléletformáló tantárgy, mintegy előkészíti a természettudományok szisztematikus tanulását. Felkelti a tanulók érdeklődését a körülöttük lévő világ iránt, megismerteti a természettudományos gondolkodásmódot, segít a készségek, képességek és a pozitív természettudományos attitűd kialakításában.

Alsó tagozatban a vizsgálódások középpontjában az élő és az élettelen természet, a jelenségek és a folyamatok megismerése, a valós környezet áll. Legfőbb pedagógiai célja, hogy a gyermekekben megindulhasson a természet- (és a társadalom)tudományos ismeretek megszerzésének folyamata. Ezt elsősorban pozitív beállítódásuk kialakításával lehet elérni, vagyis ha a gyermekek megszeretik a természetet, és ezen keresztül felébred érdeklődésük annak élő és élettelen összetevői iránt, akkor igénylik annak további felfedezését, alaposabb, természettudományos alaptételek megismerését (Makádi és mtsai, 2015).

A környezetismeret kis óraszámú, de nagy jelentőségű tantárgy, emiatt is szükséges hatékony tanítása-tanulása. Ezt a hatékonyságot nyilvánvalóan több tényező befolyásolja. Ilyen tényezők közé tartoznak a pedagógus személyisége, a gyermekek hozzáállása a tantárgyhoz, a

¹ főiskolai docens, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet; doba.laszlo@ke.hu

² egyetemi tanársegéd, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet; szantone.hajnalka@ke.hu

tananyag tartalma, annak a valósághoz, a tanulók mindennapi tapasztalataihoz, érdeklődéséhez való kapcsolódása, a tanulók ismeretszerző tevékenysége, az alkalmazott módszerek (amivel a természeti és társadalmi valóságot megismertetjük) és munkaformák stb.

A pedagógus a tantárgy eredményes tanításához kapcsolódó követelményeknek akkor tud leginkább megfelelni, ha a környezetismeret tanítása során változatos módszereket, stílusokat és stratégiákat alkalmaz, jól szemléltet, a tanulókat aktivizáló, tevékenységre készítő eljárásokat használ, megvilágítja a tanultak gyakorlati szerepét, és mindezt játékba ágyazottan, lehetőségeihez képest a természetben teszi.

A tanulási folyamat eredményességének meghatározásához nem elég egy témazáró dolgozat, egy tudásszintmérésből kiinduló vizsgálat; figyelembe kell vennünk a teljesítményt meghatározó affektív tényezőket is. A tantárgyi attitűdvizsgálatok feltárják előttünk a gyermekek adott tantárgyhoz való hozzáállását, eredményeit, ismereteit, képességeit, a leggyakrabban használt oktatási módszereket, munkaformákat, eszközöket.

2. Elméleti háttér

A tanulók meggyőződése, érzelmei, tapasztalatai meghatározó szerepet játszanak a természettudományokkal kapcsolatos érdeklődésük és kötődésük kialakulásában (Ellis, 2010). A 20. század 70-es éveitől a pedagógiai kutatásokban egyre nagyobb figyelmet kapott a tanulás eredményességét befolyásoló kognitív területek mellett fennálló affektív tényezők vizsgálata. Az érzelmi tényezőkön belül is kiemelkedő jelentőségű a tanulók attitűdjének tanulmányozása. Az attitűd a szakirodalom szerint olyan pszichofizikai készségi állapotok átfogó neve, amelyek tapasztalati úton történő bevéődésük következtében irányadó és dinamizáló befolyást gyakorolnak a viselkedésre (Allport, 1935)³. Az attitűd tehát egy általános beállítódást, valamilyen cselekvésre való készenlétet jelent. A tantárgyi attitűdvizsgálatok elsősorban arra az egyszerű kérdésre keresik a választ, hogy a tanuló szereti-e tanulni az adott tantárgyat. A tantárgyi attitűdöt ebben az esetben úgy értelmezhetjük, hogy az a tantárgyhoz való hozzáállás, a tantárggyal kapcsolatos beállítódás, illetve annak tanulására való készenléte (Csapó, 2000).

A hazai és nemzetközi attitűdvizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjei szignifikánsan összefüggnek az eredményességgel, és hogy a tanulók természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos megítélése életkoruk előrehaladtával egyre inkább kedvezőtlen irányban változik (Ballér, 1973; Báthory, 1989; Orosz, 1992; Csapó, 2000).

³ Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (ed.), *Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass.: Clark University Press. Idézi: Werner D. Fröhlich (1996): *Pszichológiai szótár*. Springer Hungarica Kiadó Kft., Budapest.

A hagyományos értelemben vett ismeretközpontú oktatás nem képes fenntartani a kisgyermek veleszületett természetes kíváncsiságát, érdeklődését, pozitív érzelmi viszonyulását a természettudományok iránt.

A tantárgyhoz való pozitív viszonyulást úgy érhetjük el, ha felkeltjük és fenntartjuk a gyermekek érdeklődését a tantárgy iránt, és összekapcsoljuk a gyermekek tapasztalataival, élményeivel (Doba, 2018). A kompetencia alapú pedagógia elképzelése szerint a legfontosabb az, ha bölcsen mérlegelünk, hogy az adott feladat megoldásához mifajta (és mennyi) tudás szükséges; mennyi idő kell, és milyen mód és módszer alkalmas a szükséges készségek fejlesztéséhez; hogyan erősíthetjük a tanulóban a pozitív hozzáállást (Makádi és mtsai, 2015). Olyan helyzeteket kell teremteni az iskolában, amelyekben a gyermek szívesen vesz részt, örömmel dolgozik, amelynek során fejleszti valamely készségét, közben a konkrét ismereteket is elsajátítja. A készségeket is csak a pozitív attitűd erősítésével együtt tudjuk fejleszteni (Makádi és mtsai, 2015). A környezetismeret tantárgyi teljesítményre szignifikáns és pozitív hatást többek között a tantárgy szeretetével kapcsolatos változók gyakorolnak.

3. A vizsgálat bemutatása

3.1. A kutatás helyszíne

A tanulói attitűdök elemzésére egy módszertani kutatás keretein belül került sor. Az erdő és életközössége témakör feldolgozásának eredményességét vizsgáltuk három különböző oktatási környezetben, három osztály (azonos évfolyamon lévő gyerekek) bevonásával. Az egyik helyszín tantermi, a másik a SEFAG Erdészeti és Faipari Zártkörűen Működő Részvénytársaság által fenntartott kaposvári Erdők Háza oktatóközpont, a harmadik a SEFAG-hoz tartozó Sziágyi Erdei Iskola (Lábod-Rinyabesenyő).

Az Erdők Háza Látogatóközpont Kaposvár belvárosában található. A régi erdészeti épületből kialakított bemutatóterem közelebb hozza Somogy megye erdei kincseit a látogatókhoz. Kutatásunk helyszínéül azért választottuk ezt a létesítményt, mert foglalkoztató termeiben az óvodás- és iskoláskorú gyermekek interaktív játékok, információs tablók, izgalmas és hasznos foglalkozások, digitális tananyagok segítségével szerezhettek új ismereteket az erdő és életközössége témaköréről.

Kutatásunk másik külső helyszíne a Sziágyi Erdei Iskola, Lábod-Rinyabesenyő (Dél-Somogy, Kaposvártól 30 km-re) község közelében található. Az erdei életközösséget, az erdei környezetet, az erdei munkákat természetes környezetében, az erdőben mutatja be, hisz az épület a rinyabesenyői erdőtömbben áll.

3.2. Jelen kutatásunk hipotézise

(1.) Figyelembe véve azt a tényt, hogy a környezetismert tantárgy lehetőséget ad arra, hogy a tanulók közvetlen környezetükben vizsgálódjanak, megfigyeljenek, kísérletezzenek, hogy választ kapjanak a természetben zajló jelenségek, változások okaira, feltételezzük, hogy a tanulók a tantárgyat leginkább a tartalma miatt kedvelik.

A módszertani kutatásunk végső eredményeire vonatkozóan már bizonyos kezdeti információkat is remélünk az attitűdök feltárására vonatkozó kutatásunk hipotéziseinek a valósággal való összevetéséből, illetve abból, hogy a mostani attitűdkutatásból a környezetismeret tantárgy hatékony tanulásával-tanításával kapcsolatban általánosságban (tehát nemcsak az erdő és életközössége témakörében) is kapunk tényeket. Ilyen kérdések fogalmazódtak meg bennünk a vizsgálat előtt:

- Milyen módszerek hatékonyak a tantárgy tanulásában-tanításában?
- Milyen igényeik vannak a tanulóknak a környezetismerettel kapcsolatban?
- Mennyire tudnak alkalmazkodni ezekhez a pedagógusok úgy, hogy a tantárgyi követelményeknek is megfeleljenek?

Ezekre a kérdésekre azonban majd a módszertani vizsgálat után kapunk kielégítő választ.

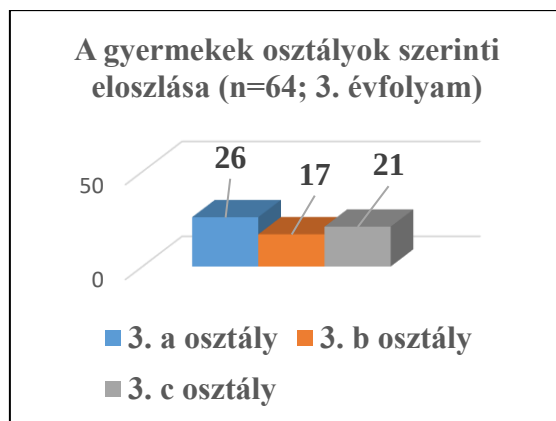
3.3. Kutatási módszereink, eszközeink

Kutatásunk kvalitatív és kvantitatív, leíró, keresztmetszeti. Kutatási eszközünk a tanulók számára kérdőív, a tanítók számára kérdőív és interjú.

3.4. A kutatásban részt vevők bemutatása

Abban az adatfelvételben, amelynek keretében az attitűdöt vizsgáltuk, egy iskola harmadik évfolyamos tanulói vettek részt. Az alább bemutatott elemzési eredményekhez összesen 59 tanuló adatát használtuk fel, 59 tanuló tantárgyi hozzáállását vizsgáltuk (1. ábra).

A kitöltöttség 92%-os. Az adatfelvétel napján betegség miatt 5 gyermek hiányzott az évfolyamról. A kutatáshoz, méréshez az intézmény vezetője is és a szülők is írásbeli nyilatkozatukkal hozzájárultak. Az adatfelvételre 2018 márciusában került sor.



1. ábra. A kutatásba bevont gyermekek osztályok szerinti eloszlása

A pedagógusok adatfelvételére szintén 2018 márciusában került sor. Az alábbi táblázat (*1. táblázat*) a kutatásba bevont pedagógusok legfontosabb adatait tartalmazza. A tanítók középkorúak, 25–40 éve vannak a pályán. A három tanító közül az egyik osztályfőnöki teendőket is ellát, a másik kettő osztályának napközis nevelője.

Pedagógusok	Neme	tanítással töltött évek száma	környezetismeret tantárgy tanítási éveinek a száma	tanítón kívüli egyéb végzettség
1. tanító	nő	29	25	mentor szakvizsga, újságíró szakvizsga
2. tanító	nő	25	5	nincs
3. tanító	nő	39	6	nincs

1. táblázat. A környezetismeret tantárgyat oktató pedagógusok

(Saját szerkesztés)

3.5. Az adatgyűjtés eszköze

A saját szerkesztésű kérdőív két részből állt; az első rész a tanulók a környezetismeret tantárgyhoz való érzelmi viszonyulására irányult, míg a másik a tanulók erdő és életközössége elnevezésű témakörben lévő ismereteit kívánta feltárni. A kérdőív kitöltését a kutatásban részt vevő pedagógusokkal együtt végeztük. A kérdőív kitöltését mi felügyeltük, a kérdőíven szereplő kérdések kapcsán felmerült értelmezési problémákra mi adtunk adekvát választ. A kérdőív első részének kitöltése 30 percet vett igénybe.

A kérdőív első része azokat a kérdéseket tartalmazta, melyek a tantárgy kedveltségére, a környezetismeret tantárgyból szerzett félévi érdemjegyre (a vizsgálat időpontja előtti félévi osztályzat), a tantárgyat oktató pedagógus kompetenciáira, továbbá a tantárgy módszertani sajátosságaira utalt.

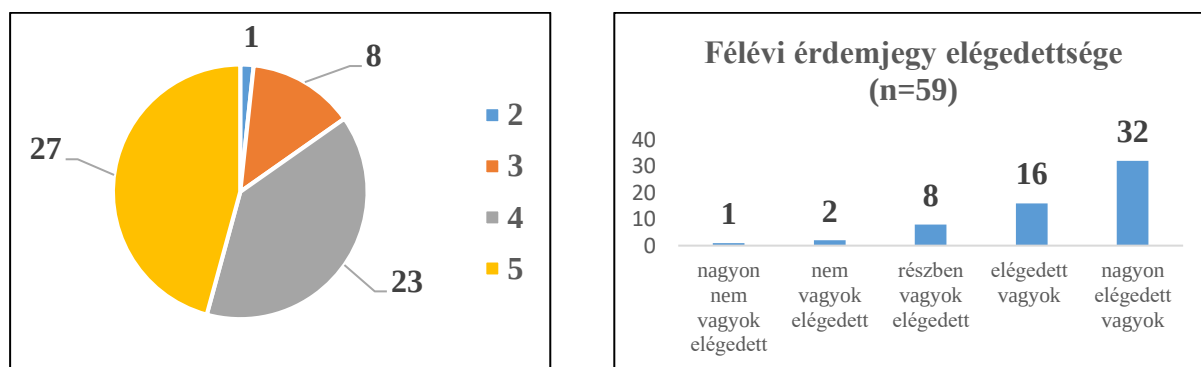
A tantárgy kedveltségét ötfokú skálával vizsgáltuk (1=*nagyon nem szeretem*, 2 = *nem szeretem*, 3=*közömbös*, 4=*szeretem*, 5=*nagyon szeretem*). A páratlan számú, középső értékkel rendelkező attitűdskálákat esetünkben azért tartottuk szerencsésebbnek, mert így lehetőség volt arra, hogy a tanulók a tantárgyhoz való semleges viszonyukat is kifejezhessék, amikor sem a pozitív, sem a negatív irányú beállítódás nem domináns. Válaszaikat indokolni is kellett. A tantárgyat oktató tanítót zárt típusú kérdésekkel, 4 fokozatú Likert-skálán jellemezték (4=*teljes mértékben egyetértek*; 1=*egyáltalán nem értek egyet*). A környezetismeret tantárgy tanításának sajátosságaira vonatkozó benyomásukat a szintén zárt típusú kérdéseket tartalmazó, 3 fokozatú Likert-skálán (1=*soha*; 2=*ritkán*; 3=*gyakran*) ismertették.

A kérdőív második fele 10 kérdést tartalmazott; 1–5-ig a Bloom-taxonómia szerint az emlékezésre, felismerésre, felidézésre építő tények, adatok, információk reprodukcióját, míg a 6–10. kérdések inkább az értelmezés szintjén lévő műveltségvégezést kívánta ellenőrizni; itt példakeresés, magyarázat, kapcsolatok, összehasonlítás, saját szavakkal történő megfogalmazás volt a művelet.

A pedagógus-interjúkra a tanulói adatrögzítést követően került sor. Az irányított beszélgetés fókuszában a tantárgy tanításának módszertani ismeretei, a gyermekek hozzáállása a tantárgyhoz, illetve a pedagógus hozzáállása a tantárgy tanításához állt.

4. A kutatás eredményei

A tanulók kevesebb mint a fele jeles érdemjegyet szerzett ebből a tárgyból. A környezetismeret jeggyel a tanulók jelentős többsége elégedett (2. ábra).

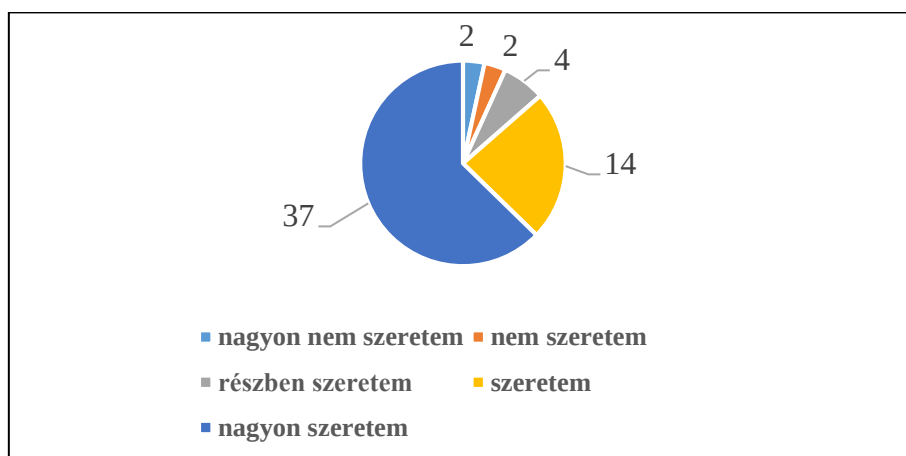


2. ábra. A tanulók féléves érdemjegyei és azokhoz való viszonyulás

A tantárgyból félévkor 2-es, illetve 3-as érdemjegyet kapott tanulók (9 fő) egyáltalán nincsenek megelégedve a jegyükkel. A gyenge teljesítményért elsősorban önmaguk szorgalmát okolják. Jobb jegyet szeretnének, többségük úgy érzi, hogy többre is képes lenne, vagy többet kellene tanulnia. A 4-es érdemjeggyel rendelkezők (23 fő) között már részint ellentmondást találunk; a 4-es tanulók mindösszesen 18%-a jobb érdemjegyet szeretne, ezért nem elégedett a 4-essel. A többségük viszont elégedett ezzel az érdemjeggyel, mert szülei is elégedettek vele, vagy mert a „4-es az egy jó jegy”. Azok a tanulók, akik nagyon elégedettek a 4-es érdemjeggyel, azok között olyan indokokat is találunk, mint a szülők megelégedettsége („mert anyukám meg apukám mindig megdicsérték a jegyeimért”) vagy mert a dolgozatokat egyszerűnek és könnyűnek találta. A környezetismeret tantárgyból jeles érdemjegyet szerzett tanulók (27 fő) mindegyike elégedett vagy nagyon elégedett a jegyével, néhányuk véleménye szerint azért, mert elégedettek saját munkájukkal, sokat tanultak, többségük viszont az 5-ös érdemjeggyel indokolta elégedettségét.

A tanulók többsége (51 fő) nagyon szereti, illetve szereti ezt a tantárgyat (3. ábra). A tanulói válaszokból az derül ki, hogy a tantárgy témái, témakörei miatt kedvelik leginkább ezt a tantárgyat. Szeretik a természetet, szeretnek a természetről tanulni. A tantárgyat még a sajátos módszertana miatt is kedvelik a válaszadó tanulók, hisz szeretnek kísérletezni, mérni, megfigyelni. A külső tanulási motiváció is fellelhető a válaszok között, hisz vannak olyan tanulók, akik azért szeretik a környezetet, mert a referenciális személyek (szülők) szeretik, ha a gyermek 5-öst kap ebből a tantárgyból. Azok a tanulók (4 fő), akik közömbösen viszonyulnak a tantárgyhoz, részben unalmasnak, részben érdekesnek tartják a tantárgyat. Azok a tanulók (4 fő), akik nem szeretnek figyelni környezetismeret órán, vagy unalmasnak tartják az órákat, vagy sok mindent nem értenek meg az órán elhangzottakból, ők azok, akik nagyon nem kedvelik ezt a tantárgyat. Egyébként nekik 4-es, illetve 5-ös érdemjegyük volt környezetismeretből félévkor. Ezek a tanulók más tantárgyból is kimagaslóan teljesítenek, tanítóik kiemelkedően tehetségesnek tartják őket, felkészülnek a dolgozatra, kiváló eredményeket érnek el tanulmányi versenyeken, még a természettudományokhoz kapcsolódóan is. Azonban órán gyakran rendetlenkednek, fegyelmezetlenek. A jelenség hátterében, azt gondoljuk, két magyarázat lehetséges. Az egyik az lehet, hogy kevés számukra a tantárgy által nyújtott tananyagtartalom, természettudományos érdeklődésük messze meghaladja az életkorukhoz igazodó tartalmakat (az egyik kisfiú a génekről, az öröklődésről tartott előadást egy kisiskolásoknak rendezett tudományos konferencián). A másik pedig az, hogy ezek a tehetséges tanulók a tanulásban tehetségesek (Nagy, 2000). Tanulási képességeik tekintetében kiemelkedőek, de nem igazán érdekli őket a tantárgy. Annak

a gyermeknek, aki – elmondása szerint – nem érti a tananyagot, nehézséget okoz a tantárgy önálló tanulása, ezért otthon, szüleivel is sokat tanul. A tanulás nála magolást jelent.

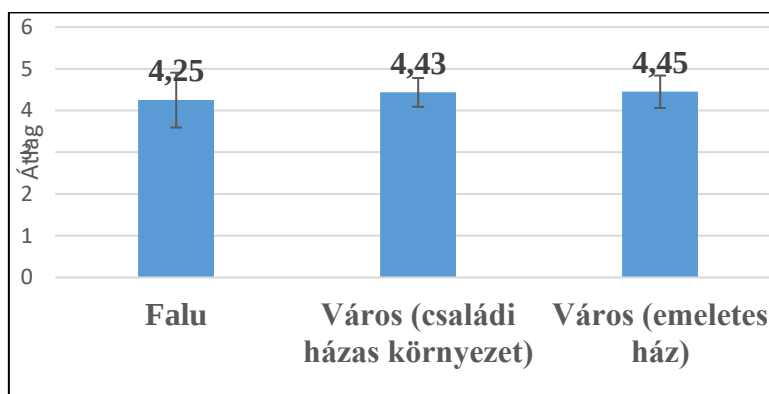


3. ábra. A környezetismeret tantárgy kedveltsége

A tantárgy kedveltsége tekintetében nincs szignifikáns eltérés a lányok és a fiúk között (kétmintás t-próba).

95%-os megbízhatóság mellett elmondhatjuk, hogy nincs különbség a tanulók között a tekintetben sem, hogy hol élnek. Érdekes viszont, hogy a városban, többszintes emeletes házban élő gyermekek jobban kedvelik a tantárgyat, mint a falun élők (4. ábra).

A tantárgyból szerzett érdemjegy és a tantárgy kedveltsége között pozitív irányú, közepes szorosságú szignifikáns kapcsolat mutatható ki ($p < 0,0001$).



4. ábra. A tantárgyi kedveltség és a lakóhely szerinti összefüggés

A tantárgyat oktató pedagógusok véleménye megegyezik a gyermekek álláspontjával a tantárgyi kedveltség tekintetében. A tanítók is úgy vélekednek, hogy tanítványaik alapvetően szeretik a környezetismeretet, nyitottak és érdeklődőek a körülöttük lévő természeti környezet iránt.

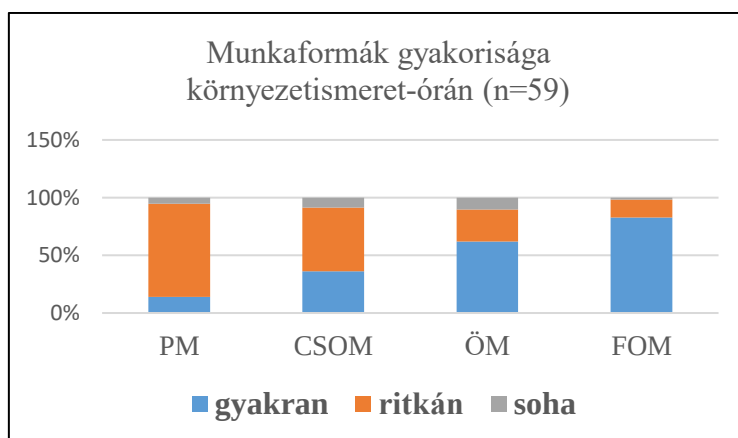
Egy korábbi, a 3–6. osztályos tanulók körében végzett, természettudományos tárgyakhoz való érzelmi viszonyulás feltárására irányuló pilot kutatásunk (Szántóné és Bencéné, é.n.) is

rámutatott arra, hogy a pedagógus személyisége, tudása, módszertani felkészültsége nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek megszeressék az adott tantárgyat. Az ebbe a kutatásunkba bevont tanulók is jelentős többsége (91%-a) elégedett a tantárgyat oktató tanító személyiségével, módszertani, szaktudományos ismereteivel. Úgy érzik, hogy bátran tehetnek fel kérdéseket a körülöttük lévő világgal kapcsolatosan, tanítójuk türelmes, jól magyaráz, és ha külön segítségre van szükségük, akkor azt is megkapják. A pedagógusokkal folytatott beszélgetésből kiderült, hogy a tanítók nagyon magabiztosnak érzik magukat mind a saját természettudományos tudásuk, mind a környezetismeret tantárgy tanításához szükséges pedagógiai/didaktikai ismereteik tekintetében.

A két változó közötti összefüggés feltárására használt regresszió analízis során kiderült, hogy a tárgy tanulói kedveltsége és a tantárgyat oktató pedagógus szakmaisága, személyisége között pozitív irányú, közepes szorosságú szignifikáns kapcsolat van ($p < 0,0001$).

Kutatásunk során kitértünk a tantárgy oktatásakor használatos taneszközök gyakoriságának vizsgálatára is. A gyermekek és a pedagógusok válaszaiból is az derült ki, hogy a hagyományos taneszközök továbbra is a leggyakoribbak, mint tankönyv, munkafüzet, füzet, szemléltető eszközök, atlasz (időszerűen, a témának megfelelően). A tanítás alapjának a tankönyvek által közvetített ismereteket, a munka kiegészítőjének a feladatlapokat tekintik. Amelyik osztályban van interaktív tábla, ott rendszeresen használják.

A vizsgálatban célul tűztük ki a környezetismeret tantárgy tanórai tevékenységeinek, oktatói módszereinek, munkaformáinak feltérképezését is. Mind a gyerekek, mind a pedagógusok válaszaiból egyértelműen kitűnik, hogy a tanulók tanítási-tanulási tevékenysége párhuzamosan, egy időben, gyakran azonos ütemben folyik leggyakrabban, vagyis a tradicionális frontális osztálymunka a meghatározó (5. ábra).



5. ábra. A környezetismeret órákon használt munkaformák gyakorisága a tanulók szemszögéből

A környezetismeret tanításakor a természeti valóságból indulunk ki, melyet alapvetően három módszerrel vizsgálunk: megfigyelés, mérés, kísérlet. Érdekességgé kell meg említenünk, hogy vizsgálatunk során azt vártuk a gyermekek válaszaiból, hogy a megfigyelés lesz a leggyakrabban használt tanítási módszer, de a másik két, igen fontos módszer is jelentős gyakoriságot mutatott. A jelenségre adott válasz valószínű a vizsgálatot megelőző időszakban tárgyalt témakörben keresendő. A vizsgálat eredménye azt is kimutatta, hogy a gyerekek ritkán mennek kirándulni, sétálni. Házi feladatot egyszer-egyszer kapnak környezetismeretből, ha mégis, akkor annak elkészítése 10–15 percnél többet nem vesz igénybe. A házi feladatot a tanítók mindig ellenőrzik, és az elkészített munkáról mindig kapnak visszajelzést a tanulók.

A környezetismeret tantárgy oktatási folyamatának vizsgálata kapcsán – melyet közvetve olvashatunk ki a gyermekek válaszaiból – az derült ki számunkra, hogy a tanulóknak a tantárgy tanulásával kapcsolatos igényei leginkább a játékba ágyazottság, a közvetlen, természetben történő megfigyelés, a téma érdekessége.

A teszt második része, az erdő és életközössége témakör előzetes ismereteinek feltárására irányult. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tananyag részletes feldolgozása előtt, mit tudnak a gyermekek az erdőről és annak életközösségéről. A mérhetőség miatt szintén kérdőívet használtunk. A kérdőív kitöltéskor, a válaszok összesítésénél, a teszt javításánál figyelembe vettük a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási problémával rendelkező tanulók sajátosságait is. Ezek a tanulók tovább írhatták a tesztet, amikor szükség volt rá, mi és a pedagógusok is magyarázatokkal segítették a feladatmegértést, a válaszadást.

Az első csoporthoz tartozó kérdéseknél többségében helyes válaszok születtek, azonban pontatlan fogalomhasználattal találkoztunk (gyökér, levélhullató, hús-növény, gaz). A *„Sorolj fel olyan növényeket, amelyek a fák lombozata alatt élnek!”* kérdésre a legtöbb válasz a gyermek közvetlen környezetében, kiskertekben található lágyszárú/fásszárú növényeket tartalmazta (tulipán, fű, gaz, orgona, meggyfa). A legtöbb helyes választ az erdő fáinak levélhullása szerinti csoportosítása során adták a gyerekek, azonban itt is találtunk helytelen kifejezéseket, mint „lombhullató és a fenyő”.

A 2. csoporthoz tartozó kérdések komoly problémát okoztak a gyermekek többségénél. Az ok-okozati összefüggéseket nem ismerték fel, a kifejtős kérdésekre jóval kevesebben válaszoltak, mint az első csoporthoz tartozó kérdésekre, és gyakoriak voltak az egyszavas válaszok. Néhány konkrét példa a *„Milyen kapcsolatot ismersz az erdő élőlényei között?”* kérdésre: *„jó kapcsolatot; szeretetet; barátság; kaját; segítenek egymásnak; ételt, italt; bátorságot; árnyékot; levegőt; életet; ők jól érzik magukat; a nyúl megeszi a mérgezett bogyót, a nyúl megeszi*

a róka, a róka meghal, a hernyók megeszik, azt elkapja a sas és a sas is meghal”. Egy másik, a „*Mi az erdészek feladata?*” kérdésre adott néhány válasz: „*meglocsolni a virágokat, csemete-ültetés; megfigyelni az állatokat; minden hónapban vizsgálni kell a növényeket; megfigyelni a hangokat*”.

A pedagógusokkal készített interjú során az is kiderült számunkra, hogy átlagosan 2–3 órát készülnek egy-egy környezetismeret tanóra a tanmenet, tankönyv, internet, természettudományos könyvek segítségével. Nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók teljesítményének nyomon követésére, elsősorban a tanulók folyamatban lévő munkájának értékelésére, viszont kis vagy semmikor hangsúlyt az országos vagy a területi teljesítménymérésekre. Semmiféle természettudományos szakmai továbbképzésen nem volt lehetőségük részt venni.

5. Az eredmények értékelése, következtetések

Tanulmányunkban ismertettük a módszertani kutatásunk egyik szegmensének, az attitűdvizsgálatnak az eredményeit. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a kutatásba bevont tanulóknak milyen a környezetismeret tantárgyhoz való hozzáállásuk. Kutatásunkat a tanulók körében kérdőívvel, a tanítóknál kérdőívvel és interjúkkal végeztük. Egyebek közt azt találtuk, hogy a tárgyat a tanulók döntő többsége kedveli, ez nem függ a nemtől és a lakóhely típusától. A tárgy kedveltségének fő oka elsősorban a tananyag tartalma, továbbá a tanulókat aktivizáló módszerek és a pedagógus személyisége. Feltételezésünk igazolódott: a tantárgyat érdekessége, a tananyag tartalma miatt kedvelik leginkább a vizsgálatba bevont tanulók.

A tanulók előzetes ismereteit feltárva arra a következtetésre jutottunk, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk az összefüggések, az ok-okozati kapcsolatok feltárására, a saját szavakkal történő kifejtésre, a kommunikáció erősítésére, készségek, képességek fejlesztésére, a szemléletformálásra.

A tanítók is úgy vélekednek, hogy tanítványaik szeretik a környezetismeretet, nyitottak és érdeklődők a körülöttük lévő természeti környezet iránt. A tanítók a kutatásunk szerint magabiztos természettudományos tudásnak a birtokában érzik magukat, a tárgy oktatására adekvát természettudományos megismerési módszereket használnak.

Módszertani kutatásunk végső célja azt feltárni, hogy a különböző oktatási környezet milyen mértékben és eredménnyel segíti elő a tanulók szemléletformálását és ismeretelsajátítását.

BIBLIOGRÁFIA

- Ballér, E. (1973). Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 23. évf. 7–8. sz. pp. 644–657.
- Báthory, Z. (1989). Tanulói kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 39. évf. 12. sz. pp. 1162–1172.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. évf. 3. sz. pp. 343–366.
- Doba, L. (2018). *Fenntarthatóság és a 3–12 évesek fenntarthatóságra nevelése*. Egyetemi jegyzet. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- Ellis, A. K. (2010). *Teaching and learning elementary social studies*. Boston, Massachusetts: Pearson Education Inc.
- Fröhlich, W. D. (1996). *Pszichológiai szótár*. Budapest: Springer Hungarica Kiadó Kft.
- Makádi, M. – Radnóti, K. – Róka, A. – Victor, A. (2015). *A természetismeret tanítása és tanulása*. Szak módszertani tankönyv. Budapest: ELTE, Természettudományi Kar.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Orosz, S. (1992). A tantárgyi attitűd és tanulási habitus. *Iskolakultúra*, 23–24. szám. pp. 38–45.
- Szántóné Tóth, H. – Bencéné Fekete, A. (é.n.). *A 8–12 éves tanulók természetismeret tanuláshoz fűződő attitűdjei*. (Kézirat, megjelenés alatt)

HAJNALKA SZÁNTÓNÉ TÓTH – LÁSZLÓ DOBA

THE EXAMINATION OF THE ATTITUDE OF THE SCIENCE SUBJECT IN VIEW OF A PILOT STUDY

This research examines the effectiveness of science education in KS1-2 (lower primary) in a variety of environments and with different methods. Our research also includes the mapping of the emotional attitude and learning habits of 3d grade pupils related to the science school subject, as well as the attitude and teaching methods of educators teaching the subject. This study is to present the results of the tests of pupils' emotional and cognitive components. The research has been implemented at Kaposvár University with the support of Programme P4/1 "Methodological research and development in support of child development, public education and higher education - a healthy society and a healthy environment" in the framework of EFOP-3.6.1-16-2016-00007 project "Smart specialization programme at Kaposvár University".

HORVÁTHNÉ HIDEGH ANIKÓ¹**Szárnyakkal megkapni és repülve elengedni...
avagy biológia tehetségek támogatása a gimnáziumunkban**

Minden emberi közösség kiemelten kezeli tehetségeit, azok megtalálását, fejlesztését, segítségét, hiszen jövőjük alakulását sokban befolyásolhatják gondolkodásukkal, alkotásukkal, tevékenységeikkel. Amióta iskola létezik, azóta a pedagógusok felfigyelnek a tehetségekre, foglalkoznak azokkal. A legnagyobb felelősség e téren ránk, azaz a pedagógusokra, rajtuk keresztül az iskolákra hárul. 2008-ban az Országgyűlés egységesen megszavazta a Nemzeti Tehetség Program elindítását, ami fordulatot hozott a tehetségekkel való foglalkozás terén magyarországi viszonylatban. Az akkor pályakezdő pedagógusok ma már hitvallásukkal támogatva, felnőve a feladathoz segítik fiatalabb kollégáikat. Szaktanárokból álló erős szakmai teamek, tehetségpontok születtek jó gyakorlatokkal, melyeket egymás között megosztanak. A Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium többcélú, összetett intézmény, tehetséggondozásunk a Zsolnai-módszer bevezetésével kezdődött 1986-ban. A folyamatosan megengedőbbé váló oktatási környezetben változtak, bővültek profiljaink, színesedett kínálatunk. 2001-től került bevezetésre nyolcévfolyamos gimnáziumi képzésünkben a 9. évfolyamtól az emelt szintű természettudományi oktatás (kémia, biológia), majd a NAT módosításával, a kötelező kerettantervek bevezetésével 2014-től felmenő rendszerben a biológia emelt szintű képzés. A diákok tehetségének kibontakozását megalapozó, segítő kötelező órák mellett nagy figyelmet fordítunk a tehetségek támogatását szolgáló tanórákon kívüli lehetőségekre. Írásomban az intézményünk fejlődését és a jelenlegi, tanórán kívüli lehetőségként bevált jó gyakorlatainkat szeretném bemutatni biológiaoktatásunk területén.

Minden emberi közösség kiemelten kezeli tehetségeit, azok megtalálását, fejlesztését, segítségét, hiszen jövőjük alakulását sokban befolyásolhatják gondolkodásukkal, alkotásukkal, tevékenységeikkel. Amióta iskola létezik, azóta a pedagógusok felfigyelnek a tehetségekre, foglalkoznak azokkal. A magyar iskolák tehetséggondozásának eredményei évszázadokra nyúlnak vissza (N. Kollár–Szabó, 2004). Korábban az a nézet volt a vezető, amely azt állította, hogy a tehetségeket nem kell keresni, mert a tehetség utat tör magának. Ma már azonban mindenki egyetért azzal a nézettel, amelyet Czeizel Endre genetikus professzor, az MTT korábbi elnöke vallott, azaz „a tehetségeket keresni kell”, támogatni, segíteni kell őket (Czeizel, 1997).

¹ intézményvezető, Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium; hidegh.aniko@gmail.com

Iskolánkról, avagy hogyan is váltunk tehetségápoló intézménnyé?

Közösségként a Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium nagy hangsúlyt fektet tehetséggondozására. Többcélú, összetett intézmény általános iskolával, SNI külön-neveléssel és gimnáziumi tagozattal.

Iskolánk 1985-ben alakult meg önálló általános iskolaként, és 1986-tól alkalmazza a mai napig folyamatosan a Zsolnai József neve által fémjelzett Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programot. A Zsolnai Program éppen a tehetségek megtalálását és fejlesztését célozza, bár nem feledkezik meg a kevésbé tehetséges gyermekekről sem. Éppen ebben az időben, a 80-as évek közepén bontakozhattak ki az alternatív pedagógiai irányzatok, és ezen a téren erőteljes lépések történtek a változások, változtatások irányába (Sz.n., 2014). Addig a tehetségekkel való foglalkozás inkább megtűrt terület volt, azonban a tagozatos osztályok, a fakultációk elindulása révén a tehetségekkel való foglalkozás ismét fontos kérdés lett közoktatásunkban. Az akkor megjelenő innovatív szemlélet teret engedett az addig elképzelhetetlen alternatív módszerek megjelenésének (Báthory, 2001). Ezt segítette az 1985-ös közoktatási törvény² is, mely révén az iskolák önállókká és „mássá” válhattak, különbözhetnek egymástól, alternatív lehetőségeket kínálhattak a szülők felé gyermekük nevelésével kapcsolatban, megújulási lehetőséget nyújtottak az akkori gyakorló pedagógusoknak. A Zsolnai-pedagógia folyamatos tanórai differenciálásával, különleges tantárgyi rendszerével „melegágyként” szolgált a tehetségek keresése és segítése szempontjából. Az ÉKP mellett az ének-zene tagozatot vezette be iskolánk a párhuzamos osztály profiljaként a zenei tehetségek ápolása céljából.

A 90-es évek elején beindultak a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok. Az intézményünk akkori vezetője megkérte és megkapta az engedélyt a nyolc évfolyamos gimnázium beindítására 1992-től. A tehetségek kiválasztása immár az osztályszintről az évfolyamszintre is áttért. Gimnáziumi tehetséggondozásunk ettől a ponttól kezdődött. A nyolc évfolyamos képzést felmenő rendszerben vezettük be 5. osztálytól. Első három érettségiző osztályunk érettségi eredményei meglegedésünkre bizonyították, hogy jó úton haladunk.

A társadalom, a tudomány, a technika folyamatos változása természetesen megköveteli az oktatás céljainak, prioritásainak változtatását is. A már akkor is kreatív, innovatív, lelkes nevelőtestület úgy gondolta, hogy meg kell erősíteni a gimnáziumi oktatásunkat valamilyen tantárgy emelt szintre történő emelésével. A választás az angol nyelvre esett a partneri igények alapján.

²1985. évi I. törvény az oktatásról [online] <http://jogiportal.hu/index.php?id=linibq1d8t60zopmx&state=19910723&menu=view> [2018.09.20.]

Később a környezetvédők közhangulatra gyakorolt befolyása következtében a figyelem a környezet- és természetvédelemre terelődött partneri köreinkben is. A nevelőtestület természettudományos területen tanító pedagógusai és a szülők is fontosnak tartották, hogy a diákok mihamarabb az oktatásuk során találkozzanak a legfontosabb tudnivalókkal a környezet- és természetvédelem tudományterületeken. Kidolgozták a tanmeneteket, beillesztették a biológia és kémia tananyagába, és beindult 9. évfolyamtól a természettudományos emelt szintű képzés, mint a tehetséggondozás következő területe. Így alakult ki 2001-ben az emelt szintű természettudományos oktatás, amely a 2014-es NAT és KET módosítások következtében felmenő rendszerben 2018-tól a 9. évfolyamtól biológia emelt szintű oktatássá módosult. Ezzel párhuzamosan a gimnáziumban és az általános iskolában is bevezettük az informatika emelt óraszámú oktatását, 2019 szeptemberétől pedig a tananyagot a robotikával, az algoritmikus gondolkodás bevezetésével bővítjük. Ehhez fontos tényező a szülők közösségének és az Alapítványunknak támogató szemlélete és szoros együttműködése az iskolával.

Intézményi szinten több területen is elismerték munkánkat, amit jelez 2009-ben a Nemzetközi Iskola cím, 2014-ben az Örökös Ökoiskola cím, 2016-ban a Múzeumbarát Iskola cím, 2015.-ben a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája Referencia Intézmény cím, 2017-ben a Kiváló Akkreditált Tehetségpont cím elérése. Mindezek nem változtatták meg a gyermekekhez való nevelőtestületi hozzáállást, amit bizonyít az is, hogy 2016-ban a város Gyermekekért Díját nevelőtestületünk nyerte el. Partnereinkkel kiegyensúlyozott a kapcsolatunk. Városi szinten iskolánk fogta össze a természettudományi munkaközösségeket, megalakítottuk a Városi Környezetvédelmi Munkacsoportot és egy közös összeállítású környezetvédelmi munkatankönyvet szerkesztettünk az Önkormányzat támogatásával 2009-ben (Dr. Horváthné (szerk.), 2009).

A tehetségek segítése mellett nem feledkezünk meg iskolánkban a sajátos nevelési igényű gyermekek csoportjáról sem: SNI tagozatunkon tanulásban és értelmileg akadályozott, valamint Autista Központunkban autizmussal élő tanulókat nevelünk, oktatunk. A többségi és a külön nevelt osztályok közötti kapcsolatot 3 éve működő Érzékenyítő Programunk biztosítja, amely havonta előre szervezett közös foglalkozásokra invitálja az ép és a sajátos problémákkal élő, külön nevelhető tanulóinkat, biztosítva ezzel a tolerancia, az elfogadás, a közösségi élmény érzésének kialakítását.

Intézményünk valamennyi (857) diáknak rendkívül széles sávban színes szabadidős programokat kínál³, pl. művészetek, színház, tánc, dráma, kórusok lehetősége, sport stb. Tesszük ezt abból a célból, mert azt gondoljuk, hogy a tehetséggondozás mellett szükség van „lazító” programokra is, ahol tanulóink kikapcsolódhatnak, feltöltődhetnek. Fontos e téren is a szülő és pedagógus kommunikációja, együttműködése, mindenekelőtt a gyermek szempontjait képviselve.

A tehetségek nem minden esetben mutatkoznak meg. Ezért minél több tudományterületnek a virtuális ajtaját kell megnyitnunk ahhoz, hogy a diákok is kinyíljanak, kibontakozhassanak, betekintést nyerjenek a tudományok eddigi csodáiba. Ehhez az intézménynek biztosítania kell a sokszínű képzés mellett (pl. Zsolnai-program, emelt szintű gimnáziumi oktatási területek) a délutáni tevékenységek még sokszínűbb kínálatát. Úgy érzem, ez a mi iskolánkban lehetővé válik, és amely tanulóban bármely típusú tehetségnek a csírája él, lehetőséget kap a kibontakozásra. Természetesen ehhez a tevékenységhez jól képzett, elhivatott, kreatív, lelkes, innovatív nevelőtestületre van szükség.

Iskolánk egyik erőssége: biológia tehetséggondozásunk

2001-től került bevezetésre nyolc évfolyamos gimnáziumi képzésünkben a 9. évfolyamtól az emelt szintű természettudományi oktatás (kémia, biológia), majd a NAT módosításával, a kötelező kerettantervek bevezetésével 2014-től felmenő rendszerben a biológia emelt szintű képzés.

Az általános iskolákból biológia emelt szintre olyan tanulók jelentkeznek, akik vonzódnak a biológia egy-egy területéhez, pl. állatokhoz, természethez, a kísérletezés érdekli őket stb., tehát elhivatottak, motiváltak. Ez lehet a kiindulópontunk a gimnáziumban. A mi feladatunk, hogy azonos értékrendszerrel, azonos feltételekkel kezeljük a hozzánk jelentkező kis biológusokat, keressük köztük a tehetségeket, és további támogatást biztosítsunk számukra.

A Pedagógiai Programunk Helyi Tanterve alapján⁴ a 9. és 10. évfolyamon 2, illetve 3 biológiaórát tartunk hetente a biológiát emelt szinten tanuló diákoknak. A 11. évfolyamtól az alapóraszám (3/hét) mellett heti 2 óra fakultációt választhatnak a gyerekek. Ezek az órák javarészt elméleti biológiaórák: szakszöveg értelmezésére, a tananyag elsajátítására vonatkoznak, valamint tesztekkel, közép- és emelt szintű feladattípusokkal való ismerkedés, azok gyakorlása a

³Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium – Rendezvényterv 2018-19. [online] https://web.arany-szhhbatta.sulinet.hu/wp-content/uploads/2019/02/Rendezv%C3%A9nyterv_2018-2019.-tan%C3%A9v_HONLAPRA_2019.02.21..pdf [2019.02.12.]

⁴Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium Pedagógiai Programja [online] https://web.arany-szhhbatta.sulinet.hu/wp-content/uploads/2018/11/Arany_PP_201803.pdf [2019.02.12.]

feladat. A biológia egzakt, experimentális tudomány, szükség van az összehasonlításra, kreatív, absztrakt, kritikai gondolkodásra, a felfedezés, a tényfeltárás, az elemző munka ismeretére, a problémameghatározás és -megoldás képességére, az önálló gondolkodásra, a döntésképes-ségre. A diáknak kell, hogy legyen szorgalma, igyekezete, megfelelő szintű érdeklődése, de fontos az olvasottság, a lényegkiemelés, az erkölcsi-etikai gondolkodás, az emberbaráti, természetet védő attitűdök, a jövő-orientált gondolkodás megléte.

Amennyiben csak a száraz tananyag megtanulására adnánk lehetőséget a tanulóknak, biztosan nagyon hamar elveszítenék a motivációjukat, „kiábrándulnának” a biológiából. A kötelező tananyag nagyon magas szintű, a tempó feszes, az érettségi követelmények adottak, el kell érni azokat.

Az előzőek elkerülése miatt, illetve a diákok tehetségének kibontakozását megalapozó segítő kötelező órák mellett nagy figyelmet fordítunk a tehetségek támogatását szolgáló tanórákon kívüli lehetőségekre. Mindenki számára ismert, hogy a biológia az egyik leggyakorlatiasabb szemléletű tudomány: a diáknak nem csupán a tankönyvek és szakirodalmak anyagát kell tudnia alkalmazni a tesztek megoldásánál, hanem az embert körülvevő környezetben – egyedek feletti szinten – is kell tudni eligazodni a botanika, a zoológia, ökológia, a szisztematika, etológia, stb., a biológia tudományterületén belül tájékozódni, megismerni a bennünket körülvevő természetet minden oldalról. A másik terület pedig az egyedek alatti szerveződési szintek megismerése, ami alatt a mikroszkopizálást, szövettant, biokémiai kísérleteket, bonctani gyakorlatokat, növényhatározásokat stb. értem. Mindezeket a Pedagógiai Programban beillesztve tudjuk a diákok számára kötelezővé tenni. Bár a kötelező jelleggel nincs probléma, még egyszer sem kérdezték meg a gyerekek, hogy ez a gyakorlat kötelező-e, inkább ismételni szeretnék az élményszerűség miatt.

Az alábbi területeken tudjuk szélesíteni, színesíteni a biológia tantárgyi tudást gimnazistáink körében:

- terepgyakorlat 9. és 10. évfolyamon (3 nap);
- lakóhely környékének vizsgálata (1 nap);
- kutatóintézet, kiállítás, Egyetem-látogatás (1 nap);
- pályaaorientációs célú programok (rendszeres);
- Erasmus-pályázatokban való részvétel, azokhoz való kapcsolódás (rendszeres);
- országos pályázat, konferencia szervezése diákok számára.

Az iskola egyes területeit fizikálisan, megjelenését tekintve is átalakítottuk, kiemelve a környezetvédelem és természetvédelem, az egészséges élet fontosságát ún. „zöld folyosó kialakításával”. Dekorációkkal, versenyeredményekkel, a természetet ábrázoló rajzokkal, képekkel, selektív gyűjtőkkel nyújtunk autentikus környezetet az iskolának ezen a részén.

A biológus diákjaink személyiségének jellemzői

Milyenek is tanítványaink? Különböznek-e a biológia vagy természettudományok tehetséges diákjai a többi velük egykorú diákoktól? Eddigi tevékenységeim során azt tapasztaltam, hogy igen. A biológia iránt érdeklődő gimnazisták rendkívül jól motiválhatók, a kapott feladatot kedvvel, kíváncsisággal, örömmel végzik el. Amennyiben hibát követnek el a feladatban, nem törnek le, hanem okulva abból, átgondolják, újra modellezik a feladat megoldását. Nemcsak a biológia tantárgyban, de a természettudományok más tantárgyaiban is hasonlóan kreatívak, tájékozottak, érdeklődők. Képesek kitartóan és mélyrehatóan elemezni problémákat, új, innovatív ötletekkel állnak elő. Lelkesen számolnak be kisebb kutatómunkájukról, tapasztalataikról, és reflexíven figyelnek pedagógusuk kritikai észrevételeire. Nyitottak a természettudományok világa felé: igénylik a tananyag megtanulása melletti tananyagon kívüli lehetőségeket, mint amilyen a versenyeken való részvétel, gyakorlati tevékenységek végzése. Terepgyakorlatokon érdeklődve végzik a gyűjtőmunkát, a jegyzőkönyveikbe szorgalmasan gyűjtik a megfigyeléseiket, majd a végső beszámolóba logikusan építik be tapasztalataikat, írják le következtetéseiket.

Természetesen vannak olyan diákok is, akik nem szeretik a megmérettetéseket, csendesebbek, talán még a „szorongó” jelző sem erős a jellemzésükre. Megfelelő szakmai környezetben – pl. laboratórium, boncolási gyakorlat, mikroszkopizálás, tereptan stb. – az egyedül végzett munkában elmélyülve képesek lehetnek megnyílni, magabiztosabbak lehetnek, önértékelésük kiegyensúlyozottabbá válik, és képesek szép eredmények elérésére is.

A biológiatanár feladatai az alapvető tananyag magas szintű átadása, megtanítása mellett a tehetségek felismerése és kiemelt foglalkoztatása. Mindezek felül a kutatómódszertani alapok, az esszé jellegű beszámolók megírása szabályainak, a laborkörülmények közti munka, a terepmunka szabályainak betartására is fel kell hívni a figyelmét. A kutatómunka folyamatának megismerését az alapkíváncsiságból adódó alapkérdésektől, a hipotéziseken és a kutatói tevékenységen át a hipotézisvizsgálatig és az eredmények közzétételéig minden területet meg kell ismertetni a diákokkal. Lehetőséget kell biztosítani a biológia minden területének a megismeré-

sére, mint ökológia, etológia, genetika, embertan, biokémia stb. Keresni kell a lehetőséget partnerintézményekkel való kapcsolattartás kiépítéséhez a tanulók érdekében (pl. kutatóintézetek, egyetemek, vagy termelő ágazatok irányában pl. ipar, mezőgazdaság).

Mindenek felett azonban a biológiát oktató pedagógusnak példát kell mutatni nemcsak személyiségével, de pedagógusi erkölcsi-etikai téren, valamint a tudományosság és a kutatómunka területén is.

Gimnáziumunk biológia témájú, tanórán kívüli tevékenységei – jó gyakorlatok

Terepgyakorlatok

A természettudományi terepgyakorlatok egy időben jelentek meg iskolánkban a gimnáziumi természettudományi emelt szintű oktatással, azaz 2001 óta minden tanévben szervezzük. Kezdetben öt napra terveztük, néhány év múlva azonban azt tapasztaltuk, hogy három nap alatt egy adott területre vonatkozó vizsgálatokat el tudjuk végezni. Az így fennmaradó két nap pedig a lakóhely környéki terület megismerésére, valamint az egyéb speciális tevékenységekre felhasználható (egyetem, kutató intézet, kiállítás látogatás stb.)

Minden évben a 9. és 10. évfolyam biológia emelt szintes diákjaink részére szervezzük a terepgyakorlatot, egyik évben vízparti, másik évben hegyvidéki területen. Voltunk már a Velencei-tónál, Pácsmagon, Rétimajorban, a Vértesben (Gánt), a Pilisben (Királyrét). Az ottilétünket minden évben pályázati forrásból sikerült eddig biztosítanunk.

Szokásaink szerint a 9. évfolyam készít kötelező jelleggel a területről bemutató, esszé jellegű kiselőadásokat, pl. a terület geológiája, éghajlata, talaja, növény- és állatvilága, jellemző életközösségek stb. témákban, és környezetvédelmi szempontból még a helyhez kötődő fontos tudnivalókról kell kutatómunkát végezniük. A szemléltetéshez plakát jellegű anyagot készítenek a tanulók. Ezeket a munkákat az első délután/este adják elő.

Szintén az első napon kapják meg a kitöltendő jegyzőkönyveket és a feladatokat, melyek között szerepelnek:

- az élő környezet megfigyelése megadott szempontok alapján,
- meteorológiai mérések,
- növény- és állatfajok felismerése, rendszertani besorolása,
- növényhatározás,
- ökológiai társulásvizsgálatok,
- életnyomok megfigyelése,
- közettani vizsgálatok,

- vízvizsgálatok (kémiai vizsgálatok),
- talajvizsgálat (kémiai vizsgálatok),
- mikroszkopizálással kapcsolatos feladatok,
- csillagászat (amennyiben az időjárás engedi).

A három napot jól beosztva nagyon következetesen tartani kell magunkat a tervezett programokhoz a sok feladat miatt. Egy nagyobb túrát is minden esetben tervezünk, ahol a legtöbb megfigyelést és anyaggyűjtést meg tudjuk tenni.

A terepgyakorlat végén, még a helyszínen minden esetben értékelés az utolsó program. A hozzáállást, aktivitást, szorgalmat, eredményességet értékeljük szóban. Hazaérve határidőre kell beadni a diákoknak a jegyzőkönyvet, a szakmai beszámolót (szempontok szerint), és nem kötelező jelleggel lehet élménybeszámolót is írni. A jegyzőkönyv és a szakmai beszámoló értékelése egységes rendszerben történik. Többen szoktak élménybeszámolót is írni, ami fontos visszajelzés számunkra a terepgyakorlat szervezését illetően.

A terepgyakorlaton biológia szakos kollégáimmal megosztjuk a feladatokat, valamint a kémia és földrajz típusú feladatokat is szakos kollégák koordinálják.

Lakóhely környékének vizsgálata

Százhalombatta a Mezőföld Duna melletti szélén, Budapesttől 30km-re délre helyezkedik el. A Duna menti pleisztocén korú löszfalon kialakult eredeti növényvilág változatos (pontuszi, mediterrán és pannon) elemeit/fajait tudjuk megvizsgálni (törpe nőszirm, csikófark, budai imola).

A Duna mentén a löszfal lealacsonyodása következtében kiszélesedik a folyó ártere, és puhafa ligeterdők szegélyezik városunkat a Duna-parti részén (szil, kőris, nyár, éger fajok). Ezeknek a víz által befolyásolt társulásoknak vizsgálata szintén érdekes feladat a diákoknak (szintezettség, szintek növényfajai, szukcesszió szakaszainak és jellemző fajainak felismerése).

Kiemelten fontos gyakorlat a terület védett növényeinek megkeresése és felismerése. Mindenképpen foglalkozunk a város környezetvédelmi problémáival is (hőerőmű-naperőmű, MOL telephely, kevés zöld terület, egészségügyi prevenciók, stb.)

Kutatóintézetek, kiállítások, egyetemek

A közeli Martonvásári Magyar Tudományos Akadémia MTA Agrártudományi Kutatóközpont Mezőgazdasági Intézetével vagyunk kapcsolatban, ahol a Kutatóintézet szakemberei csoportokat fogadnak, és vezetésükkel megsegítve részt vehetünk különféle foglalkozásokon.

Budapesthez közeli iskola lévén minden esetben, amikor biológia témában vándorkiállítás érkezik a fővárosba, azt meglátogatjuk. Pl. ilyen volt már két esetben a Body című kiállítás. Ilyen céllal a Semmelweis Egyetem Patológiai Intézetének Kiállítását is megtekintettük.

A 90-es és korai 2000-es években még engedélyezték a boncolási bemutatókat a SOTE Patológián, de sajnos ez megszűnt. E helyett vettem fel a kapcsolatot az Állatorvosi Egyetemmel, ahová mindig a 11. évfolyamos diákjainkat viszem. Ott megtekintjük az egyetem múzeumát, majd egyetemi oktató vezetésével egy emlős boncolásának bemutatóján vehetünk részt.

A Szegedi Tudományegyetemtől 2017 óta kapunk lehetőséget, hogy egy tanévben két alkalommal vegyünk részt 3–3 diákkal a Szegedi Tudósakadémia rendezvényen. Minden esetben a rendezvény óriási motivációt jelent diákjaink számára. Több olyan diákunk is van, aki volt ezen a rendezvényen, és most Szegeden tanul biológiát az egyetemen. A rendezvényen ösztöndíjas kutató egyetemisták előadásait hallgathatjuk meg neurobiológia, biokémia területeken, valamint Nobel-díjas tudós életpályáját és magát a tudóst és az általa ismertetett kutatási területét ismerhetjük meg (pl. Erwin Neher, (1991), vagy Kurt Wütrich, (2002)). Részt vehetünk boncolási gyakorlatokon az egyetem gyakorlógimnáziumában, ahol gyakorlati szempontból próbálhatják ki diákjaink magukat iskolán kívül. Betekintést nyerünk az Egyetemi Kutatóintézet éppen aktuális kutatásaiba, a gimnazisták (az országból kb. 300 fő) kerekasztal beszélgetéseken vehetnek részt neurobiológia és sejttan témákban, melyeket a kutató egyetemisták vezetnek. Itt kérdezhetnek, érvelhetnek, vitázhatnak, tehát kommunikációs téren gyakorolhatnak. Gálaest keretében adják át a Szegedi Nobel-díjat egy helyi fiatal tudósnek eddigi munkássága elismeréseként. Ezen alkalmakkor a biológia és angol tantárgyi kompetenciáik kipróbálásán kívül, a tudományos konferenciák, állófogadások, tudományos kerekasztal-beszélgetések világát is megtapasztalhatják diákjaink.

A Szegedi Tudósakadémia szervezésében az ország több régiójában, így Pest megyében is minden hónapban egy kijelölt gimnáziumban (Budapest) részt vehetünk különböző szakmai rendezvényeken. Így voltunk már kutató tudós előadásán, ahol munkásságát ismertette (humán-genetika), boncolási gyakorlatokon (marhaszív), mikroszkópos gyakorlaton, biokémiai gyakorlaton (DNS-kimutatás paradicsomból). Ezen felül egy közös internetes felületen folyamatosan kapnak feladatokat a diákjaink, melyeket feltöltve, kijavítva kapják azokat vissza. Mindezek hihetetlenül nagy motiváló erővel bíró rendezvények, lehetőségek.

Pályaaorientáció

Nagyon fontos az, hogy a tanulók a 11–12. évfolyamon megismerkedjenek az általuk választandó szakmákkal, illetve az egyetemi képzésekkel. Egykori diákjainkat szoktuk meghívni iskolánkba, akik felkészülten mesélnek az egyetemi életükről. Meghívjuk a már végzett, diplomás egykori tanítványainkat is, akik már a szakmáról beszélnek, annak örömeiről és nehézségeiről. Abszolút motiválók ezek a beszélgetések, nekünk, mint szaktanárnak pedig rendkívül nagy büszkeség felnőtté éretten látni egykori diákjainkat.

Pályaaorientációnak számít az is, amikor saját iskolánk nyitja meg kapuit a gimnáziumunkba pályázó 8. osztályosok előtt. A nyílt órákon és tájékoztatókon kívül délutáni időszakban az igazi biológusok számára boncolási gyakorlatot tartunk. Általában sertésszív vagy sertésvese, aminek a belsejébe nézünk, és a működésüket ismerjük meg. A segítségre saját tanítványaimat kérem meg, hiszen velük már ezeket a gyakorlatokat elvégeztük. Nagy örömmel jönnek és segítenek, asszisztálnak a nyolcadikos érdeklődő tanulók mellett. Ilyenkor tapasztalom meg, hogy amit a gyakorlati oktatás révén tanultak meg, azt ugyanúgy tudják visszaadni, illetve átadni.

Erasmus-pályázatokban való részvétel, azokhoz való kapcsolódás (rendszeres)

Intézményünk folyamatosan, tíz éve vesz részt Comenius-, illetve Erasmus-pályázatokon. 2008-tól hat éven át a környezetvédelem és a természetvédelem volt a témánk. Akkor az emelt szinten tanuló diákok nagy öröme a témából adódóan többen is kapcsolódtak a projektekhez. Jelenleg inkább humán területet érintenek a projektjeink, de csoportom tanulói közül többen is az Erasmus-csoport tagjai. Legutóbbi, iskolánkban tartott projekttalálkozón az egyik biológiaórán az egyik nagyon tehetséges tanuló angol nyelven tarott sertésvese-boncolást. Nagyon felkészült a témából, csodálatos PPT-t készített, angol nyelven bámulatosan adta elő a szervrendszer, illetve szerv működését öt ország diákjainak. Nagy büszkeség volt ezt látni!

Országos pályázat, konferencia szervezése

2000-ben hirdettünk első alkalommal környezetvédelmi pályázatot középiskolásoknak először városi, majd országos körben. A megadott témakörökön belül lehetett megírni a formailag előírtak alapján a pályamunkákat. A témákban való elmélyedés, kutatás, még inkább fejlesztette a tanulók biológiai, természettudományos kompetenciáit. Ezeket egy kémia szakértőből, vegyipari mérnökből, valamint egy pedagógusból álló zsűri értékelte. Mindezt a város önkormányzatának, valamint az egyik nagy vegyi üzemének támogatásával szerveztük. Az eredmények kihirdetése köré szerveztük meg a Középiskolások Környezetvédelmi Konferenciáját, ahová

környezetvédelmi, egészséges életmóddal kapcsolatos cégek, egyetemek, nemzeti parkok képviselői és előadói jöttek el. Ez a gyakorlat a mai napig így van, azaz 20 éve. A konferencián a díjazott középiskolás tehetséges diákok előadják munkájukat a középiskolás közönség előtt, majd a meghívott szakemberek adnak elő az adott témákban.

Hatásvizsgálat

Intézményünkben egykoron tanult biológias diákokat (55 fő) kérdeztem meg arról, hogy tanulmányaik előrehaladását mennyire segítette az intézmény által nyújtott sokoldalú segítségnyújtás.

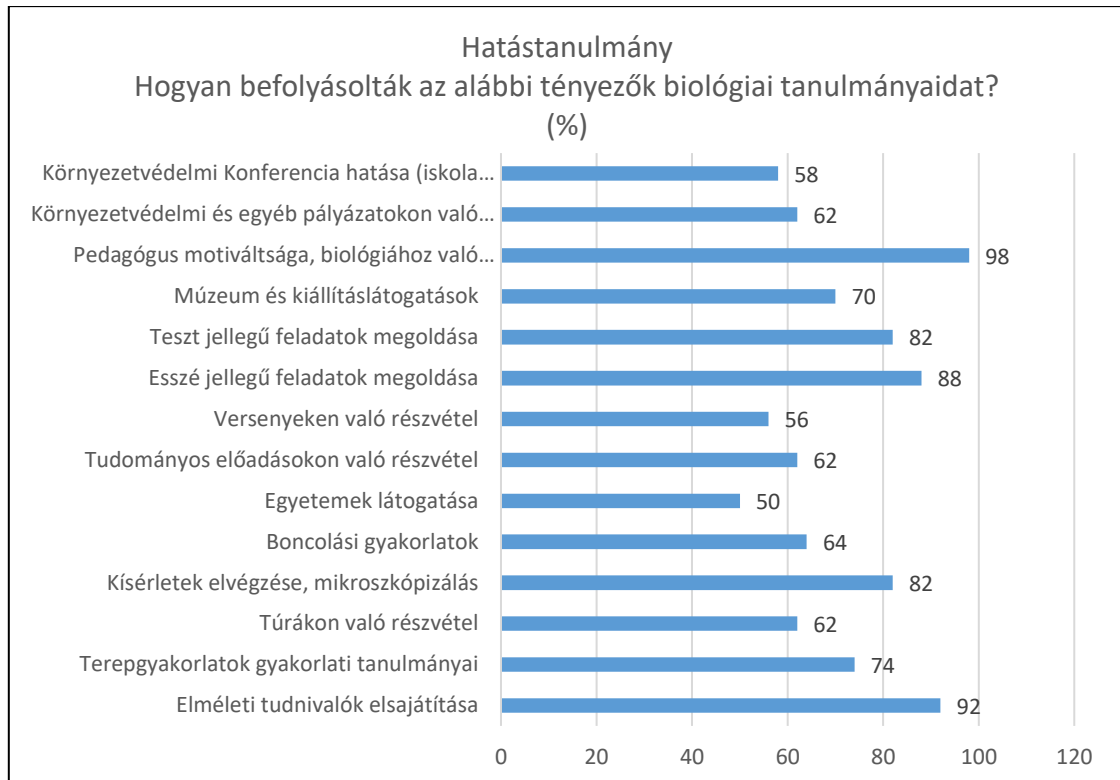
A válaszadók 30%-a közép-, 70%-a emelt szinten tett biológia érettségit. Pályaválasztásukat döntően határozták meg a biológia tanulmányaik terén elért sikerek a válaszadók 60%-ánál. A megkérdezettek mindegyike felsőoktatási intézményben végzett, vagy jelenleg tanul, 12% nem biológia területen. A megkérdezettek 88%-a teljes mértékben boldog a szakmájában vagy tanulmányai végzése közben, a fennmaradó 12% pedig nem bánta meg, hogy biológiát tanult emelt szinten.

Válaszaikból kiderült, hogy az elméleti tudnivalók, a tesztek és esszéfeladatok gyakorlása, elsajátítása és a kísérletek elvégzése az iskolában segít a sikereik elérésében (>80%).

Nagy hatással volt tanulmányaikra, és megfelelő módon hatottak eredményeikre a múzeumok, kiállítások látogatása, és a terepgyakorlatokon tanultak (>70%).

Közepes mértékben befolyásolta a megkérdezettek nagy részének biológiából való továbbhaladási sikerét a pályázatokon, tudományos előadásokon, konferenciákon való részvétel és a túrázások tapasztalatai (>60%).

Kis mértékben segítette sikereiket és a továbbtanulási szándékukat az egyetemek látogatása és a Környezetvédelmi Konferencia, illetve a versenyeken való részvétel (*1. ábra*).



1. ábra. Hatástanulmány egykori tanítványaink között

A leginkább meghatározó sikereik elérésében biológiai tanulmányaik terén a válaszadók véleménye szerint a pedagógus motiváltsága és a biológiához való hozzáállása, azaz az emberi tényező (98%). Hogy mi a pedagógus alkotása ebben a témában, arról Zsolnai József írt egyik munkájában. A kérdés, hogy „*hogyan tárgyasul a pedagógus vagy a tanuló mindennapi tevékenysége*” azonos azzal a kérdéssel, hogy például mivé lesz a pedagógus „keze alól” kikerült tanuló (Zsolnai. 1996, p. 124). A pedagógiai alkotás azonos a létrehozott alkotó tanítvánnyal! Ezt nem lehet rutinmunkával elérni, ide ösztönző erő kell, mely neve ellenére tudatos pedagógiai tevékenység (Zsolnai, 1996, 125). Ahhoz pedig, hogy szívvel-lélekkel tanító, nevelő pedagógusai legyenek egy országnak, elsősorban a megbecsültségre és az elismerésre van szükségük. A tehetség önmagában kevés, a speciális mentális képességek, motiváció, kreativitás és az általános értelmesség mellett szükség van a módosító környezeti faktorokra: iskola, kortársak, család és társadalom. Az iskola szinte azonosítható a pedagógussal, a kortársakat is a pedagógusok nevelik, és a szülők nevelésében is részben pedagógusok vettek részt. A társadalom pedig „neveli”, képezi a pedagógusokat, a társadalom felnőtt résztvevőit szintén a pedagógusok nevelték. A felnövekvő diákok pedig alakítják a társadalmat. Így, ha leszűkítjük a Czeizel-tehetségmodell lényegét (Czeizel, 1997), akkor mondhatjuk azt, hogy a genetikailag rögzített tulajdonságaink alakításában (némelyek elrejtésében, mások felszínre kerülésében) kiemelkedően nagy szerepük van a pedagógusoknak.

Összegzés

A természettudományok, ezen belül a biológia oktatása gimnáziumunkban 18 éve kiemelt terület. Intézményünkben számos természettudományos tartalmú felsőoktatási területen tanultak és tanulnak diákjaink. Sikereikről évente számolnak be a pályaaorientációs napokon, rendkívüli órákon, motiválva jelenlegi tanítványainkat. Eredményeink közül magas szintű érettségi eredményeinkre és sikeres felvételi arányokra vagyunk a legbüszkébbek. Korábban végzett tanítványaink között orvos, meteorológus, élelmiszervegyész, kertészmérnök, gyógytornász, védőnő, állatorvos, gyógyszerész stb. is előfordul. Jelenleg egyetemistáink a SZTE, SOTE, SZIE, BME, ELTE stb. egyetemeken tanulnak biológiát. Van olyan diákunk, aki végül nem biológiából haladt tovább, annak ellenére, hogy négy évig emelt szinten tanulta azt, de végül pl. az óvóképzést választotta. Biztos vagyok abban, hogy leendő óvodásainak színvonalasan fog majd a természetről beszélni, esetleg ott foglalkozásokat tartani, sőt már kicsi korban tehetségeket felismerni e téren.

Szakemberek véleménye alapján a komplex tehetségfejlesztésnek négy fő területe van, amit figyelemmel kell kísérni (Balogh,2012):

- a tehetséges tanulók erős oldalának, tehetségterületének a felismerése és erősítése;
- a másik terület, amelyben a tanuló nem tud jól teljesíteni. Ez a terület a fejleszthető oldala a diáknak, ebben is segítséget kell nyújtani;
- a harmadik terület a tanulót és az őt is tartalmazó közösséget érinti. Fontos, hogy a tanulót elfogadja a közössége, képességeit, teljesítményét pozitív értelemben elismerjék társai;
- végül nagyon fontos, hogy a tehetséges tanuló megtalálja azt a foglalatosságot, amely terén ki tud kapcsolódni, amely tevékenység örömet szerez számára. Ilyen lehet bármely művészeti tevékenység, a sportok, amelyek művelése alatt ellazul, feltöltődik a tanuló. Ezek a területek nincsenek kapcsolatban általában a tehetségterületével, egész más tevékenységeket igényelnek idegrendszeri és fizikális szempontból is.

Egy tehetséggondozással is foglalkozó közoktatási intézménynek mind a négy területet biztosítani kell a diákjai számára. Kutatni, felismerni/megtalálni a tehetségeket és segíteni őket a kibontakozásban, fejlődésben. Az esetlegesen gyengébb képességei számára lehetőséget adni a felzárkózásra, támogatni ebben is. A megfelelő légkört biztosítani kell az együttnevelés keretein belül, amely toleráló, elfogadó, sőt elismerő környezetet biztosít a tehetséges diáknak. Továbbá megtalálni számára azt a területet, amely a relaxációt, feltöltődést biztosítja számára.

Egykori diákjaink visszajelzései, beszámolói és a jelenleg is intézményünkben tanuló lelkes, motivált diákok teljesítménye, tehát az eredményeink alapján, sokan választják gimnáziumunkat, azon belül is a biológia emelt szintű oktatásunkat a 9. évfolyamtól. A sokszoros túljelentkezés ellenére csak kis létszámot tudunk felvenni osztályunkba. Ez a tény azt mutatja, hogy képzésünknek jó híre van.

A gimnáziumba már olyan tanulók érkeznek, akik motiváltak a tantárgy, a tudományterület iránt. A gimnázium feladata a képzés emelt szinten való biztosítása és a tudomány, a határ- és társtudományok minél több oldalról való megismertetése. A módszertani változatosság, a digitalizáció ebben nagy segítség a mai pedagógusok számára. Képzési rendszerünk, pedagógusaink, az intézmény légköre tehát megfelelő teret biztosít a nálunk tanuló diákok számára ahhoz, hogy az ideérkezésük meglevő motivációjuk növekedjen, tudásuk, tehetségük pedig fejlődjön a gimnáziumi évek alatt.

BIBLIOGRÁFIA

- Balogh, L. (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Sz. N. (2014). *Az a cél, hogy a tehetség fölött mindig süssön a nap*. Interjú Balogh Lászlóval, a Magyar Tehetséggondozó Társaság (MTT) és a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének elnökével. [online] <http://tehetseg.hu/interjuk/cel-hogy-tehetseg-folott-mindig-susson-nap> [2014. szept. 19.]
- Báthory, Z. (2001). *Maratoni reform*. Budapest: Önkönet.
- Czeizel, E. (1997). *Sors és tehetség*. Budapest: Fitt Image-Minerva Kiadó
- dr. Horváthné dr. Hidegh, A. (szerk.) (2009). *Nézz körül! A százhalombattai természet- és környezetvédelem diákléptekkel*. Százhalombatta: Fontpress Kft.
- N. Kollár, K. – Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Zsolnai, J. (1996). *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium Pedagógiai Programja [online] https://web.arany-szhabatta.sulinet.hu/wp-content/uploads/2018/11/Arany_PP_201803.pdf [2019.02.12.]
- Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium – Rendezvényterv 2018-19. [online] https://web.arany-szhabatta.sulinet.hu/wp-content/uploads/2019/02/Rendezv%C3%A9nyterv_2018-2019.-tan%C3%A9v_HONLAPRA_2019.02.21..pdf [2019.02.12.]
1985. évi I. törvény az oktatásról [online] <http://jogiportal.hu/index.php?id=linibq1d8t60zopmx&state=19910723&menu=view> [2018.09.20.]

ANIKÓ HORVÁTHNÉ HIDEGH

TEACH THEM AND LET THEM GO FLYING ...

SUPPORTING SECONDARY STUDENTS WHO HAVE A TALENT FOR BIOLOGY IN OUR SCHOOL

Discovering, teaching and supporting talents are of high priority in every human community as their future can be greatly influenced by their way of thinking, activities, and works. Teachers have been paying attention to talented children ever since schools exist. We teachers and the schools have to carry the biggest responsibility. In 2008 the Hungarian Parliament voted uniformly for initiating the National Talent Program which was a breakthrough in supporting talents in Hungary. The beginner teachers at that time support their younger colleagues nowadays with their own profession of faith rising to the occasion. Teams of subject teachers and talent groups have been created where they share good practices with each other. The Arany János Primary and Secondary School in Százhalombatta is a complex and multifaceted institution whose talent program was started by the introduction of the Zsolnai method in 1986. Its profile has expanded and changed in the more and more permissive educational environment. In 2001 we started teaching Science (Biology and Chemistry) at an advanced level for the 9th-grade students in our eight-year-long secondary education. In 2014 the National Core Curriculum was modified and obligatory framework curriculum was introduced. Since then only Biology is taught in phasing out system. In addition to the compulsory lessons, we put great emphasis on extra-curricular activities that contribute to talent support. In my article, I would like to present the development of our institution and the proven teaching practices in the field of our biological education.

MÁRIA JASKÓNE GÁCSI¹

The Versatility of Drama-Based Pedagogy and Teacher Training

In drama-based pedagogy, the insights of several sciences and arts interact with one another: art pedagogy, psychology, pedagogy, puppetry, acting, literature, music. Unfortunately, the approach of drama-based pedagogy is gaining less and less ground in today's educational practice. Those, however, who adopt it know that emotional-intellectual learning can be greatly facilitated by this method. The tool system of drama-based pedagogy helps the work of several educators, psychologists and trainers. It is well-known that we can talk about dramatic play activities in the usual sense from kindergarten age onwards. The common activities of children, led by the referee, promote self-knowledge, knowledge of each other and of the world, and serve personality formation. Every play is dramatic in its character, based on imitation of life situations and behaviour patterns. As Gavin Bolton puts it: from a pedagogical point of view, drama is a game that builds an imaginary world, involves the actors in it, makes them face real-life problems and conveys them thereby real knowledge and real experiences. The power of drama lies in the fact that it seems to be real action. Its thinking is embedded in action, and its goal is to create meaning by mediating between two contexts (Bolton, 1993).

1. Introduction

In drama-based pedagogy, the insights of several sciences and arts interact with one another: art pedagogy, psychology, pedagogy, puppetry, acting, literature, music. Unfortunately, the approach of drama-based pedagogy is gaining less and less ground in today's educational practice. Those, however, who adopt it know that emotional-intellectual learning can be greatly facilitated by this method. The tool system of drama-based pedagogy helps the work of several educators, psychologists and trainers. It is well-known that we can talk about dramatic play activities in the usual sense from kindergarten age onwards. The common activities of children, led by the referee, promote self-knowledge, knowledge of each other and of the world, and serve personality formation. Every play is dramatic in its character, based on imitation of life situations and behaviour patterns. As Gavin Bolton puts it: from a pedagogical point of view, drama is a game that builds an imaginary world, involves the actors in it, makes them face real-life problems and conveys them thereby real knowledge and real experiences. The power of drama lies in the fact that it seems to be real action. Its

¹ főiskolai docens, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar; maria.gjasi@gmail.com

thinking is embedded in action, and its goal is to create meaning by mediating between two contexts.

I would like to emphasize how drama can be integrated into teacher training in order to establish a solid base for teacher trainees. Those who do not know much about drama ask the questions whether or not all teachers should learn about drama-based pedagogy and its tools. To agree with Katalin Gabnai, I would say yes. All teachers should learn about drama-based pedagogy, however, *„not because everyone should apply it in their teaching, but at least to decide in time whether or not to be a teacher at all. And who they want to teach”* (Prezmer, 2013). Gabnai emphasizes that while learning about the different tools of drama-based pedagogy, competent trainees are capable of learning and later teaching the subject in a much shorter period of time, and by this *„to raise interest regarding the values that they consider important”* (Prezmer, 2013). Further, their self-knowledge becomes richer; understand their personal power and learn how to manage their energy to convey knowledge (Prezmer, 2013).

Among teachers learner-centered approach is a common topic, however, one aspect of this approach is often neglected, which is the prior knowledge of language, experience and value system of the learner. Therefore, it is important to note the following: drama-based pedagogical approach requires that the new impulses should be attached to the existing experience of playing. As in the context of pedagogy, drama is not about teaching theatrical skills *„but it concentrates on influencing the experience in an imagined context. Within imagined situations experience is a medium that is suitable for kids to try out ideas, thoughts, values, roles and use language creatively in action. So drama focuses rather on children gaining experience than being in a performing role”* (Neelands, 1994, p. 13). According to Neelands’s drama approach and our drama-based pedagogical concept, it is relevant for me what art pedagogy summarizes. With *„the tools of drama and theatre while working actively together, it is not the final product, but the path towards it and the time that we spend together are of great value”* (Demeter, 2008, p. 15). Agreeing deeply with Peter Slade, I believe that drama concentrates on the individual, on the special personality, that is why it is important because it is difficult to evolve skills to fit today’s norms in this highly performance oriented world, the new values, as there is hardly any guide and the repertoire of teachers is poor.

2. The teacher's personality and competences

The process of becoming a teacher is very complex and diverse. Teacher training institutions face the expectations to shape the candidates' view, skills and attitude to own a rich repertoire of teaching methods by the time they start their teaching career (Falus, 2004). What is successful teacher training like? Researches show that training institutes should consider trainees as active learners who organise their own learning and the candidates should receive training to become experts in controlling their studies. The training has to take place in practice environment (nursery or school), and there is a very important approach to be considered from the mentor teachers' point of view: trainees should be treated the same way as one expects to be treated (Putman–Borko, 1997). Receiving theoretical knowledge in training institutes that is in accordance with the practice environment – a handful of reflexions, experience is provided and the candidates' culture of teaching methods may be refined. It is possible if during teacher training and further studies the teachers (nursery, primary and high school teachers) can improve their skills and competences according to modern approach.

To achieve this the teacher training:

- uncovers the teacher trainee's point of view and knowledge,
- makes facts, practical examples, views available that recognise the deficiency of the teacher's own practice,
- gives chance to group discussions, reflexions to set against and alter the different viewpoints,
- makes it possible to learn about, to discover and acquire a wide variety of strategies, methods, procedure (Falus, 2001, p. 27).

Amongst teachers, charmed by the word competences, the future is the educational institution where the teacher experiments, discovers, develops and applies new methods. To meet the requirements, the teacher *“behaves in an adequate way, is experienced in dealing with conflicts, is good at communicating, possesses empathy, is able to make decisions firmly, has comprehensive knowledge and is able to apply it purposefully: the teacher should be able to create a new pedagogical culture”* (Hernádi, 2008, p. 27). There is no doubt that this effort does not point to a good direction. We can state that teachers face new challenges, more tasks and their role is about to be broadened. It is clear what kind of nursery, primary or high school teachers can meet these kinds of requirements. Those who are highly qualified, creative, innovative, who attend needs,

who possess high EQ. Using teacher competences means a complex approach: knowledge, ability, emotional, personal elements are all present in competences. Furthermore, it is an advantage that it is not simply made up by workers in the field of this science, but the role of a teacher is researched in practice (Kotschy, 2014). It is important to know and understand the content of competences as *„they contain all the theoretical and practical knowledge and views, with their help the level of qualification is possible to be determined, we can find the trainee’s weak and strong points; we can also discover courses and training materials so that trainees can meet the competence/standard requirements. Competences also assume specific and modern higher education approach”* (Falus, 2004, p. 368). The society’s future is established in workshops and classrooms. Nowadays in every aspect of life, creativity is preferred as opposed to be sophisticated, therefore the question is whether or not we can make use of our present knowledge in order to lead a constructive life.

I agree with Mrs Györgyi’s thoughts saying: *„in general it is not possible to define the requirements for teachers as they are in close connections with the teacher’s personality type and their role”* (Györgyiné, 2005, pp. 141). It is a real challenge to describe what an ideal teacher is like. However, there are personality traits that are considered fundamental, for instance: tolerance, understanding others, acceptance, and another significant point is the professional knowledge and teaching methods (Kollár, 2008).

Among the influencing factors to meet the requirements of teacher’s role is the ability to integrate the changes of today’s world into pedagogy. The changing circumstances determine what knowledge, skills and abilities are necessary for the future generation. It is a real challenge for children, parents, teachers and the society as well; it is not possible to determine what exactly is needed to be capable to react creatively and constructively to the challenges of the changing world. As we cannot see the future, we cannot prepare our children for the forthcoming time period. However, we can assist to develop their skills and satisfy their thirst for knowledge (Bosch, 2008).

3. Psychological culture and self-knowledge

Nowadays the degree of psychological culture of today's society and people is small. The way conflicts and high level of pressure is dealt with is inadequate. Psychological culture is incomplete that stiffens communities, rules have no alternatives, and punishes any differences.

One sign of psychological culture is when people deliberately empathize so as to bridge the differences. Several research findings show – which is also conceived in everyday life – that the level of empathy is low in today's world, and the negative consequences can be seen in interpersonal relationships. People keep distance from one another and possess low level of empathy. Relationships lack compassion and this fact can be seen in their private life, at workplaces and in other communities. Today's humans should improve their skills for empathy. Parents ought to accept their children's personality so that a generation could form that already develops a high level of empathy. Compassion presumes interpersonal relationship skills that can be detected in all age groups.

What tools are there for teachers to develop empathy in children that would mean the bases for being psychologically cultured? The development of self-knowledge, paying attention and listening to others, understanding each other, improving personality is possible with the methods of drama-based pedagogy. The tools are suitable to cultivate the seeds of psychological culture in children. Drama-based pedagogy is important, its central element is playfulness. Children can best progress by playing games. Everything that children learn about the world, everything that they uncover about themselves, they do it through playing. So playing is chosen voluntarily, accompanied by positive feelings that contains its aim and diversely form the personality, and further, gaining experience and acquiring knowledge is through the act of playing. This is cognition, the path of development (Jaskóné, 2015a,b).

4. Teaching meeting

Teaching through drama is a kind of developmental process that stimulates the growth of personality. It means learning together, making decisions in groups and constant evaluation together (Tolnai, 1994). Drama-based pedagogy makes children participants, develops their interaction skills, and last but not least, enables children to accept themselves. So we need to approach the child somehow, however, to develop this kind of knowledge, so teacher training should focus on “activating the trainee”, and not to overload with materials. Wake up the desire to learn new situations; if possible get them to experience the important aspect that we

find valuable, whatever they face, it needs to make them think! This experimental learning in teacher training helps trainees to see what to teach when it comes to animals, an Ibsen drama or Shakespeare, regarding that particular topic what to teach or what to understand.

It is well known that the aim of drama-based pedagogy for the participants is to discover their inner and outer world in action, to place themselves in it, to be influenced by and influence their environment. It is understandable how significant playing is through which the child is an active participant in life situations. We cannot agree more with Mérei either, who finds the usefulness of drama-based pedagogy while dealing with pressure and tension in a more social way and that it offers security. Students face sudden situations in drama. Therefore, students gain knowledge of “situation-behaviour self-knowledge” (Mérei, 1999). Playing becomes the most efficient tool in pedagogy if we consider seriously the fact that most of a child’s life should contain it. We have to understand that at pre-school age playing is not an alternative option, but the only option that a child can do, and it would be rejoicing if at schools this playful experimental learning would fill more of the students’ and teachers’ time.

Drama-based pedagogy helps certain topics become real experience in children’s life, to experience life situations and actions and to express their thoughts. While applying drama-based pedagogy, the participants see that it requires a different kind of teacher; it requires a democratic way of leadership, so the traditional teacher role is modified fundamentally. The teacher is more an active participant in the process than a controller of the events – often serves the participants’ ideas. The teacher makes students do their own thinking, to formulate their own feelings. This is how archaic knowledge is formed; the children as active participants experience the different life situations. Not the role, but the experience of fate is important. By spontaneous reactions they open their inner and outer world and during their action we learn about their individual aspiration. To achieve this, it is essential to create a stress free and playful atmosphere, full of trustfulness. Neelands highlights that *„a child is not a passive receiver, but as an active meaning giver, a creator, an interpreter who has prior knowledge and learning experience. This early learning is not by the objective theoretical learning of the world, but more like by sensing and physically experiencing it”* (Neelands, 1994, p. 12). Several aspects of drama (tales, poems, songs, traditions) can be built into education that may strengthen the identity and to help learn about and understand other cultures (similarities and differences).

To conclude we can state that the complexity of drama-based pedagogy means it activates the total personality and in its centre there is the holistic humanistic approach. The

fundamental elements of learning include problem solving and constructive management of conflicts. Through improvisations the interpersonal communication is more free and relaxed, and that contributes to the improvement of communication skills. Drama games or drama-based pedagogy is a method to shape the personality and complex skills that a teacher only applies if has experienced it himself or herself before, WHAT exactly it is LIKE.

BIBLIOGRAPHY

- Bolton, G. (1993). *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Borko, H. – Putman, R. (1996). *Learning to teach*. In: Calfee, R.–Berliner, D. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, pp. 673–708.
- Demeter Lázár, K. (2008). *Játszótárs* (Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában 5-10 éveseknek). H.n.: Geobook Hungary Kiadó.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 21. évf. 2. sz. pp. 21–28.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13. évf. 3. sz. pp. 359–374. p.
- Györgyiné Koncz, J. (2005). *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Budapest: Károli Egyetem Kiadó.
- Hernádi, K. (2008). A pedagógus In: Szerencsés, H. (szerk.), *Útravaló*. (pp. 25–48.) Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Jaskóné Gácsi, M. (2015a). A gyakorlati képzés szemléleti háttérének és kereteinek meghatározása: a pedagógus-idea In: Sz.n., *A pedagógusképzés megújítása*. (pp. 11–32), Eger: Líceum Kiadó.
- Jaskóné Gácsi, M. (2015b). Hagyományok sokszínűsége, nemzeti identitás, drámapedagógia. In: Kádár, J. Á. – Szép, B. – Nagy, K. – Zsámber, R. (Eds.), *International Strategies in higher Education*. (pp. 168–178), Eger: Líceum Kiadó..
- Kollár, K. (2008). Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 6. évf. 4. sz. pp. 7–34.
- Mérei, F. (1999). A pszichológiai dramatizálás. Szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok. (pp. 19–37) In: Vikár, A. – Sáfrán, Zs. (szerk.), *A pszichodráma csoport*. Budapest: Animula.
- Neelands, J. (1994). *Dráma a tanulás szolgálatában*. Budapest Magyar Drámapedagógiai Társaság.

- Prezsmer, B. (2013). *Hódolni kell a padlizsánnak. A találkozás tanítása.* Gabnai Katalinnal beszélget Prezsmer Boglárka [online] <http://www.jatekter.ro/?p=4480> [2018. 07. 10.]
- Slade, P. (1992). *Gyermekdráma.* Drámapedagógiai Magazin, 4. sz. pp. 10–11.
- Tolnai, M. (1994). *Dráma és nevelés.* Budapest: Korona kiadó.
- <https://www.youtube.com/watch?v=xGyBmQh4qXw> „A pedagógusi életpályamodell és a portfólió" Dr. Kotschy Beáta előadása az I.Tankerületi Pedagógiai Konferencián [2019. július 16. 12:40]
- http://www.youtube.com/watch?v=q5mpeEa_VZo Designing for a better world starts at school: Rosan Bosch at TEDxIndianapolis [2019. július 16. 12:40]

KLEIN ÁGNES¹

Nyelvtanulási módszerek és technikák speciális nevelési igényű gyerekek számára

2018 júniusában az Egészségügyi Világszervezet (WHO) által kiadott BNO-11-ben (*Betegségek Nemzetközi Osztályozása*) tanulási fejlődési rendellenességként jelenik meg, amely magában foglalja az olvasás, írás és számolás nehézségeit. Nem a szellemi fejlődés zavaráról beszélhetünk, hanem az észlelés, a mozgás és a szenzoros integráció részképesség-zavarának eredményeként jelentkezik. Ez felléphet genetikai, de a környezet által okozott fejlődési zavar következményeként is². Jelen tanulmányban az idegen nyelv tanulása során jelentkező nehézségeket és azokat a módszereket vesszük sorra, amelyek megkönnyíthetik a nyelvtanulást olyan gyerekeknél, akik ilyen jellegű problémákkal küszködnek.

1. Részképességzavarok és nyelvtanulás

1.1 Diszlexia és nyelvtanulás

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) szerint a diszlexia az olvasás gyengeségében jelentkezik, és érinti az olvasás pontosságát, folyékonyságát és a szövegértést. A mély diszlexia esetében a beszédhangok betűvé alakítása jelent kiemelt nehézséget³. Az összefoglaló statisztikák szerint (Ramus, 2003) a nyelvfejlődési elmaradás okait leggyakrabban a fonológiai és más lexikonműveletek eltérő alkalmazásában kereshetjük, melyek mellé gyakran társulnak a hallási (45%), a vizuális (29%) és a motoros (30–50%) rendszer zavarai. Ezek kombinációja többek között zavart okozhat az auditív és vizuális információk közötti váltás során, az analízis és szintézis folyamatában, de a szótalálás és a feldolgozás zavarai is megjelenhetnek az olvasásban. A szó-kásostól eltérő információfeldolgozásnak nemcsak hátrányai vannak, hanem előnyei is, mint a vizuális képességek, jó problémamegoldás és a globális gondolkodásmód (Gyarmathy, 2007).

A beszélt és írott nyelv modalitásközi összekapcsolásának alapja egy olyan agyi struktúra, amely a hang–betű, betű–hang megfeleltetésben játszik meghatározó szerepet. Az olvasási

¹ Dr. Ph. D. habil. egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet; klein@kpvk.pte.hu

² 6A03 Developmental learning disorder [online] <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fentity%2f2099676649> [2019. 01. 07]

³ 6A03.0 Developmental learning disorder with impairment in reading [online] <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089> [2019. 01. 07]

rendszer meghatározó nyelvi alapok (a beszédhangészlelés, a fonológiai tudatosság, a szókincs, a mentális lexikonhoz való rugalmas hozzáférés stb.) fejlődéséhez szükséges kedvező környezeti feltételek hiánya hasonló teljesítménymintázatot eredményezhet, mint a diszlexia (Csépe, 2014).

Az idegen nyelven az olvasás együtt halad a szókincs elsajátításával (Bárdos, 2000), ennek kapcsán felmerül a kérdés, hogy minek van nagyobb súlya: a szókincs ismeretének vagy az anyanyelven már elért olvasási készségnek. Az olvasó csak egy bizonyos szintű idegen nyelvi kompetencia esetén képes meglevő olvasási stratégiáit idegen nyelvű olvasása során alkalmazni, bár mindkét tényező szerepet játszik, ám az idegen nyelvi ismeretek szintje játssza a nagyobb szerepet a sikeres szövegértésben (Erdélyi, 2008).

1.2. Diszgráfia és nyelvtanulás

Míg az olvasás során a grafémákat alakítjuk fonémákká, addig az írás során ennek a folyamatnak az ellentétét végezzük el, azaz a fonémákat alakítjuk át grafémákká. Írni tanuló gyerekek vagy a nyelvet idegen nyelvként tanulók a grafémákhoz keresik a fonémákat, ugyanis a szó írott alakját még nem tárolják a lexikonban. A diszgráfia esetében a nyelvtani szabályok, az írásjelek alkalmazása, a betű és beszédhang kapcsolatának kialakítása, továbbá az írásmű szervezése, külalakja és koherenciája jellemezhetik a részképességzavart⁴. Az írás szoros kapcsolatban áll az olvasással, ám a diszgráfia másik jellegzetes tünete az íráskép fejletlensége, olvashatatlan-sága. Az íráshoz szükséges a megfelelő szem-kéz koordináció, a finommozgások egybehangoltsága, különösen a kéz-és ujjmozgásoknál, de a testtartás és az izomtónusok szabályozása, továbbá a téri észlelés és a mozgásképzetek tárolása és előhívása is szerepet játszanak a megfelelő íráskép kialakításában (N. Kollár–Szabó, 2004).

Az írás összetett készség, amelynek fejlesztése idegen nyelven az anyanyelvi mechanizmusokra épül. Emellett fontos tényező az adott témában való jártasság, de az írás folyamatának, szervezésének ismerete is. Bármilyen nyelven is írunk, először gondolatainkban jelenik meg az, amit tervezünk, ezt követően a vizuális megjelenítés következik, gondolatainkat papírra vetjük, másik síkra helyezzük át őket, miközben folyamatosan ellenőrizzük tevékenységünket (Vigotszkij, 1967). Idegen nyelven minden nyelvi szinten és a nyelvi tartalom területén szerzett ismeretre szükség van, mert ezek mindegyike komplex módon megjelenik egy írásműben.

⁴ 6A03.1 Developmental learning disorder with impairment in written expression [online] <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1498766637> [2019. 01. 07]

1.3. Diszkalkulia és nyelvtanulás

A diszkalkulia a számokhoz köthető tények tanulásának, mint a szám értelme, a számokhoz köthető tények memorizálása, pontos, folyékony számítás és matematikai érvelés nehézségét jelenti. Gondot okoz a számtani műveletek, matematikai jelek, szabályok megértése, számok sorrendisége. A számok leírásánál is előfordulhatnak hibák például a tükörírás, formamásolás, számfelcserélés, ezen túl az alakfelismerés, elkülönítés a háttértől jelezhetnek tér-irány vagy emlékezeti problémákat. Általában együtt jár a fogalomalkotás, következtetés, elemzés-összehasonlítás, indoklás és ítéletalkotás zavarai, amelyek a nyelvfejlődés problémáira is utalnak (Tukacs, 2011). Mindezek komoly gondot okozhatnak például a másolás, a nyelvtani szabály megfejtése és megfogalmazása vagy a kommunikációs (párbeszéd felépítése, tartalom összefoglalása stb.) feladatoknál.

2. A „jó” nyelvtanuló

A mentális lexikonban, az agyi szótárban, amely a deklaratív memóriarendszer része, tároljuk azokat az egységeket (szavakat és szótagokat, rímeket stb.), amelyeknek jelentése, fonológiai és ortografikai alakjai között többretegű kapcsolatok alakultak ki. Minél stabilabb és sokrétűbb ez a kapcsolatrendszer, annál precízebben és gyorsabban lehet szavakat lehívni, a gyakrabban használt szavak számára több kapcsolat épült ki, mint az újonnan elsajátítottak számára (Carroll–White, 1973).

Skehan (1991) szerint a nyelvérzék olyan adottság, amely befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét. A nyelvérzék nem egyetlen, egységes képesség, hanem több független képességből tevődik össze. Kiemeljük a memóriát, a fonetikai utánzó és kódoló, valamint az elemző és kombináló és nem utolsósorban a kommunikációs képességeket. Azonban motiváció nélkül, ami alatt a kitartás, szorgalom, érdeklődés, akarat és a nyelvhez, nyelvtanuláshoz való pozitív hozzáállást értjük, a nyelvi tehetséggel nem érhetünk el sokat (Polonyi–Mérő, 2007). Mivel a rész-képesség-zavarral küzdő gyerekeknek pontosan a fent említett képességei sérültek, alkalmazásuk nehézséget okoz, ezért különösen fontos a motiváció biztosítása, állandó szinten tartása. A belső motiváció erősítése megoldható, ha sikerélményt tudunk adni a gyerekeknek, ha érdekes és számukra valóban hasznos feladatok segítségével, játékosan, multiszenzorosan, a gyerekek számára vonzó módon tudunk nyelvet tanítani. Nem fáradnak el gyorsan, figyelmük nem lankad el, koncentrálni tudnak hosszabb ideig. A változatos feladatok nagy előnye a figyelem fenn-

tartása mellett, hogy a különböző típusú gyerekek számára lehetőséget nyújt az optimális tanulásra, hiszen ha a módszereket, órai technikákat vagy a szemléltetés formáit változtatva tanítunk nyelvet, figyelembe vesszük a különböző tanulótípusokat is.

3. Módszerek a nyelvtanulás segítése céljából

A cselekvésorientált nyelvfejlesztés játékos mozgáselemei, a zeneiség, ritmus bevonása a folyamatba mindenképpen segítséget nyújt. Lehetőség szerint, különösen kisebb gyerekeknél, a természetes, az első nyelvhez hasonló módon lejátszódó másodnyelv-elsajátítással és -fejlesztéssel is meg lehet próbálkozni, melyek az utánzáson, ismétlésen és a szemléltetésen, valamint az érzékszervek fokozott bevonásán és a mozgáson alapulnak. Cselekvésekbe ágyazzák be a szavakat, a vizuális és taktilis csatornákat is bevonják a nyelvi tartalom gyerekközpontú tisztázásába. A gyerek a kontextusból következteti ki a szavak jelentését, amire nemcsak a cselekvés ad lehetőséget, hanem egy képeskönyv közös megtekintése, diavetítések is. Valamennyi nyelvi szinten egyszerre történik a nyelvelsajátítás. Előtérbe kerül a nyelvi tudatosság kialakítása, pl. a hang, a szótag, a szó- vagy szótaghatárok felismerése. A beszélgetésre, mesélésre, tartalom visszaadására, a produktív és reprodukív szóbeli képességek fejlesztésére fókuszálnak.

3.1. A prozódia, a hallásértés, a kiejtés, a szókincs és kommunikáció, valamint a mozgás fejlesztése

A szavak tanulása során a rögzítés előtt álló első akadály a szenzoros tár, amely megszűri a szavakat, majd ezek egy része innen a rövid távú emlékezetbe juthat, ahonnan ismétlés segítségével kerülnek tovább a hosszú távú memóriába. Az információ raktározása hálószerű (vagy tematikus), amelynek segítségével a lehívás csomópontok mentén megy végbe. A felidézés a szemantikus (vagy epizodikus) memória segítségével történik (Gósy, 1999). Az ismétlés szerepe tehát kiemelt jelentőségű a szavak rögzítése érdekében. A monoton ismétlés elkerülésében az órai módszerek, technikák és a tanulók tanulási stratégiái játszanak jelentős szerepet. Ez utóbbiak kialakítását segíthetjük házi feladatokkal és a tanórai példák bemutatásával (pl. szókártyák készítése, weboldalak bemutatása).

A nyelvi anyagot kötjük össze mozgással, zenével, amelyek komplexen fejlesztik a gyerekek ritmusérzékét, mozgáskoordinációját, természetesen az idegen nyelvi érzékenyítés, tartalom és készségek fejlesztése mellett. A közös éneklés gátakat szabadít fel, táplálékot nyújt az érzékszerveknek, és szociális, valamint emocionális többletet ad. Jelentős a szerepük a

nyelv iránti fogékonyság kialakításában, de hozzájárulnak a szókincs bővítéséhez és a hallásértés fejlesztéséhez, továbbá a nyelv szintaktikai sajátosságaihoz való hozzáféréshez. A történetek nagy mennyiségben juttatnak el a gyerekekhez számukra értelmezhető, őket érdeklő információkat, szemléltetéssel biztosítva az értést, valamint a motiváció és a koncentráció tartósságát a nyelvi anyag rögzítése érdekében. Egy-egy dallal, verssel is kiválóan tudunk történetet mesélni, melyek egyszerűsége és rövidegsége sikerélményt nyújt a hallásértés területén, majd alkalmas lehet később többszöri, változatos ismétlésén keresztül a szóanyag gyakorlására.

- ujj-játékok, mondókák, melyeket a versben elmondottak szerint mozgással kísérnek;
- éneklés ritmuskísérettel: sok ún. didaktikus dalt ismerünk, melyek fő célja a tanult szókincs gyakorlása dalokban, segítséget nyújt a kiejtés javításában;
- slágerek, dalok (youtube, dvd vagy cd) előkészítése, meghallgatása, szöveg megbeszélése, rajz és gondolattérkép készítése, majd történet elmondása, ha lehet, eljátszása megadott vagy közösen megalkotott szöveg alapján monologikusan vagy dialógus formájában;
- pantomim: a beszéd kísérése gesztusokkal és mimikával: egyszerű cselekvésekkel lehet kezdeni (pl: írás, olvasás, rajzolás, fogmosás), amelyek utánzása és megnevezése idegen nyelven történik. Érdekesebb, ha ismétlése verseny formájában (pl: aki előbb mutatni tudja a mondott szót, mondhatja a következőt.) történik, vagy dobókockával/labda dobásával kiválasztva a bemutatót. Remek alkalom az igék ismétlésére, gyakorlására;
- képeskönyv nézegetése, diavetítés, illusztrált történet hallgatása, beszélgetés a képek alapján, szerepjátékok játsszása előre megbeszélt szöveg alapján;
- találós kérdések, rejtvenyek, gondolattérkép;
- társasjátékok, dominó, puzzle, memória (képpárok, szópárok megkeresése) a játékokon levő dolgok, tárgyak, élőlények, cselekvések ismételt megnevezése;
- multiszenzoros nyelvtanulás több érzékszerv bevonásával: ízlelés (fűszerek, gyümölcs, zöldségek tanulása), szaglás, szemléltetéssel, azaz látás és hallás folyamatos összekapcsolásával;
- szótárfüzet vezetése: mondatmodellekkel és gondolattérképekkel a szavak jelentésének pontosabb rögzítése céljából;
- szókincs gyakorlása változatosan, otthon is, pl. kvizek, tankockák, rejtvény segítségével;
- fokozatosság és lassabb haladás: a szómennyiség adagolása, idő a szavak beillesztése számára.

Általában bejósolható, hogy melyik szó okozhat problémát, mert hosszú, vagy nagyon hasonlít egy előtte már tanult másik szóhoz a kiejtése, így nehezen határolható el a két szó egymástól a fonológia szintjén. Mielőtt egy dalt, történetet megismertetünk a gyerekekkel, célszerű ezeket a szavakat kiemelni, és a bevezetése előtt játékosan, a fent említett módszerekkel megtanítani nekik. Hangzásbeli hasonlóságból fakadó félreértések a legegyszerűbben úgy kerülhetők el, ha időben távolságot tartunk az új szó bevezetésével. A korábban megtanult szó rögzülése után nem okoz gondot a hasonlóság, sőt segíthet a jelentését jobban és pontosabban behatárolni. Érdemes az idegen nyelven történő óravezetés során ugyanazt a kifejezést, mondatmodellt alkalmazni ugyanarra a tevékenységre, és lehetőleg röviden és egyszerűen megfogalmazni az utasítást. Ez segít az értésben, és a nap mint nap hallott mondatmodellek beépülnek a gyerekek aktív szókincsébe.

3.2. A nyelvi tudatosság, hallási figyelem fejlesztése és a nyelvtan tanítása

Az idegen nyelv iránti érzékenységet nemcsak a nyelvi készségekkel fejleszthetjük, hanem a nyelvtan irányított tanításával is, bár a grammatika és lexika éles elválasztása a tanítási, tanulási folyamatban mesterséges dolog, hiszen a nyelvi jelentés koncepciója éppen olyan fontos, mint a nyelvi formáé. Ez a kettősség áthidalható olyan mondatmodellek segítségével, amelyek nemcsak az új nyelvtani anyagot képesek közvetíteni, hanem bevethetők a kommunikációban is. A nyelvtan tanításának induktív útja ezekre a mondatmodellekre épül. A diákok ezek segítségével maguk jönnek rá a szabályra, majd ezt megfogalmazzák, és alkalmazzák. A nyelvi tudatosság fejlesztése nem egyenlő nyelvtani feladatok megoldásával:

- mondókák, dalok, melyekben egy magánhangzóval énekeljük/mondjuk a szöveget, többször más-más hangot behelyettesítve ismételjük;
- mondóka, dal éneklése/mondása közben mindig eggyel több szót/szótagot kihagyunk, a végén elfogynak a szavak;
- szájról olvasás;
- értelmetlen szavak, mondatok alkotása;
- hangdiszkriminációs játékok: szótagok számának mutatása, már hallott szónál kéz felemelése;
- összetett szavak alkotása (tréfásan);
- szótagolás tapsolással, mozgással;
- mondatmodellek az új nyelvtani anyag bemutatása céljából, ezek gyakorlása dialógus, képleírás során, saját mondatok alkotása;

- nyelvtani ismeretek szemléltetése színekkel pl. német nyelven a névelőket különböző színekkel is megjelenítjük, ehhez hasonlóan az igeik végződéseit is hangsúlyosabbá tehetjük, gondolattérkép készítése pl. a múlt idő felvázolása céljából;
- nyelvtani ismeretek gyakorlása változatosan, otthon is, pl: kvízek, tankockák, rejtvény segítségével;
- különböző dobókockák készítése, melyekkel dobva igeidőket, személyes névmásokat gyakorolhatunk, vagy éppen mondatokat állíthatunk össze.

3.3. Olvasás és írás fejlesztése

Bár szinte mindegyik területen megjelent a mozgás fejlesztése is, hiszen a szavak, hangok képzése is mozgással járó tevékenység, jelen esetben középpontba kerül a kéz és a kéz és szem koordinációjának fejlesztése, továbbá támaszkodhatunk a fonológiai tudatosság fejlesztése során elvégzett gyakorlatokra (szótagolás, mondókák, betűk megváltoztatása stb.), és azokra az új feladatokra, melyek ezeken túl az analízis és szintézis egymásutánosságát mint műveletfolyamatot hivatottak erősíteni:

- betűk rajzolása a levegőbe, betűk kirakása zsinórral, kötéllel, betűk lejárása a teremben;
- gyurmából betűk készítése, papír tépése és a kis darabkák ragasztása stb.;
- nyomtatott nagybetűk használata a szótárfüzetben;
- színek használata a szótagolás, betűcsoportok stb. jelölése céljából;
- grafitceruza használata a javítás egyszerűsítése céljából;
- képkártyák és szóképek gyakori, játékos használata olvasás, szóképek, helyesírás fejlesztése, rögzítése céljából: szavak kirakása betűképekkel, mondatok kirakása szóképekkel, egyes szavak mondatbeli pozíciójának cseréje, jelentés megbeszélése, lehetőségek a szavak elhelyezésére, másolás kezdetben hallás és látás után, majd csak láttatva, végül hallás után;
- betűpiramisok, majd szópiramisok olvasása;
- rövid szövegek ismert szavakkal, melyekkel az olvasási technikákat gyakorolhatjuk (egy információ kikeresésétől, kérdésekre válaszokat adni, minden szót átolvasni stb.);
- szöveg megjelenítése: betűméret és -típus, szöveg elrendezése, sorköz, illusztrációkkal segítséget nyújtani, érdeklődést felkelteni;
- olvasmányok tartalmáról, szóképekről gondolattérkép készítése eleinte közösen, majd csoportmunkában, képleírás szóban, kérdések megválaszolása, ezek alapján rövid fogalmazás készítése, illusztrálása;
- olvasmányok tagolása és címadás;

- illusztrált szövegek használata;
- betűtípus, -méret, hasáb elrendezése feleljen meg a gyerekek olvasási lehetőségeinek;
- eltérő vonalköz engedélyezése, mint az adott évfolyamon.

Az olvasás és írás fejlesztése együtt történik, hiszen egyik művelet erősíti a másikat. Fontos adalék idegen nyelven íródott szövegek esetében a szókincs mennyiségének növelése és alapos előkészítése, hogy ne az egyes szavak jelentése vonja el a figyelmet a szövegről. Hasonlóan szerepet játszhat – haladó nyelvtanulóknál elsősorban – egyes nyelvtani szerkezetek ismerete a szöveg megértésében.

4. Kitekintés

A gyenge rövid távú memóriát és munkamemóriát dalok, versek és társasjátékok, de a gondolatérképek is fejlesztik. A szemléltetés egyértelművé teszi a jelentést, a játékossággal a gyerek koncentrációjának időtartamát növeljük, így élménnyé téve a gyakori ismétlést. Ha a gyerek betűket cserél fel, kever össze, akkor a szerialitás zavarairól beszélünk, aminek esetén segítséget nyújt, ha a szavakat, szótagokat, betűket sok módon megtapasztalják. Az auditív észlelést erősíthetjük dalokkal, versekkel a ritmus és rímek, tovább hangszerek bevonásával; a szemléltető eszközök használata, több érzékelő csatorna bevonása, mindez segítséget nyújt a hallásértés fejlesztésében. A motoros képességek fejlesztése nemcsak az íráskép javítását szolgálja, hanem számos terület nélkülözhetetlen eleme, a tépés, vágás, gyurmázás mind javítja. A szegényes nyelvi kifejezőkészség és szókincs anyanyelven is gondot okoz. Az idegen nyelv tanulása során sok szemléltetéssel, lassú és fokozatos szókincsépítéssel, az egyes szavakat szemléltetve, az érzékelési csatornák bevonásával, de a látást a hallással mindenféleképpen összekapcsolva, ismerkednek a gyerekek az új szókinccsel. A rögzítés játékosan, változatos feladatokkal és gyakorlással, pozitívan hathat vissza az anyanyelven már meglevő szókincsre is. A nyelvtan tanítása is a szemléltetés jegyében folyik, színekkel, gondolatterképpel, mintegy észrevétetve a szabályt, majd változatosan gyakoroltatva azt. A nyelvi fejlesztés kreativitása és sokszínűsége szignifikánsan korrelál a gyerekek szókincsnövekedésével és idegen nyelvi kompetenciáinak fejlődésével.

A gyerekek fejlesztése nem egyenlő a tudás kész átadásával. Teret kell kapnia a kérdések, sejtések tisztázásának, az egyéni kreativitásnak, ami figyelembe veszi az egyes gyerekek eltérő fejlődését. Mivel a gyermeki észlelés érzelmekhez kötött, a tanulási klíma, amelyre az elfogadás, a tolerancia, a nyitottság jellemző, és amely mentes a gyerekre irányuló nyomástól, sikerélményeket eredményez, és az egészséges önbizalom kiépítését szolgálja.

BIBLIOGRÁFIA

- 6A03 Developmental learning disorder [online] <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f2099676649> [2019. 01. 07]
- 6A03.0 Developmental learning disorder with impairment in reading [online] <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089> [2019. 01. 07]
- 6A03.1 Developmental learning disorder with impairment in written expression [online] <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1498766637> [2019. 01. 07]
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Carroll, J. B. – White, M. N. (1973). Age-of-acquisition norms for 220 picturable nouns. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Vol. 12. Issue 5. pp. 563–576. DOI: [10.1016/s0022-5371\(73\)80036-2](https://doi.org/10.1016/s0022-5371(73)80036-2)
- Csépe, V. (2014). Az olvasás zavarai és a diszlexia. In: Pléh, Cs. – Lukács, Á. (szerk.), *Pszicholingvisztika*. (pp. 1325–1343) Budapest: Akadémiai Kiadó. [online] http://real.mtak.hu/14442/1/30_Csepe_Az_olvasas_zavarai_es_a_diszlexia.pdf DOI: [10.1556/9789630594998](https://doi.org/10.1556/9789630594998)
- Erdélyi, Á. (2008). Egy német nyelvű olvasásértési vizsgálat tanulságai a két tanítási nyelvű oktatás számára. In: Vámos, Á. – Kovács, J. (szerk.), *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. (pp. 73–89) Budapest: Eötvös Kiadó.
- Gósy, M. (1999). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Gyarmathy, É. (2007). *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- N. Kollár, K. – Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Polonyi, T. – Mérő, D. (2007). A sikeres második nyelvtanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia*. 9. köt. 2. sz., pp. 88–118.
- Ramus, F. (2003). Developmental Dyslexia: Specific Phonological Deficit or General Sensorimotor Dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*. Vol. 13. Issue 2., pp. 212–218. DOI: [10.1016/s0959-4388\(03\)00035-7](https://doi.org/10.1016/s0959-4388(03)00035-7)
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 13, Issue 2., pp. 275–298. DOI: [10.1017/s0272263100009979](https://doi.org/10.1017/s0272263100009979)

Tukacs, A. (2011). Inklúzió és integráció a közoktatásban [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tukacs_ink_int/index.html [2019. 01. 07]

Vigotszkij, Sz. L. (1967). *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

AGNES KLEIN

LANGUAGE LEARNING METHODS AND TECHNIQUES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

We can read about the problem in several forums and it is one of the most researched neural disorders. In June 2018, the WHO Diagnosis Classification System displayed ICD-11 (The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) as a learning disorder that includes reading, writing and counting difficulties. We are not talking about the disorder of intellectual development, but rather as a result of the disruption of perception, movement and sensory integration. This can also occur as a result of genetic but environmental-induced developmental disorders. In this paper, we will review the difficulties of reading, writing and counting which causes the difficulties of performance and how it occurs in children when learning a foreign language, and how we can help them with the process.

KÓNYA GYÖRGY¹

Az Ökoiskola hatása a középiskolások környezeti attitűdjére

A hazai oktatási intézményekben egyre sokoldalúbban alkalmazzák a környezeti nevelést. Ebben nagy segítséget nyújtanak a pedagógusok számára a környezeti nevelési programok (Ökoiskola Hálózat, Bisel, Globe). Ha az általános vagy középiskola megfelelő és sokoldalú környezeti nevelést végez, akkor pályázhat az Ökoiskola címre. A magyarországi Ökoiskola Hálózat 2000-es megjelenése óta csaknem ezer iskola csatlakozott a hálózathoz. Ez is bizonyítja a pedagógusok és az intézmények elkötelezettségét a környezeti nevelés mellett. Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy a középiskolások környezeti attitűdjét mennyire befolyásolja az intézmény ökoiskola jellege. Eredményeink szerint az iskola ökoiskola jellege nem meghatározó tényező a vizsgált tanulók környezeti attitűdjének változásában.

1. Az Ökoiskola Hálózat bővülése

A hazai környezeti nevelés jelentős fejlődésen megy keresztül. Néhány évtizede a pedagógusok csak egy-egy csoporttal vagy osztállyal, ma már egész iskolával valósítják meg azt a nevelő munkát, ami a természet- és a környezetvédelem fontosságát hirdeti. A civil szervezetekkel való együttműködés vagy az erdei iskolákkal való közös munka mind hozzájárul a sikeres környezeti neveléshez. Emellett az oktatási intézmények számára több hazai (pl. Méta program, Ökoiskola Hálózat, Iskolazöldítés) és nemzetközi környezeti nevelési program (pl. Globe nemzetközi környezeti nevelési program, Bisel-program, Beagle) is elérhető (Néder, Saly és Szentpétery, 2013), ami segíti a pedagógusok munkáját.

Az Ökoiskola Hálózat az ENSI (Iskolai Környezeti Nevelési Kezdeményezések) elnevezésű nemzetközi környezeti nevelési hálózat részeként 2000 óta működik Magyarországon. A hálózat működését az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet koordinálja, a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és a Vidékfejlesztési Minisztérium támogatja szakmailag és anyagilag (Néder, Saly és Szentpétery, 2013). Egy Ökoiskola abban különbözik egy átlagos iskolától, hogy a tanításon kívül az iskola minden terén érvényesülnek a környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiájának elvei². Az Ökoiskola cím elnyeréséért pályázatot kell benyújtani az intézményeknek, amely, ha sikeres, azt három évre kapja meg az iskola. Hatévnyi Ökoiskola működés után már

¹ PhD hallgató, Roth Gyula Erdészeti és Vadgazdálkodási Tudományok Doktori Iskola, Sopron; konyagy@freemail.hu

² *Mi is az az Ökoiskola?* (2017). [online] <http://ofi.hu/mi-az-az-okoiskola> [2017. 08. 31.]

az Örökös Ökoiskola címért lehet pályázni (Stöckert-Kozák, 2014). Az ökoiskolává válás egy meghatározott kritériumrendszerhez kötött. Ezek az iskolák nagyobb hangsúlyt fektetnek a környezeti nevelésre ahhoz, hogy megkapják, és megfeleljenek ennek a kritériumrendszernek (Könczey, Szabó és Varga, 2014). Az Ökoiskolákban nemcsak az órákon, de a tanórán kívül is aktívabb környezeti nevelés folyik. Többek között együttműködnek civil szervezetekkel (Stöckert-Kozák, 2014), ami többletként hozzájárul a gyerekek környezettudatos magatartásának fejlődéséhez.

Az Ökoiskola címre először 2004-ben, majd az Örökös Ökoiskola címre 2012-től lehet pályázni. Az ökoiskolák számának növekedését jól mutatja, hogy míg 2004-ben 144 iskola kapta meg a címet, 2012-ben már 563, melyből 416 Ökoiskola és 147 Örökös Ökoiskola (Néder, Saly és Szentpétery, 2013). 2018 januárjában 967 intézmény volt tagja az Ökoiskola Hálózatnak (Könczey és Saly, 2018).

Az Ökoiskola Hálózat gyors növekedésének, és az iskolák egyre sokrétűbb környezeti nevelésének ellenére korábbi hazai és nemzetközi vizsgálatok arra az eredményre jutottak, hogy az Ökoiskola program nem sokkal hatásosabb a hagyományos programoknál, nem növeli jelentősen a tanulók környezeti tudását és környezeti attitűdjét a nem ökoiskolákhoz képest (Széplaki, 2004; Kernel és Naglič, 2009; Hallfreðsdóttir, 2011; Pauw és Van Petegem, 2011; Ozsoy et al., 2012; Spínola, 2015). Más kutatások (Széplaki, 2004; Gulyás és Varga, 2006) azt állítják, hogy a tanulók környezeti attitűdjének szintje nő a környezeti nevelés időtartamával.

2. A környezeti attitűd

Az attitűd egy olyan szociálpszichológiai fogalom, amit korábban a cselekvés vagy az érzelem szemszögéből közelítettek meg. Cacioppo (et al., 1983) pozitív vagy negatív érzésként, Beck (1983) személyek, tárgyak pozitív vagy negatív értékeléseként, míg Ajzen (1989) a dolgokra való kedvező vagy kedvezőtlen reagálásként írta le. Mező (2008) szerint az attitűd értékelő viszonyulás valamihez, Molnár (2009) az attitűd pozitív, negatív vagy semleges jellegét emeli ki, de az intenzitásuk az egyéntől függő.

A XXI. században egyre nagyobb szerepet kap a diákok megfelelő környezeti attitűdjének a kialakítása. A mindennapokban környezeti attitűdjeinket egyszerűen fogalmazzuk meg (*szeretnek kirándulni*). Ehhez gyakran ismeretek társulnak (*szeretnek kirándulni, mert egészséges*). Az attitűdhez kapcsolódik az egyén részéről valamilyen tevékenység (*kirándulás*). A tanulók megfelelő környezettudatos hozzáállását mielőbb ki kell alakítani, hogy olyan felnőtté váljanak, akik védik a természet értékeit. Kovács (2008, p. 65) azt írja, hogy a környezettudatosság „a

társadalom és tagjai számára legmegfelelőbb, hosszútávú környezeti érdekeket céltudatosan ötvöző, tudományosan megalapozott gondolkodás és az azon alapuló magatartásforma.”

3. A kutatás célja, hipotézisei

A kutatás célja annak megismerése volt, hogy a környezeti attitűd három összetevőjét (*környezettudatos magatartás, érzelmi hozzáállás, környezeti ismeret*) milyen mértékben befolyásolja az intézmény ökoiskola jellege.

A bemutatott vizsgálat hipotézisei:

- (1.) Az Ökoiskolába járó tanulók jobb környezeti attitűddel rendelkeznek, mint a nem ökoiskolások intézményi szinten.
- (2.) A korábban Ökoiskolává vált intézmények tanulói jobb környezeti attitűddel rendelkeznek.

4. Minta és módszerek

A vizsgálat módszere kérdőíves felmérés volt, melyben négy miskolci középiskola diákjai vettek részt. A környezeti attitűd és a háttérkérdőívet 1328 tanuló töltötte ki. Az intézmények kiválasztásánál Nahalka István 2014-ben megjelent, pedagógiai hozzáadott érték alapján összeállított középiskolai rangsorát vettük figyelembe (Nahalka, 2014). A négy intézmény közül kettő tagja, míg kettő nem tagja a magyarországi Ökoiskola Hálózatnak.

A vizsgálatba olyan intézményeket vontunk be, melyek már korábban elnyerték az Ökoiskola címet (az egyik egyházi iskola Örökös Ökoiskola címmel, míg az egyik állami fenntartású iskola Ökoiskola címmel rendelkezik). Az Ökoiskola Hálózat célja egy sokrétű és eredményes környezeti nevelés megvalósítása az iskolában és azon kívül is (Varga, 2002). Az 1328 tanuló közül 715 fő ökoiskola, 613 fő nem ökoiskola tanulója. A fenntartó szerint 500 tanuló az egyház által működtetett középiskolába jár, míg 828 diák állami (KLIK) fenntartású intézmény tanulója. A kérdőíveket 9–12. évfolyamos tanulók töltötték ki.

A saját szerkesztésű háttérkérdőívben a középiskolások háttéradataira (lakhely, tanulmányi átlag, fenntartó, szülők iskolai végzettsége, Ökoiskola cím megléte stb.) kérdeztünk rá. A kérdések olyan tényezőkre vonatkoztak, amelyekről feltételeztük, hogy befolyásolják a gyerekek környezeti attitűdjét.

A vizsgálat során használt attitűdkérdőívet korábban a KEOP-6.1.0/09-2010-0018 pályázat keretein belül alkalmazták 2010/2011-ben a Debreceni Egyetem kutatói. A 36 állítást tartalmazó attitűdkérdőívet három részterületre lehet osztani. Az 1–12. állítás a környezettudatos

viselkedésre, a 13–24. állítás az emócióra, míg a 25–36. állítás a környezeti ismeretre vonatkozik. A tanulók egy ötfokú Likert-skálán jelölhették be a válaszokat. A kérdőív nyolc állítása inverz volt, melyeknél a „soha” vagy az „egyáltalán nem értek vele egyet” válasz kapott öt pontot, a „mindig” vagy a „teljesen egyetértek” egyet.

A tanulók a két kérdőívet egy 45 perces tanítási órán töltötték ki. A tanulók önállóan dolgoztak, a teremben csak az osztályfőnök tartózkodott, aki a kérdőív kitöltésében nem segített. Az adatfelvétel anonim módon történt, a lapokon csak az intézmény nevét és az osztályt kellett feltüntetni. Az eredmények feldolgozása az SPSS statisztikai program (kétmintás T-próba, egyváltozós ANOVA varianciaanalízis, kereszttábla-elemzés) segítségével történt.

Az alaposabb kutatás érdekében a vizsgált középiskolásokat klaszteranalízis segítségével a környezettudatos viselkedés területén kettő (*kevésbé tudatosan és tudatosan viselkedők*), az emóció területén három (*kevésbé pozitív, közömbös és pozitív érzelmi hozzáállású*), illetve a környezeti ismeret területén is három (*gyengébb, közepes és jobb környezeti ismerettel rendelkezők*) csoportba soroltuk (Kónya, 2017).

5. Eredmények

Az első hipotézisünk szerint az Ökoiskolába járó tanulók jobb környezeti attitűddel rendelkeznek, mint a nem ökoiskolások intézményi szinten. A vizsgált ökoiskolák tanulóinak környezeti attitűd átlaga: 3,25, míg a nem ökoiskolásoké: 3,22. A kétmintás T-próba szerint a kettő közötti eltérés nem szignifikáns ($t=0,850$; $p=0,396$), vagyis a tanulók környezeti attitűdjét az iskola „öko” jellege a vizsgált tanulók esetében nem befolyásolja jelentősen.

Kétmintás T-próba segítségével összevetettük az Ökoiskola jellegét mint független változót és a környezettudatos viselkedést, emóciót és környezeti ismeretet mint függő változókat. A *környezettudatos viselkedés* esetében az ökoiskolások mutatnak nagyobb (2,72) átlagot ($t=3,002$; $p=0,003$) (1. táblázat). Kereszttábla-elemzéssel összevetettük az intézmény Ökoiskola jellegét a környezettudatos viselkedés területén létrehozott klaszterekkel. A vizsgált ökoiskolások középiskolások 53,2 százaléka, míg a nem ökoiskolások 46,1 százaléka a tudatos viselkedésű klaszterbe tartozik, és a két változó (Ökoiskola jelleg, környezettudatos viselkedés) összefüggése szignifikáns ($\chi^2=6,472$; $df=1$; $p=0,011$). Tehát az, hogy egy tanuló ökoiskolás, mindenképpen pozitívan befolyásolja a környezettudatos viselkedést.

Ezt követően az ökoiskola jellegét mint független változót és az emóciót mint függő változót vetettük össze a kétmintás T-próba segítségével. Az emóció esetében is az ökoiskolások (3,36) mutatnak nagyobb átlagot (1. táblázat). A változók között nincs szignifikáns különbség

($t=0,821$; $p=0,412$), így az intézmény ökoiskola jellege nem befolyásolja a gyerekek érzelmi hozzáállását. Az emóció klasztereit vizsgálva a normál állítások esetében az öko- és a nem ökoiskolás tanulók nagy része (ökoiskolás: 49,5%; nem ökoiskolás: 44,7%) a közömbös érzelmi hozzáállású klaszterbe tartozik. A pozitív érzelmi csoportban a nem ökoiskolások aránya nagyobb (34,5%), mint az ökoiskolásoké (31,9%). A két változó (Ökoiskola jelleg, emóció normál állításai) összefüggése ebben az esetben sem szignifikáns ($\chi^2=2,964$; $df=2$; $p=0,227$). Az emóció fordított állításainál az ökoiskolások 43,6 százaléka, míg a nem ökoiskolások 42,1 százaléka tartozik a közömbös érzelmi hozzáállású klaszterbe. A vizsgált ökoiskolások 26,2 százalékanak pozitív az érzelmi hozzáállása a környezeti problémákhoz (nem ökoiskolás: 18,3%). Az ökoiskola jelleg és az emóció fordított állításainak összefüggése szignifikáns ($\chi^2=17,086$; $df=2$; $p=0,000$). Tehát az ökoiskola bizonyos kérdésekben, azaz részben befolyásolja mintánkban a középiskolások környezettudatos érzelmeit.

Végül az ökoiskola jellegét és a környezeti ismereteket vetettük össze kétmintás T-próba segítségével. A környezeti ismeret esetében a nem ökoiskolások mutatnak nagyobb átlagot (3,72), ami azonban nem szignifikáns eltérés ($t=-1,594$; $p=0,111$) az ökoiskolákhoz képest (1. táblázat). Így az Ökoiskola cím meglelte mintánkban nem befolyásolja a középiskolások környezeti ismeretét. A kereszttábla-elemzés során az ökoiskola jelleg és a környezeti ismeret klasztereinek viszonyát is vizsgáltuk. A környezeti ismeret normál állításai esetében az ökoiskolások 33,6, a nem ökoiskolások 37,9 százaléka tartozik a jobb környezeti ismerettel rendelkezők csoportjába. A gyerekek nagy része a közepes környezeti ismeretű klaszterbe tartozik (ökoiskolás: 35,4%; nem ökoiskolás: 39,1%). Az ökoiskola jelleg és a környezeti ismeret normál állításainak kapcsolata szignifikáns ($\chi^2=10,460$; $df=2$; $p=0,005$). A környezeti ismeret fordított állításainál a nem ökoiskolások 58,9, míg az ökoiskolások 52,1 százaléka tartozik a jobb környezeti ismerettel rendelkezők csoportjába. Az ökoiskola jelleg és a környezeti ismeret fordított állításai is szignifikáns összefüggést mutatnak ($\chi^2=5,889$; $df=1$; $p=0,015$). Tehát az ökoiskola jelleg mintánkban nem befolyásolja jelentősen a tanulók környezeti ismeretét (a nem ökoiskolások esetében szignifikánsan nagyobb a jobb környezeti ismerettel rendelkezők aránya).

Első hipotézisünket intézményi szinten nem sikerült bizonyítani. A korábbi vizsgálatokkal (Széplaki, 2004; Kernel és Naglič, 2009; Hallfreðsdóttir, 2011; Pauw és Van Petegem, 2011; Ozsoy et al., 2012; Spínola 2015) összhangban elmondható, hogy mintánkban az ökoiskola jelleg nem döntő tényező a tanulók környezeti attitűdjének fejlődésében.

környezeti attitűd összetevő	Ökoiskola		Sig.
	igen	nem	
viselkedés	2,72	2,62	0,003
emóció	3,36	3,33	0,412
környezeti ismeret	3,66	3,72	0,111

1. táblázat. A vizsgált ökoiskolák és nem ökoiskolák attitűdjének összetevői

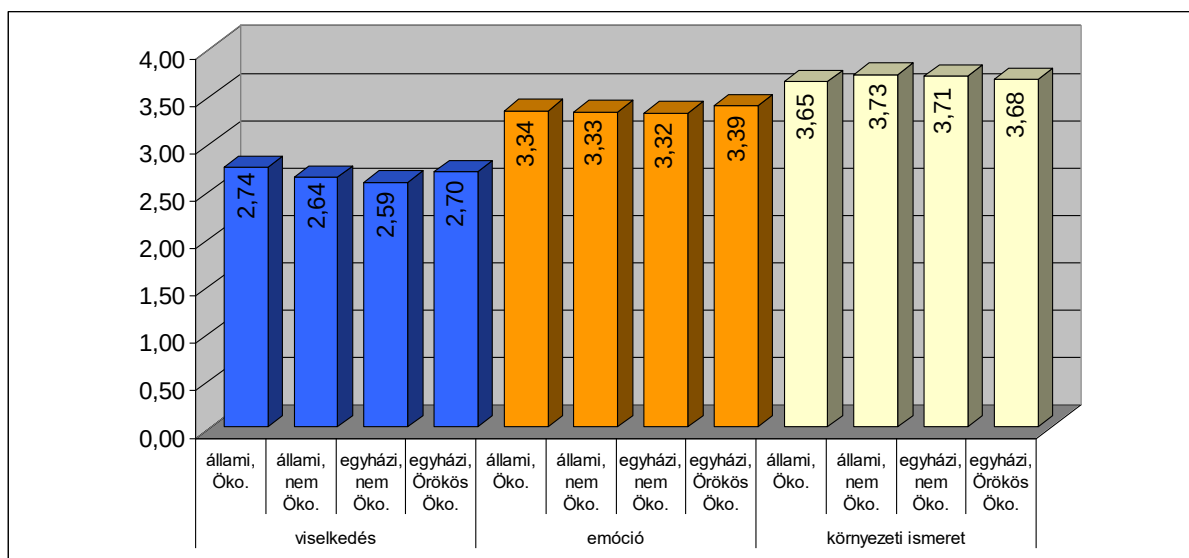
A második hipotézisben feltételeztük, hogy a korábban ökoiskolává vált intézmények tanulói jobb környezeti attitűddel rendelkeznek. A *környezettudatos viselkedés* tekintetében az állami fenntartású Ökoiskola érte el a legnagyobb átlagot (2,74), majd ezt követte az egyházi fenntartású Örökös Ökoiskola (2,70). Az Ökoiskola címmel nem rendelkező intézmények 2,64-es és 2,59-es átlagot értek el. Tehát a legmagasabb értékeket az ökoiskolák mutatják, de nem a legrégbben ökoiskola vezetői az átlagok sorát. A két gyengébb átlagú nem ökoiskola (1. ábra). A környezettudatos viselkedés intézményi átlagai között az ANOVA elemzés alapján szignifikáns különbség van ($F=3,618$; $p=0,013$), ami azt jelenti, hogy a környezettudatos viselkedésüket meghatározza, hogy melyik általunk vizsgált intézménybe járnak. A kereszttábla-elemzés szerint az Ökoiskola diákjainak 55,9, az Örökös Ökoiskola tanulóinak 48,8, a nem ökoiskoláknak 46,5 és 45,8 százaléka tartozik a környezettudatosan viselkedők csoportjába. Az intézmény és a környezettudatos viselkedés állításai közötti összefüggés szignifikáns ($\chi^2=9,653$; $df=3$; $p=0,022$). Az ökoiskolások környezettudatos viselkedése szignifikánsan jobb az ökoiskola címmel nem rendelkezőknél, de nem az Örökös Ökoiskola címmel rendelkező intézmény átlaga a legjobb.

Az *emóció* esetében az Örökös Ökoiskola érte el a legmagasabb átlagot (3,39). Ezt követte az Ökoiskola (3,34), majd azok az intézmények, melyek nem tagjai az Ökoiskola Hálózatnak. Ezen intézmények átlagai: állami: 3,33, egyházi: 3,32 (1. ábra). Ebben az esetben egy olyan ökoiskola átlaga lett a legjobb, amelyik már több év óta Ökoiskola. Mivel azonban az intézményi átlagok között szignifikáns eltérés nincs ($F=0,514$; $df=3$; $p=0,673$), elmondhatjuk, hogy az, hogy a tanuló melyik intézménybe jár, nem befolyásolja jelentősen érzelmi hozzáállását a környezetvédelmi kérdésekhez. Következésképp ebből a szempontból az sem lényeges tényező, hogy a diákok már régebben ökoiskolává vált intézmény tanulói. Nincs kapcsolat a vizsgált független változó és az emóció között ($r=0,020$; $p=0,483$). A kereszttábla-elemzés szerint az emóció normál állításai esetében a pozitív érzelmi hozzáállású csoportba a nem ökoiskolások 35,9, az ökoiskolások 32,0 és az Örökös Ökoiskolába járók 31,8 százaléka tartozik. Az intézmény és az emóció normál állításai között nincs szignifikáns kapcsolat ($\chi^2=7,955$; $df=6$; $p=0,241$). Az emóció fordított állításainál a mintánkban szereplő Ökoiskola tanulóinak 27,5, az

Örökös Ökoiskola diákjainak 24,1, a nem ökoiskolásoknak 22,0 (egyházi) és a 16,2 (állami) százaléka tartozik az érzelmileg pozitív hozzáállású csoportba. Az intézmény és az emóció fordított állításainak kapcsolata szignifikáns ($\chi^2=23,571$; $df=6$; $p=0,001$). A keresztábra-elemzés szerint tehát bizonyos állítások esetében az intézmény mint független változó meghatározza a tanulók környezeti problémákhoz való hozzáállását. Ezeknél az állításoknál az ökoiskolások jobban teljesítettek, de nem az Örökös Ökoiskola eredménye a legjobb.

A környezeti attitűd harmadik részterületénél (*környezeti ismeret*) mintánkban az állami nem ökoiskola érte el a legnagyobb átlagot (3,73), ezt követte az egyházi, szintén nem ökoiskola (3,71), majd az Örökös Ökoiskola (3,68) és az Ökoiskola (3,65). Azaz az ökoiskolák érték el a legrosszabb eredményt (1. ábra). Az intézmények átlagai között nincs szignifikáns különbség ($F=0,943$; $df=3$; $p=0,419$), így az, hogy a gyerek melyik intézménybe jár, nem befolyásolja jelentősen a tanulók környezeti ismeretét. A keresztábra-elemzés szerint a környezeti ismeret normál állításainál a vizsgált állami nem ökoiskola tanulóinak 38,2, az egyházi nem ökoiskola 37,4, az Örökös Ökoiskola 33,9 és az Ökoiskola 33,4 százaléka tartozik a jobb környezeti ismerettel rendelkezők csoportjába. A két ökoiskola eredménye a legrosszabb. Az intézmény és a környezeti ismeret normál állításainak összefüggése szignifikáns ($\chi^2=16,236$; $df=6$; $p=0,013$). A környezeti ismeret fordított állításainál a nem ökoiskolások nagyobb arányban tartoznak a jobb környezeti ismerettel rendelkezők csoportjába, mint az ökoiskolások. Az intézmény és a környezeti ismeret fordított állításainak kapcsolata nem szignifikáns ($\chi^2=5,983$; $df=3$; $p=0,112$). Az eredmények értelmében a régóta Ökoiskola címmel rendelkező középiskola diákjainak nincs jobb környezeti ismerete, mint más középiskola diákjainak.

A második hipotézisünk sem igazolódott. Az Örökös Ökoiskola címmel rendelkező középiskola az attitűd egyik összetevője esetében sem bizonyult szignifikánsan jobbnak a többi intézményhez képest. Mivel mintánkban maga az Ökoiskola jelleg sem bizonyult döntő tényezőnek a tanulók környezeti attitűdjének alakításában, így attól sem remélhetünk sokat, hogy a régebben ökoiskolák eredményesebbek lesznek ezen a téren a vizsgált populációban.



1. ábra. A környezeti attitűd összetevőinek átlaga a vizsgált intézményekben

6. Összegzés

A középiskolások környezeti attitűdjét mintánkban az iskola öko jellege nem befolyásolja jelentősen. A környezeti attitűd részterületei közül a környezettudatos viselkedés az a terület, amit pozitívan befolyásol az, ha a tanuló ökoiskolába jár. A másik két attitűdterületre az ökoiskola jelleg mintánkban nincs szignifikáns hatással. Az, hogy az ökoiskolások környezeti ismeretei nem sokkal jobbakként a nem ökoiskolás társaikhoz képest, köszönhető annak is, hogy a tankönyvek egyre bővülő környezeti nevelési tartalommal bírnak, így a nem ökoiskolába járó tanulók is jelentős környezeti ismeretekkel rendelkeznek. Összességében a vizsgált ökoiskolások középiskolások csak a viselkedés esetében értek el jobb eredményeket a nem ökoiskolás társaiknál. Ez azt jelenti, hogy a megfelelő emóció és környezeti ismeret kialakításához az eddiginél céltudatosabb és hangsúlyosabb nevelésre van szükség az ökoiskolákban is. A projekt módszer szélesebb körben való alkalmazása hozzájárul a megfelelő környezeti attitűd kialakításához.

BIBLIOGRÁFIA

- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behaviour. In: Pratkanis, A. R. – Breckler, S. J. – Greenwald, A. G. (Ed.), *Attitude structure and function*. (pp. 241–274). Hillsdale (NJ): Erlbaum. DOI: [10.4324/9781315801780](https://doi.org/10.4324/9781315801780)
- Beck, R. C. (1983). *Motivation: Theories and principles*. Prentice Hall, (NJ): Englewood Cliffs.
- Cacioppo, J. T. – Petty, R. E. – Morris, K. J. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, recall and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45. No. 4., pp. 805–818. DOI: [10.1037/0022-3514.45.4.805](https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.805)

- Gulyás, M. – Varga, A. (2006). A környezeti attitűdtől a minőségi kritériumokig. In: Varga, A. (Ed.), *Tanulás a fenntarthatóságért*, (pp. 119–138). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Hallfreðsdóttir, S. (2011). *Eco Schools – Are They Really Better? Comparison of Environmental Knowledge, Attitude and Actions between Students in Environmentally Certified Schools and Traditional Schools in Iceland* A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of Lund University International Master's. Programme in Environmental Studies and Sustainability Science (LUMES). Lund University Centre for Sustainability Studies, LUND, Sweden. [online] https://www.lumes.lu.se/sites/lumes.lu.se/files/hallfredsdottir_thesis_2011.pdf [2016.12.10.]
- Kernel, D. – Naglič, S. (2009). Environmental literacy comparison between ecoschools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, Vol. 20. No. 1/2. pp. 5–24.
- Kovács, A. D. (2008). A környezettudatosság fogalma és vizsgálatának hazai gyakorlata. In: Orosz Z. – Fazekas I. (Ed.), *Település Környezet*. (pp. 64–69). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Kónya, Gy. (2017). A környezeti attitűd összetevőinek összehasonlító vizsgálata. *EDU-Szakképzés és környezetpedagógia elektronikus szakfolyóirat*. 7. évf. 4. sz. pp. 32–54.
- Könczey, R. – Saly, E. (2018). *Gyorsjelentés a magyar Ökoiskola-hálózat 2017. évi működéséről, a 2018. januári online monitoring alapján*. [online] http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/gyorsjelentés_okoiskola-halozat_2017.pdf [2019. február 05.]
- Könczey, R. – Szabó, M. – Varga, A. (2014, szerk.). *Út az Ökoiskola felé. Módszertani segédanyag és útmutató leendő ökoiskoláknak*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Mező, F. (2008). Az attitűdváltoztatást, -konzerválását célzó lélektani műveletek (PSYOPS). *Hadtudomány*, 18. évf. 3–4. sz. pp. 71–82.
- Mi is az az Ökoiskola? (2017). [online] <http://ofi.hu/mi-az-az-okoiskola> [2017. augusztus 31.]
- Molnár, K. (2009). *Erdővel kapcsolatos ismeretek gyermeket nevelő családok körében*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron.
- Nahalka, I. (2014). *Még egy rangsor!* [online] www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor [2017. augusztus 31.]
- Néder, K. – Saly, E. – Szentpétery, L. (2013). *Hazai és nemzetközi környezeti nevelési programok, projektek a közelmúltban*. [online] http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/06/Hazai_es_nemzetkozi_KN_tanulmany_vegleges.pdf [2019. február 05.]

- Ozsoy, S. – Ertepinar, H. – Saglam, N. (2012). Can eco-schools improve elementary school students' environmental literacy levels? *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Vol. 13. Issue 2. pp. 1–25.
- Pauw, J. B. – Van Petegem, P. (2011). The Effect of Flemish Eco-Schools on Student Environmental Knowledge, Attitudes, and Affect. *International Journal of Science Education*, Vol. 33. Issue 11. pp. 1513–1538. DOI: [10.1080/09500693.2010.540725](https://doi.org/10.1080/09500693.2010.540725)
- Spínola, H. (2015). Environmental literacy comparison between students taught in Eco-schools and ordinary schools in the Madeira Island region of Portugal. *Science Education International*, Vol. 26. Issue 3. pp. 392–413.
- Stöckert-Kozák, A. (2014). Ökoiskolák a környezettudatosságért. *Új köznevelés*, 70. évf. 10. sz. pp. 28–29.
- Széplaki, N. (2004). Jó munkához idő kell – az ökoiskolák munkájának eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*. 54. évf. 4–5. sz. pp. 229–238.
- Varga, A. (2002): A Magyarországi Ökoiskola Hálózat. In: Havas, P. (Ed.), *Környezeti Nevelési Együttműködés*, (pp. 79–97). Budapest: Országos Köznevelési Intézet.

GYÖRGY KÓNYA

THE EFFECT OF THE ECO-SCHOOL ON SECONDARY SCHOOL
STUDENTS' ENVIRONMENTAL ATTITUDE

Environmental education is being used increasingly diversely in Hungarian educational institutions. Teachers are greatly helped in this by the environmental education programmes (Ökoiskola Hálózat, Biesel, Globe). If a primary or secondary school conducts appropriate and diverse environmental education, they can apply for the title of Eco-school. Since the appearance in 2000 of the Hungarian Eco-school Network, nearly one thousand schools have joined it. This also testifies the commitment of teachers and institutions to environmental education. During our research we investigated to what extent the eco-school nature of an institution affects the environmental attitude of secondary school students. Our results suggest that the eco-school nature of a school is not a decisive factor in changing the environmental attitude of the students examined.

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT¹**Nyelvtanárképzés Ausztriában és Magyarországon**

A nyelvtanítás sikerességének egyik meghatározó tényezője a nyelvtanár szakmai felkészültsége, melynek megalapozása elsődlegesen a képzés során történik. A tanárképzés Bolognai-rendszerű átalakítását követően nemcsak Magyarországon, hanem Ausztriában is sor került a tanárképzésre, ezen belül az idegennyelvtanár-képzés reformjára is. A két reform azonban eltérő utat választott, ezért elemzésünkben a nyelvtanárképzés kritikus pontjai – a képzés struktúrája, időtartama, a tantárgy-pedagógia, a gyakorlat és az idegennyelv-tudás fejlesztésének képzésbeli aránya, a képzésbe lépő hallgatók és a képzést befejező hallgatók idegennyelv-tudásának szintje mentén vetjük össze és értékeljük az osztrák és a magyar nyelvtanárképzési modellt.

A nyelvoktatás eredményességének összefüggése a nyelvtanári kompetenciákkal

Az idegennyelv-tudás jelentőségének növekedése magával hozta a nyelvoktatás iránti szakmai érdeklődés fokozódását is, melynek középpontjában – mint a nyelvtanítás sikerességének egyik meghatározó tényezője – a nyelvtanár szakmai felkészültsége áll, valamint az UNESCO-ICE deklaráció is többek között azt a megállapítást teszi, hogy a tanulók által elért teljesítmény leginkább a tanár minőségétől függ (Barber–Mourshed, 2007; Radácsi, 2004). A nyelvoktatás eredményességét tehát elsődlegesen a nyelvtanár képzettségének minősége határozza meg, a magas szintű szakmai felkészítés biztosítása pedig a nyelvtanárképzés, valamint a diploma megszerzését követően a továbbképzés feladata. Emellett nyelvpedagógiai kutatások és elemzések sora (Schwerdtfeger, 1977; Van Ek, 1986; Ohlstein–Kupferberg, 1998; Medgyes, 1997; Krumm, 2003; Roche, 2005; Hallet, 2006; Rösler, 2012) tett kísérletet annak meghatározására, hogy milyen szakmai kompetenciákkal kell rendelkeznie egy nyelvtanárnak. A nyelvtanárok szakmai felkészültségének és kompetenciáinak számbavétele is megtörtént, különböző kompetenciaprofilok (European Profiling Grid²), illetve a nyelvtanári képzések képzési és kimeneti követelményeinek formájában, melyek összegző elemzésének eredménye rámutatott arra, hogy

¹ PhD, adjunktus, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely; buchwald.judit@gmail.com

² THE EUROPEAN PROFILING GRID [online] http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf [2018.10.14.]

a nyelvtanár képzettségének szempontjából a legfontosabb kompetenciaterületek az adott idegennyelv-tudás és -használat, az adott idegen nyelvhez kapcsolódó kultúra ismerete, valamint a nyelvtanításra mint szakterületre vonatkozó tantárgy-pedagógiai ismeretek és képességek.

A tanárképzés és ezen belül a nyelvtanárképzés tartalmának elemzésével, az egyes tudásterületek képzésben betöltött szerepével is számos tanulmány foglalkozott azóta, hogy Magyarországon a rendszerváltást követően előtérbe került az idegennyelv-oktatás színvonala, így a nyelvtanárok képzésének minősége is. Ezeknek az elemzéseknek az alapvető dilemmája annak feltárása, hogy a nyelvtanárok képzésének magas színvonalát a tudósképzés kontra gyakorlati képzés tanárképzésbeli primátusa határozza-e meg. A tudományosság és gyakorlatiasság kérdésével a tanár szakos hallgatók képzésében már Bárdos Jenő is foglalkozott (Bárdos, 2001). Elemzésében a második világháborútól kezdődően a 2000-es évek elejéig különböző nyelvtanárképzési modelleket mutat be arra nézve, hogy a képzés tartalmi szintjén milyen mértékben élveznek elsőbbséget az elméleti, szaktudományos képzést erősítő tárgyak – mint nyelvészet, irodalom, történelem, kultúra, pedagógia, pszichológia és az általános „értelmiségképző” tárgyak – szemben a gyakorlati, a nyelvtanításra felkészítő tárgyakkal – mint a nyelvművelés, nyelvjavítás, szakmódszertan és praktikum. Nem a képzési modell komponenseinek létjogosultságát vitatja, hanem a nyelvtanárképzésbeli arányukat, mely szerint a szaktudományos, elméleti tárgyak dominanciája a jellemző a magyarországi nyelvtanárképzés tartalmára. Kontra Miklós szintén a nyelvtanárképzés túlzott elméletiségére hívta fel a figyelmet, és a Humboldti hagyományok képzésbeli továbbélésének problematikáját tárta fel az angoltanárképzés kapcsán (Kontra, 2016), valamint a szakmódszertani képzés és a gyakorlat arányának és tartalmának összehasonlító vizsgálatára is sor került (Major, 2007).

A kutatás célja és módszerei

Az előbbiek alapján is látható, hogy a nyelvoktatás és a nyelvtanárképzés minőségének összefüggése egyrészt vitathatatlan, másrészt időről időre, jellemzően a tanárképzési reformok kapcsán, a nyelvtanárképzés és a nyelvtanítás kutatásával foglalkozók érdeklődésének középpontjában is visszatérően megjelenik. Jelen tanulmány keretében az osztrák és a magyar tanárképzési reform, valamint a reform nyomán megszületett új nyelvtanárképzés összehasonlító elemzésére vállalkozunk. Ausztria elemzésbe való bevonását indokolta, hogy egy, 2016-ban a nyugati országrészben, az osztrák–magyar határ mentén, Magyarországon élő, de tanulási, főként nyelvtanulási céllal Ausztriába ingázó gyerekek és szüleik körében végzett, az iskolaválasztási motivációk vizsgálatára irányuló kutatás eredménye rávilágított arra, hogy annak a döntésnek

a háttérben, hogy a szülők gyermekeiket nem magyar, hanem ausztriai iskolába íratják, elsődlegesen a magyar iskolai keretek között zajló nyelvtanítással való elégedetlenség áll. Az osztrák iskolában szerzett tapasztalatok és a gyermekek idegennyelvtudásának fejlődése is megerősítette azt, hogy az idegennyelv-tanítás eredményesebb Ausztriában, mint Magyarországon (Langerné Buchwald, 2017), így az összehasonlító elemzéssel arra kerestük a választ, hogy az eredményesebb nyelvoktatás háttérben álló osztrák nyelvtanárok milyen képzésben részesülnek, milyen tudáselemekből épül fel a képzésük. Ennek keretében mindkét országra vonatkozóan feltártuk, hogy a jelenleg folyó nyelvtanárképzésben milyen mértékben, milyen arányban jelenik meg azon szakmai, szakspecifikus tudás- és kompetenciaterületeknek a fejlesztése, amelyek elengedhetetlenek a nyelvtanári képzettség magas színvonalának biztosításához. Így vizsgáltuk a képzés szerkezetét és időtartamát mellett az idegennyelvtudás-fejlesztés, a kulturális és interkulturális kompetencia fejlesztése és a tantárgy-pedagógiai tudás és képességek fejlesztésének arányát a képzésben, valamint összehasonlítottuk a képzési és kimeneti követelményeket, hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy milyen követelménybeli és tartalmi különbségek állhatnak annak háttérben, hogy az osztrák nyelvtanárképzésből kikerülő nyelvtanárok eredményesebbek a nyelvtanítás területén, mint a magyarok.

A tanárképzés átalakítása Magyarországon és Ausztriában

Ahhoz, hogy a két ország nyelvtanárképzési modelljét összehasonlítsuk, röviden a tanárképzés új rendszeréről is szükséges szólnunk. 2006-ban mindkét ország áttért az addigi tanárképzési rendszeréről az ún. kétciklusú, Bologna-rendszerű tanárképzésre. Magyarországon ezt követően a 2011. évi felsőoktatási törvény rendelkezett a felsőoktatás egyes elemei és a tanárképzés átalakításáról, melynek célja a felsőoktatás, és ezen belül a tanárképzés színvonalának emelése volt. Az új tanárképzés rendszerét és tartalmát 2012-ben kormányrendelet formájában határozták meg, mely szerint a képzés célja olyan tanárok képzése, akik széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek. Az új tanárképzés teljesen szakított a kétciklusú, Bologna-rendszerű tanárképzési modellel, és újra osztatlan, kétszakos tanárképzés került bevezetésre. A képzés azonban a megszerezhető szakképzettség tekintetében nem egységes, hanem visszatért a Bologna-rendszerű tanárképzést megelőző, kétszintű tanárképzési modellre abból a szempontból, hogy míg a Bologna-rendszerű képzésben a megszerzett végzettséggel a tanár a közoktatás

teljes vertikumában, 5–12. évfolyamig taníthatott, addig az új képzési modellben ismét van lehetőség közismereti tanár szakon általános iskolai tanári, vagy középiskolai tanári szakképzettség megszerzésére, de mindkét képzettség csak mesterképzés keretében szerezhető meg.

Az osztrák tanárképzésben a Bologna-rendszerű tanárképzésre való áttérés nagyobb horderejű változást hozott, melynek során 2006-tól kezdődően a tanárképzést Ausztriában felsőoktatási szintre emelték, azaz az addig pedagógiai akadémiákon folyó tanárképzés helyett a pedagógiai főiskolák vették át a tanárképzés feladatát, gyakran más intézményekkel együttműködésben. Ezt követően a következő nagy tanárképzési reform 2013 júliusában kezdődött. Ekkor lépett életbe az a szövetségi kerettörvény, amely a pedagógusképzés megújításáról rendelkezett, és a 2016-os tanévtől kezdve pedig ennek megvalósításként indult el az ún. Új Pedagógusképzés Ausztriában. A cél a pedagógusképzés reformjával szintén a közoktatás minőségének emelése volt, melynek érdekében a pedagógusok képzését tudományos alapokra helyezték, fő elemeiként pedig a humántudományokat, a tanított tantárgy szaktudományát és a szakdidaktikát, valamint az iskolai gyakorlatot határozták meg.³ Ausztriában jelenleg három típusú tanárképzés folyik a felsőoktatási intézményekben: alsó tagozatos tanárok képzése, felső tagozatos és középiskolai tanárok képzése, illetve a szakképzésben tanító tanárok képzése, mindhárom mesterképzés keretében zajlik⁴.

Az új tanárképzési modellek szerkezete és a képzés tudásterületeinek aránya

Magyarországon tanári szakképzettség osztatlan, kétszakos tanárképzésben szerezhető. A képzési idő legalább 10 félév, az összegyűjtendő kreditek száma legalább 300 kredit, ami az általános iskolai tanári szakképzettség megszerzéséhez elegendő. Ha mindkét szak középiskolai tanárszak, a képzési idő 12 félév, az összegyűjtendő kreditek száma 360 kredit. Ha csak az egyik szak középiskolai tanári szak, akkor a képzési idő 11 félév, és az összegyűjtendő kreditek száma 330.

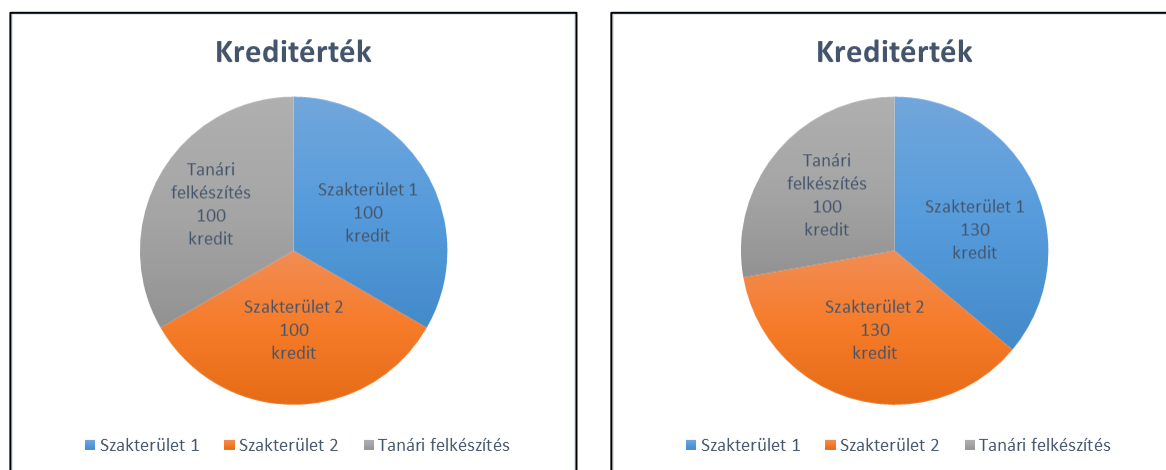
A két tanárszakon a szakterületi ismeretek együttes kreditértéke legalább 200, legfeljebb 260 kredit. Az általános iskolai tanári szakképzettséghez – tanárszakonként – 100 kreditet, a középiskolai tanári szakképzettséghez 130 kreditet kell összegyűjteni. A tanári felkészítés kreditértéke mindkét képzés esetében egységesen 100 kredit. A rendszer különlegessége, hogy az

³ Die Neue PädagogInnenbildung [online] <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [2018.10.14.]

⁴ 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor> [2018.10.14.]
8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2018.10.14.]

osztatlan kétszakos képzésben a középiskolai tanári szakképzettséget és az általános iskolai tanári szakképzettséget adó tanárszakok egymással is párosíthatók, tehát nem különül el mereven egymástól a képzés két szintje.

Az egyes tanárképzési formák szakképzettségi elemeinek kreditértéke a következőképpen alakul (1. ábra): kétszakos általános iskolai tanárképzésben az 1. szakterület 100 kredit, a 2. szakterület 100 kredit, a tanári felkészítés pedig 100 kredit. A középiskolai tanári szakképzettség esetében a tanári felkészítés aránya változatlan marad, és csak annak a szakterületnek a kreditértéke emelkedik 130-ra, amelyből a hallgató középiskolai tanári végzettséget szerez, tehát a különbség az általános iskolai tanár és a középiskolai tanár esetében csak a szakterületi kompetenciákat érinti, az általános tanári kompetenciákat nem.



Általános iskolai tanári képzés felépítése

Középiskolai tanári képzés felépítése

1. ábra. Az általános és középiskolai tanári képzés szerkezete Magyarországon

A tanári szakképzettség tanári felkészítés elemének kreditértéke: 100 kredit, amelyből – a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető kreditek száma nélkül –

- a pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek minimális kreditértéke 28 kredit, ebből az iskolai gyakorlat értéke legalább 2 kredit,
- a szakmódszertani (diszciplináris, interdiszciplináris tantárgy-pedagógiai) ismeretek minimális kreditértéke tanárszakonként 8–8 kredit, az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat-hoz közvetlenül kapcsolódó feladatok további kreditértéke legalább 2 kredit,
- a pedagógiai, pszichológiai és tanítási gyakorlatok minimális kreditértéke tanárszakonként 2–2 kredit,
- a közösségi pedagógiai gyakorlat kreditértéke legfeljebb 2 kredit,

- az összefüggő egyéni iskolai gyakorlathoz kapcsolódó feladatok együttes kreditértéke 50 kredit.⁵

Ausztriában, ezzel szemben, a tanárképzés az új pedagógusképzés keretében is kétciklusú maradt, és 8 féléves BA (240 kredit), illetve legalább 3, de általában 4 féléves MA képzés (90 kredit) elvégzése után válhat a jelölt tanárrá⁶. A képzés alapján véve kétszakos, de van lehetőség egy szak és egy specializáció választására is, melyek között a kínálatban mindenképpen szerepelnie kell az inkluzív pedagógiának⁷. A két szakterület egyenlő arányban van jelen a képzés teljes ideje alatt: a BA képzésben 100–100 kredit, az MA képzésben 35–35 kredit. A BA végzettség megszerzése után a végzett tanárnak lehetősége van az alsó középfokú és felső középfokú oktatás minden iskolatípusában⁸ tanítani, de a tanárként való hosszú távú alkalmazáshoz nem elegendő a BA végzettség, ahhoz már az MA-végzettséget is meg kell szerezni⁹.

Szervezeti szempontból a tanárképzés a pedagógiai főiskolák és az egyetemek közötti együttműködésben valósul meg, melyek négy szövetségbe – az Észak-keleti (Wien, Niederösterreich), a Dél-keleti (Steiermark, Kärnten, Burgenland), a Közép (Ausztriai) (Oberösterreich, Salzburg, Linz) és a Nyugati Szövetségbe (Tirol, Voralberg) – tömörültek.

A tanárképzés tartalmi megújítása is az egyes Szövetségekben folyik, ezért az önállóan kifejlesztett tanárképzési tantervek, bár mutatnak egymástól eltérést, de nem jelentős mértékben. Általában a választható tárgyakban és a választható szakokban van különbség, a szerkezet és a képzés egyes tartalmi elemei közötti krediteloszlás között nincs eltérés (2. ábra): a BA képzés időtartama 8 félév, és 240 kreditet kell megszerezni. Ezen belül a szakterületi képzés 80 kredit szakonként, a szakdidaktika 20 kredit szakonként, a neveléstudományi alapok pedig 40 kredit. Az MA képzés időtartama egységesen 4 félév, és 120 kreditet kell megszerezni. Ezen belül a szakterületi képzés 15–20 kredit szakonként, a szakdidaktika 5–10 kredit szakonként, neveléstudományi alapok 20 kredit, a választható tárgyak 20 kredit, valamint 30 kredit a szakdolgozat és a védés¹⁰.

⁵ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2018. október 14.]

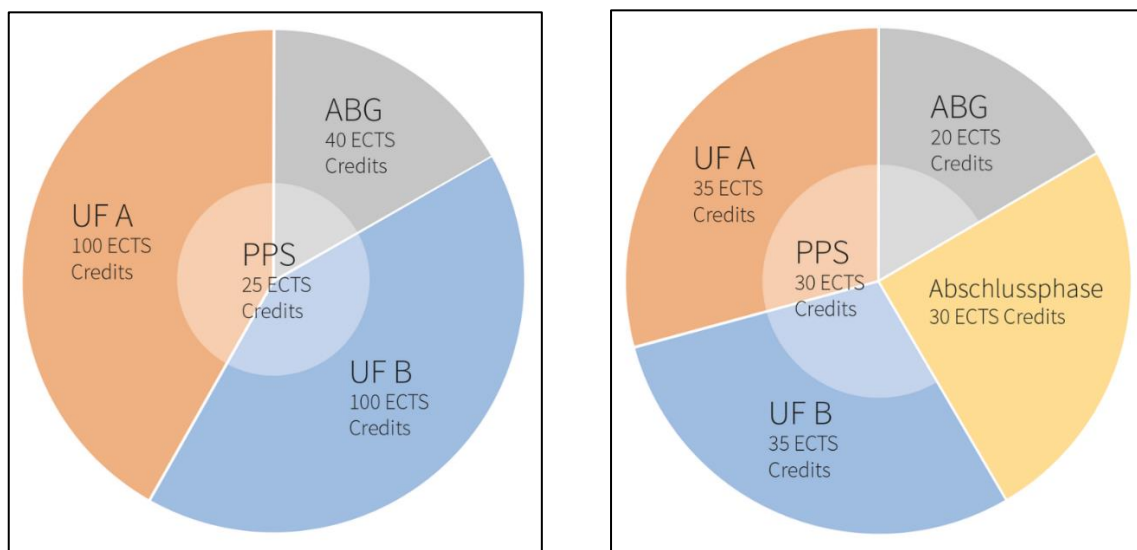
⁶ Struktur der neuen Lehramtsausbildungen [online] <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/struktur/struktur.html> [2018.10.14.]

⁷ Wie ist das Studium aufgebaut? [online] <http://www.lehramt-ost.at/lehramt-studieren/studienaufbau-inhalte/> [2018.10.14.]

⁸ a Sekundarstufe I és II szint - Neue Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schule, Berufsbildende Mittel és höhere Schule

⁹ Lehramtsstudium [online] <https://www.studieren.at/studien/lehramt/> [2018.10.14.]

¹⁰ Curricula BA-Studiengang und MA-Studiengang Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung [online] <http://www.lehramt-so.at/lehramtsstudium-neu/sekundarstufe/curricula/> [2018.10.14.]



Tanári BA képzés felépítése

Tanári MA képzés felépítése¹¹

2. ábra. A tanári alap- és mesterképzés szerkezete Ausztriában

Forrás: Was sind die Studieninhalte? [online] <http://www.lehramt-ost.at/lehramtstudieren/studienaufbau-inhalte/> [2018. 10. 14.]

Összehasonlítva az ausztriai és a magyarországi tanárképzést a két reform közös vonása, hogy az addigi kétciklusú, fő szakos és minor szakos képzésből és az abból kiinduló tanári mesterképzésből álló tanárképzés azon elemével szakított, hogy a két szakos tanári végzettség esetében a fő szak magasabb kreditértékkel szerepelt, tehát a két tanári szak nem volt egyenértékű, a jelenlegi képzésben pedig mindkét ország esetében azonos kreditértékkel szerepel a két szakterület. A két képzést tovább vizsgálva a legszembevetőbb eltérés, hogy az ausztriai, annak ellenére, hogy megtartotta a Bologna-rendszerű kétciklusú tanárképzés szerkezetét, a végzettség szempontjából egyszintű, mivel a végzettek az 5–12. évfolyamig iskolatípustól függetlenül taníthatnak. A magyarországi tanárképzés ezzel szemben visszatért a kétszintű tanárképzésre, amelyek között a különbség a szakterülethez tartozó tudományos ismeretekben mutatkozik meg, azaz a középiskolai tanárok képzésére fordított plusz egy évet, illetve a 30 kreditet az egyes tanított tárgyakhoz kapcsolódó irodalom és nyelvészet oktatására fordítják.

Ha a tanulmányi időt nézzük, akkor látható, hogy az osztrák és a magyar tanárképzési rendszerben megegyezik, hogy teljes értékű tanári végzettséget Ausztriában is hat év után lehet szerezni, aminek megfeleltethető a magyar középiskolai tanári végzettség, ami szintén hat év. A különbség ezen a területen abban áll, hogy míg Magyarországon elkülönül a gyakorlatra szánt

¹¹ Magyarázat: UF A – Szaktárgy A, UF B – Szaktárgy B, ABG – Neveléstudományi alapok, PPS – Pedagógiai gyakorlati tanulmányok, Abschlussphase – Záró szakasz

két szemeszter, azaz ráépül az egyetem keretei között folyó elméleti képzésre, addig Ausztriában ez folyamatosan, az elméleti képzéssel párhuzamosan zajlik. Az osztrák tanárképzés osztottságát tekintve látható továbbá, hogy négy év elméleti és gyakorlati tanulmányok után a végzett hallgató már tanárként dolgozhat, az azonban érdekes megfontolás volt, hogy a hosszú távú alkalmazás feltételeként szükséges a tanulmányok folytatása és a mesterképzés megszerzése. A dokumentumokból látszik azonban, hogy ezzel az intézkedéssel a mielőbbi munkába állás lehetőségét biztosítják, mivel az MA képzés esetében hangsúlyozottan jelenik meg, hogy a képzés munka mellett is végezhető. Így a mesterszinten zajló elméleti és gyakorlati képzés kiegészül a tényleges gyakorlati tapasztalattal, melyet a hallgató már diplomával rendelkező gyakorló pedagógusként szerez.

A két tanárképzési modell kreditértékét tekintve hasonlóság mutatható ki a magyar középiskolai tanári végzettség megszerzéséhez szükséges kredit és az osztrák tanári MA megszerzéséhez szükséges kreditmennyiség között, mivel mindkét esetben 360 kredit szükséges. A különbség az, hogy Ausztriában már 240 kredit megszerzése után lehet tanítani a tanári BA végzettséggel, míg Magyarországon ehhez legalább 300 kredit szükséges. A szakterület és a pedagógia arányát nézve megállapítható, hogy Magyarországon az általános iskolai tanárok képzésében egyenlő arányban szerepel a két szakterület és a tanári felkészítés, a középiskolai tanárok képzésben ez eltolódik a szakterület javára. Az egyes szakterületek aránya 36–36%, és bár a tanári felkészítés változatlan kreditértékkel szerepel, arányaiban nézve már csak a képzés 28%-át teszi ki. Ausztriában a BA képzés során a szakterület aránya magas, 100–100 kredit, ami 42% szakonként, az általános pedagógiai alapoké pedig csak 4 %. Az MA képzés esetében az eltérés már nem ilyen mértékű: a szakterület aránya szakonként 29%, az általános pedagógiai alapoké pedig 17%. Ha a BA és az MA képzést együtt nézzük, akkor az arányok a következőképpen alakulnak: a szakterület aránya egyenként 32%, az általános pedagógiai alapok aránya pedig 17%.

Az új nyelvtanárképzés tartalma

A nyelvtanárképzés tartalmának vizsgálatát mindkét ország esetében az angoltanárképzés képzési és kimeneti követelményeinek és modelltantervének elemzése alapján végeztük. Az elemzés során, a szakterülethez tartozó tudáselemek, ezen belül a nyelvi fejlesztés, a tantárgypedagógia/szakdidaktika, a kulturális ismeretek, az irodalom és a nyelvészet arányait tártuk fel azzal a céllal, hogy képet kapjunk arról, hogy milyen mértékben játszik szerepet a két ország nyelv

tanárképzésében azon képességterületek – a célnyelvi képességek és a célnyelvhez kapcsolódó kulturális ismeretek, valamint a tantárgy-pedagógiai képességek – fejlesztése, melyek egy nyelvtanár szakmai felkészültségének minőségét leginkább meghatározzák (Langerné Buchwald, 2018),

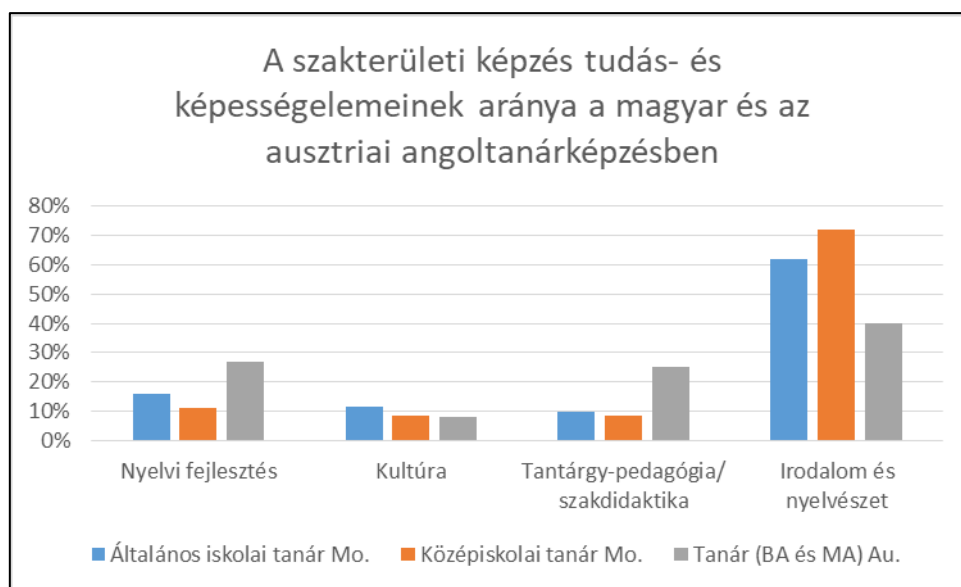
Magyarországon a szakterületi képzési modul kreditértéke az általános iskolai tanári képzés esetében 100 kredit, míg a középiskolai tanári képzésben ez 130 kredit. A szakterülethez tartozó egyes tudáselemek arányát a magyarországi tanárképzésre vonatkoztatva öt egyetem – az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Pannon Egyetem, a Debreceni Egyetem és a Miskolci Egyetem – angol nyelv és kultúra tanára általános és középiskolai tanár szak modelltantervei¹² alapján vizsgáltuk. Az elemzés eredménye alapján megállapítható volt, hogy a nyelvi fejlesztés aránya az általános iskolai nyelvtanárképzésben 12–20% között mozog, a középiskolai képzésben pedig ennél is alacsonyabb, 7,5–14% közötti. A kulturális ismeretek közvetítésére és a kulturális, valamint az interkulturális kompetencia fejlesztésére fordított kreditarány az általános iskolai tanárok esetében 8–15% közötti, a középiskolai tanárok esetében szintén alacsonyabb, csak 4–13%. Mivel a tantárgy-pedagógiai ismeretek és képességek arányát a rendelet előírja (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről), ami az általános iskolai nyelvtanár esetében 8%, a középiskolai tanár esetében, 7,6%, ezért attól eltérést csak kevés esetben találtunk. Az ennek a kompetenciaterületnek a fejlesztésére fordított kredit-arány az általános iskolai tanárok képzésében a legmagasabb, ami egy egyetem, az ELTE esetében 12% volt. A középiskolai tanároknál már alacsonyabb, de még mindig magasabb a kötelezően előírtnál (9%). A középiskolai tanárok képzésében azonban látható, hogy még a rendeletben meghatározott mértéket sem éri el a többi vizsgált felsőoktatási intézményben, és a tantervek részletes elemzése során az is láthatóvá vált, hogy az általános iskolai és a középiskolai nyelvtanári képzésben ugyanazok a kurzusok szerepelnek, függetlenül a képzés szintjétől. A képzések során megszerzendő többi kredit az irodalmi és a nyelvészeti ismeretek elsajátítására szolgál, de mivel ezeknek a tárgyaknak az oktatása minden esetben az adott idegen nyelven történik, bizonyos mértékben hozzájárulnak a nyelvi fejlesztéshez is, a tantárgy-pedagógiai kompetenciához azonban nem.

¹² ELTE <https://www.btk.elte.hu/tanarkepzes/osztatlan>; PTE <https://btk.ptt.hu/tantervek>; PE <https://mftk.uni-pannon.hu/hallgatoknak/modelltantervek>; DE http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/osztatlan_tanarkepzes_kepzési_programja_2017.pdf; ME <http://www.uni-miskolc.hu/~wwwangol/docs/OSZT-4+1>, <http://www.uni-miskolc.hu/~wwwangol/docs/OSZT-4+1> Letöltve: 2018.09.13.

Ausztriában a Lehramt Süd-Ost Verein modelltanterve¹³ alapján mutatjuk be a vizsgált területek arányát, mivel, mint ahogyan azt említettük, a törvény által előírt minimumon túlmenően a négy tanárképző szövetségben eltérő módon valósítják meg a tanárképzést, de az eltérések nem jelentősek, sem a tanárképzés egészét, sem pedig a nyelvtanárképzés szakterületi modulját illetően. A BA képzés 100 szakterületi kreditjének megoszlása a tanárképzés egyes tartalmi fókuszai között a következőképpen alakul: a nyelvi fejlesztés aránya 25%, a szakdidaktika arány szintén 25%, a kulturális ismeretek közvetítésének aránya 6%, míg az irodalom és a nyelvészeti órák aránya majdnem a képzés felét teszi ki (39%). Az MA képzés esetében ez utóbbiak aránya csökken (22%), a szakdidaktika aránya változatlan marad 25%, illetve 6%, a nyelvi fejlesztés aránya ellenben lecsökken 15%-ra, a kulturális ismeretek aránya azonban 20%-ra nő (uo.).

A két ország nyelvtanárképzési modelljének összehasonlítása (3. ábra) alapján jól látszik az az alapvető különbség, hogy a magyar nyelvtanárképzés a többszöri reform ellenére sem tudott szakítani a humboldti hagyományokon nyugvó, alapvetően bölcsészképzésre épülő képzéssel, mivel az adott idegen nyelv irodalmának és a nyelvészetnek a tanítása még mindig nagyobb kreditértékkel szerepel a szakterületi képzésben, mint az összes többi tudásterület együttevége. Tovább elemezve az egyes tudásterületek képzésben elfoglalt helyét és szerepét, látható, hogy a kulturális ismeretek közvetítése közel azonos súllyal szerepel mindkét képzési modell esetében, a nyelvi fejlesztésre és a tantárgy-pedagógiai/szakdidaktikai tudás és képesség fejlesztésére fordított kreditek aránya azonban eltérést mutat: Ausztriában mindkét terület jelentősen nagyobb szerepet játszik a szakterületi képzésben, mint Magyarországon.

¹³ Curricula BA-Studiengang und MA-Studiengang Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung [online] <http://www.lehramt-so.at/lehramtsstudium-neu/sekundarstufe/curricula/> [2018.10.14.]



3. ábra. A magyar és az osztrák angoltanárképzés szakterületi modulját alkotó tudásterületek százalékos aránya

A képet tovább árnyalja a két nyelvtanárképzési modell képzési és kimenetei követelményeinek összehasonlítása, mely szerint az osztrák nyelvtanárképzés során a hallgatónak a képzés végére a bementi B2-es nyelvi szintről – ami az ausztriai általános érettségi vizsga szintje – C2 szintre kell eljutnia, míg Magyarországon a kimeneti követelmény a C1-es nyelvi szint. Ezen kívül további eltérés, hogy a tantárgy-pedagógiai/szakdidaktikai kompetenciák esetében Ausztriában az európai kompetenciaprofilt követik, azaz a képzésben lévő nyelvtanárok számára készült Európai Portfólióban (Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung) meghatározottak az irányadók és ezek szolgálnak a szakdidaktikai képzés során a szakmai önreflexió alapjául is.

A többi kompetenciaterület – az irodalomtudomány, a nyelvtudomány és a kultúratudomány – mindkét modellben helyet kap, csak a képzésben betöltött szerepük eltérő.

Összegzés

Magyarország és Ausztria jelenleg érvényben lévő nyelvtanárképzési modelljét összevetve elmondhatjuk, hogy a két ország alapvetően más utat választott a tanárképzés, ezen belül az idegennyelv tanárok képzésére. Ausztria a Bologna-rendszerű kétfélekörös képzés megőrzése mellett tett kísérletet egy egységes, de a szakterületeket nézve egyenértékű, kétszakos tanárképzés megvalósítására amellyel, hogy lehetővé teszi az alapképzés elvégzése utáni munkába állást is. Magyarország ezzel szemben az osztatlan, de kétszintű – általános és középiskolai – tanárképzésre tért vissza, azzal a különbséggel, hogy bár a képzési idő és a megszerzendő kreditek száma

eltérő, mindkét képzés mester végzettséget ad. A két modell közötti további lényeges eltérés a nyelvtanárképzés szakterületi moduljának tartalmát érinti, amely alapján kijelenthetjük, hogy az ausztriai új nyelvtanárképzésben megvalósult a bölcsészettudományok primátusának megszüntetése, és előtérbe kerültek azok a kompetenciaterületek, mint a nyelvtudás és a tantárgypedagógia, amelyek a „jó nyelvtanár” képzettségnek minőségét alapvetően meghatározzák, így hozzájárulnak a magas szintű, eredményes nyelvoktatáshoz is.

BIBLIOGRÁFIA

- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor> [2018. 10.14.]
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> [2018. 10. 14.]
- Barber, M. – Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* [online] <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> [2018.10.14.]
- Bárdos, J. (2001). A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 11. évf. 2. sz. pp. 8–20.
- Curricula BA-Studiengang und MA-Studiengang Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung [online] <http://www.lehramt-so.at/lehramtsstudium-neu/sekundarstufe/curricula/> [2018. 10.14.]
- Debreceni Egyetem Angol nyelv és kultúra tanára (általános és középiskolai) tanári szak mintatanterve. [online] http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/osztatlan_tanarkepzes_kepzési_programja_2017.pdf [2018.09.13.]
- Die Neue PädagogInnenbildung [online] <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [2018.10.14.]
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol nyelv és kultúra tanára (általános és középiskolai) tanári szak mintatanterve. [online] <https://www.btk.elte.hu/tanarkepzes/osztatlan> [2018.09.13.]
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett Verlag
- Kontra, M. (2016). Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban. *Modern nyelvoktatás* 22. évf. 1–2. sz. pp. 76–91.

- Krumm, H. J. (2003). Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, K. R. – Christ, H. – Krumm, H. J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. [pp. 352–357] Tübingen und Basel: A. Francke Verlag,
- Langerné Buchwald, J. (2017). *Ingázó diákok – avagy tanulási célú ingázás az osztrák-magyar határ mentén*. Budapest: Fakultás Kiadó
- Langerné Buchwald, J. (2018). *Milyen a jó nyelvtanár? Specifikus nyelvtanári kompetenciák a nyelvtanári szakok képzési és kimeneti követelményeinek és az Európai Nyelvtanári Profil-háló (European Profiling Grid) tükrében*. (Kézirat)
- Lehramtsstudium [online] <https://www.studieren.at/studien/lehramt/> [2018. 10. 14.]
- Major, É. (2007). *A szak módszertani képzés és a gyakorló iskolai munka tartalma és aránya az angol, finn, holland és német nyelvtanárképzésben összehasonlítva a hazai helyzettel*. [online] http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/08/major_szakmodszertani.pdf [2018.10.14.]
- Medgyes, P. (1997). *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Miskolci Egyetem Angol nyelv és kultúra tanára általános iskolai tanári szak mintatanterve. [online] <http://www.uni-miskolc.hu/~wwwangol/docs/OSZT-4+1> [2018.09.13.]
- Miskolci Egyetem Angol nyelv és kultúra tanára középiskolai tanári szak mintatanterve. [online] <http://www.uni-miskolc.hu/~wwwangol/docs/OSZT-5+1> [2018.09.13.]
- Ohlstein, E. – Kupferberg, I. (1998). Reflective-narrative discourse of FL teachers exhibits professional knowledge, *Language Teaching Research*, Vol. 2. Issue 3. pp. 185–202. DOI: [10.1191/136216898673454827](https://doi.org/10.1191/136216898673454827)
- Pannon Egyetem Angol nyelv és kultúra tanára (általános és középiskolai) tanári szak mintatanterve. [online] <https://mftk.uni-pannon.hu/hallgatoknak/modelltantervek> [2018.09.13.]
- Pécsi Tudományegyetem Angol nyelv és kultúra tanára (általános és középiskolai) tanári szak mintatanterve. [online] <https://btk.pte.hu/tantervek> [2018.09.13.]
- Radácsi, I. (2004). *Minőségi oktatás minden fiatalnak: kihívások, trendek és prioritások - Az oktatás fejlesztése*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [online] <http://ofi.hu/tudas-tar/oktataspolitikai/minosegi-oktatas-minden> [2018. 10. 14.]
- Roche, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart – Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Schwerdtfeger, I. (1977). *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Struktur der neuen Lehramtsausbildungen [online] <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/struktur/struktur.html> [2018.10.14.]

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe

Wie ist das Studium aufgebaut? [online] <http://www.lehramt-ost.at/lehramt-studieren/studienaufbau-inhalte/> [2018.10.14.]

The European Profiling Grid [online] http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf [2018.10.14.]

JUDIT LANGER-BUCHWALD

LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN AUSTRIA AND HUNGARY

The success of language education is mainly dependent on the teacher and his/her professional preparedness, the basis of which starts at the education of the teacher him/herself. After the Bologna system reform, not only in Hungary but, also in Austria the teacher education, and within that the language teacher education had to be reformed. The two reforms on the other hand showed different directions, therefore the study will compare the structure of the Hungarian and the Austrian program, the duration of the program, the subjects of pedagogy, the scale of the practical part and the development of the language, the level of the students entering the program and the level of students leaving the program.

SEBESTYÉN KRISZTINA¹***Kon-Takt és Schritte international: egy nyelv, két szemlélet***²

Tanulmányunkban a Kon-Takt és a Schritte international című, német nyelvet oktató tankönyvsorozatokat vizsgáljuk, melyek egy hazai, illetve egy nemzetközi kiadótól származnak, és ebből kifolyólag különbségek fedezhetők fel a nyelvtanítási módszereik között. Vizsgálatunkban a nyelvi és nyelvhelyességi készségek fejlesztésére, a más (idegen) nyelvekkel összefüggő ismeretek alkalmazására, a nyelvtanulási motivációra és a digitális felületeken használható feladatokra helyezük a hangsúlyt. Eredményeik szerint a Schritte international előnye a Németországban tapasztalható, előrehaladottabb német mint idegen nyelv tanítási szemléletben rejlik, míg a Kon-Takt sorozat jobban alkalmazkodik a magyar tanulók sajátosságaihoz, igényeihez.

Bevezetés

A továbbtanulás során és a munkaerő-piacon egyre inkább elvárás a gyakorlati életben használható és nyelvvizsgálóval is igazolt nyelvtudás (Veroszta, 2010; Sebestyén, 2016), ezért fontos megvizsgálni, hogy milyen eszközök segítségével valósul meg a nyelvvoktatás. A *nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája* (2012) szerint a nyelvtudás megszerzése elsősorban a tanítási órákon történik, aminek a sikerességéhez számos tényező hozzájárul, mint például a tanuló motivációja, családi háttere, a tanár szakmai felkészültsége, az iskolai környezet, vagy éppen a nyelvtanuláshoz használt eszközök. Tanulmányunkban ez utóbbiak közül kettő, a német nyelv tanításához használható tankönyvsorozatot elemzünk. Az egyik a *Kon-Takt*, ami a legjelentősebb hazai kiadó (Eszterházy Károly Egyetem, korábban Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó) kiadványa, a másik pedig a *Schritte international*, ami a nemzetközi kiadók között legnívósabb Hueber Verlag kínálatából való. Mindkét sorozatot elsősorban középiskolások számára ajánlják, vagyis a tanulók közvetlenül az érettségi és a felsőoktatási felvételi előtt használják. A német nyelv vizsgálatát az indokolta, hogy hazánkban ez a második legnépszerűbb tanult idegen nyelv, viszont az angolhoz képest kevésbé jelenik meg a tanulók tanórán kívüli életében zene, játékok, hírek stb. formájában. A német nyelv megtanulása éppen ezért többnyire

¹ főiskolai tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete; kriszti.se@gmail.com

² A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma megbízásából az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által meghirdetett Nemzeti Tehetség Program 2017. évi „Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj” támogatásával készült.

valamilyen iskolai, esetleg magántanítási órához, valamint az ezekre való felkészüléshez kötődik, ami azt feltételezi, hogy a nyelvtanulás folyamata során jelentős szerepet kapnak a tankönyvek.

Az elemzés szakirodalmi háttere

A hivatalos tankönyvjegyzékekben megtalálható nyelvkönyvek a Nemzeti alaptanterv (110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet) és Kerettantervek (51/2012. [XII. 21.] EMMI rendelet; 22/2016. [VIII. 25.] EMMI rendelet) által meghatározott tartalmakhoz igazodnak, azonban nem kizárólagos forrásai az ismereteknek, csak kiindulási pontok. A nyelvkönyvek tartalmi vizsgálata során figyelembe kell venni, hogy az adott kiadvány milyen módszerrel, feladattípusokkal segíti az új ismeretek, nyelvtan és szókincs elsajátítását, valamint a négy nyelvi készség – olvasott és hallott szövegértés, írás- és beszédképesség – fejlesztését (Funk 1998; Petneki és Szabályár, 1998). Karlovitz (2001) szerint az is lényeges szempont, hogy az adott kiadvány milyen fogalmazási stílussal rendelkezik, mivel ez befolyásolja a feladatok szövegének megértését, és hatással van a diákok önálló szövegalkotására is.

Egy adott idegen nyelv elsajátításának nehézsége attól is függ, hogy a tanulónak milyen az anyanyelvi, valamint a más idegennyelv(ek)ből származó szókinccse, mivel a második, harmadik, sokadik nyelv tanulását megkönnyítik a korábban már más nyelvekből szerzett ismeretek (Boócz-Barna, 2009; Jarvis, 2015). Egyes kutatók szerint (például Navracsics, 2007; Barabás, 2009) az agy egy úgy nevezett mentális lexikonban tárolja az összes nyelvi ismeretet, és minél több információ kerül bele, annál könnyebben sikerül megtanulni egy új nyelvet. A korábbi ismeret segítheti az éppen tanult nyelv memorizálását (transzferhatás), de negatív hatást is kiválthat úgy, hogy a nyelvtanuló egy szókincsbeli, nyelvtani, fonetikai stb. elemet hibásan használ vagy értelmez (interferenciahatás) (Boócz-Barna, 2014). Ha a nyelvkönyvek szerzői egy-egy példa segítségével felhívják a tanulók figyelmét ezekre a nyelvi jelenségekre, akkor megkönnyíthetik a nyelvtanulási folyamatot.

A nyelvtanulás sikerességét továbbá meghatározza az is, hogy az egyén milyen tanulási motivációval rendelkezik. Ezt befolyásolhatják egyéni tényezők, például az idegen nyelvvel kapcsolatos attitűd, a nyelvhez és kultúrához köthető tapasztalatok, valamint az életkor. Kutatások szerint az életkor előrehaladtával a tanulással kapcsolatos tanulói belső motiváció fokozatosan csökken, a helyét felváltja a jutalmakkal, osztályzatokkal fokozott külső motiváció (Józsa, 2000). A nyelvtanulás során a nyelvkönyvekben található témák, feladatok, képek, illusztrációk motiválhatnak úgy, hogy felkeltik a tanulók figyelmét, aktivizálják őket, megfelelően az

életkoruknak, tudásuknak (*Studierende von...*, 2008; Gécziné Laskai, 2010). Például a színes képek jobban motiválják a tanulókat, mert az adott tananyaggal kapcsolatban új asszociációkat, érzelmeket válthatnak ki (Mikk, 2000; Michler, 2005), amelyek általában segítik a tananyag elsajátítását és rögzítését.

A motiváció fenntartásához, a nyelvtanulás változatosabbá tételéhez hasznos lehet, ha a tanulók digitális/online felületek segítségével is gyakorolhatják az éppen tanult idegen nyelvet. Ez a különböző mobil eszközök elterjedésével nemcsak otthon, hanem az iskolában is egyre inkább megvalósítható. A tanórai használatához azonban változtatásokra van szükség, nemcsak az online tananyagok kifejlesztésében, hanem a tanárok szemléletmódjában is, mivel az online tananyagok, az internet tanórai használata új oktatási kihívást jelent (Traxler és Vosloo, 2014). Ezeknek az eszközöknek a használata más gondolkodásmódot igényel, ezért a tanároknak és tanulóknak egyaránt változtatniuk szükséges az eddigi tudásátadási és ismeretszerzési módszereiken (Bikics és Kegyes, 2016). A mobil világ egyik előnye a gyorsaság, így olyan tananyagok készítése a cél, melyek rövid és gyorsan elsajátítható egységekből állnak, azonban figyelni kell arra is, hogy az online formában létrehozott tananyagok minél tovább változatlan formában elérhetők, megoszthatók és továbbíthatók maradjanak (Ally et al., 2014; Royle et al., 2014).

A tankönyvsorozatok vizsgálata

Az elemzésre kiválasztott tankönyvsorozatok az Eszterházy Károly Egyetem által kiadott *Kon-Takt*, valamint a Hueber Verlag által megjelentetett *Schritte international*. Mindkét tankönyvsorozat kezdő nyelvtanulók számára készült, azonban a kimeneti célok már eltérnek egymástól. A tanulók a négykötetes *Kon-Takttal* a harmadik kötet végére a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti B1 szintig, vagyis az alapfokú nyelvvizsgának megfelelő középszintű érettségiig (Maros, 2014b), a negyedik kötet végére pedig B2, azaz a középfokú nyelvvizsgával és emelt szintű érettséggel megegyező szintre juthatnak el (Maros, 2012). A hatkötetes *Schritte international* sorozat célja viszont a nyelvvizsgákra való felkészítés. A tanulók a hatodik kötet végére a KER szerinti B1 szintre juthatnak el (Niebisch et al., 2006a). Alapjában véve más tehát a tankönyvsorozatok célja, és ezáltal a felépítésük is, de az eltérés abból is adódik, hogy a *Kon-Takt* magyarországi kiadású, vagyis a témák között megjelennek országspecifikus elemek, míg a *Schritte international* németországi kiadvány, ami a nemzetközi tankönyvpiacra jelenik meg, tehát nem is lehet célja például a magyar érettségi vizsgákra való felkészítés. A sikeres vizsgákon túl azonban fontos az is, hogy a nyelvtanulók gyakorlati életben használható nyelvtudást

kapjanak, ezért az elemzés során az alábbi kérdésekre keressük a választ: (1) az elemzett tankönyvek a kommunikatív nyelvtanulási szemlélet mentén egyenlő arányban tudják-e fejleszteni a tanulóknál az egyes nyelvi készségeket és a nyelvhelyességet; (2) a kiválasztott kiadványokban milyen más (idegen) nyelvi ismeretekkel összefüggő példák, illetve (3) milyen nyelvtanulási motivációt elősegítő feladatokat találhatók; (4) az elemzett tankönyvsorozatokhoz tartoznak-e digitális feladatok.

A kommunikatív nyelvtanulási szemlélet megvalósítása során jelentős szerepet kap minden nyelvi készség fejlesztése, nemcsak a nyelvhelyességé (Klein, 2011). Az általunk elemzett tankönyvsorozatokban azonban a nyelvhelyesség képviseli a legnagyobb részt a feladatok között. A *Kon-Takt* első, második és harmadik munkafüzetének elején is az olvasható, hogy „a feladatok túlnyomó része nyelvtani, illetve szókincsfejlesztő, de számos olvasás-, írás- és halláskészség-fejlesztő gyakorlattal is találkozunk” (Szitnyainé Gottlieb és Maros, 2014a, p. 3). Nemcsak a munkafüzetekben, hanem a tanári kézikönyvekben is gyakran megjelennek a nyelvtani ismereteket gyakoroltató vagy ellenőrző feladatok, mint például az 1. ábrán is látható, óhajtó mondatok képzéséhez használható feladat.

1. Was wünscht er sich? Was wünschen sie/Sie sich?

- a) Peter hat seinen Job verloren.
Wenn ich doch
- b) Sie bekommen in Mathe immer schlechte Noten.
.....
- c) Ihre Eltern haben Ihnen das Taschengeld gekürzt.
.....
- d) Sie möchten Arzt werden.
.....
- e) Herr Müller hat kein Geld.
.....

1. ábra. Nyelvtani feladattípus

Forrás: Dóczy, 2012, p. 41.

A *Schritte international* könyvsorozat elsősorban A1, A2 és B1 szintű nyelvvizsgákra készít fel, és emiatt itt is a nyelvhelyesség tanítása kapja a leghangsúlyosabb szerepet (2. ábra).

Inhalt Kursbuch		
8		
Am Wochenende		
Foto-Hör Geschichte	Wolfgang Amadeus oder: Wichtigere Dinge	8
Schritt		
A	Gegensätze ausdrücken	10
B	Wünsche ausdrücken	11
C	Vorschläge machen	12
D	Wochenendaktivitäten Veranstaltungskalender	13
E	Veranstaltungstipps im Radio	14
Übersicht	Grammatik Wichtige Wendungen	15
Zwischenspiel	Sonntags ...	16
Grammatik	● Konjunktion trotzdem: Das Wetter ist schlecht. Trotzdem fahren sie für zwei Tage weg. ● Konjunktiv II: wäre, hätte, würde, könnte	

2. ábra. Schritte international 4, Lektion 8 tartalomjegyzéke

Forrás: Hilpert et al., 2007, p. 4.

A tartalomjegyzékből látható, hogy az egyes tankönyvi fejezetek összesen öt részre tagolódnak, melyekből az első három a nyelvtani ismeretekkel és ezek begyakoroltatásával foglalkozik, míg az utolsó kettőben jut hely az olvasott és hallott szövegértés, valamint az írás- és beszéd-készség gyakoroltatására. A leckék végén helyet kap egy nyelvtani elemeket és a tananyagban előforduló fontos kifejezéseket tartalmazó összefoglaló is (Hilpert et al., 2007). A munkafüzeti rész főleg a fonetikára, szintén a nyelvtanra, illetve a 2., 4. és 6. kötetekben ezen túl még az ismétlésre és a vizsgákra felkészítő feladatokra helyezi a hangsúlyt (Niebisch et al., 2006a). A nyelvtani ismeretek hangsúlyos szerepe egyrészt nem meglepő, mivel egy nyelv nyelvtani rendszerét szükséges ismerni a használathoz, másrészt a *Kon-Takt* és a *Schritte international* is egy-egy vizsgára készít fel, ahol az értékelés során a nyelvhelyesség jelentős szerepet kap. Viszont a kérdés az, hogy mennyire szükséges ezt konkrét feladatok szintjén megtanítani, és mennyire lehetséges ezt egy anyanyelvi tanuláshoz hasonló módon, elsősorban tapasztalati úton elsajátítani. Ez utóbbira tesz kísérletet a *Schritte international* sorozat, melyben a tanulóknak lehetőségük van a nyelvtani jelenségek felismerése után a szabályok önálló megfogalmazására.

A szakirodalom (például Boócz-Barna, 2009; Jarvis, 2015) alapján tudjuk, hogy a második, harmadik, sokadik nyelv tanulását megkönnyítik a más nyelvekből szerzett ismeretek, ezért kíváncsiak voltunk, hogy a kiválasztott sorozatokban vannak-e más (idegen) nyelvi ismeretek-

kel összefüggő példák, s ha igen, milyenek. A vizsgálat során azonban egyik vizsgált tankönyvsorozatban sem találhatunk más nyelvvel kapcsolatos példákat, feladatokat. A *Schritte international* esetében ennek oka az lehet, hogy a sorozat a nemzetközi tankönyvpiacra készült, így bármilyen anya-, illetve idegen nyelvi ismeretekkel rendelkező tanuló használhatja, ezért nehéz olyan nyelvet választani, amely segítséget nyújthatna. A *Kon-Takt*ban viszont a magyar, esetleg a hazánkban legnépszerűbb angol nyelvvel lehetne hasonlóságokat/különbségeket keresni, s ezeket érdekességgként egy-egy szövegdobozban elhelyezni. Ezek a tanulók szempontjából a nyelvtanulás folyamatában motivációs erővel is bírhatnának, ha például felismernek egy általuk már más nyelvből ismert nyelvtani hasonlóságot³.

A vizsgált tankönyvcsaládokban a szerzők a tanulók motivációját főleg a diákok életkorának megfelelő, érdekes témákkal és ezek képi megjelenítésével próbálják meg fenntartani. Kisebbségi képek, ábrák természetesen minden tankönyvi és munkafüzeti oldalon találhatók a mindkét sorozat köteteiben, viszont a *Schritte international* tankönyvi részében leckénként egy vagy két alkalommal dupla oldalnyi képes összeállítás is található. Ez nemcsak figyelemfelkeltő, hanem elősegíti a kommunikációt, hozzájárul a feladatok, szituációk könnyebb megértéséhez is. A vizuális elemeken túl a *Kon-Takt* a témáival is megpróbálja motiválni a diákokat. Így a második kötetben a nyelvtanulók többet megtudhatnak a német nyelvű országokról, mert a témák között megjelenik „*Németország egyesítése*”, míg a harmadik kötetben helyet kapott a „*Sziget Fesztivál*” is (Maros, 2014a, Sztinyainé Gottlieb és Maros, 2014a; Sztinyainé Gottlieb és Maros, 2014b). A *Schritte international* sorozatban is megjelennek motiváló témák, például a „*Zwischenspiel*” (Közjáték) című alfejezetekben, ahol a tanulók egy dupla oldalon, játékos feladatok segítségével bővíthetik a német nyelvű országokkal kapcsolatos ismereteiket (3. ábra).



3. ábra. „Zwischenspiel”
Forrás: Niebisch et al., 2006b, pp. 56–57.

³ Például a német Perfekt valamint az angol Past Perfect igeidők képzésének, használatának hasonlóságai. *Haben/have* mint segédige és egy jelentést hordozó ige segítségével képezzük: *aludt / hat geschlafen /has slept*.

A példaként bemutatott feladat a tanulók országismeretét és lexikai tudását fejleszti, továbbá az olvasott és hallott szövegértés gyakorlására ad lehetőséget. A feladat szerint a tanulók II. Lajos király neuschwansteini kastélyát szeretnék megtekinteni, és ehhez kapcsolódóan a környéken szobát szükséges foglalniuk (Niebisch et al., 2006b), vagyis, a szövegértési feladatot egy népszerű németországi turisztalátványossághoz kötve tettek érdekesebbé a kötet szerzői.

A tanulói motiváció fenntartása a célja a *Schritte international* könyvsorozathoz tartozó három darab „*Spielsammlung*” (Játékgyűjtemény) című kiadványnak is. Ezekben nyelvtani, szókincsbővítő gyakorlatok, az olvasott szövegekkel kapcsolatos minibeszélgetések, valamint beszélgetésre sarkalló feladatok találhatók (Klepsch, 2013). A *Kon-Takt* sorozatban a kiegészítő feladatok a tanári kézikönyvekben találhatók, csakúgy, mint az egyes fejezetek lezárását segítő dolgozatfeladatok (Dóczy, 2012).

Végül a tanulók motiválása és a digitális tankönyvek felé haladás miatt megvizsgáltuk, hogy az elemzett sorozatokhoz tartoznak-e digitális feladatok. Ebben segítségünkre volt, hogy a szerzők több kötet előszavában is ígérik a tartalomhoz kapcsolódó online feladatokat. A *Kon-Takt* sorozatban az első tankönyvhöz tartozik egy ún. flipbook, amiről a szerzők az alábbiakat írják: „*a teljes tankönyv interaktív táblára kivetíthető elektronikus változata elérhető a kiadó honlapján (www.ntk.hu)*” (Maros, 2013, p. 3). Ez azonban az említett honlapon, valamint az interneten – valószínűleg a tankönyv megjelentetése óta bekövetkezett többszörös kiadóátalakulás következtében – jelenleg nem elérhető. Vannak azonban a kötetekben olyan, kurzor piktogrammal ellátott feladatok, melyek megoldásához vagy továbbgondolásához az interneten való kutatás segítséget jelenthet. Ezekben az esetekben csak a lehetőség adott, hogy a tanulók segítségül hívják az internetet, maguk a feladatok nem digitálisak.

A Hueber kiadó minden tankönyvsorozatához, így a *Schritte international*hoz is komoly online támogatást biztosít, ahol a nyelvtanárok kiegészítő feladatokat, a nyelvtanulók pedig gyakorlófeladatokat találnak (*Schritte international online*, 2018). Az online feladatoktól kezdve a tankönyvi feladathoz tartozó hanganyagokon át az egyes feladatokhoz adott felhasználási útmutatóig igen sokrétű a honlapjukról letölthető anyagok tárháza. A *Schritte international*-hoz készült online gyakorlatok változatos feladattípusokból állnak: hiányzó szavak mondatokba illesztése, memóriajáték, mondatrészek helyes sorrendbe állítása, információkat összepárosító feladat, valamint hallott szövegértéssel kapcsolatos feladatok, amelyekkel a tanulók nyelvtani ismereteket gyakorolhatnak, vagy a szókincsüket fejleszthetik (4. ábra).

Lektion 14, Übung 5 a Satzpuzzle: denn		
Ich kann leider nicht zur Party kommen,		
Fertig! Neu starten Tipp		
denn	meine Eltern	kommen .
heute Abend	zu Besuch	

4. ábra. Egyenes szórendet gyakoroltató mondatpuzzle-feladat

Forrás: Gottstein-Schramm, 2006,

A feladat a *denn* (mert) kötőszó után használatos egyenes szórendet gyakoroltatja, tartalmilag a *Schritte international* 2. kötetének 14. leckéjéhez kapcsolódik. A mondatrészeket helyes sorrendbe kell állítani, ezt követően pedig a „Fertig!” gombra való kattintással azonnal ellenőrizhető is a megoldás. Az azonnali ellenőrzésre a többi felsorolt feladattípus esetében is lehetőség van, ezért a tanulók önállóan gyakorolhatnak, de megfelelő infrastruktúra mellett tanítási órákon is használhatók. A kiadó az olvasott és hallott szövegértés gyakorlására ajánl feladatokat, melyekhez hasonlók nyelvkönyvekben is találhatók, vagyis a papír alapú feladatok nagy része digitális formában is megvalósítható egy kis átalakítással. Például a szabadkézi beírás helyett gépelést vagy legördülő menüt készítenek a szerzők, de maga a feladattípus hasonló marad. Természetesen az írás- és beszédképesség fejlesztése is megvalósítható bizonyos keretek között online formában – például levelezés, chat, beszélgetés –, viszont ezek ellenőrzéséhez szükség van a tanár részvételére is.

Összegzés

Az elemzés eredményeként elmondható, hogy a *Kon-Takt* és a *Schritte international* sorozat is változatos témákkal, színes és figyelemfelkeltő kialakításával segíti a német mint idegen nyelv tanulását. Mindkét sorozat köteteiben hangsúlyos szerepet kap a nyelvtan bemutatása és gyakoroltatása, ami részben érthető, mivel mindkét sorozat egy-egy vizsgára készít fel. Bár a *Schritte international*-ban megjelenik a szabályok felismerése után az önálló fogalomalkotás lehetősége, azonban más nyelvekkel való összehasonlítás egyik tankönyvsorozatban sem található. A motiválás mindkét tankönyvsorozatban a középiskolás tanulók érdeklődési körének

megfelelő témákban jelenik meg. Ebben a magyarországi nyelvtanulók esetében a *Kon-Takt* sorozatnak van helyzeti előnye, mivel hazai kiadású, és a szerzők a felhasznált szövegeket, témákat, kommunikációs és egyéb feladatokat mind célzottan, országspecifikus formában állították össze. A digitális feladatok kínálata terén viszont a *Schritte international* előnye fedezhető fel. Az online feladatok köre a jelenleg főleg nyelvvizsgára felkészítő feladatok mellett tovább bővíthető a tankönyvi-munkafüzeti feladatoktól eltérő gyakorlatokkal is, például internetes játékokhoz hasonlóan egyre nehezedő feladatpályák elkészítésével.

BIBLIOGRÁFIA

- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200051.emm> [2018.05.21.]
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200110.KOR> [2018.05.21.]
- 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról [online] https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1600022.EMM&targetdate=ffffff4&printTitle=22/2016.+%28VIII.+25.%29+EMMI+rendelet&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi%3Fdocid%3D000000001.TXT [2018.05.21.]
- A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. Fehér könyv 2012-2018. Melléklet a 49545-2/2012. számú előterjesztéshez* (2012). [online] <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf> [2018. 02. 19.]
- Ally, M. – Grimus, M. – Ebner, M. (2014). Preparing teachers for a mobile world, to improve access to education. *Prospects*, 44. évf. 1. sz. pp. 43–59. DOI: [10.1007/s11125-014-9293-2](https://doi.org/10.1007/s11125-014-9293-2)
- Barabás, L. (2009). Az idegen nyelvek tanulásának sorrendjéhez. In: Nádor, O. (Ed.), *A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. 2008. április 3-5.*, (pp. 77–88). Budapest: Balassi Intézet.
- Bikics, G. – Kegyes, E. (2016). DIGIDEUTSCH – Német nyelvű digitális tananyag általános iskolások számára. *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 14. évf. 3–4. sz. pp. 93–110. DOI: [10.17165/tp.2016.3-4.5](https://doi.org/10.17165/tp.2016.3-4.5)
- Boócz-Barna, K. (2009). Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachunterricht. In: Adamzová, L. és Péteri, A. (Eds.), *Innovative Aspekte der DaF-Linguistik*, (pp. 17–27). Budapest: ELTE; Bratislava: Wirtschaftsuniversität Bratislava.

- Boócz-Barna, K. (2014). Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, I. (Ed.), *Mehrsprachigkeit*, (pp. 33–60). Budapest: Typotex, Eötvös-József-Collegium.
- Gécziné Laskai, J. (2010). A tankönyv lehetséges funkciói a gyakorlathangsúlyos tantárgyakban és a tanulási folyamatokban. *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, 8. évf. 3–4. pp. 97–109.
- Funk, H. (1998). Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, B. és Neuner, G. (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, (pp. 105–111). Berlin, München: Langenscheidt.
- Jarvis, S. (2015). Influences of Previously Learned Languages on Learning and Use of Additional Languages. In: Juan-Garau, M. és Salazar-Noguera, J. (Eds.), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*, (pp. 69–89). Cham, Springer. DOI: [10.1007/978-3-319-11496-5_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11496-5_5)
- Józsa, K. (2000). Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 10. évf. 8. sz. pp. 69–82.
- Karlovitz, J. (2001). *Tankönyv. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Klein, Á. (2011). *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig. Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/index.html [2018. február 28.]
- Michler, C. (2005). *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine Fallstudie mit Empfehlungen für die zukünftige Lehrwerke*. Augsburg: Wißner.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Navracsics, J. (2007). *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Petneki, K. – Szablyár, A. (1998). *Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext*. Budapest: ELTE Germanisztika Intézet.
- Royle, K. – Stager, S. – Traxler, J. (2014). Teacher development with mobiles: Comparative critical factors. *Prospects*, 44. évf. 1. sz. pp. 29–42. DOI: [10.1007/s11125-013-9292-8](https://doi.org/10.1007/s11125-013-9292-8)
- Studierende der Universität Würzburg unter Mitarbeit von Andreas Nießeler (2008). *Kriterien für die Analyse und Bewertung von Schulbüchern zum Sachunterricht*. [online] <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/medien/kriterien.pdf> [2018. január 25.]

- Sebestyén, K. (2016): Nyelvvizsgákkal rendelkezők a különböző képzési területeken. In: Pusztai, G. – Ceglédi, T. – Bocsi, V. (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*, (pp. 234–247). Nagyvárad: Partium Press, PPS; Budapest: Új Mandátum.
- Traxler, J. – Vosloo, S. (2014). Introduction: The prospects for mobile learning. *Prospects*, 44. évf. 1. sz. pp. 13–28. DOI: [10.1007/s11125-014-9296-z](https://doi.org/10.1007/s11125-014-9296-z)
- Veroszta, Zs. (2010). A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L. és Veroszta, Zs. (Eds.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*, (pp. 11–36). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Elemzett kiadványok és internetes felületek

- Dóczy, K. (2012). *Kon-Takt 3. Tanári kézikönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gottstein-Schramm, B. (2006). *Interaktive Übungen für den Computer. Band 2, Lektion 14, Übung 5 a.* [online] <https://www.hueber.de/shared/uebungen/schritte-international/fset.php?Volume=2&Lektion=7&Exercise=5&SubExercise=1&ExerciseUrl=schr2intl14ex5a.htm%E2%80%8B> [2018. május 21.]
- Hilpert, S. – Kerner, M. – Niebisch, D. – Specht, F. – Weers, D. – Reimann, M., Tomaszewski, A. – Krämer-Kienle, I. – Orth-Chambah, J. (2007). *Schritte international 4. Kursbuch+Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Klepsch, C. (2013). *Schritte international 5-6 Spielsammlung. Kopievorlagen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Maros, J. (2012). *Kon-Takt 4. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Maros, J. (2013). *Kon-Takt 1. Lehrbuch*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Maros, J. (2014a). *Kon-Takt 3. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Maros, J. (2014b). *Kon-Takt 3. Lehrbuch*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Niebisch, D. – Penning-Hiestra, S. – Specht, F. – Bovermann, M. – Reimann, M. (2006a). *Schritte international 1. Kursbuch+Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Niebisch, D. – Penning-Hiestra, S. – Specht, F. – Bovermann, M. – Reimann, M. (2006b). *Schritte international 2. Kursbuch+Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Schritte international online* (2018). <https://www.hueber.de/schritte-international/> [2018. május 21.]

Szitnyainé Gottlieb, É. – Maros, J. (2014a). *Kon-Takt 2. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Szitnyainé Gottlieb, É. és Maros, J. (2014b). *Kon-Takt 2. Lehrbuch*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

KRISZTINA SEBESTYÉN

KON-TAKT AND SCHRITTE INTERNATIONAL: ONE LANGUAGE, TWO VIEWS

In our paper we analyse two schoolbook series: Kon-Takt and Schritte international. These schoolbooks are for German as foreign language teaching from a Hungarian and an international publisher. This is a reason why there are differences between their language teaching methods. Our research has four main points: (1) the development of language skills and grammatical correctness, (2) the usage of other (foreign) language knowledge in foreign language learning, (3) language learning motivation and (4) the usage of digital tasks. According to our results, Schritte international has an advantage in the developed foreign language learning view from Germany but Kon-Takt is closer to the characteristics and claims of Hungarian pupils.

BERTALAN PÉTER¹ – HORVÁTHNÉ PETRÁS VIKTÓRIA²**Az agrárszakképzés jelenlegi helyzetértékelése, dilemmái a kaposvári FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma adatai alapján**

Magyarország a mezőgazdasági termeléshez kedvező természeti adottságokkal, jól felkészült szakemberekkel rendelkezett, és rendelkezik ma is. A mezőgazdasági képzés fontosságát, az intézményesített oktatás szükségességét Európában az elsők között ismerték fel nálunk, amit számos iskola alapítása jelez, mint például a mosonmagyaróvári, a nagyszentmiklósi, avagy a keszthelyi intézetek. Magyarországon, a társadalmi-gazdasági területen bekövetkező változások a közoktatási, szakképzési (képesítési) rendszer megváltoztatását is jelentették. Módosultak a tulajdonviszonyok, átalakult a gazdaság ágazati szerkezete, előtérbe kerültek a feldolgozó iparágak és a szolgáltatások (Mezőszentgyörgyi–Wayda, 2015).

A társadalmi és gazdasági szerkezetváltás következtében megváltoztak a szakképzés feltételei, feladatai és működési feltételei, amelyek újabb és újabb igényeket támasztanak a szakképzésekkel szemben. Mindezeket túlmutatóan gazdasági, társadalmi és szociológiai eredetű problémák sorozata nehezíti a pedagógusokat munkájuk elvégzésében.

A témakör feldolgozása során elsődleges célunk volt a szakképzések rövid történeti áttekintését követően a magyar mezőgazdasági szakoktatásban tapasztalható problémák feltérképezése annak érdekében, hogy hangsúlyozzuk a mezőgazdasági képzések jelentőségét és hiányosságait, mindezt szemlélítve és alátámasztva a Kaposvári FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma Szakközépiskolája és Kollégiuma adatai alapján.

1. Szakirodalmi áttekintés**1.1. A Magyarországi agrárszakképzés története a rendszerváltozás után**

A rendszerváltozás utáni megváltozott társadalmi, gazdasági környezet, a tulajdonviszonyok és a termelés szerkezetében bekövetkezett változások az oktatásra, az agrárszakképzésre is jelentős hatással voltak. Reformok bevezetése vált szükségessé, mind az oktatásban, mind a gyakorlati képzések kivitelezésében is. Magyarországon a társadalmi-gazdasági területen bekövetkező változások a közoktatási, szakképzési (képesítési) rendszer megváltoztatását is jelentették. Módosultak a tulajdonviszonyok, átalakult a gazdaság ágazati szerkezete, előtérbe kerültek a feldolgozó iparágak és a szolgáltatások. A gyakorlati képzési helyek csökkenése, demográfiai vi-

¹ egyetemi docens, Kaposvári Egyetem; drbertalanp@gmail.com

² PhD hallgató, Kaposvári Egyetem Gazdálkodás-és Szervezéstudományi Doktori Iskola; horvathne.petrasviktoria@gmail.com

szonyok alakulása, a felnőttképzés stb. az egész szakképesítési, szakképzési rendszer átalakítását tette szükségessé. A Nemzeti Szakképzési Intézet (ma Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal) 1991–92-ben kezdte meg az új szakképzési, szakképesítési rendszer szakmai, tartalmi előkészítő munkálatait, valamint kidolgozta az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) kialakításának technikai részleteit és szakmai segédleteit. 1989–1996 között kifutó rendszerben még az 1986-os jogszabályok szerint folyt a szakképzés, elindult nagyon sok iskolakísérlet, amely az Országos Képzési Jegyzéket (továbbiakban OKJ) és az új típusú közoktatást, szakképzést volt hivatott bevezetni.

Az 1993-ban kiadott OKJ a gazdaság új igényeihez, a szakképesítések törvényi háttéréhez és az ennek végrehajtását szabályozó rendeletekhez igazítva folyamatosan módosult (Mezőszentgyörgyi–Wayda, 2015).

Az évezred elejére a magyarországi szakképzés intézményrendszere rendkívül szétagolttá vált, amelyben sem a minőségi, sem a hatékony szakképzés feltételeit nem lehetett biztosítani, és a rendszer akadállyá vált a munkaerőpiac igényeinek kielégítésében is. Erre a problémára megoldást jelenthettek a TISZK-ek létrehozása, majd az uniós források felhasználásával ezek további fejlődése, átalakulása. Megjegyzendő, hogy a magyarországi TISZK-ek megalakulását nem előzte meg a minden területre kiterjedő szakmai egyeztetés, illetve a külföldön bevált minták tanulmányozása, adaptálhatóságuk megvizsgálása. A politikai szempontok elsőbbsége, a szakmai érvek háttérbe szorulása – sőt gyakran figyelmen kívül hagyása – jelentős veszteséggé forrásnak bizonyult, hozzájárulva a TISZK-rendszer alacsony fokú legitimitásához (Mártonfi, 2011).

A gazdasági és a társadalmi okokra visszavezethető, a szakoktatást sújtó problémák egyik megoldása a duális képzés bevezetése, melynek keretében az elméleti képzés szakiskolákban, a gyakorlati képzés pedig üzemekben, vállalatoknál történik. Az üzem és az iskola kiegészíti egymást. E képzés alapja a középkorra vezethető vissza, amikor a céhek és az iparos testületek először az egyházi, majd a vasárnapi iskolák keretei között szerveztek képzéseket az inasévektől egészen a mesterképzésig. Ebből fejlődött ki a XIX. sz. végén a szakiskolák rendszere, majd a XX. sz. elejére a szakmák szerint tagolódó továbbképző iskolák.

A duális képzés során a gazdálkodó szervezeteknél olyan személyek oktathatnak, akik megfelelő szakirányú szakképesítéssel, és legalább 5 éves szakmai gyakorlattal rendelkeznek. Egyedi képzést olyan személy láthat el, aki szakképesítéssel és legalább 2 éves gyakorlattal rendelkezik.

A képzést megelőzően a tanuló és a gazdálkodó szervezet között írásbeli szerződés (tanulószerződés) megkötése kötelező, amelyben foglaltak alapján a gyakorlatra vonatkozó feltételek és kötelezettségvállalások mellett teljesítheti a tanuló a gyakorlati képzés követelményeit. Tanulói szerződést olyan gazdálkodó szervezet köthet, amely eleget tesz a törvényben és a jogszabályokban foglalt feltételeknek, és amelyek meglétét a kamarák kötelesek ellenőrizni. A duális képzés csakis a termelő gazdaság (azaz a vállalati tanműhely), valamint a szabályozó állam és az iskolai rendszer szoros és konstruktív együttműködése révén valósulhat meg oly módon, hogy abból minden szereplő profitáljon (NMH, 2014).

A duális szakképzés előnyei közé sorolhatjuk mindazokat a tényezőket, melyek a tanulók képességeinek, ismereteinek szélesebb körű fejlesztését szolgálják. A vállalatok valós gazdasági környezete biztosítja a legkorszerűbb, naprakész ismereteket, itt találkozhatnak a tanulók életszerű termelési, kereskedelmi helyzettel és atmoszférával. A cégek képzési politikájában a leendő munkavállalók kiválasztásának szempontja biztosítja a ténylegesen minőségi képzést, hiszen minden vállalat érdeke, hogy használható, produktív munkát végző szakmunkások kerüljenek ki a vállalati tanműhelyekből, akár közvetlenül a tényleges munkába. A legintenzívebb és mélyebb gyakorlati feltételekkel is a duális képzésben találkozhat a tanuló, így a későbbi elhelyezkedési aránya is jóval magasabb a tanulószerződéssel – azaz a duális képzési formában – végzettséget szerző fiataloknak, mint azoknak, akik csak iskolai tanműhelyben szereztek meg tudásukat. Ez a képzési forma azt is garantálja, hogy ténylegesen keresett és elhelyezkedést biztosító szakmákat tanuljanak a tanulók, hiszen egy működő vállalat csak a piac által keresett termékek előállításával és szolgáltatások nyújtásával tud hosszú távon fennmaradni (NMH, 2014).

A rendszer egyéb előnyei közé sorolható, hogy újra a gazdaság szereplői képzik a leendő utánpótlásukat, hátránya, hogy a cégek csak saját tevékenységeik erejéig tudnak hasznos gyakorlati tudást átadni a gyakornokok részére, amely az ágazatok egy-egy szegmensét öleli csak fel. A tárgyi és a személyi feltételek biztosításán túlmutatóan nem terjedhetnek ki minden központi kritérium maximális biztosítására (Garai, 2009).

1.2. A FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma Szakközépiskolája és Kollégiuma Kaposvár történeti áttekintése

A mezőgazdasági alapképzéseket országszerte földműves iskolákban folytatták. Ezen intézmények közé tartozik a jelenlegi szakközépiskola elődjének tekinthető, 1886-ban Somogyszentimrén alapított iskola is, amely 1935-ben gazdasági nehézségek miatt megszűnt, jogutódja a

Kaposvári Magyar Királyi Téli Gazdasági Szakközépiskola és Mezőgazdasági Szaktanácsadó Állomás lett.

Az 1940-es évek elején 64 ilyen téli iskola működött Magyarországon, Somogy megyében Kaposváron és Csurgón (Szász, 2006).

1946 őszén a Téli Gazdasági Iskola a „Mezőgazdasági Középiskola” nevet kapta, és 1947 ősztől a Kossuth térre került a Cseri utcából. Az iskola akkori épületét az 1. kép mutatja be.



1. kép. Az iskola Kossuth téri épülete 1947-ben

Forrás: Szász, 2006

1949 szeptemberében újabb változás történt az iskola elnevezésében és működésében: Mezőgazdasági Gimnázium néven az Oktatási Minisztérium irányítása alá került. Azonban ez az állapot és elnevezés sem bizonyult tartósnak: 1950-től Mezőgazdasági Technikum néven szerepelt, és a Földművelésügyi Minisztérium vette át. Ezzel egy időben megindult a szakosodás is, kezdetben a növénytermesztési szakra helyeződött a hangsúly. A hároméves oktatási időtartam kedvezőnek bizonyult, a mezőgazdaság szocialista átszervezése fokozottabb mértékben igényelte a jól képzett mezőgazdasági szakembereket.

A hároméves, gyorsított képzés nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, ezért 1954-től megindult a négyéves oktatás, melynek során a tanulók nagyobb szakmai jártasságot sajátíthattak el.

Az iskola 1964 ősztől a Dénesmajorban elkészült felsőfokú technikum új oktatási épületében folytatta működését, amely hét évig adott helyet a középiskolának. Eközben 1968-ban tért át a szakközépiskolai képzésre, növénytermesztő és állattenyésztő szakon (Szász, 2006).

1976-tól oktatáspolitikai határozat alapján szakmunkásképzési célú szakközépiskolai oktatás indult állattenyésztő (szarvasmarha-tenyésztő) és állategészségőr szakon, mely képzési formára az oktatás gyakorlatcentrikussága volt jellemző. A négyhetes nyári gyakorlatok mellé többhetes évközi gyakorlatok csatlakoztak, így az elméleti oktatásra szánt óraszám nem bizonyult elegendőnek, emiatt a továbbtanulni szándékozó diákok nehezen jutottak be a felsőfokú intézményekbe.

1982-ben, az iskolarendszer újabb felülvizsgálata során, hosszas viták és alternatívák felvetése után döntés született az ötéves technikum bevezetéséről. Az 1986-ban bevezetett képzés alatt az érettségi vizsgát követően, az ötödik évben a diákok technikus minősítést szerezhettek.

1991-től az állattenyésztő-állategészségügyi technikusképzést felváltotta a mezőgazdasági technikusképzés, mely négyéves általános mezőgazdasági képzésből és az ötödik évben technikus képzésből állt. Az általános állattenyésztő osztály változatlan formában maradt fenn.

2002-ben megindult az informatikai és a mezőgazdasági szakmacsoport képzése, melynek során a 9–10. osztályok óratervének kialakítása lehetővé tette a párhuzamos évfolyamok közötti átjárhatóságot. A diákok a 12. osztály végén, érettségi vizsgát követően az általuk választott szakma alapján további képzésben vehettek részt 13–14. évfolyamokban.

2006-tól indult szakközépiskolai képzés, mely a négyéves, érettségi vizsgával záruló általános műveltségi képzést és a mezőgazdasági szakmacsoportos alapozást foglalta magába.

Ezen kívül kétéves szakiskolai képzés indult, ahol a 10. évfolyam sikeres elvégzése után OKJ szerinti szakképzések választhatók, mint pl. *belovagló, mezőgazdasági vállalkozó, lótenyésztő, állattenyésztő, gazda*. A középiskola sikeres elvégzését követően lovastúra-vezető, valamint szoftverüzemeltető–számítógép-kezelő OKJ-s képzésekre lehetett jelentkezni (Szász, 2006).

Az intézmény 2008 szeptemberétől a DASZK – Dunántúli Agrár-szakképző Központ – egyik tagintézménye, és igyekszik kihasználni az integráció minden előnyét. Fenntartója jelenleg a Földművelésügyi Minisztérium (korábban: FVM majd VM). 2013 októbere óta – 58 másik, agrárszakképzést folytató középfokú intézménnyel együtt – az ASZIH (Agrár-Szakképző Iskolák Hálózatának) tagja.

2016-ban a 130 éves fennállását ünneplő iskola újabb mérföldkőhöz érkezett. A tanulói létszám folyamatos bővülése indokoltta az iskola épületének korszerűsítését és bővítését. Az átépítés Földművelésügyi Minisztériumi forrásból valósulhatott meg.

Pedagógusok és diákok egyaránt örömteli várakozással vették birtokukba a megújult Alma Matert 2017. február 1-jén.

2. Anyag és módszer

A kutatás során primer és szekunder adatokat gyűjtöttem a Kaposvári FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma Szakközépiskolája és Kollégiuma igazgatóhelyettesének segítségével és együttműködésével. Az adatfelvétel a jelenlegi és a jövőbeni kilátásokat térképezte fel, amely információk ugyan nem tekinthetők reprezentatívnak, de véleményünk szerint jól tükrözik a mezőgazdasági szakoktatás jelenlegi helyzetét. A felhasznált adatok a 2017/2018-as tanév félévi eredményeit tükrözik, a szekunder információk pedig a Központi Statisztikai Hivatal 2018. évi adatbázisából származnak (Ksh.hu/ Statisztikai Tükör).

3. Eredmények – dilemmák

Az utóbbi években az intézmények működését is meghatározó gyereklétszám drasztikus csökkenése tapasztalható, mint elsődleges dilemma a közoktatásban. A probléma jelentőségének hangsúlyozására az alábbi táblázat ad nyomatékot:

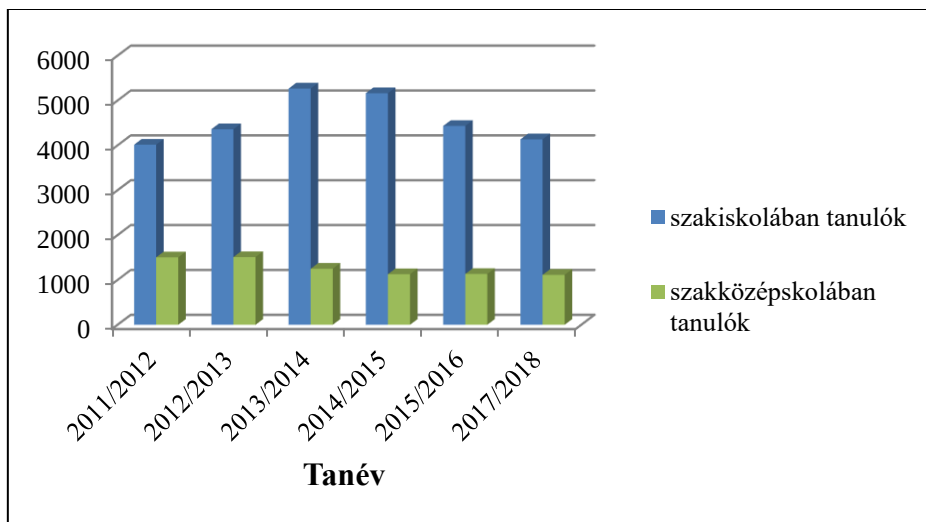
Megnevezés	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Gimnázium	4696	4833	4883	5075	5035	4938	4839
Szakközépiskola	8349	8006	7794	7444	7523	7321	6771
Szakiskola	3456	3578	3888	3962	3869	3833	3931
Speciális szakközépiskola	305	304	312	316	324	304	313
Összes	16828	16746	16877	16819	16751	16418	15874

1. táblázat. Tanulói létszámok

Forrás: Kőműves, 2015

Az 1. táblázat adatait értékelve megállapíthatjuk, hogy mind a gimnázium, mind a szakközépiskola esetében a tanulói létszám csökkenése az országos tendenciát követve történt. Látható, hogy a tanulói létszám a gimnázium esetében 2008-ban érte el a csúcspontot, majd 2011-re 9,7%-os létszámcsökkenés történt az elmúlt öt évhez képest. A demográfiai változások során a szakközépiskolai képzés 2005-ben volt csúcsponton, 2011-re 19%-os tanulói létszámcsökkenés történt (Kőműves, 2015).

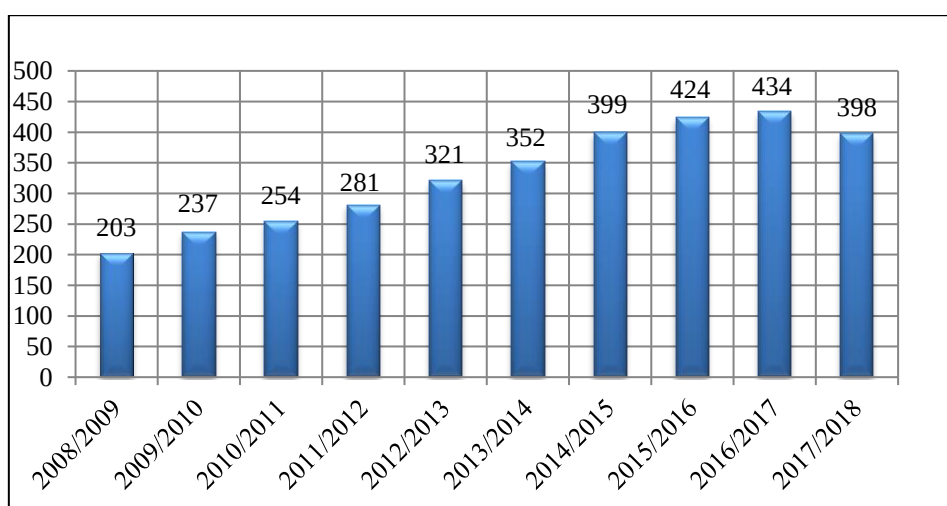
Az 1. ábra adatai szemléltetik a mezőgazdasági szak-és szakközépiskolában bekövetkezett létszámváltozásokat 2011-es tanévtől a 2018-as tanévig. A 2014-es tanévtől kezdődően folyamatos létszámcsökkenés figyelhető meg elsősorban a szakiskolai tanulók körében, de a csökkenő tendencia a szakközépiskolai képzésben résztvevőket is érinti.



1. ábra. Mezőgazdasági szak-és szakközépiskolákban tanulók száma

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal Statisztikai tükör, Oktatási adatok 2011–2018 (saját szerkesztés)

A folyamatos emelkedés csúcspontját a 2016/2017-es tanévben érte el, mikor is egyszerre volt jelen a négyéves (2+2), illetve hároméves szakiskolai képzés, ezzel párhuzamosan a kettő- és az egyéves technikus képzés is. A tanulói létszámban történő csökkenő tendencia iskolánkat is elérte a 2017-es tanévre. A tanulói létszám változását a 2. ábra szemlélteti.

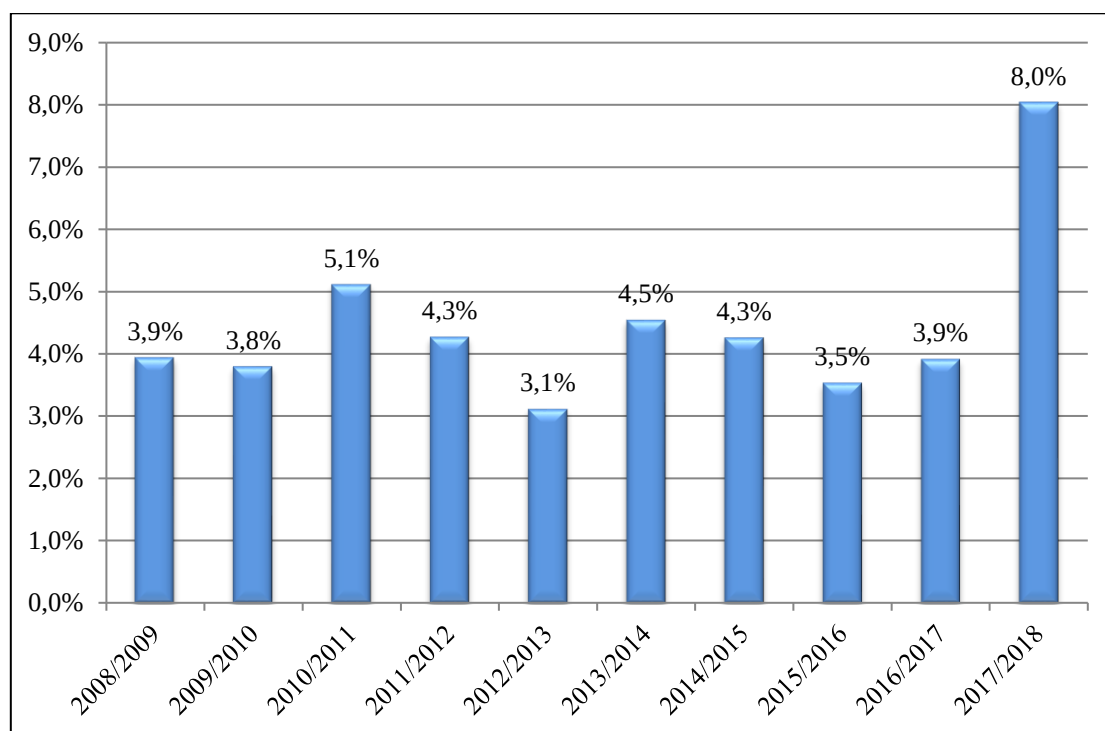


2. ábra. A Mór Zsigmond Mezőgazdasági Szakközépiskola tanulóiinak száma

Forrás: Mezőgazdasági Szakközépiskola adatai alapján (saját szerkesztés)

Az egyes tanévet meghatározó végleges létszám kialakulását befolyásoló tényezők között szerepel a tanulói lemorzsolódás, amely az iskolát véglegesen elhagyó diákokból adódik, amely képességbeli, szociális, sőt sokszor társadalmi különbségekből, alapvető hiányosságokból eredő okokra vezethető vissza. Az elmúlt években iskolánkban tapasztalt lemorzsolódási százalékokat a 3. ábra mutatja be. Az utóbbi évek átlag 4%-os lemorzsolódását ebben a tanévben 8,0%-os lemorzsolódás követte, amely számszerűsítve 32 tanulót jelent, melynek okai között a tanulók alapképzésbeli lemaradása elsődleges helyet foglal el.

Természetesen iskolánkban is alapvető célkitűzés a korai iskolaelhagyás mértékének csökkentése, így csatlakoztunk az Európai Unió által is támogatott rendszerhez, amelynek célja, hogy hozzájáruljon a végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia megvalósításához, segítse a korai iskolaelhagyók arányának 10%-ra történő csökkentését.



3. ábra. Lemorzsolódási % a Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakközépiskolában

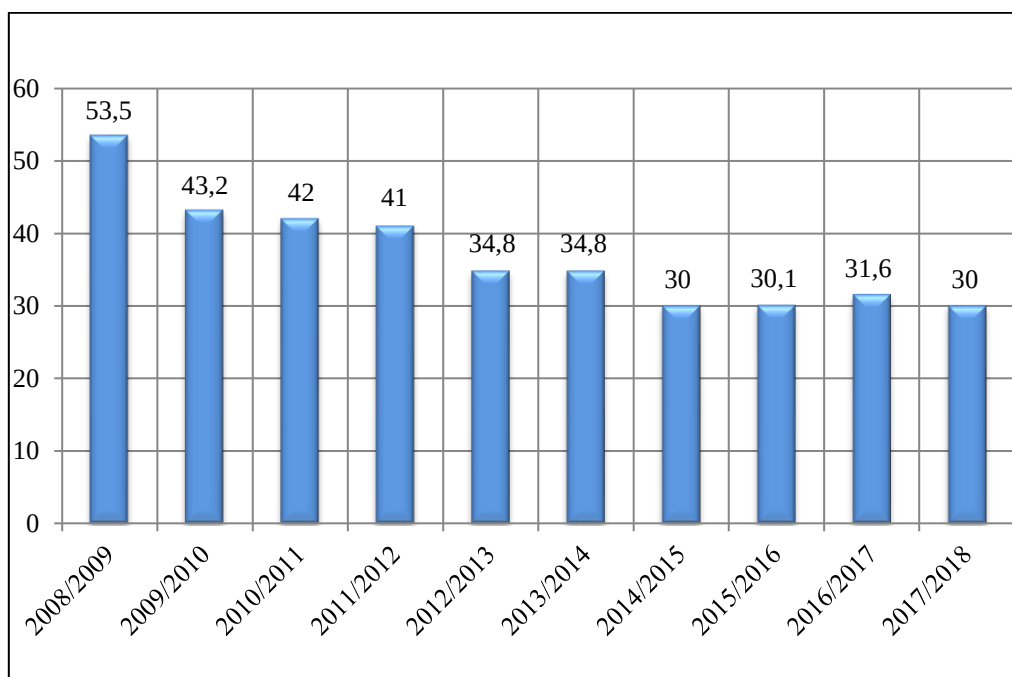
Forrás: Mezőgazdasági Szakközépiskola adatai alapján (saját szerkesztés)

Az iskolák összehasonlításának egyik alapja a diákok tanulmányi átlaga, amely egyben az iskolában folyó nevelő-oktató munka eredményeként is felfogható. Ahogy az a 4. ábrán látható, az elmúlt években erőteljes javuló tendencia tapasztalható a tanulmányi átlagok tekintetében.

Míg a sikeresség mutatójaként a tanulmányi átlagokat használjuk, addig az iskola és a tanuló sikertelenségét a bukással jellemezhetjük, hiszen a nem megfelelően teljesített – avagy nem teljesített – követelmények eredménye a tanuló buktatása, olykor nemcsak pótvizsgára, hanem évismétlésre is. Természetesen – mint gyakorló tanár – megfogalmazódik bennem a

kérdés, mennyire játszik közre mind az eredményességben, mind a sikertelenségben a tanár és a tanuló hozzáállása a tanulmányi eredmények elérésében. Az elmúlt évek tapasztalatai alapján megfogalmazódott bennem az a gondolat, hogy a pedagógus többet tesz a tanuló eredményességéért, mint a diák saját maga. Számtalan esetben vállalunk egyéni foglalkozásokat, külön felkészítéseket, amelyekre a diákok egyéb elfoglaltságukból kifolyólag nem érnek oda, avagy biztosítunk számukra sokadik lehetőséget érdemjegyeik megszerzésére, javítására, amelyekkel nem élnek.

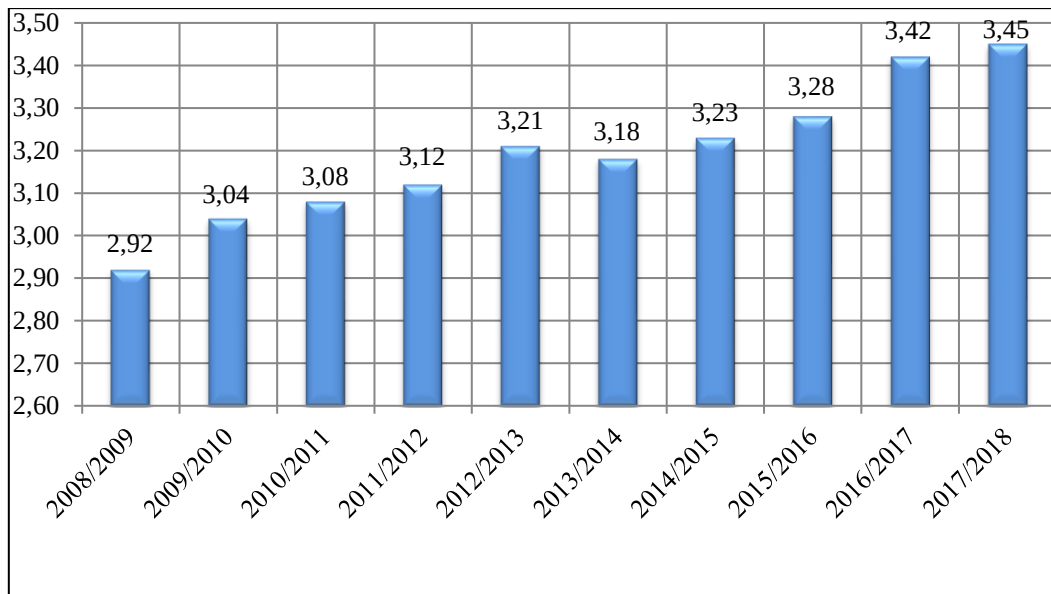
Iskolánkban pozitívként elmondható, hogy a bukások mértéke és a tanulmányi átlagok javulása szoros összefüggést mutat. Tíz év átlagát tekintve a diákok 34%-ának nem sikerült teljesíteni a követelményeket. A bukások számát ebben a tanévben sikerült 30%-ra csökkenteni, ami 114 főt jelentett, ahogy ez a 4. ábrán látható. Ki kell emelni, hogy az eddigi, nagyobb számú közismereti tantárgyi bukások helyét átvették a szakmai tantárgyakból való bukások, ami a tanulók szakmához való kötődésének egyik mércéje is lehet.



4. ábra. Bukási százalékok a Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakközépiskolában

Forrás: Mezőgazdasági Szakközépiskola adatai alapján (saját szerkesztés)

A 3,2-es tízéves átlaghoz képest a 2017/18-as tanév 1. félévében 3,5 körüli eredményeket értünk el, amely jelentős sikernek mondható, tekintettel arra, hogy a szakiskolai képzésben részt vevő diákok tanulási hajlandósága igen csekély mértékű (5. ábra). A diákok tanulmányi átlagán felül, az eredmények között ki kell emelni számos, országos versenyen elért kimagasló teljesítményt, ahol diákjaink az elsők között szerepeltek.



5. ábra. A Mórty Zsigmond Mezőgazdasági Szakközépiskola tanulmányi átlagai

Forrás: Mezőgazdasági Szakközépiskola adatai alapján (saját szerkesztés)

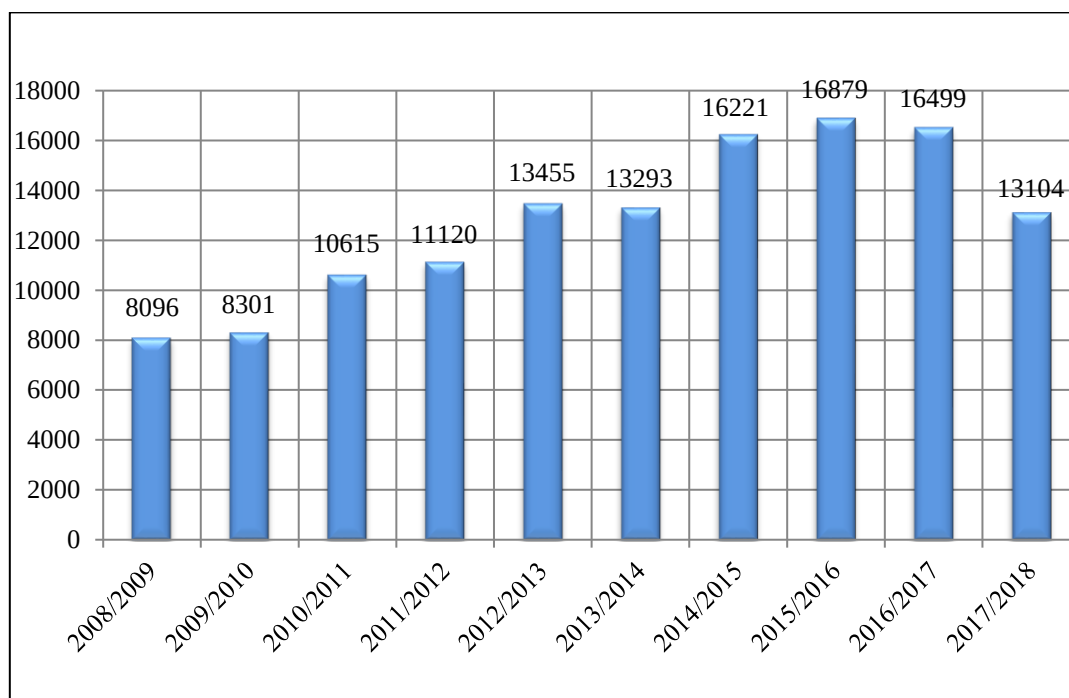
A gazdaság szereplői, a kormányzat illetékesei, a szociális terület szakemberei és a közoktatásban tevékenykedők egyetértenek abban, hogy az alacsony foglalkoztatottság és a szociális segítségre szorulás egyik oka (számos egyéb tényező mellett) a megfelelő iskolai végzettség hiánya. Fontos tehát, hogy a közoktatás valamely szintjén és formájában tanulmányaikat elkezdő gyerekek ne maradjanak ki az iskolából, és megkaphassák az intézmény által nyújtott képzettséget. A középfokú oktatásban tanulók esetében különösen nagy jelentősége van az érettséginek, illetve valamilyen szakképzettség megszerzésének, hiszen ezek hiányában szinte reménytelen munkához jutni (Szügyi, 2015).

Mindezek tükrében elengedhetetlen feltétel egy sikeres tanév zárásához, hogy a tanuló az iskolai órákon legalább részt vegyen, és ne az iskola mellé, hanem az iskolába kerüljön a tanítási napokon.

Vannak olyan fiatalok, akik ugyan valamelyik középfokú oktatási intézmény tanulóinak számítanak, ám iskolai igazolatlan hiányásaik száma 50 óra felett van, vagy igazolt és igazolatlan hiányásaik száma összesen meghaladja a 250 órát. Az iskolából való ilyen mértékű távolmaradásnál (utóbbi esetben kb. 2 hónapnyi hiányzásnál nagyobb mulasztásról beszélünk) feltételezhetjük, hogy az érintettek jelentős része valójában nem, vagy nagyon ritkán és rendszertelenül látogatja az iskolát (Szügyi, 2015).

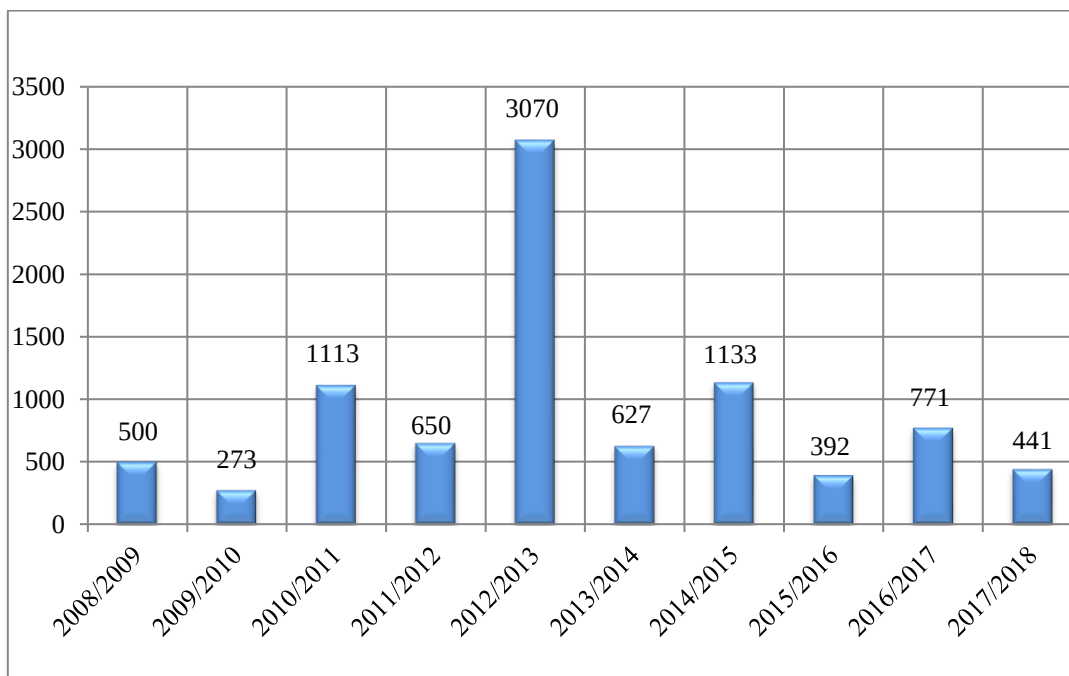
Ahogy az a 6. ábrán látható, sajnálatos módon iskolánkban is számottevő az összes hiányzások száma. Az igazolatlan órák mértékében csökkenő tendenciát tapasztalhattunk elsősorban az igen kimagasló 2012/2013-as tanévhez képest, ahogy azt a 7. ábra szemlélteti. Még

így is problémát jelent mind az iskolának, mind természetesen a szülőknek gyermekük iskolába való járásának hajlandósága.



6. ábra. Hiányzások száma a Mórty Zsigmond Mezőgazdasági Szakközépiskolában/óra

Forrás: Mezőgazdasági Szakközépiskola adatai alapján (saját szerkesztés)



7. ábra. Igazolatlan hiányzások száma a Mórty Zsigmond Mezőgazdasági Szakközépiskolában/óra

Forrás: Mezőgazdasági Szakközépiskola adatai alapján (saját szerkesztés)

Tapasztalataink alapján elmondható, hogy az iskolai hiányzások csökkentésére hivatott szigorú intézkedések, így legfőképpen az 50 igazolatlan órát meghaladó hiányzások utáni kemény retorzió eredményeként ugyan javuló tendencia érzékelhető, de még így sem sikerült csökkenteni sem az 50 órán túli igazolatlan, sem pedig a 250 óra feletti (összes) hiányzások számát.

Az okok feltehetően többfélék, amelyek között széles rétegek folyamatosan romló gazdasági helyzete, és ennek következményei éppúgy megtalálhatók, mint a tankötelezettség határának 16 éves korra történő csökkentése (Szügyi, 2015).

Mindezek tükrében a Kaposvári FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma Szakközépiskolája és Kollégiuma minden dolgozója komoly erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy az oktatói-nevelői munka eredményeként minél több tanuló tehessen eredményes szakmai vagy érettségi vizsgát.

Ennek alapvető feltételeit elsődlegesen a DASZK közös helyi tantervében, (<https://mezgaz.hu/dokumentumok>) pedagógiai programjában, illetve szervezeti és működésbeli szabályzatában foglalta össze.

Iskolánk nagy hangsúlyt fektet a következő szempontokra, amelyeket az oktatási-nevelési programban megfogalmazott irányelvek alapján hajtja végre.

Az **értelmi nevelés**, középpontjában a tanulók önálló ismeretszerzési képességeinek alakítása áll, amely az anyanyelv ápolását, a nemzeti értékek megőrzését is magába foglalja.

Az **erkölcsi nevelés** annak a meggyőződésrendszernek és magatartásnak az alakítására irányul, mely az élet különböző területein művelt, intelligens embert jellemzi.

Az **esztétikai nevelés** egyrészt az esztétikum befogadására való igényt, felkészültséget, érzelmi beállítódást, másrészt az esztétikum megbecsülésének, megóvásának, létrehozásának képességét szolgálja. Mindezen irányelveken túlmutatóan szerepet kap a vizuális nevelés, az egészséges életmód kialakítására irányuló igény, illetve szociális és életviteli kompetenciák: önbizalom, társadalmi beilleszkedés, tolerancia, társas viselkedés kialakítása is.

Különböző szakmai programok keretein belül a tehetségek kibontakozását, esetenként a szociális hátrányokkal küszködő tanulók felzárkóztatását segíti elő.

Iskolánk célkitűzései mindenképpen arra irányulnak, hogy tanulói az élet számtalan területén kellő méltósággal, szakmai ismerettel és tapasztalattal meg tudjanak felelni a mindennapok kihívásainak, ezáltal hasznos tagjai legyenek a kor társadalmi és kulturális rendszerének.

4. Következtetések, javaslatok

A magyar mezőgazdaság termelési mutatóinak javításához, eredményeinek növeléséhez minden környezeti és természeti adottság rendelkezésünkre áll. A természeti erőforrások kihasználása csakis képzett, szakmájuk iránt elhivatott szakemberekkel valósítható meg. A mezőgazdasági szakképzés az agrárium fejlődéséhez vezető út egyik kulcstényezője, hiszen alapvető feladata, hogy a tanulókat korszerű elméleti és gyakorlati ismeretekkel lássa el, amelyekkel nemzetközi összehasonlításban is versenyképesek lehetnek. A mezőgazdasági képzés fontosságát, az intézményesített oktatás szükségszerűségét Európában az elsők között ismerték fel nálunk, amit számos iskola alapítása is jelez. Igaz, a történelmi események olykor szélsőséges változásokat eredményeztek az oktatás rendszerében, de ezek nem gátolták meg a mezőgazdasági szakemberképzés sikerességét.

A szakemberképzés jövőbeni kilátásait nagymértékben befolyásolják olyan irányú problémák, amelyekkel szemben mind helyi, iskolai szinten, mind központi kereteken belül határozott fellépéssel kell reagálni annak érdekében, hogy a későbbiekben is megfelelően képzett munkavállalók jelenjenek meg a munkaerőpiacon.

A tanulói létszám csökkenésének mértéke már évek óta érezhető az oktatási intézményekben, ami mind a gimnázium, mind a szakközépiskola esetében az országos tendenciát követve történt. Mindezen mutatók ellenére a Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma Szakközépiskolája és Kollégiuma tanulói létszámában csak ebben az évben tapasztalhattunk csekély mértékű hanyatlást.

Egyre fokozódó problémát jelent a korai iskolaelhagyók számának emelkedése is, amelynek csökkentése érdekében bevezették az Európai Unió által is támogatott rendszert, amelynek célja, hogy hozzájáruljon a végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia megvalósításához, és segítse a korai iskolaelhagyók arányának 10%-ra történő csökkentését.

Az iskolák eredményességét elsősorban a tanulók tanulmányi átlaga és a bukások száma határozza meg, amely alapját képezi az egyes iskolák összehasonlításának. Természetesen ez még a különböző szakmai versenyeken, rendezvényeken elért eredményekkel fokozható, de nem minden esetben tükrözi a tanulók és/vagy a pedagógusok munkájának intenzitását.

Számottevő probléma az iskolai hiányzások csökkentésére hivatott szigorú intézkedések ellenére az 50 igazolatlan órát meghaladó, illetve a 250 óra feletti (összes) hiányzások száma, melyben ugyan az iskolánkban is javuló tendencia érzékelhető, de még így sem sikerült csökkenteni olyan mértékben, amely elengedhetetlen feltétele a sikeres oktatói munka elérésének.

A jelentkező problémákat iskolai és kormányzati szinten egyaránt, egymással együttműködve, egymást kiegészítve kell megoldani. Az iskolákban alkalmazott pedagógiai program egyes elemeinek betartásával, a tanulók motiváltságának szinten tartásával, a hátrányos helyzetű, kisebb kognitív potenciállal rendelkező tanulók fejlesztésével az iskolák eredményessége fokozható. Természetesen ezen oktatói-nevelői munka háttérének biztosításához megfelelő kormányzati oktatáspolitikai és támogatás is szükséges.

5. Összefoglalás

Magyarország természeti adottságait tekintve a mezőgazdasági ágazatok működéséhez minden feltétel adott, de mindemellett hangsúlyozni kell, hogy mindezen adottságok kihasználása csak megfelelő mezőgazdasági szakemberképzéssel lehetséges. A társadalmi és gazdasági szerkezetváltás következtében megváltoztak a szakképzéssel szemben támasztott elvárások, feltételek és feladatok, amelyek újabb és újabb igényeket támasztanak a szakképzésekkel szemben. Mindezen túlmutatóan gazdasági, társadalmi és szociológiai eredetű problémák sorozata nehezíti a pedagógusokat munkájuk elvégzésében.

A mezőgazdasági szakképzés jelentőségét kiemelve a kutatás próbál rámutatni arra, hogy a szakmai oktatásban tapasztalt problémák megoldása a feltétele annak, hogy országunk a világ élelmiszertermelésében továbbra is vezető szerephez juthasson.

A témakör feldolgozása során elsődleges célunk volt – a szakképzések rövid történeti áttekintését – követően a magyar mezőgazdasági szakoktatásban tapasztalható problémák feltérképezése annak érdekében, hogy hangsúlyozzuk a mezőgazdasági képzések jelentőségét és hiányosságait, mindezt szemléltetve és alátámasztva a Kaposvári FM DASZK Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Szakgimnáziuma Szakközépiskolája és Kollégiuma adatai alapján.

BIBLIOGRÁFIA

- Garai, P. (2009). *A magyar szakképzés kórrajza / Ellentmondások és lehetőségek feltárása a Dél-dunántúli Régió esetében*. Kaposvár: Human Exchange Emberi Erőforrás Fejlesztő és Tanácsadó Alapítvány
- Kömüves, Zs. (2015). A nagykanizsai iskolaintegráció okainak a vizsgálata. *Képzés és Gyakorlat*, 2015. 13. évf. 3–4. sz. pp. 119–132. DOI: [10.17165/TP.2015.3-4.8](https://doi.org/10.17165/TP.2015.3-4.8)
- Mártonfi, Gy. (2011). *Szakközpontok fejlesztési javaslat a térségi integrált szakképző központok rendszere átalakításához*, Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet

- Mezőszentgyörgyi, D. – Wayda, I. (2015). Innováció a szakképzésben, hatás az agrárszakképzésre, *Gazdálkodás*, 59. évf. 3. sz., pp. 236–252.
- NMH kiadvány (2014). *A szakképzés szabályozása, Tájékoztató a szakképzési szakértők szakképzési változásokra való felkészítéséhez*. H.n.: Nemzeti Munkaügyi Kiadó
- Szász, M. (2006). *A Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Iskola múltja, jelene és jövője*. Kaposvári Egyetem, Állattudományi Kar, Szakképzés-pedagógiai és Társadalomtudományi Tanszék. Diplomadolgozat, 2006
- Szűgyi, J. (2015). Fantom-gyerekek. A korai iskolaelhagyással, lemorzsolódással összefüggő oktatáspolitikai intézkedések az iskolai mulasztások statisztikai adatainak tükrében. *Iskolakultúra*, 25. évf. 2. sz. pp. 109–122.

PÉTER BERTALAN – HORVÁTHNÉ PETRÁS VIKTÓRIA

THE ASSESSMENT AND QUESTIONS OF THE PRESENT AGRICULTURAL EDUCATION BASED ON THE DATA OF FM DASZK MÓRICZ ZSIGMOND AGRICULTURAL HIGH SCHOOL, SECONDARY TECHNICAL SCHOOL AND STUDENTS' HOSTEL

Regarding the natural conditions of Hungary, all conditions have been met for the operation of the agricultural sector, but it should also be emphasized that the utilization of all these features can only be achieved by the appropriate agricultural training. As a result of social and economic restructuring, the requirements and requirements for vocational training have changed, which have led to new demands for vocational training. Above all these, the series of problems of economic, social and sociological origin make it difficult for teachers to carry out their work.

Stressing the importance of agricultural training, the research tries to point out that solving problems in vocational education is a prerequisite for our country to continue to play a leading role in world food production.

In the course of processing this topic, our primary aim was to map out the problems encountered in Hungarian agricultural education after the short history of vocational training in order to emphasize the significance and the shortcomings of agricultural training, all of which are illustrated and supported by the Kaposvár FM DASZK Móricz Zsigmond Agricultural Secondary High School and Students' Hostel.

HALLGATÓI MUNKÁK¹

DOI: 10.17165/TP.2019.2.14

EGRESI VIVIEN² – JANKÓ JUDIT³**A Mesezene módszer hatásvizsgálata a fonológiai tudatosság tükrében**

Kutatásunk célja a Mesezene olvasás-előkészítő és olvasásindító program óvodai moduljának 5–6 éves gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődésére gyakorolt hatásának vizsgálata. A bizonyítás céljából egy, a Mesezene módszerben egy teljes tanéven keresztül részesülő csoportot és egy korban illesztett kontrollcsoport vizsgáltuk. Fonológiai tudatosság alatt a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférést és a szavak eltérő méretű egységekre bontásának/szegmentálásának képességét értjük (Jordanidisz, 2009). Az eredményeinkből látszik, hogy a vizsgálati csoport gyermekei a fonológiai tudatosság egyes dimenzióiban magasabb szintű fejlődést mutatnak a kontrollcsoportéhoz képest.

A fonológiai tudatosság szerepe az írott nyelv elsajátításában

Egyre több olyan gyermekkel találkozhatunk, kiknek írási és olvasási nehézségeit nem magyarázhatjuk érzékszervi sérüléssel, észlelési-érzékelési problémával, szerzett zavarokkal, idegrendszeri károsodással vagy környezeti tényezőkkel. Így terelődik egyre nagyobb figyelem a nyelvi, de legfőképp a hangtani tudatosság irányába (Lőrík, 2006).

Lőrík megfogalmazásában a metanyelvi tudatosság az a képesség, amelynek köszönhetően képesek vagyunk a nyelvről tárgyként gondolkodni, illetve lehetővé teszi azt is, hogy a nyelvvel különböző műveleteket végezhessünk. Ez a képesség szoros összefüggésben van a beszélt és az írott nyelv elsajátításával (Lőrík, 2006).

A fonológiai tudatosság alatt a szavak belső szerkezetéhez való tudatos hozzáférést és a szavak eltérő méretű egységekre bontásának/szegmentálásának képességét értjük.

¹ a közölt írások a XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekciójában publikációs különdíjat nyert hallgatók munkái

² Logopédus hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; egresi.vivi@gmail.com

³ Logopédus hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; janko.judit14@gmail.com

A fonológiai tudatosság szintjei

A fonológiai tudatosság fejlődésének iránya a nagyobb szegmentumok észlelésétől a kisebbek felé halad. Ez a képesség lehetővé teszi azt, hogy a szavakat, tudatosan, eltérő méretű egységekre bontsuk: szótagokra majd hangokra (Jordanidisz, 2009).

Mind Goswami (2002, id. Jordanidisz, 2009) mind pedig Barbour et al. (2003, id. Jordanidisz, 2009) úgy gondolták, hogy e képesség fejlődése alapvetően két fő szintre oszlik. Az első szint a fonológiai, a második pedig a fonémaszint. Míg a fonológiai szint elérése egy korábban kialakuló és könnyebben hozzáférhető folyamat, addig a fonémaszint csak később jelenik meg, illetve a rímképzést, a szótagokra bontást és a szótagkezdet és rím megkülönböztetésének képességét tartalmazza. A műveletek, melyeket mindennek segítségével vagyunk képesek végrehajtani, a szegmentálás, vagyis a nagyobb egységek hangokra bontása, a szintézis, melynek értelmében hangokból szavakat/nagyobb egységeket vagyunk képesek létrehozni, a hangizolálás, ami az adott hang helyének meghatározását jelenti, illetve a beszédhang-manipuláció, amely nélkül nem működne a beszédhangok cseréje, elhagyása, vagy az adott sorrendek megfordítása sem (Jordanidisz, 2009).

A leginkább komplex műveletek közé a fonéma-manipulációs feladatok tartoznak, melyek nehézségi fokát nagyban befolyásolja a szavak hossza és az egységek számossága, melyekkel műveletet kell végezni. Nehezebben kivitelezhető műveletnek tekintjük az álszavak hangjainak helyes sorrendben való ismétlését is a valódi szavak fonémáinak helyes sorrendben való felfűzésével szemben. Hiszen az álszavakkal végzett szintézis esetén a mentális lexikon nem tud aktiválódni, így a munkamemóriát és a végrehajtó funkciókat nagyobb terhelés éri. Kijelenthetjük, hogy a fonológiai tudatosság legnehezebb része a manipuláció, melynek során különböző méretű szegmenseket cserélhetünk, törölhetünk, betoldhatunk (Jordanidisz, 2015).

A fonológiai tudatosság fejlődése

A fonológiai képességek fejlődése szorosan kapcsolódik a beszédészlelés fejlődéséhez. A beszédészlelés fejlődésének köszönhetően képesek a gyermekek hangok, hangkapcsolatok azonosítására (Bóna, 2008).

Spontán módon a szótagtudatosság fejlődik a legkorábban magyar anyanyelvű gyermekeknél a fonológiai tudatosság kezdeti szakaszában. A szótagolás 8 éves életkortól működik tökéletesen, ezt természetesen megerősíti a szótagolás szabályainak explicit tudatosítása is. Mivel a mentális lexikon rím alapú aktiválásához a végrehajtó funkciók érése is szükséges, nem csak a nyelvi érés, így a gyermekek rímtudatossága csak korlátozott mértékben fejlődik az anyanyelvi tapasztalatok és mondókák hatására. A komplex szótag- és fonéma-manipulációs műveletek

fejlődését befolyásolja az általános kognitív érés, ezért az óvodás korú gyermek csak korlátozottan fér hozzá a szavak fonémaszintű elemeihez. A fonémaszint komplexebb elemeit megelőzi a fonémaizolációs képesség. Az olvasástanulás hatására a fonématudatosság ugrásszerű fejlődésnek indul. A komplexebb fonématudatossági műveletek könnyen elvégezhetővé válnak a magyar gyermekek számára, két-három évnyi intézményes nevelés-oktatás eredményeként (Jordanidisz, 2015).

A Mesezene módszer bemutatása

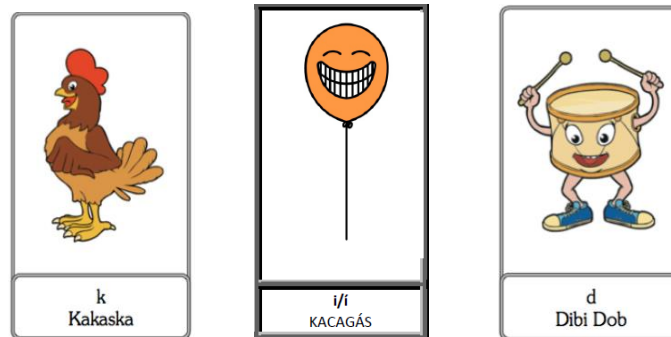
A *Mesezene* módszer motivációs élménypedagógiai metódus, mely játékos élményszerzés során előhangolja az olvasáshoz szükséges képességeket (Ványi és mtsai, 2014).

A módszert 2011-ben kezdte el kidolgozni Ványi Ágnes és Szűcs Antal Mór, majd néhány év elteltével Sándor Krisztina is csatlakozott a munkához.

A program két modulra oszlik, az óvodai és az iskolai modulra, melyek külön is jól alkalmazhatóak, hatékony rendszerei az írásbeliség előkészítésének/kiépítésének, viszont egymásra épülve megkönnyítik az óvodából iskolába kerülés nehéz időszakát. Az óvodai modul önálló módszerként is működhet. Az iskolába lépést megelőzően játékosan fejleszti a gyermekek fonológiai tudatosságát, a szavak analizálásának és a beszédhangok diszkriminációjának sokrétű feladatát végzi, melyeknek célja a későbbi olvasástanulás hatékony tétele (Szűcs, 2018).

- (1.) A módszer kiemeli az önálló beszédhangot a beszédfolyamból. Így rögzül a gyermek fonológiai tárában az izolált fonéma mentális reprezentációja mind akusztikus, mind beszédmotoros itemként (Ványi és mtsai, 2014).
- (2.) A szilárd fonémakategória lehetővé teszi, hogy a beszédhanghoz vizuális objektumokat rendeljünk. Ez a kapcsolatrendszer a későbbi tényleges graféma–fonéma asszociáció előhangolása (Ványi és mtsai, 2014).
- (3.) A módszer elkülöníti a magánhangzókat és a mássalhangzókat, mindkét csoportot jól elhatárolt, vizuális elemekkel kapcsolja össze. A magánhangzók színes, arckifejezéssel rendelkező lufikként jelennek meg, míg a mássalhangzók a játékbolt lakóinak képében. A két fonetikai csoport közti distinkciót egy egész tanéven átívelő mesefolyam mélyíti tovább. Tehát a konzonánsokat a vokálistól nem fonetikai elemzéssel, hanem külső, vizuális rendszeren keresztül megvalósuló asszociációs megsegítéssel, valamint egy hosszabb történeti rendszerrel különíti el (Ványi és mtsai, 2014).
- (4.) A fejlesztés utolsó állomásaként a módszer a vizuális jeleket párba állítja (1. ábra). Egységben szemléltet a gyermekkel egy magánhangzót megjelenítő színes lufit és egy

mássalhangzót szimbolizáló játékfigurát. Így a két jelenség együtt a gyermek mentális tárában egy szótagot idéz fel, vagyis előhangolja az összeolvasás képességét (Ványi és mtsai., 2014).



1. ábra. A program szereplői

Forrás: Ványi és mtsai, 2012)

A kutatás ismertetése

A vizsgálati eszköz bemutatása

A vizsgálati eszközt Kara Dóra szakdolgozatából adaptáltuk. A vizsgálat altesztjei, a fonológiai tudatosság egyes szintjein belül, a fejlődés sorrendjében a következők:

– *Szótagszintű műveletvégzés: szavak szegmentálása*

Óvodás korban nem pontozzuk, hogy a gyermek az elválasztás szabályainak megfelelően bontja-e a szavakat, csak azt pontozzuk, hogy megfelelő elemszámú szótagra bontja-e az adott szót (Kara, 2016).

– *Szótagszerkezet szintű műveletvégzés: mondóka alapú rimkeresés*

A ritmusos mondókák zárrímeinek aktiválása egy könnyebb formája a rímelő szavak aktiválásának. Segítséget nyújthat a feladat megoldásánál a szövegkörnyezet és a ritmus is (Kara, 2016).

– *Fonémaszintű műveletvégzés*

A következő szubtesztek olyan, standardértékekkel nem rendelkező mérőeljárások, melyeket Kara Dóra a módszeralkotókkal együtt dolgozott ki (Kara, 2016).

– *Fonéma azonosítás (mgh) vizsgálata szavakban*

A teszt kifejezetten azoknak a magánhangzóknak a percepciójára fókuszál, melyek a *Me-sezene* óvodai moduljában megjelennek. A gyermekeknek fel kell ismerniük a vizsgálatvezető által kiejtett szavakban a célfonémát (*a,ó,i*). A teszt nem tesz különbséget a rövid és hosszú magánhangzók között (Kara, 2016).

– *Magánhangzók izolálása*

A gyermekeknek ki kell emelniük a vizsgálatvezető által kimondott szavakból a magánhangzókat. Két hibás válasz után a tesztfelvételt abbahagyjuk (Kara, 2016).

– *Fonémaazonosítás (msh) vizsgálata szavakban*

A feladat hasonló a korábban ismertetett fonéma azonosítási vizsgálathoz. Azonban a módszerben szereplő mássalhangzókon kívül tartalmaz egyéb mássalhangzókat is, melyek segítségével a transzferhatás vizsgálható (Kara, 2016).

– *Fluenciatesztek*

– *Verbális fluencia vizsgálata szóelőhíváson keresztül (mgh)*

A gyermek feladata, hogy adott idő alatt (30mp) minél több szót hívjon elő az adott magánhangzókra vonatkozóan. Ezek a magánhangzók megjelennek a *Mesezene* módszerben (Kara, 2016).

– *Verbális fluencia vizsgálata szóelőhíváson keresztül (msh)*

Az előző vizsgálathoz hasonlóan ebben a tesztben is megjelennek a Mesezenében található mássalhangzók (Kara, 2016).

– *Munkamemória tesztek*

– *Fonológiai munkamemória vizsgálata álszóismétléssel*

A teszt összpontszáma a legmagasabb megismételt szótagszámot jelenti, tehát ha a vizsgálati személy az adott szótagszámú szavak közül legalább kettőt meg tud ismételni, akkor pontozható. A 9 elemű álszóteszten 4 éves korra a teszt mutatói 3,5-ös átlagot, 6 éves korra 4,9-es átlagot, 8 éves korra 5,5-ös átlagot adnak meg (Racsmány és mtsai, 2005).

– *Verbális munkamemória vizsgálata számemlékezet-teszttel*

A gyerekeknek a teszt során minél hosszabb itemekből álló szótagsort kell megismételniük. Csak a helyes sorrendű válasz fogadható el. Ha két számsort téveszt, vagy nem tud a vizsgálati személy, a tesztfelvételt abbahagyjuk (Kara, 2016).

– *Végrehajtó funkciók vizsgálata fordított számemlékezet-teszttel*

A teszt során a gyermekeknek a vizsgálatvezető által elmondott egyre bővülő itemekből álló számsorokat kell elmondaniuk, ám ezúttal fordított sorrendben. Csak a helyes sorrendben elmondott válasz az elfogadható. Két hibás válasz után a tesztfelvételt abbahagyjuk (Kara, 2016).

Hipotézisek

- (1.) A vizsgálati csoport (VCS) gyermekei jobban fogják azonosítani a magánhangzókat, mint a kontrollcsoport (KCS) gyermekei, a módszer hatásának köszönhetően.
- (2.) A módszerben részt vett gyermekek a fejlesztő foglalkozások hatására nagyobb fejlődést fognak mutatni a szótagszinten végzett feladatok területén, mint a KCS.
- (3.) A vizsgálati csoport gyermekei lényegesen jobban fogják azonosítani a mássalhangzókat, mint a kontrollcsoport gyermekei.
- (4.) Feltételezzük, hogy a módszer rendelkezik transzferhatással. Mindezt a teszt „*Programban nem szereplő mássalhangzók*” fonéma-percepció és verbális fluenciavizsgálat részének elemzésével szeretnénk igazolni.
- (5.) Feltételezzük, hogy a vizsgálati csoport gyermekei jobb eredményeket fognak elérni a verbális fluenciatesztekben, hiszen a program keretein belül sor került bizonyos hangok szegmentálására szavakban, melynek hatására a lehvívás is fejlődhet. Ezen kívül a módszer transzferhatása ismét érvényben lehet.
- (6.) Feltételezzük, hogy a VCS gyermekeinek munkamemóriája (fonológiai és verbális egyaránt) szintén magasabb fejlődési átlagot mutat majd, mint a KCS gyermekeinek teljesítménye.
- (7.) Feltételezzük, hogy a VCS a fonológiai tudatosság műveleti szintjén is lényegesen jobban fog teljesíteni, mint a KCS.

A vizsgálat menete, körülményei

Az összesített kutatás két vizsgálati és két kontrollcsoportból tevődik össze. A vizsgálatban, melyet a 2017/18-as tanévben végeztünk el, összesen 53 gyermek vett részt. A vizsgálati csoportot 27, a kontrollcsoportot 26 gyermek képezte, a gyermekek többségi óvodákból kerültek ki. A vizsgálati és kontrollcsoport bemeneti eredményeik alapján összehasonlíthatók.

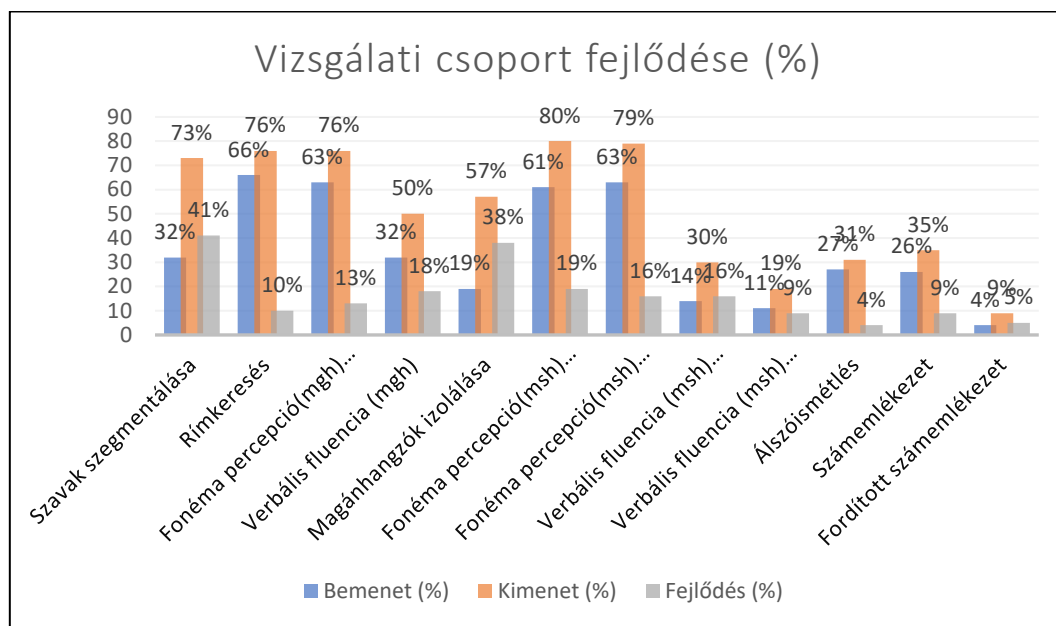
A vizsgálati csoportba azok a gyermekek tartoztak, akik egy teljes tanéven keresztül részesültek az olvasás-előkészítő *Mesezene* programban, a kontrollcsoport pedig korban illesztett, a módszerben nem részesülő gyermekekből állt. Mind két csoport átlagéletkora 5 év 10 hónap a bemeneti vizsgálat idején, és 6 év 6 hónap a kimeneti vizsgálat idején. A bemeneti vizsgálat felvételére 2017 szeptemberében került sor, a módszer alkalmazásának kezdete előtt, a kimeneti vizsgálatra pedig 2018 májusában, a módszer befejezte után.

Eredmények összesítése

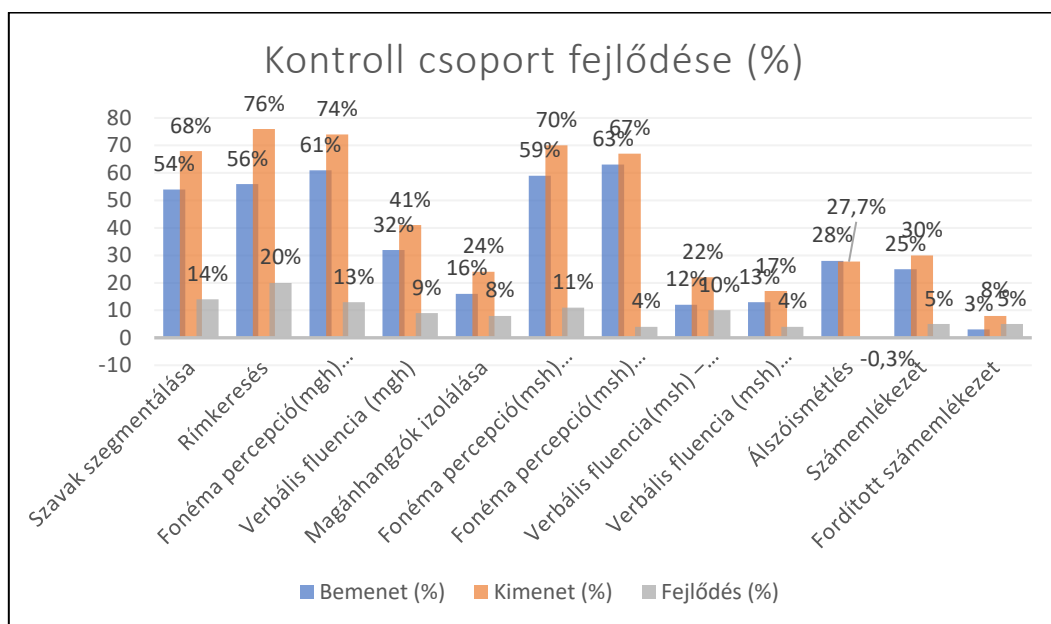
Az eredmények összesítése Excel táblázatban történt, melyben a különböző szubtesztekben mutatott fejlődések számítását, illetve azok szórását és szignifikancia számítását végeztük el.

A teszt vizsgálta a gyerekek fonológiai tudatosságát, verbális fluenciáját, illetve munkamemóriáját (Kara, 2016).

A két csoport vizsgálatának eredményeit az alábbi ábrákon (2. és 3. ábra) feladatokra bontva, százalékos értékek segítségével szeretnénk szemléltetni.



2. ábra. A vizsgálati csoport bemeneti és kimeneti mérésének eredményei százalékosan



3. ábra. A kontrollcsoport bemeneti és kimeneti mérésének eredményei százalékosan

Szavak szegmentálása

A szótagszintű műveletvégzés területén a vizsgálati csoport gyermekei jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport gyermekei ($p=0,43$). Látható, hogy a VCS gyermekei, megugorva a spontán fejlődést, 41%-os fejlődést mutatnak, míg a KCS-ba tartozó gyermekeknél ez az érték mindössze 14%. A bemeneti értékek igen nagy eltérést mutatnak, így a két adat nem vethető össze. Ezen a területen így további vizsgálatok szükségesek.

Rímkeresés

A KCS bemeneti értékei jóval kisebb értéket mutattak a VCS-hoz képest. A bemeneti értékek nagy különbsége miatt komolyabb elemzést ebben a faktorban sajnos nem végezhetünk.

Magánhangzók azonosítása és izolálása

A magánhangzók percepciója részfeladatban a VCS és a KCS egyformán teljesített. Bemeneti értékekben minimális eltérés ugyan tapasztalható, azonban kis mértéke miatt ettől eltekinthetünk. Fejlődési átlaguk 13%. A két csoport a magánhangzók azonosításában ugyanolyan szinten tart, így első hipotézisünket elvetettük.

Az izoláció műveleti szintű fonológiai tudatosságot igényel, ami bonyolultabb tevékenység, mint az azonosítás. A vizsgálati csoport és kontrollcsoport hasonló eredményt produkált a bemeneti méréskor (VCS: 19%, KCS: 16%). A vizsgálati csoport a kimeneti méréskor 57%-ot mutat, míg a kontrollcsoport 24%-ot. Tehát a fejlődés különbsége számottevő (VCS: 38%, KCS: 8%), a VCS fejlődési átlaga több mint négy és félszerese a KCS átlagának. A magánhangzók izolálásakor a programban részt vett gyermekek szignifikánsan ($p=0,0017$) jobban teljesítettek, mint a spontán fejlődésre bízott gyermekek. Ez igazolja a *Mesezene* módszer fonémaizolációs képességre gyakorolt fejlesztő hatását. Ezzel a fonémák izolálására vonatkozó hipotézisünk igazolódott.

Mássalhangzók azonosítása

Feltevéseink szerint a VCS gyermekei a fonológiai fejlesztés hatására jobban fogják észlelni a mássalhangzókat, ezen belül is azokat, amelyek a fejlesztőprogram szerves részét képezték. Mindkét esetben nagyobb fejlődést tudhat magáénak a VCS. Érdekes módon szignifikáns különbséget a két csoport teljesítményében a programban nem szereplő mássalhangzók azonosításánál találtunk ($p=0,012$). Nem meglepő, hogy a módszer fejlesztő hatása leginkább a mássalhangzók azonosításánál jelenik meg, hiszen a gyermekek érzékenyebbek a magánhangzók észlelésére, mint a mássalhangzókéra (Lőrík, 2006).

Ez az eredmény alátámasztja azt a feltevésünket, hogy a módszer generálisan hat a fonológiai tudatosságra. Magát a képességet fejleszti, nem csak az egyes kiragadott hangokat, így transzferhatással bír a teljes magyar fonetikai bázisra.

Verbális fluenciatesztek

A vizsgálati csoport ezen a területen is többlet fejlődött. Hasonlóan a percepció feladatokhoz, itt is sejthetünk transzferhatást, mivel a VCS gyermekei nagyobb fejlődést mutatnak a módszerben nem szereplő mássalhangzóknál is (VCS: 9%, KCS: 4%).

Nem szignifikáns, azonban számottevő a fejlődés ($p=0,1961$) a magánhangzók fluencia-tesztjében, a fejlődés duplája a kontrollcsoport fejlődésének (VCS: 18%, KCS: 9%). Ezzel ötödik hipotézisünk igazolása csak részben sikeres.

Munkamemória vizsgálata

A VCS gyermekei közel szignifikánsan jobb eredményt értek el az álszóismétlési ($p=0,0282$) és a szememlékezet-tesztben ($p=0,0563$). Ezek az eredmények azt is igazolják, hogy a módszer nemcsak a fonológiai tudatosság (FT) területére van hatással, hanem az FT fejlődéséhez szorosan kapcsolódó területek fejlődését is megtámogatja.

A végrehajtó funkciók területén azonban nincs eltérés a fejlődés tekintetében: ez egyaránt 5%.

Hipotézisek megválaszolása

- (1.) A vizsgálati csoport és a kontrollcsoport a magánhangzók észlelésének tekintetében egyformán teljesített. Fejlődési átlaguk 13%. A két csoport a magánhangzók azonosításában ugyanolyan szinten tart, így első hipotézisünket elvetettük.
- (2.) A szótagszintű műveletvégzés területén a vizsgálati csoport gyermekei jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport gyermekei, így az erre a területre vonatkozó hipotézisünk igazolásának irányába tettünk egy lépést. Azonban a bemeneti értékek igen nagy eltérést mutatnak, így a két adat nem vethető össze. Így a hipotézis igazolásának érdekében további vizsgálatok lehetnek szükségesek.
- (3.) Nagyobb fejlődést mutat a VCS a mássalhangzók észlelésének területén, ám ez nem minősült jelentősnek. Így hipotézisünket, mely szerint a vizsgálati csoport gyermekei minden esetben jobban fogják észlelni a mássalhangzókat a kontrollcsoport gyermekeinél, elvetettük.

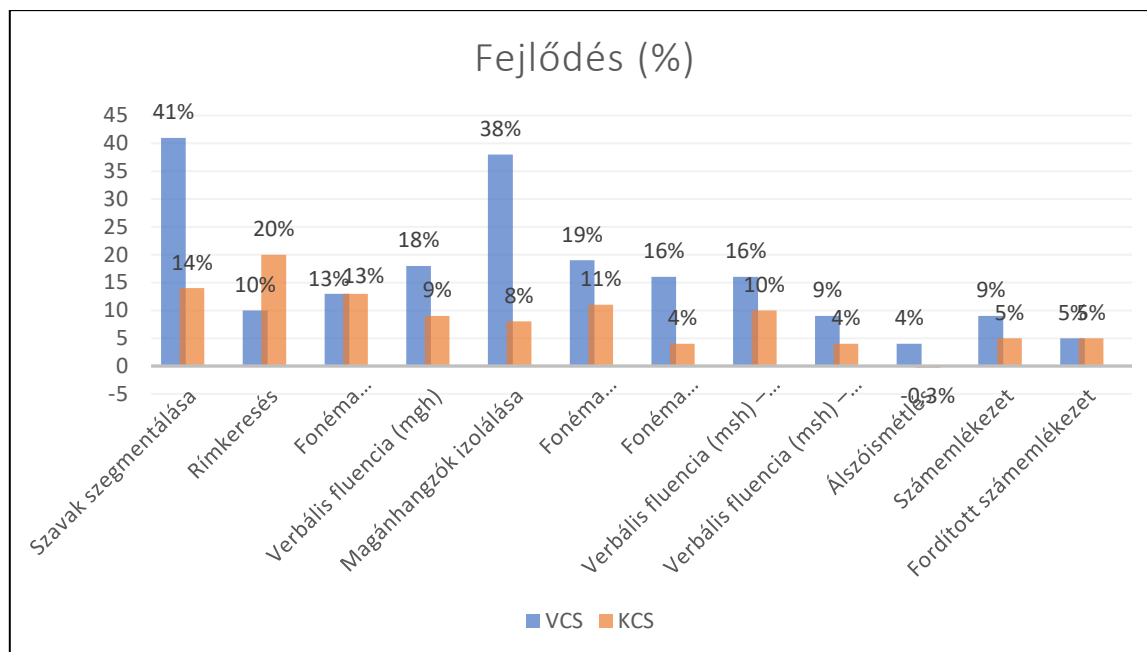
- (4.) A *Mesezene* módszer transzferhatására építve az volt a feltevésünk, hogy a programban részt vett gyermekek nemcsak a metódus során a foglalkozásokba épített mássalhangzókat (msh) fogják jobban azonosítani, hanem egyéb, a metódusban nem szereplő msh-kat is. Ezen feltevésünk igazolódni látszik, ugyanis szignifikáns különbséget találtunk a két csoport teljesítményében a programban nem szereplő mássalhangzók azonosításánál ($p=0,012$).
- (5.) Feltételeztük, hogy a vizsgálati csoport gyermekei jobb eredményeket fognak elérni a verbális fluenciatesztben, illetve bízunk a transzferhatás működésében. A vizsgálati csoport többet fejlődött a területen, illetve itt is sejthetünk transzferhatást, mivel a VCS gyermekei nagyobb fejlődést mutatnak a módszerben nem szereplő mássalhangzóknál is. Ezen kívül a magánhangzók fluenciatesztjében mért fejlődés duplája a kontrollcsoport fejlődésének. Ezzel hipotézisünk igazolása részben sikeres.
- (6.) A vizsgálati csoport gyermekei jobb eredményt értek el az álszóismétlési és a szememlékezet-tesztben ($p=0,0563$). Ezek az eredmények igazolják hipotézisünket, mely szerint a módszer nemcsak a fonológiai tudatosság területére van hatással, hanem a fonológiai tudatosság fejlődéséhez szorosan kapcsolódó területek fejlődését is megtámogatja.
- (7.) Feltételeztük, hogy a fejlesztés hatására a fonológiai tudatosság nehezebb, műveleti szintjén is jobban fog teljesíteni a VCS. Hipotézisünket a nyert adatok alátámasztják: a VCS szignifikánsan jobb eredményt ért el a magánhangzók izolálása feladatban ($p=0,0017$).

Összegzés

Az elvégzett vizsgálatok alapján úgy tűnik, a módszer hatást gyakorol a fonológiai tudatosság képességére.

Szignifikáns különbséget találtunk

- (1.) mássalhangzók azonosításánál,
- (2.) magánhangzókkal végzett műveleti (izolációs) feladatoknál, illetve
- (3.) a munkamemória-feladatokban (4. ábra).



4. ábra. A VCS és KCS átlagos fejlődése, százalékos értékben, feladatokra bontva

Nem mutatható ki azonban szignifikáns fejlődés a rímkeresés és magánhangzó perцепciós feladatokban.

A mássalhangzók észlelése szintén jó eredményeket hozott a vizsgálati csoport javára, itt úgy látszik, kimutatható a metódus fejlesztő hatása.

BIBLIOGRÁFIA

- Bóna, J. (2008). A beszédészlelés szerepe az írásban és az olvasásban. *Gyógypedagógiai szemle* 36. évf. 3. sz. pp. 193–203.
- Jordanidis, Á. (2009). A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv Pedagógia*. 2. évf. 4. sz. [online] <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> [2018.09.02.]
- Kara, D. (2016). *Az Óvodai Mesezene Program hatásvizsgálata a fonológiai tudatosság tükrében*. Szakdolgozat; Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Lőrík, J. (2006). *A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Fonetikai és Logopédiai Tanszék.
- Racsmány, M. – Lukács, Á. – Németh, D. – Pléh, Cs. (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60. évf. 4. sz. pp. 479–505. DOI: [10.1556/mpszle.60.2005.4.3](https://doi.org/10.1556/mpszle.60.2005.4.3)
- Sándor K. – Szűcs A. – Ványi Á. (2012). *Partitúra* (a módszeralkalmazást segítő kiadatlan belső anyag).

Szűcs, A. M. (2018). *Fonológiai tudatosság fejlesztése a Mesezene élménypedagógiai Módszerével*. Budapest: Megjelenés alatt

Ványi, Á. – Sándor, K. – Szűcs, A. M. (2014). Óvodai mesezene program: hangulatmesék” avagy az olvasás előkészítésének élménypedagógiai megközelítése. *Fejlesztő pedagógia* 25. évf. 2. sz. pp. 48–64.

VIVIEN EGRESI – JUDIT JANKÓ

STUDY OF THE IMPACT OF „MESEZENE” METHOD IN THE LIGHT OF PHONOLOGICAL AWARENESS

The purpose of the research is to present the impact of „Mesezene” reading preparation program’s preschool module about the development of phonological awareness of 5-6 yearold children. We studied two groups of children: one received the program for a year, while the other one was an age-matched control group. Phonological awareness is the conscious access to the internal structure of words and the ability to split words into units of different sizes (Jordanidisz 2009). Our results show that the children of the test group reached a higher level of development in some part of the phonological awareness compared to the control group.

MELLÉKLET

	VCS			KCS		
	Bemenet Átlag (%)	Kimenet Átlag (%)	Fejlődés átlaga (%)	Bemenet Átlag (%)	Kimenet Átlag (%)	Fejlődés átlaga (%)
Szavak szegmentálása	32	73	41	54	68	14
Rímkeresés	66	76	10	56	76	20
Fonéma percepció vizsgálata szavakban (mgh)	63	76	13	61	74	13
Verbális fluencia (mgh)	32	50	18	32	41	9
Magánhangzók izolálása	19	57	38	16	24	8
Fonéma-percepció vizsgálata szavakban (msh) – módszerben szereplők	61	80	19	59	70	11
Fonéma-percepció vizsgálata szavakban (msh) – módszerben nem szereplők	63	79	16	63	67	4
Verbális fluencia (msh) – módszerben szereplők	14	30	16	12	22	10
Verbális fluencia (msh) – módszerben nem szereplők	11	19	9	13	17	4
Álszóismétlés	27	31	4	28	27,7	-0,3
Számemlékezet	26	35	9	25	30	5
Fordított számemlékezet	4	9	5	3	8	5

1. táblázat. A VCS és KCS eredményeinek feladatonkénti összevetése (%)

KOROKNAI SZANDRA¹**A C6 in school módszer 8–12 éves tanulók kommunikációs kultúrájának fejlesztésére az internetes nyelvhasználatról készült felmérés eredményei alapján**

A digitalizálódott világ nagy hatással van az emberek életére. Létrejött egy internetes felületen alkalmazott nyelvhasználat, melyet egyre fiatalabb korban kezdenek el használni az emberek. Az első részben a kutatás olvasható, amely különböző szempontok szerint vizsgálja ezt a csetnyelvet. Online kérdőívek eredményein és gyakorlati példáján keresztül mutatja be az emberek technikai eszközhasználatát és csetelési szokásait. Feltárja a szülők, a tanárok véleményét, tapasztalatát, és különös gondot fordít e nyelvhasználat általános iskolás korú gyermekekre kifejtett hatásáról. A második részben bemutatásra kerül a kutatás eredményére épített saját készítésű módszertani útmutató, és megtekinthető néhány kiragadott feladatpélda is. Segítségével a modern technika helyes felhasználási módjának megtanulása bekerülhet az oktatásba, kreatív és játékos feladatok formájában.

Bevezetés

Amikor üzenetet kapunk egy nálunk fiatalabbtól, azonnal rájövünk, milyen érzés, mikor nem tudjuk értelmezni, valójában mit is akar megosztani velünk. A láthatatlan fal a közlő és a befogadó közötti eltérő digitális eszközhasználat miatt jött létre. Más tulajdonságokkal rendelkeznek, akiknek az életébe később lépnek be a technikai eszközök, és másokkal, akik már a digitális világban nőnek fel. A mai diákok másképpen gondolkodnak, mint elődeik: ők digitális bennszülöttek (Prensky, 2001). Mi lesz ezekkel a gyerekekkel az iskolában, és később az életben? Milyenné formálja őket az a példamutatás, hogy szüleik telefonnal a kezükben fekszenek, és azzal ébrednek? Miért lenne igényük megtanulni a kézírást, amikor a hétköznapiakban nincs rá szükség? Miért érdekelné őket a helyesírás, amikor az automatikus javítási programok kijavítják a hibáikat? Vajon oktatási rendszerünk mennyire tart lépést e generáció tanulási és információszerzési szokásaival? Megneveznek egy ún. Alfa generációt, a 2010 után születetteket. Számukra természetes, hogy mindenkinek van okostelefonja, internetkapcsolata, és a lehető legkönnyedebben kezelik az ilyen eszközöket. Ők a ma és a közeljövőben általános iskolába

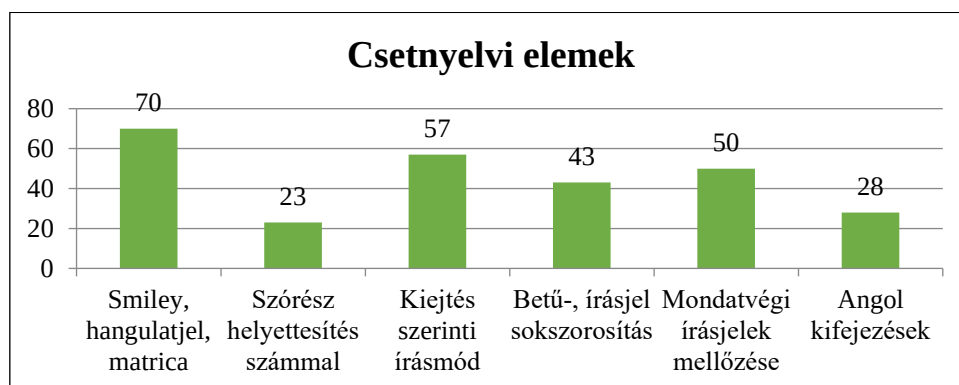
¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ, Szombathely; koriszandra@gmail.com

járó gyerekek, ezért vizsgálatunkban rájuk fókuszálunk. Az eltérő internetezési szokások megnehezíti a tanár–diák közti kommunikációt. Míg a tanárok inkább tankönyvekből tanítanak, diákjaik szívesebben néznek online képeket, videókat, és könnyebben is tanulnak azokból. A tanulmányban bemutatandó eredményekkel arra keresünk válaszokat, hogy a mai kor emberei hogyan viszonyulnak a helyesíráshoz, mi a véleményük a kézírás megtanulásáról, hogyan használják a modern technikai eszközöket. Ezen ismeretekből betekintést kapunk a mai gyerekek kommunikációs szocializációs teréről is.

A digitális (hát)térrel

A született digitális nemzedék gyermekei a felfedezési tanulást részesítik előnyben, amelynek aktív részesei lehetnek, ezért nem készen kapott információt és egyhangú előadásokat várnak (Tari, 2012). A pedagógusoknak meg kell újítaniuk megszokott tanítási módszereiket, hiszen ezeknél a diákoknál azok már kevésbé eredményesek (Koós, 2015).

A cset mára a többirányú interperszonális információcsere legelterjedtebb formája. E nemzedék gyermekei céltudatosabban keresnek, jobban tudnak rendszerben gondolkodni (Veszelszki, 2013).



1. ábra. Csetnyelvi elemek gyakorisága a kutatási anyagban

A csetnyelv kutatásunkban megfigyelt elengedhetetlen elemeit az 1. ábra mutatja. E nyelvezet az élőbeszédre hasonlít, nincs tagolva, nincsenek írásjelek. Gyakran használt elem a fonetikus írásmód és a rövidítés, hiszen a szóbeli kommunikációhoz hasonlóan azonnal válaszolni szeretnénk a bejövő üzenetre. Számmal helyettesíthetünk bizonyos részeket (*hétvége* – *7vége*); a gyakran előforduló szavaknál betűket hagyhatunk ki (*holnap* – *hnap*), nagybetűket alkalmazhatunk (*szeretlek* – *szRetlek*, *káv*é – *KV*), vagy különálló szavakat vonhatunk össze (*nem tudom* – *nemtom*). Megfigyelhető az angol szavak használata is (*hy*; *THX*). Mivel ma a digilektus a

másodlagos írásbeliség része, természetes, hogy használója nem tud különbséget tenni a személyesen folytatott társalgás, és a papír alapon zajló írásbeli kommunikáció között.

Hipotézisek

A kutatás megkezdése előtt a következőket feltételeztük. Korosztályonként lényeges eltérések vannak a csetnyelvben, és a különbségek a szóbeli kommunikációban is megmutatkoznak. Ezeket inkább a digitális eszközök használatának gyakorisága határozza meg, így a korosztályokon belül is lehetnek nagyobb eltérések. A pedagógusok többsége nem minden esetben igazítja az oktatási módszereit a tanulók igényeihez. A csetnyelv befolyásolja a gyerekek szókincsét, kifejezőképességét, kevésbé tesznek különbséget más-más helyzetekben használandó nyelvezet között, és ez megjelenik írásbeli munkájukban is.

Anyag és módszer

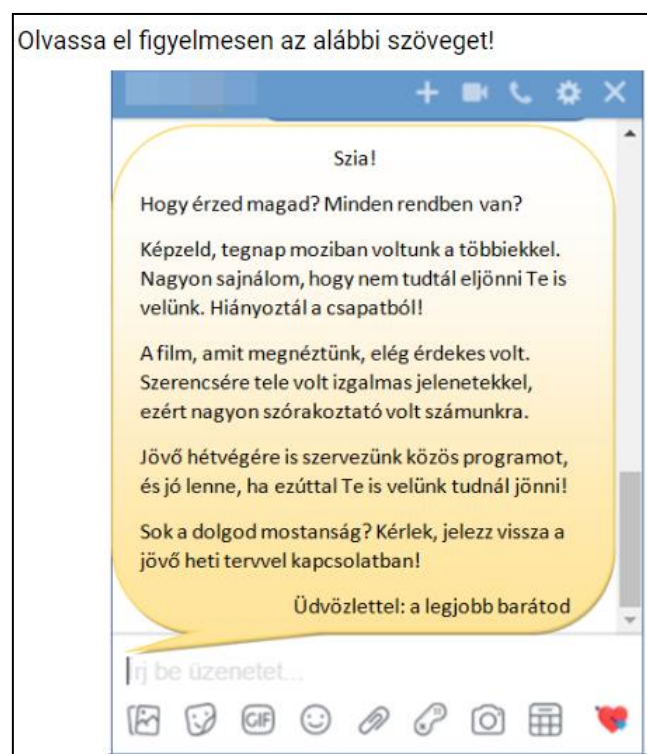
2018 őszén, interneten végeztük a vizsgálatot, ami név nélkül tért ki a résztvevők személyes és szociális adataira.

Három kérdőívvel dolgoztunk: egy általános vizsgálat mellett külön kérdőívet kaptak a szülők és a pedagógusok is. A szülők internetezési szokásainak alapos vizsgálata sokoldalú képet ad a gyermekek nyelvi szocializációs teréről, ami meghatározó kerete az anyanyelv-elsajátítás teljes folyamatának (Koós, 2010). Az általános kérdőívet bárki kitölthette, akit érdekelt a téma. Ebben főként a jellemző csetelési szokásokra vonatkozó kérdések szerepeltek. A tanári kérdőív a pedagógusoknak a digitális világ tanulóira tett, kommunikációt befolyásoló hatásait vizsgálta, a személyes élményekre összpontosítva. A kapott adatokat statisztikailag elemeztük, majd az eredményeket felhasználva egy olyan projekttervet állítottunk össze, amely a lehető leghatásosabb módon tudja támogatni az Alfa generáció gyermekeit az anyanyelvhasználat tudatosítása során az iskola elvárt kommunikációs regiszterének alkalmazásában, a szóban és írásban jelen lévő szövegfeldolgozási és szövegalkotási képesség fejlesztésében.

A csetnyelvi szokásokról, a digitális eszközhasználatról az általános kérdőív eredményei alapján

A válaszadók 81%-a naponta legalább egy órát internetezéssel tölt. Közel 50%-uk azonnal megnézi az üzenetét, amint megkapja, 42% naponta többször ránéz a bejövőire. Ez alátámasztja, hogy napjainkra a csetelés a szóbeli kommunikáció írásbeli megfelelőjévé vált. 87% fontosnak tartja a helyesírást, és zavarja, ha valaki helytelenül ír le egy szót. 96% rendkívül fontosnak

tartja, hogy a gyerekek kézírást tanuljanak az iskolában „mert életünk része. Az agyukat is tornáztatjuk vele; hatalmas kincsnek számít. Kéznél van, ha nincs áram, vagy térerő. A virtualitás sosem pótolja a valóságot.” Ez pozitív adat, mert feltételezhető, hogy a szülők motiváltak, így bátorítják gyermeküket az írástanulásban, viszont jelen van már az a felfogás, miszerint az információátadás a cél, az apróbb hibák lényegtelenek. 66% szerint a gyerekeknek elsősorban kézírást kell tanulniuk, 31% már alsó tagozatban is nagyobb hangsúlyt fektetne az informatikára, 3% pedig kizárólag a gépírás megtanulását tartja fontosnak. A válaszadók azt nyilatkozták, hogy: „ha örökre elvennék tőlem a telefonom, több és szorosabb személyes kapcsolatom lenne. Sokkal értékesebb életet élnék. A mai világban nem tudnék nélküle boldogulni. Megőrülnék, elveszve érezném magam.” „Ha az iskolában nem tanítottak volna meg írni, sok dologban hátrányt szenvednék. Nagyon sajnálnám, mert nincs szebb a kézírásnál. A telefon, és a szövegjavító megoldaná helyettem.” „Ha egy hónapig nem csetelhetnék, valószínű jót tenne. Élvezném a nyugalmat:). Rosszul lennék. Bajban lennék, ugyanis napjaim nagy részét ezzel töltöm.” A kérdőív utolsó, egyben legizgalmasabb részében egy hivatalosan megfogalmazott baráti levél olvasását kértük (2. ábra). A következő oldalra lépve le kellett írniuk emlékezetből az olvasott szöveget úgy, mintha barátjuknak küldenék az interneten keresztül.



2. ábra. Hivatalosan fogalmazott baráti levél

A 7–15 és 16–25 évesek leveleinek általános jellemzői: tagolatlanság; hangulatjelek; rövidítések; betű-, írásjel-sokszorosítás; szóbeli kifejezések használata, gépelési hibák. A 26–40 és 41–

60 évesek általános jellemzői: hosszabb, tagolt szövegek; eredetiben nem szereplő, plusz információkkal való kiegészítés; megszólítás, aláírás megléte; ritkább gépelési hibák; nagybetűk, írásjelek használata, a fogalmazás stílusa hivatalos levélhez hasonló („*Várom válaszod!*”). Az adat jól szemlélteti, hogy mennyire eltérő a mai emberek nyelvhasználata, ami nehezíti az egymás közti kommunikációt.

A szülők véleménye saját és gyermekük kommunikációskultúra-váltásáról

A mai gyerekek szülei már aktív részesei a digitális világnak. 78%-uk napi rendszerességgel használ csetfunkciót, és ebből 19% figyel arra, hogy ne gyermeke előtt tegye ezt. A kutatásban részt vevők gyermekeinek 73%-a rendelkezik saját okostelefonnal, és ez sokszor már az általános iskola alsó tagozatában jellemző. A tulajdonosok 60%-a bárhová magával viheti eszközét. Sok szülő bármikor megengedi gyermekének, hogy cseteljen. 38% már elővigyázatosabb, és korlátozza az interneten eltöltött időt, vagy ellenőrzi az előzményeket. A szülők tehát nagy részben megveszik az okostelefont, de használatát nem tanítják meg a gyermeknek, ezért erről az iskolában beszélni kell. Az informatika tantárgy alacsony óraszámát ezt nem teszi lehetővé. A szülők 93%-a elengedhetetlennek tartja, hogy a gyerekek megtanuljanak az iskolában kézzel írni, 5% pedig már egyáltalán nem tartja ezt fontosnak. 19%-uk nem foglalkozik azzal, hogy a gyermeke helyesírási hibákat ejt cseteléskor. Ezek szerint sokan nem hívják fel gyermekük figyelmét a helyesírásra, ezzel nem terelik őket a helyes irányba. Felmerül a kérdés, hogy miért is akarnának a mai diákok helyesírást tanulni, mikor annak fontosságát nem érzékelik környezetükben. A szülők 56%-a azt nyilatkozta, hogy észlelt már gyermeke beszédében olyan hibát, ami az internet hatása miatt lehet, például: „*tőmondatok; rövidítések; furcsa szóhasználat; kevés szókincs*”.

Tanári tapasztalatok a diákok kommunikációs kultúraváltásáról

A tanárok tanítványaik fogalmazásában, írásbeli munkájában sokszor vesznek észre olyan jellegű hibát, ami feltételezhetően az internet nyelvhasználata miatt fordul elő. 46% úgy látja, hogy a gyerekek sokszor nem tudják, melyik közegben milyen nyelvezetet használjanak. Elgondolkodtató, hogy a válaszadó tanárok közül 15-en még sosem használtattak a tanóra alatt a diákjaikkal okostelefont. Ezzel szemben 7-en rendszeresen elvitetik az iskolába, és többször használtatják azt. Ők változatos dolgokra alkalmazzák a digitális technikát: „*tananyag feltöltésére; videó nézésére; szótárak használatára; információk megkeresésére; feladatok megoldására.*”

„Chat az iskolában”, avagy egy élményszerző tanulási lehetőség

A kutatás több területen is meglepő eredményt hozott. Az emberek többsége ma is fontosnak tartja a helyesírást, a kézírás megtanulását, annak ellenére is, hogy egyre kevésbé használják. A 6–10 éves gyerekek írásbeli munkájában a tapasztalatok szerint még nem figyelhető meg az internetes nyelvhasználat hatása, hiszen az ő kézírásuk még nem funkcionális. Azonban 10 éves kortól mindinkább jellemző a csetelés és annak hatása. A tanárok számára mindez fontos adat, jelzi, hogy érdemes a digitális csatornák használatával a még formálódó időszakban foglalkozni. A kérdőívekből kiderült, hogy sokan magukra vannak hagyva e téren. Ha a megfelelő életkorban segítünk, mire mindennapi életük részévé válik az internet és a cset, már tudatosan használják.

A továbbiakban egy olyan, saját fejlesztésű foglalkozássorozat módszertani útmutatóját mutatjuk be, amely délutáni foglalkozásként segít a helyes eszközhasználat kialakításában iskolai kereteken belül. Az útmutató kijelöli a fejlesztendő irányt, de kellő szabadságot enged a feladatok változtatásához.

A szakkör szakmódszertani jellemzői

15 hétre készítettük el az útmutatót, tudva azt, hogy szokások kialakítása a cél, ami hosszabb folyamat. Célja a technikai eszközök helyes használatának megtanítása; helyesírás fontosságának hangsúlyozása; a digitális eszközök használata általi negatív hatások kiküszöbölése (figyelem, memória). Eszközei a hagyományos taneszközök mellett főként digitális eszközök. Alkalmazott módszerei, munkaformái: tevékenykedtetés, gamifikáció, kooperatív technikák, problémafelvetések, reflexiók. Szükséges tanári attitűd: nyitott, naprakész, moderátor szerepű. Alkalmos osztály a 4–5. osztály, de 3. osztályba is bevihető, az adott gyerekek eszközhasználatától függően. Hosszú távú várt hatása: a nyelvi képességek rugalmassá válása; kommunikációs lehetőségek felfedezése; internetes kommunikáció veszélyeinek elkerülése.

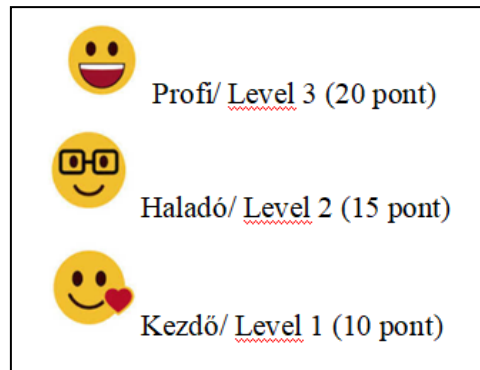
A foglalkozások alatt fontos a szabad légkör megteremtése, ezért a diákokat nem kötelezzük beiratkozásra, de a modern tananyag érdeklődésfelkeltő hatású. Sok esetben előfordulhat, hogy egy tanuló több dolgot tud az adott témáról, mint maga a tanár, ezért is fontos, hogy nyitottak legyünk az ötletekre. Szem előtt kell tartanunk, hogy a digitális tanulók a foglalkozás aktív részesei akarnak lenni, akik felfedezhetnek. Ösztönözzük őket önállóságra, kérdezzünk, és adjunk lehetőséget, hogy maguk jöhessenek rá a válaszokra. Figyeljünk arra, hogy a tantervek elrendezése csoportmunkára, kooperatív tanulásra alkalmas legyen (Steklács, 2009). A

feladatokat igazítsuk csoportunk érdeklődéséhez, és törekedjünk játékoságra. Az elsődleges cél a motiváció; szakítsuk ki a tanulókat a megszokott hétköznapi rutinjukból! Hozzuk közelebb hozzájuk az iskolát, és mutassuk meg, hogy a tanulás élmény is lehet. Az órákat változatosan szervezzük meg módszerek, munkaformák tekintetében. Dolgoztassuk sokszor párban, csapatban a gyerekeket, és figyeljünk a spontán párkialakításra, hogy tanulóink minél több embertípushoz tudjanak alkalmazkodni, és minél több gondolkodásmódot ismerjenek meg (Farkas–Koós, 2015), ezzel együtt javítják az egyén, a csoport közérzetét, csökkentik a stresszt.

Kreatívan, játékosan, jutalmazva

A motivációs erőt növeli, hogy a gyerekek a délelőtti folyamán értesülnek az aznapi témáról, így ha az nem tetszik nekik, vagy sok tanulnivalójuk van, szabadon dönthetnek a részvételről. Különböző módszereket választhatunk a téma közlésére; például egy QR-kódot rejtő borítékot. A gyerekek közösen beolvassák azt, majd elolvassák a fontos tudnivalókat. (Ehhez okostelefon, alkalmazás, és internetkapcsolat szükséges!) Ha ezek valamelyike nem áll rendelkezésünkre, hagyományos módot is választhatunk a közlésre. A szakkör megtervezése a gamifikációra alapozva, egy virtuális játék alapelveit figyelembe véve, és azt továbbgondolva történt. A foglalkozások hátterében egy elképzelt *Digitális tér* áll, ami jelen példában egy okostelefon képernyője. Történhet online felületen, vagy papír alapon kinyomtatva is, így a diákok tudják követni egyéni haladásukat. A saját „Telefonjukon” 15 darab alkalmazásikont találnak, amelyek a 15 hét témáit szimbolizálják. Egy héten minimum két, de inkább három foglalkozás megtartása javasolt. A közösségi oldalakon népszerű játékok mintájára pontokat tudnak gyűjteni, ami erősíti a gyermekek önbizalmát.

Minden egyes részvételért ajándék jár. A rendszeres részvételt szorgalmazva a heti első foglalkozásért egy, ha kihagyás nélkül részt vesznek a 2. és a 3. foglalkozáson is, további egy, magasabb szintű jutalom jár. Egy részvételért egyszeri, „ingyenes” segítségkérést vehetnek igénybe. A 2. alkalommal való megjelenésnél, a nehézségi szint kiválasztása előtt megnézhetik mindhárom feladatot, és azokból választhatnak. Ha a 3. alkalomra is eljönnek, megoldási útmutatót kapnak a feladat megoldásával kapcsolatban. Ezekkel a jutalmakkal biztosítjuk a motivált diákokat, és ösztönözzük őket a részvételre. A tanulók, saját döntésük szerint három nehézségi szint közül választhatnak maguknak feladatot.



3. ábra. Matrica-példák pontokkal

A feladatokra pontok kaphatók a jó megoldások száma szerint. Ha a diák teljesítette az előre meghatározott minimum pontot, megkaphatja az érte járó matricát (3. ábra), amit az alkalmazás ikonjára kell ragasztania.

Ha a gyerekek elakadnak a feladatmegoldásban, pontokért cserébe segítséget vehetnek igénybe. Itt is három lehetőség közül választhatnak: ha egy osztálytársuktól kérnek segítséget, az egy pontba kerül, ha a tanítót kérdezik meg, két pontot kell adniuk, ha pedig az interneten szeretnének utánajárni az adott kérdésnek, három pont levonása ellenében tehetik meg azt. A segítségkérés által a tanulók veszíthetnek összegyűjtött pontjaikból, de ez azért nem okozhat problémát a végeredmény kialakulásában, mert bónuszpontok szerzésével pótolhatják hiányosságait. Bónuszpontot három esetben adhatunk. Az egyik lehetőség, hogy a feladatmegoldás első három helyezettjét jutalmazzuk csillaggal. Az 1. hely 3, a 2. hely 2, a 3. hely 1 csillagot ér. Egy csillag 2 bónuszpontnak felel meg, így az első helyezett a foglalkozáson akár 6 bónuszpontot is gyűjthet. Ha a diáknak hibátlan a munkája, segítséget nyújthat egy osztálytársának, ezzel 1 bónuszpontot gyűjthet, de ez bármilyen, előzetesen egyeztetett, témához kapcsolódó plusz feladat elvégzéséért is adható.

A félév végén összesítjük a megszerzett matricákat, csillagokat, és a gyerekeket előre meghatározott szintek szerint jutalmazzuk. Ez történhet ötletes ajándék, oklevél, virtuális medál segítségével.

Lássunk néhány célhoz tartozó feladatpéldát!

A feladatok nagy részét magunk fejlesztettük, néhány esetben alapötletként már ismert jó gyakorlatok ötleteiből merítettünk.

Kommunikációs készséget fejlesztő:

	Feladat: képek jelentésének magyarázata Munkaforma: egyéni munka Eszközök: hangulatjelek (kivetítve), papír, ceruza A feladat leírása: Hangulatjelek jelentésének kifejezése saját szavakkal. Vázlatpontok írása, emotikon bemutatása szóban. (Többféle megoldás is elfogadható)
Kezdő	
Haladó	
Profi	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	
	

Kommunikációs kódváltás képességének fejlesztésére szolgáló:

1. nap	Feladat: iskolai fogalmazás kijavítása Munkaforma: egyéni munka Eszközök: zöld toll, papír „Nyáron sokat játszottam, mert a mamámmal voltunk a testvéremmel, és nem volt sul, ezért az udvaron <u>vtunk</u> egész nap, egyszer a balatonra is elmentünk de nagy vihar <u>jött</u> és haza kellett mennünk. Szívesen <u>vtam</u> a testvéremmel mert nagyon <u>jófeje</u>, és a mama azt is megengedte nekünk, <u>h</u> növényeket gyűjtünk azudvaron. Ngyn jól éreztem magam <u>kár h</u> ilyen hamar vége lett!!!!!!” (saját ábra) A feladat leírása: A diákoknak lehetőségük van tanár szerepbe bújniuk. El kell olvasniuk egy iskolai fogalmazást. Feladat, nehézségi szintenként: Kérdések: Miről olvastatok? Mi volt benne érdekes? (túl hosszú mondatok, különböző tipushibák, tagolatlanság, olyan, mintha csatszöveg lenne, nincs címe, stb.) Kijavítandó elemek bekarikázása a szövegben; Hibák kijavítása a szövegben. Megjegyzés, értékelés megfogalmazása, tanács adása a diáknak; Szöveg újrairása a téma alapján, a mondatok átfogalmazásával.
Kezdő	
Haladó	
Profi	
+1p	Bónuszpont: Jó válaszok adásáért 1 bónuszpont adható. Tudatosítás: Szerintetek ezek a hibák mi miatt következtek be? Szerintetek miért kell különbséget tenni egy barátokkal való csevegés, és egy iskolai beadandó írása között? Mi közöttük a különbség?

Szövegalkotási képességet fejlesztő:

1. nap	Feladat: fogalmazás gyakorlása Munkaforma: csoportmunka (nehézségi szintek szerint) Eszközök: papír, toll, ceruza, radír, okostelefon A feladat leírása: 8-10 mondatos fogalmazás alkotása, közösen, az alábbi csetüzenetből! Előzetes felkészülés: a tanító kiosztja a csoporton belül a szerepeket
Kezdő Haladó Profi	(csapatkapitány, írnok, szóvivő, ellenőr, irányító, stb). A csapatkapitánynak elküldi a csetszöveget, online felületen. Tnap vacsáni vtunk Petróval 🥳 Az életterem ngyn szuper volt, a kaja is bajott. Jól éreztük magunkat, sokat beszélgettünk. Kedves lány. Egyszer közösen is el kell mennünk!!!! 🥳 A téli szünetben az egész 🥳 összejött és ttt lakókat az ünnepeket. Anyáké, amíg mi díszítettük a t. Este következett az 🥳 azás és mindenki megkapta amit akart. az újév király volt!!! a haverokkal lementünk a kvízba aztán megnéztük a 🥳 t (forrás: saját ábra) Fogalmazások bemutatása, eredmények közzététele (szóvivők). Kérdés: - Miről írtunk? - Miben tér el a fogalmazásunk a csetszövegtől? - Miért volt könnyű/ nehéz feladat? - Milyen volt a közös munka? - Miben értettünk/ nem értettünk egyet a csapattársaimmal? Értékelés: csoportosan Bónuszpont: Ha egy diák véleményt mond a másik csapat fogalmazásáról, és azt érvekkel is alátudja támasztani, 1 bónuszpont adható neki.
+1p	

Összegző gondolatok

A kérdőívekből kapott eredmények pozitív irányban cáfolták az előzetes feltételezéseket. Bizunk benne, hogy a foglalkozássorozatok újszerűsége motiválni fogja a diákokat a tanulásra, és segítséget nyújt számukra a digitális világban való eligazodásban. A szakkör lényege az élményszerzés, a felfedezett tanulás biztosítása, amit nem csak napközi formájában lehet megvalósítani. A játékos elv építő órák megtervezése nem egyszerű feladat, de megéri az energia befektetését. Általa a diákok valós tudást szereznek, ami az érdeklődés fenntartásának és a folyamatos gyakorlásnak köszönhető. A pontok gyűjtése által maguk miatt végzik el a feladatokat, a nehézségi szint szabad kiválasztása megerősíti őket abban, hogy ne társaikhoz mérjék tudásukat, kövessék egyéni fejlődésüket. Legyünk nyitottak, ne féljünk az újtól, ismerjük meg a mai gyerekeket, és az ő igényeikhez igazítsuk tanítási módszereinket! Az élmény alapú oktatás, a modern fejlesztési lehetőségek megismerését jó szívvel javasoljuk!

BIBLIOGRÁFIA

- Farkas, A. – Koós, I. (2015). Projektfolyamatok a tanítóképzésben. In: Kispálné Horváth, M. (szerk.): *Módszertani irányok a pedagógusképzés fejlesztésében Nyugat-Dunántúlon*, (pp. 225–241). Sopron – Szombathely: NymE, RPSZKK.
- Koós, I. (2010). A dajkanyelvi tényezők szerepe az anyanyelvi nevelés csecsemőkori szakaszában. In: Balaskó, M. – Balázs, G. – Kovács, L. (szerk.): *Hálózat kutatás Hálózatok a társadalomban és a nyelvben*, (pp. 184–195). Budapest: Tinta Kiadó.
- Koós, I. (2015). Az anyanyelv-pedagógia kihívásai napjaink tanítóképzésében. In: Szabóné Kedves, Á. (szerk.): *Anyanyelv és nemzeti identitás*, (pp. 96–101). Szekszárd: PTE IGYK.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press. Vol. 9 No. 5. pp. 1–6. DOI: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Steklács, J. (2009). *Az olvasástanításról jövő időben, feltételes módon*. pp. 13–22. [online] http://www.tanszertar.hu/eken/seged/2009_03_pdf/sj_0903.pdf [2018. november 2.]
- Tari, A. (2012). Kik ezek a gyerekek? In: Szekszárdi, J. – Tóth-Mózer, Sz. – Lévai, D. (szerk.), *Digitalis de generacio*, (pp. 117–132). Budapest: Underground Kiadó.
- Veszelszki, Á. (2013). *A világhálóba keveredett ember*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

SZANDRA KOROKNAI

CHAT AMONG SCHOOL METHODS TO DEVELOP COMMUNICATION CULTURE AMONG 8–12
YEAR OLD PUPILS REGARDING THE RESULTS OF A SURVEY EVALUATING THEIR ONLINE
LANGUAGE USAGE

The answers of the questionnaire confuted the presumptions. We believe that the series of tasks and its modernity will have a motivational effect on the students, and that it will assist their orientation in digital world. The main point of the study group is the gaining of experiences, the motivation and assistance in discovered learning. Planning classes by principles of gamification is not an easy task, but worth the work. Students gain real knowledge, due to continuous interest and practice. By collecting points, the students manage the tasks on their own. By choosing the level of difficulty on their own, the students avoid the comparison to others and they follow their own development carefully.

We should be more open, and not afraid of new methods. We should get to know today's children better, so that we can adjust our teaching methods to their needs. We suggest this method, the experience-based teaching and the use of modern developing possibilities, wholeheartedly.

RECENZIO

DOI: 10.17165/TP.2019.2.16

Anna Mystkowska-Wiertelak – Mirosław Pawlak:
Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition.
 Bristol, Multilingual Matters, 2017. 231 p. ISBN 9781783097166

Napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kap a hatékony kommunikációs technikák alkalmazása, mely személyes interakciók formájában, magánéletünkben és hivatásunkban is megjelenik. A David Singleton és Simone E. Pfenninger által szerkesztett *Second Language Acquisition* sorozat a nyelvelsajátítás és feldolgozás témakörében közöl köteteket és tanulmányokat. Ezen sorozat részeként, a Multilingual Matters gondozásában, 2017-ben jelent meg a *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition* című könyv. A 231 oldal terjedelmű kiadás jelentősége azért kiemelkedő, mert a kommunikációs hajlandóság vizsgálata nemcsak a privát szférában, de a tudományban is jelentőségteljes; nyelvelsajátítással, nyelvtanulással, nyelvtanítással vagy éppen pszicholingvisztikával foglalkozók számára egyaránt.

A kötet szerzői, Anna Mystkowska-Wiertelak és Mirosław Pawlak, mindketten az Adam Mickiewicz Egyetemen és az Álami Egyetemen oktatnak Lengyelország-

ban. Anna Mystkowska-Wiertelak kutatási területei az egyéni különbségek, motiváció, kommunikációs hajlandóság és a nyelvtanulási stratégiák, míg Mirosław Pawlak a javító visszacsatolás, nyelvtanulási stratégiák és az egyéni tanulási stratégiák témakörében végez kutatást.

A három részből, ezen belül kilenc fő fejezetből álló monográfia bevezetőjéből megtudjuk, hogy a tanulók nyelvtanulási sikere azon vágyukon múlik, hogy részt vegyenek idegen nyelvi kommunikációban, illetve hogy a kommunikációs hajlandóság befolyásolja a kommunikáció gyakoriságát. Meghatározást nyer továbbá az is, hogy miért érdemes a témában vizsgálni, és hogy mi befolyásolja a kommunikációs hajlandóságot második nyelv elsajátítása esetén. A könyvben ismertetett, kutatásban vizsgált populáció lengyel nemzetiségű, angolt haladó szinten tanuló, bachelor vagy master szakos egyetemistákból áll.

A kötet első része második nyelvre vonatkozó teoretikus, módszertani és tapasza-

lati kérdések áttekintésével foglalkozik, valamint bemutatja a kommunikációs hajlandóság fogalmát, eredetét és fejlődését. Történetét tekintve a kommunikációs hajlandóság kezdetben személyiségi jegy volt. McCroskey elmélete (McCroskey, 1992) szerint úgy fogható fel, mintha bevezetése vagy lezárása lenne a másokkal történő kommunikációnak, illetve stabil, egyéni jellemző, ami kontextushoz és szituációhoz köthető. Az első részben megismerhetjük még a kommunikációs hajlandóság piramis-modelljét, amely az aktuális nyelvhasználat, viselkedési szándék, megelőző szituációk, motivációs hajlam, affektív-kognitív kontextus, valamint a közösségi-egyéni kontextus meghatározott szintjeit foglalja magában. Jelen rész bemutatja az aktuális tudományterület tanulmányozásához szükséges módszertani kérdéseket, kvantitatív és kvalitatív kutatási jegyeket, és online kérdőívek alapján, makroperspektívából végzett vizsgálat eredményeit, mely a kommunikációs hajlandóságra vonatkozó változók felismerését célozta. Az empirikus vizsgálat önbeszámolót alkalmaz, melynek során a beszédkésztség több, különböző kommunikációs kontextusban került mérésre, különböző beszédpartnerek esetén. Korábban a témában végzett kutatások vizsgálták a kapcsolatot Gardner oktatási modellje (Gardner, 1985) és MacIntyre (MacIntyre, 1994) második nyelvre vonatkozó kommuniká-

ciós hajlandóság-modellje között, ami magával vont számos változót és ezek szerepét a második nyelv tanulásának sikerességében. A szituációs és dinamikus kommunikációs hajlandóság az átmenetet képviseli a kvantitatív kutatási módszertől a vegyes módszer felé, amely vizsgálja a stabil viselkedési tendenciákat és a dinamikus változókat. A konklúzió hangsúlyozza a tanulmányban alkalmazott perspektívák sokaságát.

A második rész célja többértű: tervezni és érvényesíteni egy olyan eszközt, amely jól alkalmazható a kommunikációs hajlandóság vizsgálatában idegen nyelvi kontextusban; rávilágítani a struktúrára; valamint a kommunikációs hajlandóság különböző éleit hangsúlyozni. Az eszköz létrehozása során fontos szempontnak bizonyult az osztályon belüli kommunikációs hajlandóság, osztályon kívüli kommunikációs hajlandóság, magabiztosság a kommunikációban, a tanuló hiedelme, az osztályteremben tapasztalható környezet, a nemzetközi elhelyezkedés, az ideális és a vágyott második nyelvi személyiség. A vizsgálati eredmények alapján elmondható, hogy az eszköz kifejlesztése során az első kísérleti fázis egy 6 faktoros modell volt, amely a következőket foglalta magában: pozitív jövőkép, kommunikációs magabiztosság, osztálytermi környezet, nemzetközi elhelyezkedés, vágyott személyiség, osztálytermen kívüli

kommunikációs hajlandóság. A tanulmány második fázisa egy 8 faktoros modell létrehozása, mely tartalmazza a kommunikációs magabiztosságot, a vágyott személyiséget, az osztálytermi környezetet, a nemzetközi elhelyezkedést (nyitottságot a tapasztalatra), nem megtervezett osztálytermi kommunikációs hajlandóságot, nemzetközi elhelyezkedést (érdeklődést a nemzetközi ügyek iránt), gyakorlatkereső kommunikációs hajlandóságot és tervezett osztálytermi kommunikációs hajlandóságot. Egy alternatív megoldás használatakor figyelembe kell venni a paraméterek változatosságát, mint a program típusa, évfolyam, jártasság, idegennel történő kontaktus mennyisége, tanulási stílusok és stratégiák.

A harmadik rész összefoglaló kutatási eredményeket tartalmaz a korábbi vizsgálatokból, a kommunikációs hajlandóság mikroperspektívából történő elemzésével foglalkozik, egyéni és kontextuális hatásokra összpontosítva, tanulói értékelések alapján. Kutatja a nyelvtanulók célnyelv használati szándékát, ami mikro- és makroösszefüggésben áll, mivel a kommunikációs hajlandóság belső állapotok és külső körülmények dinamikus interakciójából ered, melyek vagy elősegítik, vagy hátráltatják egymást.

A monográfia egyik nagy jelentősége abban rejlik, hogy a kommunikációs hajlandóságot befolyásoló hatásokat a következők szerint foglalja össze:

- -aggodalom, mely az önészlelés határozott, komplex rendszere. Ide sorolhatók különböző hiedelmek, az osztálytermi nyelvtanulásra vonatkozó érzések és viselkedések, melyek a nyelvtanulási folyamat egyedülállóságából adódnak. Aggodalmat kelthet emberekben maga a kommunikáció, a kommunikáció során használt nyelv vagy a kommunikációs szituáció.
- -személyes kommunikatív kompetencia, ami fontos előjelzője a viselkedésnek, főként azért, mert a tanuló döntése, hogy beszéljen. Mindez második nyelvben való jártasságának megítélésén múlik, nem pedig tárgyilagosságon.
- -motiváció, hiszen további idegen nyelvek tanulásának sikere a tanuló motivációján múlik. Gardner szerint egy új nyelv tanulása iránti motiváció a nyelvtanuló munkája és igyekezete, melyben fontos szerepet játszik a cselekvés iránti vágy és a megtapasztalt elégedettség (Gardner, 1985).
- -önelhatározás teóriája, ami különbséget tesz belső és külső indíték közt. A belső indíték az élvezet és elégedettség érzése, melyet egy adott feladat ébreszt fel, míg a külső indíték egy egységes szabályozás, a tanuló irányításán túl.

Dörnyei Zoltán (Dörnyei, 2009) szerint a

második nyelvre vonatkozó motivációs rendszer annak érdekében tett erőfeszítés, hogy az egyén vágyott jövőre és elképzelt céljaira vonatkozó személyes meggyőződésen alapuló nyelvi kompetenciája fejlődjön.

- -életkor és nem: ezek hatása attól függ, melyik évfolyamba jár a diák.
- -személyiség, ami alakítja a második nyelv kommunikációs viselkedését. Ideiglenes változó, amely nagyfokú flexibilitást mutat, melyben az egyéni jegyek kifejezése egy adott csoport attitűdjétől és viselkedési mintájától függ.

Az egyén profiljában megtalálható a kommunikatív kompetencia, motiváció, életkor, nem és a személyiség. A tanuló interakciós készsége a környezet aspektusaitól, a megvitatott kérdésektől és az érintett egyénektől függ.

A konklúzió hangsúlyozza, hogy a célnyelvi interakció képessége kritikus fontosságú a sikeres második/idegennyelv-tanulás folyamatában és a vágyott kommunikációs cél hatékony megvalósításában. Nagyobb hangsúlyt kellene helyezni ilyen interakciók támogatására a mindennapok során instrukcionált idegennyelv-oktatási kontextusban.

Jelen tudományos kötet jó szívvel ajánlható nyelvészettel foglalkozók teljes körének, egyetemistáknak, oktatóknak, kutatóknak egyaránt, akik másodiknyelv-elsajátítással vagy idegennyelv-oktatással foglalkoznak.

A könyv szerkezete tiszta, felépítése logikus, könnyen követhető, nyelvezete olvasmányos. Minden fejezetet bevezető előmeg, és konklúzió zár. Mindezeket túl független, bibliográfia, szerző és tárgymutató is áll az olvasó rendelkezésére.

A jól megírt, adatokban rendkívül gazdag kötet átfogó beszámolót nyújt egyéni különbségekről, faktorokról, melyek a második nyelvet tanulók kommunikációs szándékára hatással vannak. Makro- és mikroperspektívát egyaránt alkalmaz, ami közelebb hozza az érdeklődőt, hogy megértse a különböző kontextusban zajló kommunikációs szándékokat. Ajánlást fogalmaz meg osztálytermi alkalmazásra is, ami lehetővé teszi, hogy gyakorló nyelvtanárok is hasznosítsák a megismert, kommunikációs hajlandóságot befolyásoló és javító eszközöket. Véleményem szerint érdekes lenne más, fiatalabb korosztály és más anyanyelvű populáció kommunikációs hajlandóságát is tanulmányozni, hiszen például Magyarországon már általános iskolában elkezdődik a kötelező idegennyelv-oktatás, és az eredmények már erre a korosztályra vonatkozóan is felhasználhatók lennének a hatékony nyelvtanítás során.

A kötet egyik legszignifikánsabb része a 174. oldalon található összesítő táblázat, amely kimerítő összefoglalót ad a vizsgált, beszédkészséggel foglalkozó órákon a kommunikációs hajlandósági szintre hatást gyakorló tényezőkről: téma, külső faktorok,

programon belüli szint, oktatási kontextus, osztálytermi atmoszféra, tanárra vonatkozó változók, feladatra vonatkozó változók, diákra vonatkozó változók, beszédpartner, munkaforma, kezdeti kommunikációs hajlandóság, az osztály szintje és egyéb faktorok.

A könyv kiválóságát nyelvtanárként abban látom, hogy tisztán hangsúlyozza azokat a komponenseket, amelyek befolyásolják diákjaink kommunikációs hajlandóságát. Ez azért lényeges, mert manapság a diákok, bár megtanulják a tananyagot, de sokuk számára riasztó idegen nyelven megszólalni. Ebből a könyvből kiderül, milyen tényezőkre kell különösen figyelni, ha tanulóink hasonló problémával küzdenek. Az olvasottak mind hozzájárulnak ahhoz, hogy nyelvtanárként sikeresebbé tegyük diákjainkat és oktatói munkánkat egyaránt.

BIBLIOGRÁFIA

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In: Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* Bristol:Multilingual Matters pp. 9–42. DOI: [10.21832/9781847691293-003](https://doi.org/10.21832/9781847691293-003)
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold
- MacIntyre, P.D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A casual analysis. *Communication Research Reports* 11 (2), pp. 135–142. DOI: [10.1080/08824099409359951](https://doi.org/10.1080/08824099409359951)
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, pp. 16–25. DOI: [10.1080/01463379209369817](https://doi.org/10.1080/01463379209369817)

LENGYEL ZSÓFIA¹

¹ Phd hallgató, Pannon Egyetem Többszempontú Nyelvtudományi Doktori Iskola; lengyelzsorgia83@gmail.com

Borítótér:

Katyi Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar