

2012 DEC. 03



371M73

TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

3

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2012. 52. ÉVFOLYAM



**TARTALOM**

BÖRCSÖKNÉ BALÁZS MÁRTA: A DIFER-mérések tapasztalatai óvodában .....	1
FÜLE SÁNDOR: Az egész napos nevelés átfogó pedagógiája az új köznevelési törvény tükrében .....	8
BOGNÁR M. MAGDOLNA: A neveltségi szint és szociális kompetenciák összefüggéseinek kérdései általánosan, valamint kollégiumban végzett felmérések alapján .....	14
TÉGLÁSI ILONA: Matematikai kompetenciák megjelenése a tanulók feladatmegoldásaiban .....	22
SZÉNÁSI MAGDOLNA: Irodalom az idegennyelv-oktatásban .....	30
SZENTISTVÁNYI ISTVÁN – MÁLOVICS GYÖRGY – MIHÓK BARBARA: Velük – értük: Részvételi akciókutatás egy roma tanoda kialakításáért .....	40
KOTSCHY BEÁTA: Mentor a pedagógusképzésben (2. rész) .....	51



Főszerkesztő:

*Bácsi János*

Szerkesztők:

*Annus Gábor*

*Jancsák Csaba*

*Juhász Valéria*

Szerkesztőbizottság:

*Szabóné Bárdos Csilla (Pécs), Ember Sándor (Debrecen),  
Munkácsi László (Budapest), Sándor József (Eger)*

Szerkesztőségi titkár:

*Tóth Eszter*

# A DIFER-mérések tapasztalatai óvodában

BÖRCSÖKNÉ BALÁZS MÁRTA

kzovoda@sasip.hu

*Kiszombori Mikrotérség Karátson Emília Napköziotthonos Óvoda*



Az óvodás korosztály iskolaérettségének megállapítását segítő mérőrendszer a DIFER programcsomag. A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer elterjedt eszköz az óvodapedagógusok körében, mivel a fejlettségi mutatóival nagy segítséget nyújt az egyéni fejlesztő munkában (Nagy et al. 2004). Amikor azonban erről a méréseket végző óvodapedagógusokkal beszélgettem, akkor felmerült néhány kérdés a DIFER-rel kapcsolatban. Az észrevételek tisztázására kérdőíves felmérést végeztem a Makói kistérség óvodáiban. A kutatással azt kívántam kideríteni, hogy mennyire tudatosan és szakszerűen használják a pedagógusok a mérőeszközt a mindennapi munkájukban, milyen tapasztalataik vannak a mérésekkel kapcsolatban? Alkalmas-e a mérőeszköz minden tesztfeladata az óvodások mérésére? Arra kerestem a választ, hogy a tanfolyamon tanultaknak megfelelően használják-e a DIFER mérőeszközöket. Azt feltételeztem, hogy a mérések elvégzése bármilyen objektívnek is szeretne tűnni, nem minden esetben az.

Ahhoz, hogy ezekre az előzetes elképzeléseimre választ kapjak, kérdőíveket állítottam össze és tölttettem ki 25 óvodapedagógussal. A kérdőív összesen 13 kérdést tartalmazott. A kérdéseket kétféle csoportosításban tettem fel. Először a DIFER vizsgálati rendszer általános használatára kérdeztem rá: Mióta ismerik és használják a mérőeszközt? Mi a mérések célja? Milyen gyakorisággal és hol történnek a mérések. Mikor és mennyi ideig tart egy-egy gyermek esetében? Majd a konkrét tapasztalataikra tettem fel véleménykérő kérdéseket: Miben segíti a mérés a munkájukat? Megfelelőek-e a tesztfeladatok az óvodáskorúak számára?

A mérések objektivitásának vizsgálatára a DIFER kézikönyv egyik mintatesztjét is értékeltettem 13 kolléganővel, mert azt gondoltam, hogy itt konkretizálódhat a leginkább, hogy vannak-e különbségek a diagnosztizáló személyek mérésének eredménye között. A tanulmányomban kitérek arra, hogy az óvodapedagógusok ugyanazt az írásmozgáskoordinációs tesztet milyen különbözőképpen értékelték, és miért. Melyek azok a pontok, ahol a teszt objektivitása sérülhet. Az egyes mérések során nyert adatok tényleges összehasonlíthatóságát mennyiben nehezítik a nem megfelelő vizsgálati eljárások. Mely teszt-részeknél kellene a feladat megfogalmazását vagy a tartalmát az óvodás gyermekek tapasztalataihoz, életkori sajátosságaihoz igazítani.

## **Megállapítások a kérdőíves felméréssel kapcsolatban**

A megkérdezett óvodapedagógusok már több mint öt éve ismerik és használják a tesztet, vannak, akik már 2002 óta. A válaszoló óvodapedagógusok 52%-a évente egyszer méri fel az óvodás gyermekeket, 48%-uk pedig félévente.

A kérdőívekre adott válaszok alapján megállapíthatom, hogy az óvodapedagógusok tisztában vannak a DIFER-mérések céljával, fejlesztő munkájukba beépítik a méréssel alátámasztott fejlettségi mutatókat, és a kapott eredmények alapján pontosabb egyéni fejlesztési terveket tudnak készíteni a gyerekek személyiségfejlődése érdekében. A DIFER programcsomag használata segítséget nyújt a fejlesztő munkájukban. A mérésekkel kollegáim megtudhatják, hol tart egy-egy gyermek vagy egy óvodai csoport egy adott készség, képesség fejlődésében. Az eredmények értelmezése nagy segítséget nyújt az óvodapedagógusoknak abban, hogy következtetéseket vonjanak le arról, mit kell még tenniük saját munkájuk során. A tanfolyamon szerzett ismereteikből és a szakirodalmakból ismerhetik, hogy minden készségnek van egy begyakorlottsági és egy használhatósági optimuma. A mérések azt mutatják meg, hogy az egyes gyermekek képességei mennyire felelnek meg ezeknek a kritériumoknak (Schüttler 2003). A méréseket követő egyéni fejlesztő munkájukban megtapasztalhatták, hogy változatos tevékenykedtetéssel, sok gyakorlással elérhető, hogy az egyes készségek begyakorlottak legyenek. Azt is észlelhették, hogy minden gyereknek más-más ideig tart ez a begyakorlási időszak. A félévenkénti kontrollmérések egyértelműen megmutatják, hogy ezeket időközben milyen szinten tudják az egyes gyermekek használni, ellenőrizhető a fejlődés mértéke. Akinél már eléri az optimumot, azok a gyermekek egyértelműen jól meg tudják oldani a tesztfeladatok elemeit. Összességében megállapítható, hogy a méréseket beépítik az óvodai gyakorlatukba, és nagy segítséget jelent az óvodapedagógusoknak az egyéni fejlesztő munkában, visszajelzi a fejlesztő munka eredményét, és rávilágít a további teendőkre.

A mérőeszköz tartalmazza a mérési mutatót, rögzíti az eszköz alkalmazásának körülményeit, hogy minden alkalmazó közel azonos feltételeket biztosítson a vizsgálatok során. Ennek ellenére a teszt objektivitása sérülhet a szubjektív értékelés és a nem megfelelő vizsgálati eljárások következtében.

*Melyek azok a pontok, ahol a teszt objektivitása sérülhet?*

Nem megfelelő vizsgálati eljárások

Az óvodapedagógusok általában jól megoldják a mérés technikai lebonyolítását – azt, hogy hol, mennyi ideig, mikor mérnek. A válaszok alapján azonban megállapítható, hogy a vizsgálat elvégzésekor nem egységesen járnak el. A félévenkénti két mérés időpontja eltérő a különböző csoportokban. A legtöbben az év elején és az év végén végzik a méréseket. A nagycsoportosok második mérését azonban több helyen az iskolaérettség megállapítása céljából a tél elején, januárban az iskolai beíratások előtt, nem pedig az év végén végzik. A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer a legelőnyösebb megoldásnak azt tartja, hogy egyszer – lehetőleg a kiscsoport végén vagy a középső csoport elején – végezzük el a feladatelemenkénti vizsgálatot. Ezt követően tanévenként (különösen indokolt esetben olykor félévenként is) lehetőleg a tanév végén ismételjük meg a felmérést. Az ismételt mérések során azonban mindig csak azokat a feladatelemeket kell mérni, amelyek a korábbi méréskor még nem működtek.

Vannak óvodák, ahol az óvodapedagógusok csak az 5. életévüket betöltött gyermekeket vizsgálják. A mérőeszköz megalkotói a legelőnyösebb megoldásnak azt tartják, hogy lehetőleg a kiscsoport végén vagy a középső csoport elején végezzük el először a vizsgálatot. Az ekkor kapott fejlődésbeli szintek fontos útmutatást adnak arra vonatkozóan, hogyan tervezzük meg az adott gyermek fejlesztését a továbbiakban, mely készségeket kell még – játékos módon és elég időt hagyva a gyakorlásra – fejleszteni.

A válaszokból az is kiderült, hogy azoknál mérnek gyakrabban, akiknél a fejlődésben lemaradás tapasztalható, mert így nyomon követhető az egyéni fejlődési ütem.

Azt is meg kell állapítanom, hogy nem minden esetben úgy használják a mérőeszközt, ahogyan a tanfolyamon tanulták. Valamennyi óvodában lehetőség van arra, hogy a méréseket elkülönített helyen végezzék. Ennek ellenére három óvodapedagógus azt a választ adta, hogy a méréseket a reggeli órákban a csoportszobában végzi. Az ő esetükben nem beszélhetünk egyéni mérésekről, hiszen reggel mindig csak egy óvodapedagógus foglalkozik a gyermekcsoportokkal, nem hagyhatják felügyelet nélkül, még a dajkákra sem a gyerekeket. Ezeknél az óvodapedagógusoknál nem valósul meg a zavaró körülmények nélküli mérés, és az így kapott mérési eredmények torzulhatnak. A mérés objektivitását azonban nagyban befolyásolja, hogy mikor, délelőtt vagy délután végzik el, valamint az is, hogy ismert, saját óvodapedagógus végzi-e a méréseket. Mint ahogy azt tanulmányában Józsa (2004) is kifejti, a mérési helyzet, a tesztet felvevő személye, a gyermekhez való viszonya gyakran hatással van az egyes feladatokban elért eredményekre. Az elkülönítés azonban nem minden esetben hozza meg a várt eredményeket. Vannak gyerekek, akiken szorongás lesz úrrá a szokatlan helyzetben és helyen, még akkor is, ha a saját, vagy egy jól ismert óvodapedagógus végzi a méréseket. Vannak olyanok, akiket feldob az újdonság várása, a csak vele való foglalkozás. A korosztály alapos ismerete miatt nagyon fontosnak tartjuk, hogy ilyenkor nyugodt körülményeket teremtsünk a gyermekek számára, és elsősorban a délelőtti időszakban végezzük a méréseket. A gyermekek fejlődésének nyomon követésekor az elsődleges mérési céloknak megfelelően különböző mérési alkalmakkor más-más tesztváltozatot is alkalmazhatunk.

Sok helyen hosszabb a méréssel töltött idő az ajánlott 15 percnél. Az így kapott mérési eredmények torzulhatnak a zavaró körülmények miatt.

### Szubjektív értékelés

A mérések pontosságának és objektivitásának ellenőrzése érdekében 13 óvodapedagógus vállalta, hogy részt vesz egy olyan vizsgálatban, melyben egy általam kijelölt írásmozgáskoordinációs feladat értékelését kell elkészítenie. A kapott mintát (a kézikönyv 10. oldalán található 2. számú ábra 3. feladatmegoldása) kellett értékelniük tartalom, elhelyezés és méret szerint.

év	I	O	n	Z	U	W	M	Ű	Összpont szám (%p)

Feladót szint 50-59	I	O	A	Z	U	W	M	Ű

1. ábra Írásmozgás-koordinációt értékelő feladat (Értékelés: ✓, ami elfogadható, ?, ami nem megfelelő)

Az első 4 íráselemet tartalmilag jól reprodukáltak értékelték zömében. Az elemek adott helyre való elhelyezése sem okozott gondot. A vonalközben való méretarányos megjelenítés azonban nem sikerült. A kollégák megállapították, hogy az utolsó 4 íráselem másolása jelentett problémát a gyermek számára, melynek oka a nehéz vonalvezetés, a

két vonal közötti szűk távolság. Az ujjaik még nem alkalmasak arra, hogy ilyen finom, kicsi hurkokat rajzoljanak. Az ábra elhelyezése, méretezése is nehéz még, mindig a gyermek éréstől függ a másolás sikeressége.

Három kollégánál összesen öt helyen vétett az értékelésnél, azaz ott is adott pipát, ahol a tartalmat korábban kérdőjellel nem fogadta el. Egy kolléga pedig ott is adott pipát a méretre, ahol korábban az elhelyezést kérdőjelesre ítélte meg. A kézikönyv ilyen esetben egyértelműen leírja, hogy amennyiben az elhelyezés nem kap pipát, abban az esetben a méretre is kérdőjelet kell adni. További két helyen történt emiatt pontatlanság. A tesztek kiértékelése után, munkatársaimmal történő beszélgetés során, arra a kérdésemre, hogy miért nem fogadható el ilyen esetben a méret és az elhelyezés, nem kaptam egyértelmű választ. Azt tapasztaltam, hogy a legtöbben törekedtek a kézikönyvben leírt mérési módszer és értékelés pontos elvégzésére, még akkor is, ha tulajdonképpen nem tudják pontosan, hogy miért is nem fogadható el egy jó megoldás.

Kilenc óvodapedagógusnál a haladó szintet éri el ez a teszt. Egy esetben a haladó szint kezdetére, a többi esetben inkább a haladó szint befejező szakaszára teszik az eredményt. Négyen már befejező szintűre értékelik a kapott mintát, igaz, ott a kezdő szakaszra. Látható, hogy a pedagógustól függ, hogy mit, hogyan értékel, illetve hogy jól értékel-e. Nehéz a szubjektivitást elkerülni. Ennél a készségterületnél azonban nem tartom nagy hibának, ha az óvodás gyermek írásmozgás-koordinációs tesztjénél elfogadja a mérést végző kolléga a méretre és az elhelyezésre helyesnek ítélt másolást, akkor is, ha a tartalmat nem fogadta el korábban. Ez a terület rendkívül erősen életkor specifikus Nagy József (2004) szerint is. Pontosán emiatt ezt a területet alig lehet gyorsabban fejleszteni, mint ami a spontán fejlődésnél amúgy is megfigyelhető. Ebből az az alapvető következtetés vonható le, hogy felesleges, sőt a részfolyamatok normális fejlődésének esetleges megzavarása miatt káros a direkt írástanítást túl korai életkorban elkezdni, hiszen azok a készségek, amelyek az íráshoz szükségesek csak 6, nemritkán 7 éves korra alakulnak ki. Nem az óvoda feladata az írás-olvasás tanítása, vagy annak elkezdése, sokkal inkább az, hogy gazdag írásos környezetet teremtsünk a gyermekek számára (Szinger 2005).

Tapasztalataink szerint a méretpontosság a legkésőbb kifejlődő készségünk. Tény, hogy az írás rendkívül összetett mozgáskoordinációt igényel, de az óvodai kézügyességet fejlesztő játékok, tevékenységek épp ezt a célt szolgálják, a szándékos gyakorlás kevésbé segíti a fejlődést. A készségfejlesztés kiváló eszközei az óvodában a gyurmázás, az összerakás, a kirakás, az építő játékok és minden olyan játékos tevékenység, amely az ujjak, a kéz kismértékű mozgásával valósul meg. A kisgyermekek szeretnek firkálni és rajzolni, az óvodában rendszeresen lehetővé tesszük a mindennapi rajzolást, festést, barkácsolást, fűzést, szövést és gyurmázást.

Látható, hogy nem a kézikönyvben és a tanfolyamon meghatározottak szerint értékeltek az íráskoordinációs tesztek, vagy kissé elfogultan értékelték a saját csoportjuk teljesítményét. Ezek kivédésére a mérések előtt mindenkinek tanulmányozni szükséges a mérőeszközt, és pontosan be kell tartani az utasításokat, hogy reális eredményeket kapjunk a gyermekek fejlettségbeli állapotáról. Elengedhetetlen a mérőeszköz használatára való felkészülés, az ismeretek felrészítése, hogy a mérések valóban azt a célt szolgálják, amire valók. De csak abban az esetben lesz objektív a mérés, ha azt pontosan a teszten szereplő útmutatásoknak megfelelően végezzük, és nem értékeljük elfogultan.

## Hol célszerű a teszteken változtatni?

A kérdőív második részében a DIFER-mérésekkel kapcsolatos gyakorlati tapasztalataikra tettem fel kérdéseket. Az óvodapedagógusok különböző részletezettségű választ adtak arra a véleménykérő kérdésre, hogy mondják el tapasztalataikat. A többségük (80%) kedvezően ítélte meg a tesztet, és megismételte a célokban megfogalmazottakat: a legtöbbször azt emelték ki, hogy viszonylag rövid idő alatt reális képet ad a gyermekek fejlettségéről. Közülük négyen fogalmaztak meg olyan észrevételt, amellyel az óvodáskorúak feladatmegértését, a mérések objektivitását lehetne elősegíteni. Azt vetették fel, hogy ha a gyermekek élményeihez, tapasztalataihoz közelebb álló módon fogalmaznánk meg az egyes feladatokat, könnyebben megértenék azt. Például a tapasztalati következtetés egyes feladatelemeit. Másik kollégánál arra figyelt fel, hogy a gyerekek időnként csak ráhibáznak a válasza, nem minden esetben oldják meg tudatosan a feladatokat. A tapasztalati következtetés a tapasztalati összefüggés-megértés feladatainál bizony meg kell magyarázni a feladatokat, ellenkező esetben nem azt méri a teszt, amit szeretnénk.

Mások kritikusan is mertek fogalmazni. A válaszadók 20%-a az óvodás korosztály számára nehéznek ítéli meg a DIFER-mérések egyes feladatait, főleg a kiscsoportokban és a 4-5 évesek esetében. A vizsgálat nagy kihívást jelent a gyerekeknek, különösen a relációszókins: az alma negyede, fele, harmada, a számos és számtalan fogalmak esetében. Az elemi számolási készségnél is nehéz a 100-as számkörben való számolvasás óvodáskorban (számok jelének felismerése), valamint a 100-as számkörben a csökkenő sorrend. Valószínűleg az okozza a problémát, hogy a tesztben nincs meghúzva az életkori minimum, hiszen az óvodások képességei, készségei még nincsenek azon a szinten, hogy az ilyen feladatokat meg tudják oldani. A tapasztalati következtetés nyelvi, logikai, gondolkodási fejlettsége is csak 6 éves korra ér el arra a szintre, hogy jó mérési eredményeket kapjunk.

Saját óvodai tapasztalatunk szerint előnye a vizsgáló rendszernek, hogy sok tesztfeladatnál cselekedtetni a gyermeket, ami a mi Tevékenységközpontú Helyi Óvodai Nevelési Programunk egyik alapelve, hiszen erre a korosztályra kezdetben a cselekvő-szemléletes és a szemléletes-képszerű gondolkodás jellemző, és csak később, hatéves koruk végére érnek meg a nyelvi gondolkodásra (Zentai 2010).

A kérdőívekre adott válaszok alapján azt állapítottam meg, hogy az óvodapedagógusok egy része szerint a DIFER nem minden tesztfeladata alkalmas óvodások mérésére. Vannak olyan tesztfeladatok, mint a 20 feletti számlálás, az úgynevezett számkörátlépéses feladatok, a 100-as számkörben történő számolvasás vagy a visszafelé számlálás, amelyeket a 4-5 évesek még nem tudnak megoldani (vö. Csépe-Győri-Ragó 2008). A tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás egyes feladatait sem sikerült szerintük a gyermekek élményeihez, mai szóhasználatához közelebb álló módon megfogalmazni. Ezeket azért nem tartják az óvodapedagógusok megfelelőnek, mert nehezen értik meg a gyerekek, nehézséget okoz nekik a megoldásuk. Én inkább úgy fogalmaznék, hogy nem minden tesztfeladatra érettek még az óvodás gyermekek. Vannak olyan készségek, amelyek majd csak az iskolás évek alatt érik el az optimális fejlettségi szintet. A fejlődés több évet átfogó folyamat, melyben a gyerekek saját ütemük szerint fejlődnek. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja igazodik a fejlődéslelektan kutatási eredményeihez, lehetőséget ad arra, hogy nagyobb intervallumban jellemezhesük a gyermekek fejlődését. Ebben a folyamatban megengedő az esetleges, időleges, részleges

elmaradás, mert az a fontos, hogy a fejlődési szakasz végére, az iskolába lépéskor elérje a gyermek a kívánt szintet. Nemcsak a megérett funkciókra kell koncentrálnunk, hanem figyelniük kell az érésben lévőkre is. Minden gyermek más-más módon segíthető, az ehhez alkalmazott módszerek sokszínűsége kiemelt jelentőségű (Jávorné 2004: 40–46).

Sokan saját munkájuk értékelését látják benne, és ezért előfordulhat, hogy kudarcnak élik meg, ha a gyerekek zöme nem ér el „jó” eredményeket a teszteken. Lehet, hogy ezek miatt is értékelik úgy, hogy nem óvodásoknak valók a feladatok. Könnyebb lenne, ha a teszt tartalmazna az óvodás életkorra egy minimum szintet.

A kutatások és a tapasztalatok alapján célszerű a tesztekét néhol megváltoztatni. Né mely feladat megfogalmazását vagy a feladat tartalmát a gyermekek tapasztalataihoz, életkori sajátosságaikhoz kellene igazítani. A példák esetében a visszafelé számlálás (a nulla kimondásával) kritikus elemnek bizonyul Nagy József szerint is (2010: 545). A visszafelé számlálás az egész tesztet lényegesen nehezebbé teszi az óvodás gyermekek számára, ahogy azt több kérdőívben is jelezték az óvodapedagógusok. Az elemi számolási készség feladatainál ugrásszerűen nehezednek a feladatok, így nehéz megfelelően mérni a változást, és mint ahogy a kollégáim megjegyezték, ezek a feladatok már inkább iskolásoknak valók.

## **Összegzés**

A DIFER mérőrendszer egy olyan, magas megbízhatósági mutatóval rendelkező teszt, amely az adott képesség kritériumorientált diagnosztikus értékelésére készült. Nem kíván jelentős többletmunkát a pedagógusoktól.

Széles életkori tartományban alkalmas mérésre, nagymintás, több korosztályt felölelő keresztmetszeti felmérések végezhetőek vele. Így rendelkezésre állnak több életkorban az átlagos fejlettség jellemzői, valamint az egyes fejlettségi szinteket elérők mintán belüli eredménye a vizsgált életkorban.

Az eszköz széles körben elterjedt, de tapasztalataim alapján szükséges a pedagógusok továbbképzéseken történő felkészítése a mérések megkezdése előtt, hiszen ez nyújtja az elméleti háttér elsajátítását, valamint objektívebb méréseket eredményezhet. Arra a felismerésre jutottam, hogy időnként érdemes felfrissíteni a méréseket végző óvodapedagógusoknak, tanítóknak az ismereteiket, össze kellene hívni őket a mérésmetodika pontosítására, és szükséges lenne, hogy megismerhessék a legújabb kutatási eredményeket és az újabb módszertani segédleteket. A tapasztalatok megbeszélése mindenkinek segítségére lehet, és motiváló hatású egy-egy új módszer eredményeinek ismerete is.

A DIFER jó kezekben jó eszköz az alapinformációk mérésére. Segítségével összefoglaló képet kaphatunk arról, hogy az elemi alapkészségek milyen fejlődési, érési folyamatot mutatnak az iskolás évek megkezdése előtt az óvodáskorban.

Az alapkészségek optimális begyakoroltságához hosszabb fejlesztési periódus szükséges. Ezért rendkívül jelentős az óvoda és az iskola érdemi együttműködése, hiszen a tanulók sikerességét, tanulásban elért eredményeit az elemi alapkészségek fejlettségének szintje határozza meg.

## IRODALOM

- Aszalai Anett–Horváth Judit–Horváthné Csapucha Klára–Rónáné Falus Júlia 2007: *Amit az óvónőnek észre kell vennie. Tájékoztató vizsgálat a nagycsoportos óvodások képesség- és készség szintjéről*. Budapest: Flaccus Kiadó.
- Csépe Valéria–Győri Miklós–Ragó Anett 2008: *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dankó Ervinné 2000: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Budapest: OKKER Kiadó.
- Fazekasné Fenyvesi Margit 2006: *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Havas Gábor 2008: Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöldkönyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: ECOSTAT, 121–138.
- Hegyí Ildikó 1999: *Fejlesztési lépcsőfokok óvodáskorban*. Budapest: OKKER Kiadó.
- Jávorné dr. Kolozsváry Judit 2004: Hasznos tudnivalók óvodáskorú gyermekekről. Háttérkalauz szülőknek, óvodapedagógusoknak In: Arday Éva (szerk.): *Tág a világ*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 40–46.
- Józsa Krisztián 2009: A DIFER-kutatások újabb eredményei (szimpózium). In: Molnár Gyöngyvér–Kinyó László (szerk.): *PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 36–42.
- Józsa Krisztián 2004: Az első osztályos tanulók elemi alapképességeinek fejlettsége. *Iskolakultúra*, 11. 3–16.
- Józsa Krisztián–Zentai Gabriella 2008: A hátrányos helyzetű óvodások DIFER programcsomagra alapozott játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 3–17.
- Nagy József 2002: *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy József 2004: *Diagnosztikus Fejldésvizsgáló Rendszer a 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József 2007: *Kompetenciaalapú Kritériumorientált Pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József 2008: Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöldkönyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: ECOSTAT.
- Nagy József 2010: *Új Pedagógiai Kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy József – Nyitrai Ágnes – Vidákovich Tibor 2009: *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Módszertani segédlet óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy Zsuzsanna 2010: Középső csoportos gyerekek képességfejlettsége. *Iskolakultúra*, 3, 20–25.
- Papp János 2008: *Képességfejlesztés-képességmérés az óvodában*. Debrecen: DIDAKT Kft.
- Schüttler Tamás 2003: A gyerek nem iskolásként, hanem óvodásként kerül be az iskolába. Diagnosztikus mérés az első évfolyamon (részletek egy pódiumvitából). *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 71–78.  
[<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00070/2003-04-np-Schuttler-Gyerek.html> – 2012. 06. 26.]
- Szinger Veronika 2005: *Az óvoda feladata az írás és olvasás előkészítésében*. Iskolakultúra könyvek 29. Pécs: Molnár Nyomda és Kiadó Kft.
- Tóth László 2007: Hatékony tanuló megismerés. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés. Adaptációs kézikönyv. Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak*. Budapest: SuliNova Közoktatás-fejlesztés és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Zentai Gabriella 2010: A rendszerező képesség fejlődése 4–8 éves korban. *Magyar Pedagógia* 110, 15–34.

# Az egész napos nevelés átfogó pedagógiája az új köznevelési törvény tükrében

FÜLE SÁNDOR

*ny. főiskolai tanár*



Az egész napos nevelés pedagógiájáról – mint a nevelés minőségének javítását biztosító lehetőségről – többféle vélekedést, esetenként tudományosan nem kellően megalapozott szakértői megállapításokat ismerhetnek meg a pedagógusok. Erről a témáról egy 1999-ben megjelent írásunkban a következőket idéztük: „Itt az ideje és lehetősége annak, hogy kiváló szakemberek egy csoportja megírja *Az egész napos iskola pedagógiája* című átfogó munkát, beleértve ebbe a mai napközi otthoni pedagógiát.” (Petrikás 1997: 283) Egy ilyen átfogó pedagógiai rendszer kidolgozásához már régebben hozzákezdtünk. Az illetékes minisztériumi vezetőnek elküldtük (2011) tervezetünket, aki közölte velünk, hogy a 2010. évi államigazgatási törvény alapján kutatásunkat anyagilag nem tudják támogatni. Ezért – gondolatébresztés céljából – a szakmai közvélemény egy részéhez csak ezt a cikünket tudjuk eljuttatni.

Írásunkban tisztázzuk az e témával kapcsolatos leglényegesebb fogalmakat, jelezzük a főbb előzményeket és az alapkategóriákat, majd összegezzük a tervezési és a szervezési kérdések általunk látott lényegét. Ehhez az írásunkhoz kapcsolódik az *Egy hatékonyabb nevelési rendszer főbb elemei* című tanulmányunk is (Füle 2010b).

## Fogalmak

Az *egész napos nevelés* fogalmának terjedelme és tartalma jóval több, mint a gyakrabban használt *egész napos iskoláé*. Ez utóbbihoz a tanítási órák, az iskolaotthoni, a napközi otthoni, a tanulószobai, az iskolai különórai, az iskolai kulturális és sportrendezvények stb. sokrétű szervezeti formái tartoznak.

Az *egész napos nevelés* tágabb fogalmába – a felsorolt főbb iskolai szervezeti formák mellett a családi nevelés, az iskolán kívüli különórák, a televízió, az internet, a művelődési alkalmak, a sportfoglalkozások, a baráti összejövetelek stb. tartoznak. A lényeg az, hogy a két fogalom esetében felsorolt nevelési-oktatási szervezeti formák bonyolult egységben és sokszor ellentmondásosan hatnak a gyermekek, a fiatalok személyiségének pozitív vagy negatív irányú alakulására.

Sajnálatos, hogy a Pedagógiai lexikon (1997) adott szakcímeinek írói alig különböztetik meg az említett két fogalmat egymástól. Az Európai Unió tagországaiban is tapasztalható, hogy ezeket a nem kellően tisztázott fogalommeghatározásokat használják.<sup>1</sup> A to-

<sup>1</sup> Kiegészítés „Az iskola előtti nevelés és alapfokú oktatás az Európai Unióban c. tanulmányhoz”, 1996, Eurydice, Az Európai Információs Hálózat Magyarországi Képvisellete, 1998, 35–68, 131–48.

vábbiakban az egész napos nevelés pedagógiájának teljesebb fogalmát értelmezve írjuk le elgondolásainkat.

### Előzmények

Az egész napos nevelés pedagógiájának kidolgozásához fel kell használni (még akkor is, ha az új köznevelési törvény ezt a fogalmat nem fogja alkalmazni) az óvodapedagógia, az iskolapedagógia, a napközi otthoni pedagógia, a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó pedagógia, a kollégiumi pedagógia, a nevelőotthoni pedagógia, a médiapedagógia, a művészetpedagógia, a környezetpedagógia (Kováts-Német 2010: 313), a sportpedagógia az ifjúságmozgalmi pedagógia, a családpedagógia stb. gazdag magyar szakirodalmát. A nagy témáról tervezett kötetünkben mindezekből csak azokat a részeket emelnénk ki, amelyek az általános iskolában folyó nevelő-oktató munkára közvetlenül vagy közvetve jelentős hatást gyakorolnak. A felsorolt „részpedagógiák” szerintünk biztos alapjai lehetnek az egész napos nevelés átfogó pedagógiájának. A megalkotandó új rendszer még több speciális szakterülettel is kiegészülhet. Az általunk elgondolt új pedagógiai rendszerben is elsősorban a neveléstudomány alapkategóriái a meghatározók.

### Alapkategóriák

Az egész napos nevelés átfogó pedagógiáját meghatározó alapkategóriák, „alrendszerek” a következők: az iskola funkciói, az értékrendszer, a célrendszer, a követelményrendszer, az eszközök (módszerek) rendszere, az ellenőrzési és értékelési rendszer. E kategóriák tartalmának kifejtésével – döntően az iskolai napközi otthonokra vonatkozóan – korábbi kutatásaink során már többször foglalkoztunk (Füle 2009a, b, 2010a). Az alapkategóriákat, az egész napos nevelés teljességére értelmezve, tudományos megalapozottsággal viszonylag könnyen ki lehetne dolgozni. E kidolgozás elkészüléséig az általános iskolák vezetőinek, nevelőtestületeinek a fenti alapkategóriákat elmélyülten szükséges tanulmányozniuk.

Az említett fogalmakról, az előzményekről és az alapkategóriákról vázlatosan leírtak tisztázása után bizonyára összegezzhető a kívánt, hatékonyabb nevelési rendszer, amelyről a fentiekben említett tanulmányunkban írunk (Füle 2010b: 20).

Az alaposan megvitatott köznevelési törvény 2012. évi bevezetését követően az új nevelési rendszer elméleti megalapozásával és a gyakorlati tevékenységet szabályozó pedagógiai tervezéssel kell foglalkozni. Ehhez a munkához minden iskolában rendelkezésre állnak a korábban jóváhagyott iskolai programok. Az bizonyos, hogy a régi programok nem elegendőek. Egy új *iskolakoncepciót* és egy új iskolai *pedagógiai programot* kell kidolgozni. Ezek elkészítésekor az egész napos nevelés átfogó pedagógiájához tartozó alábbi pedagógiai tervezési kérdéseket is figyelembe kell venni.

### Tervezés

A nélkülözhetetlen iskolai és az iskolán kívüli nevelési-oktatói tevékenységet egy alapos neveléstudományi elméleti megalapozással érdemes összegezni. A rövid, a közép- és a hosszú távú fejlesztési programot egy *diagnosztikus értékelés prognosztikus szemlélete* alapján célszerű elkészíteni. Mindenekelőtt egy differenciált, összképszerű, az eredményeket, a hiányosságokat, a problémákat (azok ok-okozati viszonyait) is feltáró *helyzet-elemzésre* van szükség.

A pedagógiai tervezés kérdéseit 1985 óta elmélyülten kutatjuk. A helyi, majd az iskolai pedagógiai program készítésével kapcsolatos elképzeléseinket országos igazgatói értekezleten (1994), igazgatói tanfolyamokon (1995) és több könyvünkben is ismertettük (Füle 1995: 61, 1997: 246). Az egész napos nevelés átfogó pedagógiájának kidolgozásához kiváló magyar szakemberek munkái állnak rendelkezésre, például Kiss (1970) *Alkotó jellegű vezetés. Az iskolakoncepcióról*. A nagy pedagógia kultúrával rendelkező Magyarországon a 21. század elején elérkezett az idő egy igen igényes pedagógiai rendszer kidolgozására.

Valószínű, hogy a köznevelési törvény gyakorlati megvalósításához – várhatóan annak végrehajtási utasítása mellett – kapcsolódnak majd országos vezetői tájékoztatások, rövid tanfolyami képzések, jól használható szakirodalmi anyagok. Talán cikkünk és az abban található jegyzetek is adhatnak segítséget az igényes pedagógiai tervezőmunka elvégzéséhez. Ezt a munkát bizonyára segítheti az az ajánlás is, amelyet a Napközi Otthoni Pedagógusok III. Országos Tanácskozására (2007) dolgoztunk ki (Füle 2007a: 13).

A tervezés során – a már említett alapkategóriák számbavétele után – kiemelten fontos meghatározni a gyermekvédelmi, a tehetséggondozási és a felzárkóztatási tennivalókat. Összegezni kell a nevelési-oktatási feltételrendszer (személyi, tárgyi, dologi, pénzügyi stb.) minden részletét. A legfontosabbak egyértelműen a nevelés-oktatás tartalmi kérdései. Különösen a nevelés jóval hatékonyabb megoldását szükséges tervezni, ahogyan ezt a közoktatás vezetői oly gyakran hangoztatják. Az is jól ismert tény, hogy az iskolai pedagógiai programok sokféle felépítésűek lehetnek (Füle 1997).

Az eddig említettek mellett a programokhoz különböző mellékleteket lehet csatolni. Ilyenek pl. a tantervek, az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységek konkrét programjai, a kulturális rendezvények programjai, a tanulmányi versenyek programjai, a kulturális rendezvények programjai, a tanulmányi versenyek programjai, a sportfoglalkozások programjai, a nevelőtestületi értekezletek tanévi programja, a szülőkkel való együttműködés programja (Füle 2004: 252). Mellékletbe kerülhet még a nevelő-oktató munkát segítő-támogató szervezetekkel való kapcsolat terve. Az iskolafenntartóval, a rendőrséggel, a művelődési házakkal, a múzeumokkal, a színházakkal, a filmszínházakkal való kapcsolatok terve is.

## Szervezés

Az egész napos nevelés pedagógiai terveinek megvalósítását (mint minden alapvető pedagógiai tevékenységet) összefüggéseiben vizsgálva, „hálótervszerűen” szükséges megszervezni. A szervezőképesség – ez közismert – a pedagógusok számára is magas szintű fejlettséget igényel.

A *tanítási órák* óratervét a szaktudományi, a tantárgy-pedagógiai, a pszichológiai és a pedagógiai elvek maximális figyelembevételével helyes összeállítani. Az óraterv elkészítésekor fontos, hogy mindig a tanulók érdekeit helyezzük előtérbe. A lehető legkevesebb kompromisszumra kerüljön sor.

Az *iskolaotthon* (1–4. osztály) időtervei osztályonként, két-két együttműködő pedagógus együttműködésével, jól meghatározottak lehetnek (Rózsa 1974: 114–169). Ebben az esetben különösen kell ügyelni arra, hogy a tanítási órák mellett pihenésre, elegendő mozgásra, játékra, sportra és egyéb szabadidős tevékenységekre is rendszeresen kerüljön sor.

A napközi otthonok, nem a „muszájnapközök”, (1–6. vagy 8. osztály) gazdag tevékenységrendszerű foglalkozásainak időterveit (a viszonylag kevés óra miatt) jóval alaposabban szükséges tervezni és szervezni, mint azt több iskolában szomorúan lehet tapasztalni (Füle 2007b: 90). Ebben számos szakmunka segíthet. Sajnálatos, hogy ezek nagy része az illetékes pedagógusokhoz alig jut el.

A *tanulószo*ba (5–8. osztály) időterveit – a délelőtti tanulás befejezésétől a lehető legtávolabbi órákban – az intenzív, a koncentrált és az eredményes tanulás követelményeinek megfelelően kellene szervezni. Ezt a követelményt szakemberek számára nem szükséges indokolni.

Különös figyelmet igényel az iskolai és az iskolán kívüli *különórák* idejének meghatározása. Az időpontokat és az előzőekben említett szervezeti formákkal való összefüggéseiket az iskolavezető alaposan ellenőrizze. A különórák (amelyek az új törvény szerint általánosabbak lesznek) nem zavarhatják meg – mint az előző tanévekben oly’ gyakran – pl. a napközi otthonok napirendjeit, főként az ottani önálló tanulás, a házi feladat-készítés megfelelő idejét.

Az általános iskolai időpolitika egyéb kérdéseiről, a *Tanító* című folyóirat 2011. novemberi, 9. számában írtunk (Füle 2011: 25–7). A fő témánk gyakorlati megoldását az összes nevelési-oktatási szintér szervezésének végzését a pedagógiai asszisztensek alkalmazása is segíthetné (Farkas 2011: 7).

Az általános iskola nevelési-oktatási tevékenységeinek időpolitikája – a köznevelési törvény által tervezett naponkénti 8–16 órai keretben – a gyermekek egészséges fejlődése és a nevelési eredményesség biztosítása érdekében az egyik legfontosabb kérdés. Tudjuk, hogy az Európai Unió több tagországában ez az összehasonlító neveléstudományi kutatások kiemelt témája. Érdemes lenne az egész napos nevelés tervezési és szervezési megoldásait „tapasztalatgyűjtemények” gyakori kiadásaival is segíteni. Ilyeneket régebben tanévenként az illetékes minisztérium is megjelentetett.

Az egész napos nevelés pedagógiájának tervezési és szervezési kérdéseire – még számos más tennivalóval együtt – szorosan kapcsolódik a *tanulásmódszertan* kérdésköre. Minden pedagógiai rendszernek a tanulás áll a középpontjában. Ebben a tömör cikkünkben csak néhány kitűnő szakkönyvre utalhatunk. Ezek felhasználása jelentős mértékben növelhetné e témában az eredményességet.

Fischer (2011) a 2011. évben megvédett kiváló PhD értekezésében magyar és angol nyelvű tudományos szakirodalom alapján dolgozta fel a tanulás pszichológiájának és a tanulás pedagógiájának elméletét, annak jelentős problematikáját. Majd ebben a munkában empirikus vizsgálatok alapján az önálló tanulási képesség legfontosabb kérdéseiről írt részletesebben. E kutatás során kiderült, hogy még a pedagógusokat képző oktatók jelentős része is viszonylag felkészületlen és gyakran hiányos, nem korszerű ismeretekkel rendelkezik. Ezt legalább önképzés útján pótolniuk kellene.

Egy másik kiváló szakkönyvben a tanári teljesítmény és a tanulók személyiségfejlődésének összefüggéseit vizsgálja Réthy (2011: 169–172). Egy harmadik, alapvető tanulásmódszertani szakkönyv tanulmányozása is jelentős mértékben segítheti – az egész napos nevelés pedagógiája általunk vázolt rendszerén belül – az iskolai tanulási eredmények növelését (Oroszlány 2004). Az a véleményünk, hogy a pedagógusok már ajánlott önképzése mellett ez a témakör a nevelőtestületi, illetve a szakmai munkaközösségi, de az akkreditált pedagógus-továbbképzések témaköre is lehetne.

A fentiekben vázoltak bizonyára mutatják, hogy az egész napos nevelés pedagógiájának nehéz és lényeges szakmai kérdéseire mutattunk rá. Ezért az iskolavezetők számára

azt ajánljuk, hogy a köznevelési törvény és annak végrehajtási utasításának érvénybe lépése után nevelőtestületük tagjainak elméleti felkészítéséről gondoskodjanak (Gáspár 1997: 175, Bábos 1999: 182). Jól szervezzék meg az igényes gyakorlati tennivalók megvalósítására való felkészülésüket is. Véleményünk szerint a következő szakmai csoportokat (teameket) működtethetnék: az iskolakoncepció és pedagógia program kidolgozói; a tantervek és tankönyvek kiválasztói; az iskolai és az iskolán kívüli különórák, a felzárkóztató és a tehetséggondozó programok összegzői; a szabadidős, a kulturális és a sportprogramok összegzői; a pedagógusok és a szülők együttműködése programjának kidolgozói. Természetesen más szakmai csoportok létrehozása és működtetése is indokolt lehet.

Az iskolavezetés által létrehozott szakmai csoportok tárják fel és összegezzék tömören a vállalt témájuk elméleti alapjait, majd végezzék el az adott témájuk helyzetének differenciált elemzését, és végül készítsék el a témájukhoz tartozó fejlesztési terveiket.

Pedagógiai szakemberek előtt is jól ismert, hogy csak objektív helyzetelemzések alapján lehet jó nevelési-oktatási fejlesztési terveket kidolgozni. A túlzott realizmus (az elméletet elhanyagoló magatartás) nem eredményezhet jó színvonalat.

A szakmai csoportok által elkészített anyagok nevelőtestületi *vitájára* bizonyára több alkalmat szükséges biztosítani. A véglegesített és az átfogó pedagógiai rendszerbe foglalt tervek nevelőtestületi *elfogadása* csak a fentebb említettek után történhet meg.

Több évtizedes pedagógusi és vezetői tapasztalataink és a tárgyalt témával kapcsolatos kutatómunkánk alapján megfogalmazhatjuk, hogy az általános iskolák (az új köznevelési törvény alapján) a 21. század elején, hatékonyabb munkát végezhetnek a magyar fiatalok tökéletes nevelésében.

## IRODALOM

- Bábosik István 1999: *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Farkas Melinda 2011: Átírja Hoffmann tervezetét a Fidesz-frakció. *Magyar Nemzet* 316, 7.
- Fischer Andrea 2011: *Tanárjelöltek felkészítése az önálló tanulási képesség fejlesztésére*. Megvédett doktori (PhD) értekezés. ELTE: Kézirat.
- Füle Sándor 1995: *A helyi Pedagógiai Programok kidolgozása*. Budapest: Okker Kiadó.
- Füle Sándor 1997: *A Pedagógiai Program Készítése*. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- Füle Sándor 2004: *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Budapest: Okker Kiadó.
- Füle Sándor 2007a: *Az iskolai nevelőmunka fejlesztési programja*. Székesfehérvár. Kézirat.
- Füle Sándor 2007b: *Napirendek az iskolai napközi otthonokban. Tapasztalat-gyűjtemény*. Eger. Kézirat.
- Füle Sándor 2009a: Az iskolai napközi otthoni nevelés alapkategóriái. *Tanító* 47, 9. 12–13.
- Füle Sándor 2009b: Az iskolai napközi otthoni nevelés alapkategóriái. *Tanító* 47, 10. 16–18.
- Füle Sándor 2010a: Az iskolai napközi otthoni nevelés alapkategóriái. *Tanító* 48, 1.
- Füle Sándor 2010b: *Egy hatékonyabb nevelési rendszer főbb elemei*. Elhangzott előadás a Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Akadémiai Bizottságának „Kutatás közben” c. Konferenciáján. Székesfehérvár. Kézirat.
- Füle Sándor 2011: A magyar napközi otthonok időpolitikája. *Tanító* 49, 9. 25–27.
- Gáspár László 1997: *Nevelélmélet*. Budapest: Okker Kiadó.
- Kiss Gyula 1970: Alkotó jellegű vezetés. Az Iskolakoncepcióról. *Iskolavezetés I.*, Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
- Kovács-Németh Mária 2010: *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.

Oroszlány Péter 2004: *Tanulásmódszertan*. Budapest: Metodus Kiadó.

Petrikás Árpád 1997: *Iskolapedagógia*. Budapest: Okker Kiadó.

Réthy Endréne 2011: *Tanári teljesítmény – visszajelzés hatása a tanulók személyiségére*. Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.

Rózsa Éva 1974: Az egésznapos iskolai (iskolaotthoni) nevelőmunka. In: Füle Sándor (szerk.): *A napközi otthonos és az egésznapos iskolai nevelőmunka*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Szabó Balázs Gábor (szerk.) 1998: Az iskola előtti nevelés és alapfokú oktatás az Európai Unióban [<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00035/2000-02-eu-Szabo-Iskolai.html> – 2012.06.01.]

# A neveltségi szint és szociális kompetenciák összefüggéseinek kérdései általánosan, valamint kollégiumban végzett felmérések alapján

BOGNÁR M. MAGDOLNA

bakter-szeged@freemail.hu

„A Vasút a gyermekekért” Alapítvány Középiskolai Kollégiuma



## Általános érvényű nevelési elvek

„Azt is meg kell vizsgálnunk, hogy mi is hát a nevelés, és hogyan kell nevelni. Napjainkban ugyanis igen vitatottak ezek a feladatok. Mert nem mindenki ért egyet abban, hogy mit kell az ifjúságnak tanulnia az erkölcs és a tökéletes élet szempontjából, de még az sincs tisztázva, vajon inkább az értelem vagy a lélek kifejesztésére kell-e irányítani a nevelést. A szokásos nevelési rendszer nagyon zavaros, és nem világos, hogy vajon azt kell-e elsajátítani, ami az életre hasznos, vagy pedig ami az eredményt fejleszti, vagy éppen valami különleges dolgot, mert mindezen szempontoknak vannak szószólói.” (Arisztotelész)<sup>1</sup>

Amint láthatjuk, a nevelés kérdéskörét tekintve szinte időtlen és mindenkor aktuális dilemmákkal állunk szemben. Véletlenül sem az a célom, hogy megpróbáljam eldönteni, mely álláspontnak van igaza. Csupán annak megvilágítására teszek kísérletet, hogy bizonyos nézetek hogyan szűrődnek át az én felfogásom szerinti gyakorlatba, mindezeknek megfelelően pedig hogyan tudom konkrétan kamatoztatni nevelői munkámban úgy, hogy annak fejlesztő, előrevivő jellegében hinni is tudjak.

A kollégiumi munka elsődleges és legfontosabb szerepének a nevelést tartom. Legfontosabb célként is említhettem volna, de talán közelebb kerülünk az igazsághoz, ha az egész tevékenység folyamatszerű jellegére utalunk, és a célt – ugyan nem figyelmen kívül hagyva, hiszen az útnak és a tervezésnek tudnia kell, hogy merre tart – részeredményeiben, mozaik jellegében tekintjük.

„A pedagógiai gondolkodás legmélyén található alpdilemma a gyerekek nevelhetőségével kapcsolatos. A tudomány is több módon közelítette meg ezt a kérdést a nevelés története során, s még ma is sok nyitott kérdés van. E dimenzióban a gyerekek fejleszthetőségében hívó és nem hívó nézeteket próbáltunk elhelyezni. A pedagógus gondolkodása és cselekvése szempontjából is alapvető szemléletkérdés, hogy miként gondolkodik e problémáról, »hisz-e« a nevelhetőségben. Az egyik fél a »tabula rasa« hipotézis mellett kötelezte el magát, a másik az eleve meghatározottság – főként genetikai, szociokulturális – mellett tör pácát.” (Lénárd-Szivák 2001)

<sup>1</sup> Forrás: Mérés-értékelés a kistérségben; EURON Tanácsadó és Szolgáltató Kft. Szakmai anyag, Neveltségi szint mérése. 2006.

A magam tapasztalatát követve hajlamos vagyok inkább a kettő szintézisét elfogadni, és bár kétségtelenül hozhatnak a gyerekek akár genetikai, akár szociális körülményeikből eredő súlyos hátrányokat, legtöbbször ott van a lehetőség a változásra. Mindenképpen érdemes nyitottnak lenni ebben a kérdésben, még ha árnyalatnyi eredmény érhető el – akkor is! Sok-sok sikerélmény mondatja ezt velem – a kudarcokat pedig csak azért nem felejttem el, hogy a következő kísérleteket javított változatban tudjam produkálni.

Maga a nevelés megítélése, megfogalmazása is sokféle gondolatot, érzést ébreszthet.

Tanárok egy csoportjának egy befejezetlen mondatot kellett kiegészíteni: hasonlatot fogalmaztak meg. Csak néhányat kiragadva ezek közül, a következő válaszok születtek (Lénárd-Szivák 2001):

- Ápolás, gondozás
- A nevelés az olyan, mint „*egy fának nyírása, gondozása, öntözése.*”
- Panasz megfogalmazása: „*mint Don Quijote küzdelme a szélmalomokkal.*”
- Folyamat: „*mint az örökmozgó, sosincs vége*”
- Kompenzálás, korrigálás: „*mint a vad fára nemes növényt oltani.*”
- Technológia: „*mint egy szabályozott, irányított technológia.*”
- Kényszer alkalmazása: „*mint a foghúzás.*”

A válaszokban megmutatkozott a nevelési problémákkal való mindennapos küzdelem, és az a tény, hogy ez erősebben hat a pedagógusokra, mint a sikerek, amelyek a nevelés hatására csak hosszabb idő múlva jelentkeznek. Megismerésükhöz pedig sok út vezet, mindegyiknek az alapja az állandó, empatikus jelenlét.

David Attenborough egy gyönyörű természetfilmjében figyeltem fel a következő nagyon szép és igaz megállapításra: „Az t védjük, amiért felelősséget érzünk, és azért érzünk felelősséget, amit megismerünk.” Ez a nevelésre is helytálló megállapítás: benne foglaltatik az empátia és a gondoskodó jelenlét, hiszen „szőrmentén” nincs igazi megismerés, mélyre kell ahhoz merülni, hogy tudd, mit kell felszínre hozni és helyére tenni.

„Tesztek, kérdőívek különböző fajtáinak íratása régóta módszere a pedagógiának.

Ezek a módszerek nem egyforma kidolgozottságúak, és elméleti megalapozottságuk sem azonos mélységű. (...) Míg egyesek tudományos kutatás céljaira is alkalmasak, addig mások inkább iránymutatónak tekinthetők. Egy dolog azonban közös bennük: gyorsabbá és megbízhatóbbá teszik a tanulók megismerését, mintha a pedagógus pusztán a megfigyelésére, benyomásaira támaszkodna.

Sem az iskoláskorúak, sem a felnőttek személyiségét nem lehet általában vizsgálni. Azért nem lehet, mert a személyiség nem általában, hanem konkrét, egyedi mivoltában létezik. A pedagógust ugyanis nem a tanuló valamennyi tulajdonsága érdekli, hanem csak azok, amelyeket a nevelési folyamat adott szakaszán fontosnak tart, és hasznosítani is tud.

Ha a megismerendő jelenség tanulmányozásához többféle módszer közül választhatunk, válasszuk az egyszerűbbet! Nem baj, ha nem találjuk eléggé »tudományosnak«, csak segítsen annak az elérésében, amit meg akarunk tudni.

Ezek a kérdőíves módszerek azt sugallhatják, hogy a megfigyelések ideje lejárt. Ez nem így van. Nem szabad lebecsülni a megfigyelésnek mint módszernek a jelentőségét. Sok pedagógus igen jó megfigyelő, és amit nyitott szemmel hamar észrevesz, azt felesleges különféle módszerekkel agyontámogatni.” (Tóth 2004)

„A professzionista gyermekvédőnek a gyermekre irányuló megfigyelése nem »vakrepülés«. Tudnia kell, hogy mit keres, és a megfigyelt tüneteket hogyan összegezze, merre

keresse tovább az okokat. A megfigyelés alapja tehát a szakmai tudásból eredő tudatoság.” (Veczkó 2007)

A fenti, különböző idézetek saját gondolataimat támasztják alá, ezekkel tudok leginkább azonosulni, egyetérteni, s az eddigi pedagógiai gyakorlatomat is kifejezik. Az elmúlt években megpróbálkoztunk diákjaink neveltségi szintjének vizsgálatával. Azt láttam, hogy szinte valamennyi dokumentumunkban firtatjuk, ki mennyire elégedett az intézménnyel, annak részterületeivel, kínálatával, szolgáltatásával, de hosszú évekig semmiféle átfogó vizsgálat nem történt a célból, hogy megtudjuk diákjaink neveltségi színvonalát miként alakult. Ami pedig a kollégiumi szférát általában illeti, a konkrét tantárgyakból elkészültek a tanulmányi mérések, azonban a nevelés területén hasznosítható méréses-tekkel nem nagyon lehetett találkozni. Természetesen itt sokkal nagyobb a szubjektivitás, ezért nem könnyű, illetve lehetetlen abszolút objektív mérési rendszert lefektetni. Ebből következően nehezebb is támogatottságot szerezni e kérdéskörnek.

### A neveltségi szint vizsgálata

A neveltségi szint vizsgálata kapcsán ötletet merítettem a DIFER program 7 kritikus elemi készséget vizsgáló rendszeréből, melyből a 7. a *szocialitás* témaköre. Nézzük, mit jelent a szocialitás fogalomköre! Az ember közösségi léttérben lévő attitűdök, apró elemek, melyek azt elfogadhatóvá, összehangoltá teszik. Az ember személyisége, szociális értékrendje (szociális motívum-, készség-, képesség- és ismeretrendszere), valamint szociális aktivitása (szociális magatartása, viselkedése).

A kollégium, diákokon különösen alkalmas arra, hogy megvizsgálja a pedagógia, öszszességében igen nagy hiányokat mutató területét, a periférikusan kezelt szocialitás kérdéskörét. Vizsgálatomhoz támpontot adott számomra a több területre kiterjedő háttér-változós vizsgálat, a SZITA: szociológiai mutatók (SZ), intézményi kérdőív (I), tanulói kérdőív (T), attitűd (A) –, melynek kidolgozóit Rapos Nóra és Lénárd Sándor (2006). Nézőpontjukból kiindulva azt lehet megfigyelni a neveltségi szint vizsgálatával, hogy egy intézmény a maga által választott és a pedagógiai programjában rögzített céljait mennyire és mekkora hatékonysággal tudja elérni. Ennek során az intézmény nevelési értékei, nevelői funkciói hasonlíthatók össze a vizsgálatban feltárt eredményekkel. Pedagógiai programunk 9. pontjának (gondoskodás, szocializáció fejezetben) néhány záró mondatát idézem:

„A nevelőtanárok az elfogadott örök és újonnan kialakult értékekre és társadalmi szerepekre szocializálják a diákokon tanulóit. A szocializáció folyamatát a kollégiumi nevelésben a szociális szerepek tanulása, magatartás és életmód minták közvetítése és a környezet minősége befolyásolja. A folyamat megvalósulási formája közösségi nevelés keretén belül történik.”

Vizsgálatunk célja és egyben kérdése nem más, mint hogy lássuk, a gyakorlatban mennyire tudjuk megvalósítani neveléssel kapcsolatos legfontosabb céljainkat, jelenleg hol tartunk ebben a folyamatban, melyek a hiányosságok, és milyen intézkedéseket tervezünk ezek javítására.

„Az elvégzett vizsgálat során a gyermek neveltségi szintjét a kollégiumi szocializáció eredményességével kapcsoljuk össze, tehát azt a gyermeket tekinthetjük neveltebbnek, amelyik szocializáltabb. A módszer lényege, hogy egy felmérést meghatározott évenként ismétlődő vizsgálat követ. Az első megfigyelés célja tehát a helyzetfeltárás, amelyre úgy lehet tekinteni, mint egy információforrásra a tanulók személyiségfejlődéséről, abból a célból, hogy to-

vábbi fejlesztésük tartalma, módszere tudatos és megalapozott legyen. Azt tudja a nevelőtestület megvizsgálni, hogy deklarált céljaikkal mennyire koherens a vizsgálat eredménye.” (Rapos-Lénárd 2006)

### Mire jó a neveltségi szint vizsgálata?

A kapott információk mindenféleképpen tudósítanak a nevelői munka hatékonyságáról és eredményességéről vagy eredménytelenségéről. Bár nehezen megfogható, de a hozzáadott érték kimutatása a cél. Mondandóm elméleti részében ezt úgy aposztrofáltam, hogy értéknek tekintem a legkisebb kimutatható fejlődést is, bár a hozzáadott érték fogalma tudományosabb megfogalmazásban ennél bonyolultabb vizsgálatokat igényel, ám még az sem teljesen tisztázott, hogy mi minden tartozik e fogalomkörbe.

Intézmények közti összehasonlításra, viszonyításra is alkalmas lehet a későbbiekben, amennyiben másutt is elvégzik ezt a mérést. Első körben a vizsgálat egy tesztben ölt testet, a későbbiekben nyitott kérdésekre is érdemes lehetőséget adni.

A szocialitás témakörébe tartozó neveltségi vizsgálat jelen esetben a következő kompetenciaterületekre terjed ki (Rapos-Lénárd 2006):

1. szocializáció
2. közösségi aktivitás
3. karitativitás
4. értékek védelme
5. fegyelmezettség
6. művelődéshez való viszony
7. esztétikai tevékenységek
8. egészséges életmód

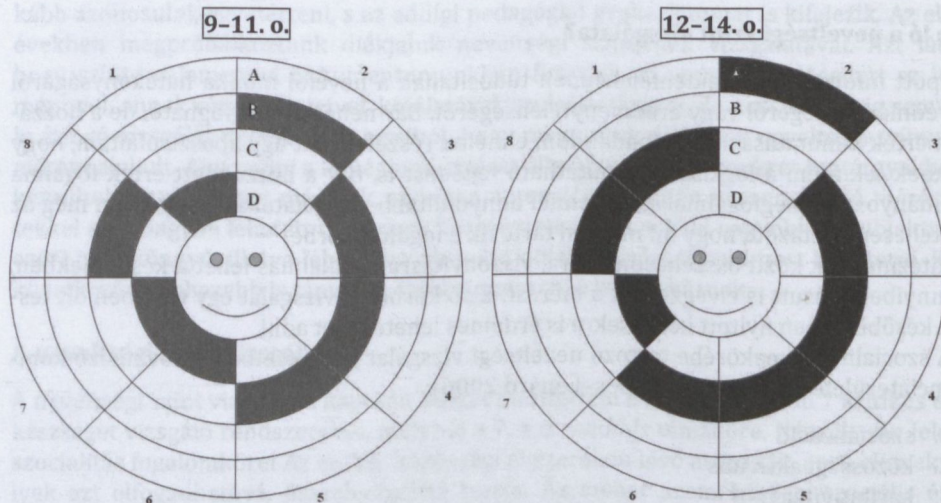
### A vizsgálat módszere

A szocialitás területén folytatandó vizsgálatához a célzott területek tesztkérdéseinek kidolgozására volt szükség. A 2007/2008. tanévben ez megtörtént. Igyekeztem a kérdőívet úgy megszerkeszteni, hogy a vizsgált területről átfogó képet kaphassunk. Egy szempont-hoz 5–8 kérdést kapcsoltam. Zárt kérdéseket fogalmaztam meg, melyekre egy négyfokú skálán (A - gyenge, B - közepes, C - jó, D - kiváló) kellett a testre szabott válaszokat kiválasztani. Végül az egészet egy kördiagramon, pontosabban egy céltáblán ábrázoltam.

A vizsgált kör 63 fő, a kollégium diákjainak 40%-át képezi két korcsoportban: 9–11., valamint 12–14. osztályos tanulók csoportja, fiúk, lányok vegyesen.

## A neveltségi szintmérés értékelése

Készült: 2007/2008. tanév



(A - gyenge, B - közepes, C - jó, D - kiváló – számok: tesztkérdések alpontjai)

### Összegző megállapítások a vizsgálat kapcsán:

A neveltségi szint vizsgálata kapcsán megállapítható, hogy bár nem nevezhető reprezentatívnak, hasznos információkkal szolgált, s ezeket érdemes továbbgondolni. A tesztekkel történő vizsgálatból általánosítható következtetések, amelyek a további legfontosabb feladatokat jelölik ki:

A neveltségi szint vizsgálatainak, megfigyeléseinek azért van értelme, mert ez folyamatellenőrzés, és ily módon lehetőség nyílik az azonnali módosításra, javításra, amely pedig mindig hasznosabb és eredményesebb, mint az utólagos korrigálás. Ezeket az elveket követve az elmúlt pár év történései visszaigazolták az elmélet működőképességét. A mérés legkézenfekvőbb eredménye mindkét korosztály esetében a diákok gyenge közösségi aktivitása, motiválatlansága volt. Nyitott kérdésekkel vizsgáltuk az okokat, és javaslatokat kértünk. Úgy tűnt, a mozgás, a sport az a terület, amellyel el lehet indítani pozitív irányú változást. A korábbi gyakorlathoz képest mozgalmassabb, érdekesebb életet kellett teremtenünk. Megváltozott közösségi tereket (udvaron, sportpálya közelében szabadterei társalgót, folyosón elhelyezett pingpongasztalokat, lányoknak külön fitnesztermet) hoztunk létre, kirándulásokat szerveztünk, uniós pályázat kapcsán sportdömpinget teremtettünk: úszás, nyári vízi tábor, kenuzás; különleges tornák: zumba, pilates, tae-bo stb.

A másik gyenge terület a kulturális programok iránti érdeklődés, művelődés még kis-sé nehezebbnek tűnt, de színtanodás és zeneművészeti iskolás diákjaink segítségével sikerült helybe hozni a különböző művészeti ágakat. A 2012 tavaszán elvégzett újabb felmérés eredményeképpen a közösségi aktivitás már kétegyeségnivel magasabb (gyenge helyett jó) minősítési kategóriába került. Általánosságban is elmondható, hogy a gyenge intervallumban nem volt jelölés, a 6. terület (művelődés, kultúra) a közepes és a jó határ-

értékénél mozgott, tehát mindenképpen történt előrelépés e tartományokban is. Természetesen a többi szempontot is vizsgáljuk, de most csak a kiugró jelenségeket elemeztem.

Évekkel ezelőtt kezdtük el grafikonon az egyéni önjellemzést is. A körgrafikonba a tanár is beleírta a saját véleményét tükröző értékelést, aztán megvitatták a diákkal az eltéréseket. Érdekes volt látni, hogy még a 18 éven felüli növendékek is kíváncsiak voltak az eredményekre, esetleges megítélésbeli különbségekre. A tesztet követően önfejlesztő lapot töltettünk ki, melynek az volt a lényege, hogy a szocialitás területeit érintve konkrét (időben behatárolt, paraméterekkel körbeírt) feladatokat, vállalásokat kellett megfogalmazniuk a fiataloknak. Ez tűnt a legnehezebb feladatnak. A 3 évvel ezelőtti önfejlesztő lapok 90%-a minden magyarázat és figyelemfelhívás ellenére sem tartalmazott általánosságoknál egyéb használható feladatmegjelölést. Akik akkor még „kicsik” voltak, a 2012. évi felmérésnél már tudtak értékelhetőbben tervezni, míg az idei szeptemberben – akár 19-20 évesen – bekerülő diákjaink szintén csak általános terveket tudtak megfogalmazni, mintha nem volna közük önmagukhoz.

Azt látom, hogy mindenképpen hasznos szemléletváltást elérni a fiataloknál, rávezetni őket arra, hogy felelősséggel tartoznak a jövőjükért, amelyet a mindennapok apró célkitűzéseivel érhetnek el. Végtelenül egyszerűnek tűnik az a tény, hogy az általánosságban tervezés lényegileg semmis, mégis valósággal súlykolni kell, hogy az „egészségesebben fogok élni” üres szlogenje helyett az a gondolat szülessen meg, hogy „minden nap megeszszek egy-két almát.”

Látható tehát, hogy a sokismeretes egyenlet megoldásához hasonló feladatnak tekinthetjük a nevelés kérdését, amelyre megannyi képlettel és megoldással kísérletezhetünk a nüánsznvi eredmény elérése érdekében. Az eredmény pedig az lenne, hogy egyre infantilizálódo társadalmunkban önmagukért és másokért is felelősségteljesebb felnőtteket neveljünk fel. A tesztkérdések persze még jócskán gazdagíthatóak, árnyalhatóak – tekintsük a jelenlegi állapotot kiindulópontnak, egy próbálkozásnak. Megkíséreltem hasznossá tenni a sok-sok értékes gondolatot, hogy a kollégiumi évek az iskolai munka kiegészítéseként értékes, értelemmel és érzelmekkel egyaránt gazdag motiváló, fejlesztő hátteret jelentsen, mint ahogyan egy családi miliőnek is hivatott lenne ezt tennie.

- „A szociális készségek azok a tulajdonságok, amelyek a kamaszt alkalmassá teszik a társas kapcsolatokra és a baráti társaságok csoportnormáinak és elvárásainak való megfelelésre.
- A szociális készségek az információ és a szociális feladatok kezelése során fellelhető tudatalatti hatások, amelyek a világról alkotott kép milyenségét, a szociális együttműködésre kitűzött célokat, a hangulatváltozásokat és az »én«-képet meghatározzák.
- Egy technológiailag fejlett, demokratikus társadalomban a megfelelő szinten levő szociális készségek hozzájárulnak a sikerességhez.” (Sütőné 2004)

„A nevelő feladata olyan szituációkat teremteni, amelyek következtében a növendék életre szóló tapasztalatokat szerezhet. A gyermek örömmel végzett tevékenysége egyben a tanulás motivációja is.” (Bánka 2008)

## IRODALOM

- Bánka Péter 2008: Tessedik Sámuel nevelésfilozófiája a projektpedagógia és John Dewey pragmatizmusának tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. 223–231.
- Lénárd Sándor – Szivák Judit 2001: Neveléssel kapcsolatos nézetek. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 36–64.
- Rapos Nóra – Lénárd Sándor 2006: *EURON – Mérés – értékelés a kistérségben továbbképzés anyaga*.
- Sütőné Koczka Ágota 2004: A szociális készségek fejlesztése kamaszkorban I. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–5. 52–68.
- Tóth László 2004: *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Veczko József 2007: *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

## MELLÉKLET

## A neveltségi szint vizsgálata

kérdőív

A – GYENGE, B – KÖZEPES, C – JÓ, D – KIVÁLÓ

## I. Szocializáció

1. A közösséget egy-két hónap után sikerült megszoknom, beilleszkedtem. A B C D
2. Szívesen együttműködök társaimmal, nevelőimmel. A B C D
3. Aktívan, hasznosan töltöm a kollégiumban időmet. A B C D
4. Az udvariasság, illem legalapvetőbb szabályainak meg tudok felelni.  
(megfelelő köszönési formák, telefonálás, ebédlői szokások) A B C D
5. Barátságosan, nyitottan közeledek másokhoz, ill. fogadom a közeledést. A B C D
6. Igyekszem társaimhoz alkalmazkodni, elfogadni az enyémtől eltérő szokásaikat. A B C D
7. Kitartóan próbálkozom, ha nem sikerül valakivel azonnal szót érteni. A B C D
8. Ha valami bajt okoztam, lelkiismeretesen bevallom. A B C D

## II. Közösségi aktivitás

1. A kollégium közösségében próbálok cselekvőként részt venni. A B C D
2. Szervezőként és/vagy szereplőként is szívesen veszek részt a programokban. A B C D
3. Érdekel, hogy milyennek ítélik a közeget, ahová tartozom. A B C D
4. A vállalt közösségi feladatokat tisztességgel teljesítem. A B C D
5. Ötleteket adok a kollégiumi programok újításához. A B C D

## III. Értékek védelme

1. Saját használati tárgyaimat (ruhák, könyvek stb.) védem. A B C D
2. Közvetlen környezetemet megóvom (szoba tárgyai, diákkotthon). A B C D
3. Tágabb környezetemet védem (kollégiumon kívül, város). A B C D

- |   |         |
|---|---------|
| 4. Befolyásom mértéke társaimra a környezet védelmének érdekében. | A B C D |
| 5. A diákotthoni hagyományokat ismerem.                           | A B C D |
| 6. A diákotthoni hagyományokat tisztелеm, ápolom.                 | A B C D |

**IV. Fegyelmezettség**

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Jó érzésem van attól, ha rendezettség, szabályok segítik mindennapi életemet | A B C D |
| 2. Betartom az időhöz kötődő házirendi szabályokat.                             | A B C D |
| 3. Ha a kollégiumi magatartásomat én minősíteném.                               | A B C D |
| 4. Társaimra gyakorolt hatásom a rendtartás terén.                              | A B C D |

**V. Karitativitás**

- |  |         |
|--|---------|
| 1. Gyengébb képességű társaimat segítem (pl. tanulásban).                  | A B C D |
| 2. Nehezebb szociális helyzetű társaimat elfogadom, alkalmasint kisegítem. | A B C D |
| 3. Előfordul, hogy ismeretlen rászorulónak is segítek, ha pl. bajban van.  | A B C D |
| 4. Tágabb értelemben együtt érző vagyok (országhatáron belül és kívül).    | A B C D |
| 5. Időseknek szívesen nyújtok segítséget, átadom a helyemet.               | A B C D |

**VI. Művelődés**

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Színházlátogatáson, kollégiumi szervezésben részt veszek évente több alkalommal. | A B C D |
| 2. Hangversenyre egyéb zenei rendezvényre alkalmanként eljutok.                     | A B C D |
| 3. Igénybe veszem a könyvtárat / elolvasok a kötelezőn kívül is néhány könyvet.     | A B C D |
| 4. A kollégiumi kulturális programok közül találok több kedvemre valót.             | A B C D |
| 5. Múzeumokat, kiállításokat látogatok.   | A B C D |

**VII. Esztétikai nevelés**

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Kollégiumi kreatív tevékenységekben részt veszek.            | A B C D |
| 2. A kollégiumi szobámat dekorálom, otthonosabbá teszem.        | A B C D |
| 3. Szobám, szűkebb körletem rendjére, tisztaságára odafigyelek. | A B C D |
| 4. Öltözködésem, megjelenésem, ápoltságom szintje.              | A B C D |
| 5. A művészetek hatása esztétikai nevelésemre.                  | A B C D |

**VIII. Egészséges életmód**

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Életmóddal kapcsolatos ismereteimet sokoldalúan fejleszttem.       | A B C D |
| 2. Táplálkozásomat mennyire ítélem egészségesnek.                     | A B C D |
| 3. Kollégiumi étkeztetés elfoglalt helye táplálkozásomban.            | A B C D |
| 4. Testmozgásom mértéke, tudatossága.                                 | A B C D |
| 5. Öltözködésem, ruházatom megválasztása alkalomhoz, időjáráshoz stb. | A B C D |
| 6. Káros szerek használata (gyógyszerek, kávé, alkohol).              | A B C D |

# Matematikai kompetenciák megjelenése a tanulók feladatmegoldásaiban

TÉGLÁSI ILONA

olahneti@ektf.hu

*Eszterházy Károly Főiskola, Eger, Matematika Tanszék*

## Bevezető

„Azt kellene kérdezni, kinek a tudása a legjobb, nem azt, hogy ki tud a legtöbbet”

*(Montaigne)*

A matematikai tudás kettős: egyrészt olyan ismeretekből áll, amelyek a matematika, mint rendszer, mint tudomány alapját képezik – ez a „tudni mit” jellegű tudás, másrészt olyan eljárásokból, gondolkodásmódokból, stratégiákból tevődik össze, amelyek megmutatják, hogyan oldjuk meg a matematikai problémákat – ez a „tudni hogyan” jellegű tudás. A kettő szoros összefüggésben áll egymással, egyik sem működik a másik nélkül (Bruner 2004). Az utóbbi, a „tudni hogyan” jellegű tudás alatt értjük azokat a készségeket, képességeket, amelyekre a matematikai kompetencia kifejezést használjuk. A különböző források más-más módon közelítik meg a matematikai kompetenciát. A nehezen megfogalmazható definíció helyett egyre elterjedtebb a nemzetközi szakirodalomban a matematikai kompetencia következő (úgy nevezett PISA-féle) komponensekre való osztása (Niss 2003a, b):

1.	Matematikai gondolkodás	Képességek, melyek a matematikával kapcsolatos kérdésfelvetéssel és válaszadással kapcsolatosak.
2.	Problémafelvetés és -megoldás	
3.	Modellalkotás	
4.	Érvelés, bizonyítás	
5.	Reprezentáció	Készségek és képességek, melyek a matematika nyelvezetével és eszközeivel kapcsolatosak.
6.	Szimbólumok és formalizmus	
7.	Matematikai kommunikáció	
8.	Matematikai eszközhasználat	

1. táblázat: PISA-kompetenciák

Az intelligencia faktoranalízise és a tartalmi elemzések alapján e nyolc komponens további készségekre, képességekre bontható. Ezek között vannak szorosan a matematikai megismeréshez kapcsolódók, és vannak általánosabb gondolkodási, tanulási, tudásszerző, kommunikációs készségek és képességek is.

Egy besorolásuk a fenti komponensek alá a következő lehet:

1.	Matematikai gondolkodás:	rendszerzés, kombinativitás, analízis, szintézis, analógiás gondolkodás, logikai következtetés, valószínűségi következtetés.
2.	Problémafelvetés és -megoldás:	problémaérzékenység, problémareprezentáció,

		szövegértés, szövegértelmezés, eredetiség, hajlékonyság, rugalmasság, transzferálás, divergens és konvergens gondolkodás, feladattartás, kreativitás.
3.	Modellalkotás:	tervezés, tervszerűség, rész-egész észlelés, összefüggések keresése, asszociatív memória, metakogníció.
4.	Érvelés, bizonyítás:	deduktív és induktív következtetés, ítélőképesség, igazságérzet, általánosítás, logikai következtetés, ok-okozati viszonyok felismerése.
5.	Reprezentáció:	ábrázolás, térlátás, térbeli viszonyok észlelése, transzferálás, prezentáció, rész-egész észlelés.
6.	Szimbólumok és formalizmus:	szimbolikus gondolkodás képessége, emlékezet, függvényszerű gondolkodás, algoritmikus gondolkodás, értelmes memória, összefüggések felismerése.
7.	Matematikai kommunikáció:	reláció szókincs, érvelés, önreflexió, metakogníció, narratív memória, szövegértés, szövegértelmezés, figyelem.
8.	Matematikai eszközhasználat:	számlálás-számolás készsége, becslés, mennyiségi következtetés, mérés, deduktív és induktív gondolkodás, feladat-megoldási sebesség, algoritmikus gondolkodás.

2. táblázat: Készségek és képességek besorolása

A felsorolás nyilván nem teljes, és azt hiszem, soha nem is lesz az. Egy más megközelítésből más készségeket és képességeket is fel lehetne sorolni, esetleg egy-egy képesség több komponens alá is besorolható (mint ahogy én is tettem). Úgy gondolom, minél többet tudunk meg az emberi megismerésről és gondolkodásról annál részletesebb felsorolást adhatunk (Pléh 1998).

2000 óta, az Európai Unió Lisszaboni Konferenciája nyomán megfogalmazott ajánlások és a kulcskompetenciák meghatározása után hazánkban is egyre több olyan kiadvány jelent meg, amely a készségek és képességek fejlesztését célozza (Csapó 2003). A NAT koncepciója is erre épül, tankönyvcsaládok és feladatgyűjtemények, oktatási programcsomagok jelentek meg ebben a szellemben. Az új tendenciák megjelentek a tanárképzésben is (Czeglédy 2010). Az új módszerek, ha lassan is, de kezdenek elterjedni a közoktatásban. A palettából mégis hiányzik valami: az értékelés továbbra is a hagyományos, teljesítmény központú. Ha a matematikaoktatás fontos célja a készségek és képességek fejlesztése, akkor ennek meg kellene jelennie az értékelésben is a tárgyi tudás mérése mellett. A probléma az, hogy a képességeket sokkal nehezebb értékelni, mint a tárgyi tudást, a matematikai ismereteket. Az Országos kompetenciamérés értékelési rendszere meglehetősen bonyolult, így ezt nehéz lenne a hétköznapi használatba átültetni. Olyan módszerre lenne szükség, melynek segítségével a matematikatanár felismeri és fel tudja mérni a tanulók feladatmegoldásaiban megjelenő matematikai képességeket, készségeket. Ehhez szeretnék segítséget nyújtani a következőkben néhány tanulók által adott feladatmegoldás elemzésével.

### Feladatok elemzése a matematikai készségek, képességek szempontjából

Ahhoz, hogy egy ilyen elemzéshez hozzákezdjünk, „bele kell helyezkednünk a diákjaink elméjébe, és amennyire lehet, megpróbálni megérteni fogalmaik forrásait és erősségeit” (Gardner 1991). A tapasztalt matematikatanár gyakran érzi azt egy dolgozat javítása közben, hogy egyik diák (esetleg hibás, nem teljes) megoldása „többet ér”, mint egy másik hasonló megoldás, mert van benne valami, amit nehéz megragadni, mégis értékesebbnek tartjuk. Ez a nehezen körvonalazható valami a matematikai kompetencia, amely akkor is megnyilvánulhat, ha a tanuló tárgyi tudása az adott területen hiányos, vagy számolási hibát vétett. Természetesen az lenne az elérendő cél, hogy a kompetenciák és a tárgyi tudás egyszerre jelenjenek meg a megoldásban. A tárgyi tudás mérésére jól bevált módszereink vannak, a matematika érettségi feladatok javítási és pontozási útmutatója ehhez nagyon jó támpontot ad. A tanár fejlesztő munkájához és a tanulók ismereteinek alaposabb felméréséhez azonban meg kell próbálnunk más szemmel (is) nézni a feladatok megoldásait. Fel kell tudni ismerni, hogy a feladatmegoldás, problémamegoldás során milyen készségek, képességek aktivizálódtak, és melyek nem (ez segít eldönteni a további fejlesztés irányát is). Természetesen, egy adott feladat vagy probléma nem igényli az összes matematikai jellegű gondolkodási képesség, készség alkalmazását egyszerre – a tanár feladata, hogy beazonosítsa, melyek szükségesek az adott feladat megoldásához. Tanári pályám húsz éve alatt sok és sokféle tanulói feladatmegoldással találkoztam. Ezekből szeretnék néhányat bemutatni, elemezve a bennük megjelenő matematikai kompetenciákat. A feladatok között van órai munka, felmérés, dolgozat feladata – ezt jelzem az adott feladat leírásánál. Mind önálló tanulói munka. A feladatok megoldói középiskolai tanulók, többségük az egri Eszterházy Károly Gyakorló Gimnázium diákja.

#### 1. példa: térgeometria, 12. évfolyam, órai munka (1. ábra)

*A feladat: Mekkora annak a szabályos 24 oldalú egyenes gúlának a térfogata, amelynek alapéle 1,9 cm, és az oldallapok alaplappal bezárt szöge  $87^{\circ}11'$ ?*

Az (1. ábra) mutatja a feladat megoldását. Minden szöveges feladat megoldásának alapja a szövegértés, szövegértelmezés, ennek hiányában a tanulók el sem tudnák kezdeni a feladat megoldását. A térgeometria feladatokhoz szintén fontos a térlátás, ami a feladathoz készített ábrák alapján jónak mondható: az elsőként készített ábrán nem látszanak megfelelően az adatok, ezért a tanuló készített egy alkalmasabb nézetet. Jó a reprezentációs képessége, az ábrázolás alkalmas a feladat megoldásához. A tanuló tervszerűen dolgozott, jól használta a matematikai szimbólumokat, megtalálta a szükséges összefüggéseket, mennyiségi következtetéseket használt (a  $\beta$  és  $\gamma$  szögek meghatározása). A számológép használatában jártas, azt célszerűen használta. Fejlett az analitikus-szintetikus gondolkodása. Jól látszik a gyakorlottság a megoldásban, nincsenek felesleges lépések, jó a feladat-tartása. Természetesen egy jó megoldásról sokféle képesség leolvasható, de a kevésbé látványos megoldásokból is sok hasznos információt szerezhet a tanár.

#### 2. példa: halmazelmélet, 9. évfolyam, dolgozat feladata (2. ábra)

*A feladat: Az  $M:=\{a; b; c; d; e; f\}$  alaphalmaz  $A, B, \text{ és } C$  részhalmazairól a következőket tudjuk:  $A \cap B = \{b\}$ ,  $(A \cup B) \cap C = \{e; f\}$ ,  $A \setminus C = \{b; c; d\}$ ,  $C \setminus B = \{a; e\}$ . Határozza meg az  $A, B, C$  halmazokat!*

A tanuló helyesen értelmezte a főleg matematikai szimbólumokkal leírt feladatot (szövegértelmezés), és megfelelően reprezentálta azt (2. ábra). Az adatok közti összefüggéseket érti, azokat helyesen rendszerezi. Jól használja a deduktív következtetést és a matematikai szimbólumokat. Egy új momentum is megjelenik: a Venn-diagramban a kisatírozott, először „rossz” helyen megjelenített elemek az önreflexió képességét mutatják, és a törekvést a teljes megoldásra.

3. példa: gondolkodási módszerek, 10. osztály, kompetencia-felmérés (3. ábra és 4. ábra)

*A feladat: Enikő bankkártyájának négyjegyű PIN- kódját a következőképpen titkosítva írja noteszébe:*

- a számban eggyel több az ezres, mint a tízes;
- az ezresek és tízesek számának szorzata megegyezik a százask és tízesek számának szorzatával;
- a szám éppen tizenegyszerese az utolsó három jegyből álló számának;
- a szám a 10 többszöröse.

*Fejtsük meg a kódot!*

Ennek a feladatnak két különböző tanulói megoldását mutatom be. Az első megoldásban (3. ábra) nyomon követhető az összefüggések keresése, a szimbolikus gondolkodás – ugyan még sajtószerű egyedi szimbólumokat használ, de ezzel már eléri azt, ami a matematikai szimbólumok egyik fontos szerepe: a gondolkodás megkönnyítése, a munkamemória területeinek felszabadítása. Jól reprezentálja a feladatot, érti és értelmezi a szöveget, helyes a logikai következtetése. Sokkal többet végez „fejben”, mint amennyit lejegyez, mégis gondolkodása jól követhető. A második megoldása ugyanennek a feladatnak (4. ábra) egy teljesen eltérő gondolkodásról tanúskodik: ő is jól értelmezi a feladat szövegét, de másképpen reprezentálja. Ez a megoldás a tervszerűségről, a jó kombinativitásról, az összefüggések kereséséről és végül a helyes logikai következtetésről árulkodik. Az előző tanulóhoz képest sokkal konkrétabb a gondolkodása, szimbolikus gondolkodása még kevésbé fejlett, de számolási készsége és feladattartása szintén jó.

4. példa: geometriai számítások, 11. évfolyam, felmérő (5. ábra)

*A feladat: Egy derékszögű trapézba kör írható.*

*a) Mekkora a beleírható kör sugara, ha az alapok hossza 4 cm és 12 cm, a nem derékszögű szár pedig 1 dm?*

*b) Mekkora az alapon fekvő szögek?*

*c) Mekkora a trapéz körön kívüli területe? Hány százaléka ez az eredeti trapéz területének?*

A jó szövegértést és értelmezést mutatja a helyes ábrázolás (5. ábra). Bár nincs túlságosan részletezve a megoldás, a tervszerűség és az analitikus gondolkodás nyomon követhető benne. Jól választotta ki a szükséges összefüggéseket, deduktív következtetést végzett a képletek alkalmazásakor. Jó a számolási készsége és az elektronikus számológépet is megfelelő helyen alkalmazta. Ez egy „szükszavú”, célratoró, de teljes megoldás. Jó a feladattartása és teljes megoldásra törekedett.

5. példa: rendszerező összefoglalás, 12. évfolyam, dolgozat (6. ábra)

*Oldd meg a következő egyenleteket, egyenlőtlenségeket a valós számok lehető legbővebb halmazán, melyen értelmezhető! Add meg az alaphalmazt!*

$$\dots d) \lg(x-2) + \lg(27-x) < 2$$

Bár ez a megoldás nem teljes (6. ábra), mégis nagyon sok matematikai képességről tanúskodik: a szimbolikus és az algoritmikus gondolkodásról, a tanult összefüggések kereséséről, a számolási készségről, a matematikai eszközhasználat fejlettségéről. De azt is leolvashatjuk róla, hogy a feladattartás nem elég jó, nem viszi végig a feladatot. Nem törekszik a teljes megoldásra, hiányzik az önreflexió a végén (bár a feladat elején még jelen volt, ott még javította hibáját). Ennek okai sokfélék lehetnek: például az idő vagy a motiváció hiánya – ezt a tanár a tanulót ismerve meg tudja állapítani.

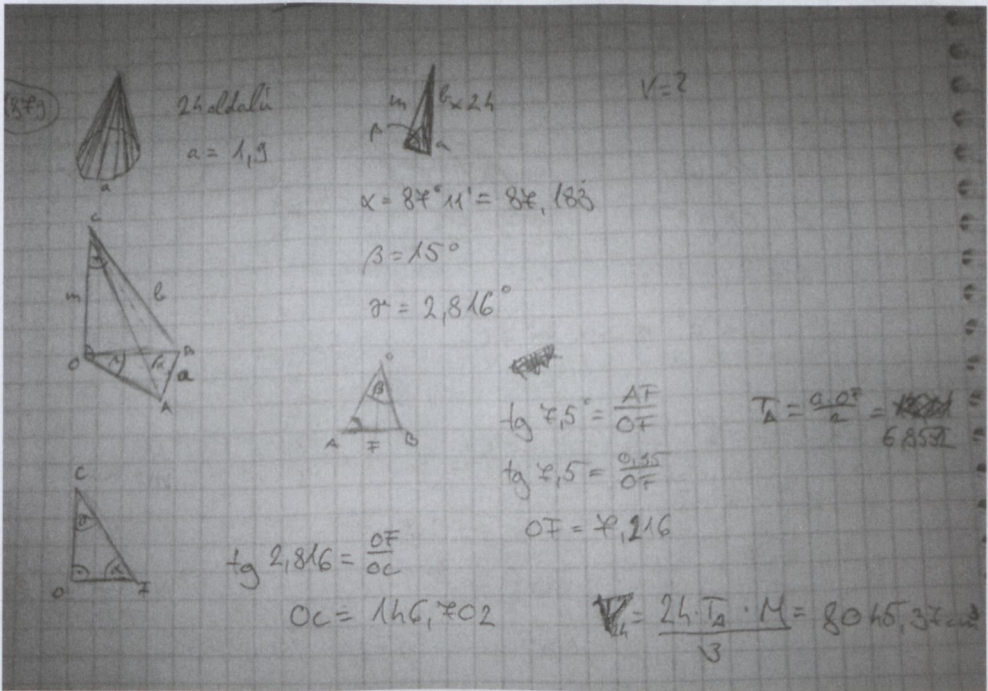
### Miért tartom fontosnak ezt a látásmódot?

A bemutatott tanulói megoldások csak egy-egy kiragadott példát jelentenek. Bizonyára sok hasonlót látott már az olvasó is, és még sok más példát is lehetne hozni. Céлом az volt, hogy megmutassam, nemcsak az eredmény helyessége szempontjából lehet vizsgálni egy-egy megoldást, hanem a felhasznált matematikai készségek, képességek szempontjából is. Szemléletváltás szükséges az értékelésben is, nemcsak a tanítási módszerekben. A készségek, képességek fejlesztését akkor lehet jól végezni, ha a fejlesztő munka eredményét is elemezni tudjuk. Ez a látásmód ad lehetőséget arra, hogy a további fejlesztés irányát meghatározzuk, felmérjük az erősségeket és a gyengeségeket mind a tanulók munkáiban, mind a saját tanítási gyakorlatunkban.

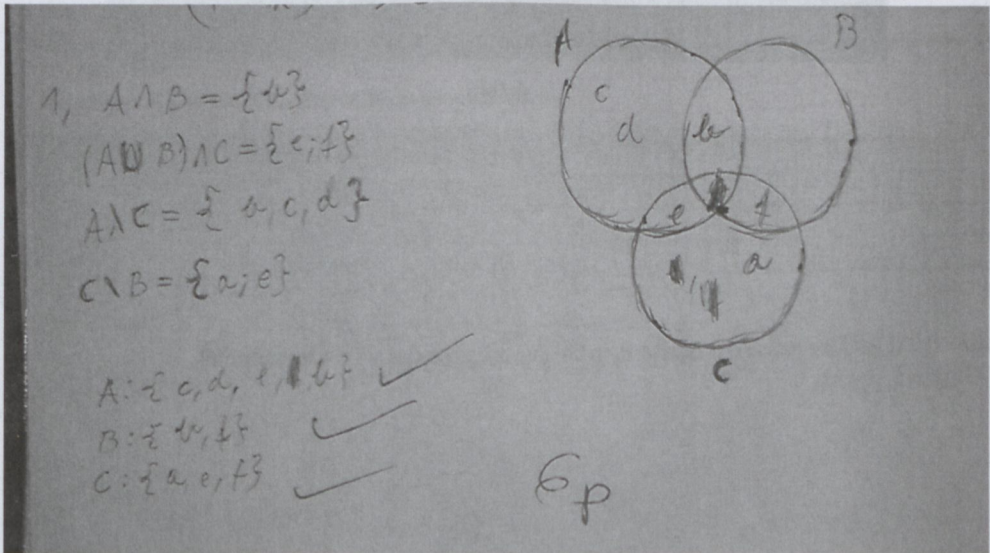
Az értékelésben ezt valóban nehezebb megjeleníteni, mint a matematikai teljesítményt. Hogy mégis hogyan lehet, arra egy korábbi cikkemben (Téglási 2010) mutattam módszert, és összehasonlítást a képességek és a teljesítmény között. A tanár által kiadott feladatok ilyen nézőpontból való elemzésére Czeglédy (2006) cikkében találunk példát.

Ezt a szemléletváltást már a tanárképzésben kell elkezdeni (feladatok elemzése abból a szempontból, hogy milyen képességeket, készségeket fejleszt). A kezdő tanár számára talán még fontosabb ennek a szemléletmódnak a tudatosítása, mint a már gyakorlattal rendelkezőknek, hiszen a gyakorlat kialakítja bennünk ezt a látásmódot. A gyakorló tanárok számára a kompetenciák fejlesztéséhez hasznos módszerekről, feladattípusokról vannak továbbképzések, hozzáférhető segédanyagok, de az értékelés átformálására eddig nem került sor. Remélem, írásom ezen a téren egy apró előrelépést jelent.

ÁBRÁK:



1. ábra



2. ábra

Fejtsük meg a kódot!

$E+1 > T$   
 $E+T = 52+T$

$x+1 \quad y \quad x =$

$\square \square \square \square = 1100$  a kód

3. ábra

Fejtsük meg a kódot!

$\square$	$\square$	$\square$	$\square$
9	9	8	0
8	8	7	0
7	7	6	0
6	6	5	0
5	5	4	0
4	4	3	0
3	3	2	0
2	2	1	0
1	1	0	0

$100 \cdot 11 = 1100$

4. ábra

$x = \sqrt{10^2 - 8^2} = 6$   
 $r = \frac{x}{2} \quad \underline{r = 3 \text{ cm}}$   
 $\sin \Delta = \frac{6}{10}$   
 $\cos \Delta = 0,8$   
 $\Delta = 36,8^\circ$   
 $\gamma = 180 - 36,8 = 143,2^\circ$

$T_0 = \frac{a+b}{2} \cdot h$   
 $T_0 = \frac{12+1}{2} \cdot 6 = 86 = 48 \text{ cm}^2$   
 $T_0 = r^2 \pi = 3^2 \cdot 3,14 = 28,26$

$48 - 28,26 = 19,74 \text{ cm}^2$  a körön kívüli terület a trapéznel szembe fordítottan  $4,14\%$ -a.

5. ábra

$d) \lg(x-2) + \lg(27-x) < 2$   
 $\lg(x-2) + \lg(27-x) < \lg 100$   
 $\lg(x-2) + \lg(27-x) < \lg 100$   
 $x-2 > 0 \quad -x-27 > 0$   
 $x > 2 \quad x < -27$   
 $2 < x < 27$   
 $\lg(x-2) + \lg(27-x) < \lg 100$   
 $\lg(x-2) \cdot \lg(27-x) < \lg 100$   
 $(x-2)(27-x) < 100$   
 $27x - 54 - x^2 + 2x < 100$   
 $-x^2 + 29x - 154 < 100$   
 $x^2 - 29x + 154 > 0$   
 $29 \pm \sqrt{(29)^2 - 4 \cdot 1 \cdot 154} = \frac{29 \pm 15}{2}$   
 $x_1 = 22$   
 $x_2 = 7$

6. ábra

## IRODALOM

- Bruner, Jerome 2004: *Az oktatás kultúrája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Czeglédy István 2006: Teljes körű matematika tantárgyi képességmérés Miskolc város általános iskoláinak 5. osztályaiban. *Miskolci Pedagógus* 41, 1–15.
- Czeglédy István 2010: *Kompetencia alapú matematikaoktatás*. EKF főiskolai jegyzet.
- Csapó Benő 2003: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gardner, Howard 1991: *The Unschooled Mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Montaigne, Michel de 1992: *Esszék*. Pécs: Jelenkor Kiadó.
- Niss, Mogens 2003a: Mathematical Competencies and the Learning of Mathematics: The Danish KOM Project. In: Gagatsis, Athanasios – Papastavridis, Stavros (szerk.): *Proceedings of the Third Mediterranean Conference on Mathematics Education*. Athen: Greek Mathematical Society, 116–124. [[http://w3.msi.vxu.se/users/hso/aaa\\_niss.pdf](http://w3.msi.vxu.se/users/hso/aaa_niss.pdf) – 2012.07.04.]
- Niss, Mogens 2003b: Quantitative Literacy and Mathematical Competencies. In: Madison, Bernard – Steen, Lynn (szerk.): *Quantitative literacy: why numeracy matters for schools and colleges*. Princeton: National Council on Education and the Disciplines, 215–220. [[www.maa.org/ql/pgs215\\_220.pdf](http://www.maa.org/ql/pgs215_220.pdf) – 2012.07.04.]
- Pléh Csaba 1998: *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Téglási Ilona 2010: Mathematical Competencies Examined on Secondary School Students. *Annales Mathematicae et Informaticae* 37, 241–257.

# Irodalom az idegennyelv-oktatásban

SZÉNÁSI MAGDOLNA

szenasi.magdolna@abpk.szie.hu

*Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar*



Az irodalmi szövegek jelenlétét a nyelvoktatásban a szakemberek a 80-as évek óta ajánlják, mert azóta bizonyított, hogy „a történetek segítségével sikeres lehet a nyelvoktatás” (Nikolov 2004: 19). Az irodalmi alkotások nyelvórán történő alkalmazása továbbá azért is fontos, mert segítségükkel az idegen nyelv nemcsak nyelvi, hanem tartalmi szempontból is igényes anyagon keresztül juthat el a nyelvtanulókhöz (Kurtán 2001). A szövegválasztásnál további kritériumok figyelembevételére is szükség van. Olyan szövegeket célszerű választani, amelyek megfelelnek az adott tanulócsoporthoz nyelvtanulási célkitűzéseinek és tudásszintjének, tartalmilag beépíthetők a tárgyalásra szánt témák közé, és a diákoknak van kedvük velük foglalkozni, mert a történetek valamilyen szempontból közel állnak hozzájuk. (Kast 1984, Löschmann–Schröder 1984, Di Pietro 1994).

Az irodalmi alkotások a didaktizált, tankönyvi szövegek megközelítési, tárgyalási lehetőségeit bővítik, a tanulókat a téma kritikus átgondolására, újszerű formában való befogadására és kifejezésére ösztönzik. Az irodalmi szövegek segítségével ezért nemcsak a szűken értelmezett nyelvi, hanem azzal párhuzamosan az egész személyiség fejlődését befolyásoló kognitív és szociális kompetenciák is fejleszthetők, továbbá a tanulás tanulásának is újabb impulzus adható (Nagy 2000, Nyitrai 2009). A történetek alkalmazásával azoknak a tanulótipusoknak kedvezünk, akik az olvasás módszerén keresztül tudnak a legjobban nyelvet tanulni, valamint azoknak a többségben lévőknek is, akik a változatos módszerek alkalmazásával érnek el leginkább sikereket (Poór 2001, Bárdos 2005).

Az alábbi írásban két irodalmi alkotás német nyelvórai alkalmazásának lehetőségeit kívánom bemutatni. A feldolgozás időpontjául a család, a lakás és a szabadidő témák tárgyalásának a befejező szakaszát vélem optimálisnak, és a már előzőek során tanult megerősítésére, kibővítésére javaslom. Az egyik szöveg Erich Kästner: *Mein Onkel Franz* című könyvének 'A' fokozatú, 600 szavas szókinccs birtokában érthető, könnyített változatából az *Onkel Franz und Tante Lina* című, mintegy két oldal hosszúságú fejezet, a másik pedig Mirjam Pressler: *Bär Brumm Bär* című gyermekirodalmi alkotásának első oldala. A választás nemcsak a történetek érdekessége, taníthatósága és tanulhatósága miatt esett erre a két alkotásra, hanem azért is, mert Erich Kästner és Mirjam Pressler is a legelismerettebb német gyermekírók közé tartozik. Műveik pregnánsan közvetítik a német kultúrkincset, ami az idegen nyelvi szövegválasztásnál szintén fontos kritérium. Jelen esetben érzékelhető a német hétköznapi kultúrához tartozó mentalitás, konkrétan a család és a szabadidő eltöltéséről vallott felfogás (Neuhaus 2005, Kürschner–Papp 1989).

A művek gyakorlati feldolgozására a SZIE ABPK-n a német nemzetiségi tanítóképzés egymást követő két tanóráján került sor, így azt az elméleti feltevést, miszerint az irodalmi alkotások jól alkalmazhatók a nyelvórákon, gyakorlati példával is alátámasztjuk.

Elsőként az *Onkel Franz und Tante Lina* fejezet feldolgozásának lehetőségeiről szólok. Fiatal felnőtteknek, jó nyelvtudással rendelkező középiskolás végzősöknek ajánlható elsősorban a bemutatásra kerülő feldolgozás, akiknek nemcsak a nyelvtanulás szempontjából, hanem saját élethelyzetüknél fogva is érdekesek lehetnek a felmerülő kérdések. A csoport további jellemzőitől függ, hogy az értelmezés és a nyelv kérdéseiben mennyire mélyedünk el.

A szövegfeldolgozás a bekezdésenkénti olvasás és a német nyelven való értelmezés eljárásaival valósult meg.

A történeten keresztül bepillantást nyerünk egy házaspár, Franz és Lina életébe. Az első sorokban a lakás bemutatása történik. A lakásról egy illusztráció is található a szöveg mellett, melynek leírásával jól el lehet kezdeni, be lehet vezetni a lakás témájának a kifejtését. A lakás leírásával ismétlésre kerül az idevágó, már tanult szókincs. E szavak ismerete különösen fontos a kommunikatív nyelvpedagógiai felfogás szempontjából, ezért meg kell ragadni minden alkalmat a gyakorlásra, ismétlésre, bevésésre (Bárdos 2005, Tschirner 2008). Ezután kezdhetjük az első bekezdés olvasását és értelmezését.

Már az első sorokból kiderül, hogy a lakás kellemetlen hangulatot áraszt, és azt, hogy egy olyan húsbolt felett található, amely régebben a család tulajdonában volt.

Feltettük/feltehetjük a kérdést:

- *Véletlen-e az, hogy a húsbolt felett van a lakás?*
- *Mit jelképezhet, hogy a lakás a húsbolt felett van?*

A hallgatók azonnal észlelték a kellemetlen asszociációkat, a halott hús, a vér, az élet pusztulásának, a halálnak a jelenlétét. Elképzeltük, hogy a lakás tulajdonosai régebben maguk is részt vettek a húsbolt tevékenységében, a munkát önként vállalták, tehát nem volt idegen, taszító számukra az elpusztított állatok húsával való érintkezés, a halállal egy térben való létezés. A húsbolt és a lakás miliője, valamint az ott lakók ilyen módon összhangban állnak, egységet alkotnak. A család, vagyis Franz, Lina és kislányuk közös élettere a lakás, amely egyértelműen a kellemetlen jelzővel társítható, ez az érzés beburkolja a családban élő személyeket is, és előrevetíti a további kellemetlen dolgok felbukkanását.

Az elemzés során fontos, hogy a hallgatók a szövegből kiindulva, arra reagálva, azzal vitatkozva, a saját véleményüket, álláspontjukat fogalmazzák meg. A saját vélemény, a belső érzések, gondolatok kifejezése ugyanis a nyelvtanulás legmagasabb szintjét és célját jelenti (Di Pietro 1994, Nagy 2000). Ezért nem baj, ha a szöveg provokatív tartalmú, éppen ellenkezőleg, hiszen a vita során többféle pro és kontra véleményt indukálhat. A kommunikáció két oldala úgy valósul meg, hogy a nyelvtanuló befogadja, értelmezi partnere szavait, jelen esetben a szöveget és társai véleményét, majd reagál arra, elmondja saját álláspontját, amely addigi élettapasztalatából fakad (Bárdos 2005). Jelen esetben arról beszél, hogy neki milyen tapasztalatai, ismeretei, megoldási kísérletei voltak és vannak a jó lakásra, a lakása kellemesebbé tételére.

A fentiek szellemében a következő tanári kérdések hangozhatnak el:

- *Mitől kellemetlen egy lakás?*
- *Milyen a kellemes lakás?*
- *Hol látott már kellemes lakást? Milyen volt?*
- *Milyen az ön lakása?*
- *Hogyan teszi kellemesebbé a lakását?*
- *Hogyan lehet kellemessé tenni egy lakást?*
- *Mitől függ, mennyire kellemes egy lakás?*

- *A történetben a lakás kellemetlen. Ez egy tartós attribútum, tartós érzés. Hogyan konkretizálhatunk, írhatunk le egy érzést?*

A hallgatók szívesen nyilvánítottak véleményt, élvezettel hallgatták társaik meglátásait, és számos ötletes választ adtak. Gyakorolták a lakással, lakberendezéssel, a stílusokkal, a díszítéssel kapcsolatos szavakat, a lakásban végzett tevékenységeket.

Továbbá az alábbiakhoz hasonló kérdések is megvitathatók:

- *Hogyan befolyásolják a lakás hangulatát az ott lakók, például a gyerekek?*
- *Hogyan befolyásolják a különböző tárgyak, színek, formák?*
- *Milyen/mely bútorokat, tárgyakat szeretünk a lakásban, milyeneket/melyeket nem?*
- *Hogyan befolyásolja közérzetünket a lakás környezete?*
- *Önt zavarná-e, ha hűsolt lenne a lakása alatt? Mi zavarja/zavarná?*
- *Milyen környezetnek örül/örülne?*
- *Az ön lakása milyen környezetben található? Mennyiben felel ez meg önnek?*
- *Milyen az ideális lakás?*
- *Milyen az ön álomlakása?*
- *Milyen lakásokban laknak más országokban, égtájakon, milyen lakásokban élnek a hírességek?*
- *Hogyan változik a lakberendezési divat?*

A hallgatók ismét szívesen és sokféle véleményt fogalmaztak meg. Legtöbbször a természet közelségét és a tisztaságot, rendezettséget tekintették pozitívumnak egy lakás környezetét illetően. A bútorok stílusa és a kedvelt színek vonatkozásában megoszlottak a vélemények. A fenti kérdések, bár az említett tanórán valóban elhangzottak és megválaszolásra kerültek, mégis csupán példaként állnak itt, nem szükséges valamennyire kitérni, illetve a csoport érdeklődésétől, nyelvtudásától függően más, például tanulói kérdések is elképzelhetők.

A környezeten túl a közérzetet, a velünk és a közelünkben élő emberek is alakítják, ezért fontos a történetben ábrázolt szereplők közötti viszonyok tisztázása is. A szövegből kiderül, hogy a lakás rendezője és irányítója nem a ház asszonya, hanem Frieda, a szolgálólány. A lakás tulajdonosi életterük alakításával, az ott elvégzendő tevékenységekkel nem foglalkoznak, attól elszigetelten, elidegenedve élnek. A Frieda név asszociál a *béke, békés, nyugalom* szóval, ezért a szolgálólány szerepét értelmezhetjük úgy, hogy ő tölti ki békével, nyugalommal azt az űrt a lakásban, amelyet gazdáinak nemtörődömsége, lelki távolléte okoz. Létezik azonban még valami, illetve valaki, aki a szolgálólányt az eleven élethez köti. Munkaadói kislányáról van szó, akivel egyedül ő foglalkozik. Fontos a szóhasználat, miszerint Frieda a gyermek számára nem csupán pótanya, hanem az egyedüli, egyetlen anyja. Nem arról van tehát szó, hogy Frieda a gyermeknevelésbe esetenként és szükség esetén besegít, hanem arról, hogy ő látja el az anyaszerepet. A nő szerepét viszont Frieda, a szolgálólány és Lina, a ház asszonya együtt, egymást mintegy kiegészítve tölti be a házban. A ház úrnője már évekkal ezelőtt a lehető legszükségesebbre korlátozta női, asszonyi kötelességét: szült egy gyermeket. A szüléssel ki is merítette női mivoltát. Lina csak anynyiban nő, amennyiben feltétlenül szükséges, és a határt egyetlen lépéssel sem lépi át. Az élet fenntartásáról és továbbviteléről, amely tevékenységek hagyományosan ugyancsak a női szerepek közé tartoznak, már nem gondoskodik. Lina a gyermekével egy fedél alatt él ugyan, mégis idegenek maradnak egymás számára. Az anyja nem táplál a lánya iránt semmiféle érzelmet, sem szeretetet, sem gyűlöletet, de még olyan egyszerű emberi érdeklődést sem, amellyel az ember általában közeledik a környezetében élőkhez. Nem fontos

számára a gyermek, nem fontos számára a további élet alakulása, kapcsolatukra rátelepszik a hűsoltból áradó halálos közömbösség. Az érzelmek sötétségét az is fokozza, hogy az anya saját leányát taszítja el magától, aki tehát neménél fogva is a lehető legközelebb állhatna hozzá. Az anya, miután megszülte, döbbenetes módon megtagadja a belső, biológiai lényegéből fakadó további feladatát, a belőle született élet ápolását, felnőtté nevelését, vagyis magát az életet.

E helyen az életvitellel kapcsolatos, vitára ösztönző kérdések tehetők fel:

- *Beszéljünk a házi munkákról, a nemi szerepekről és a gyermeknevelésről!*
- *Mi a véleményük arról, hogy egy idegen ember tart rendet a lakásban? Mi szól emellett a megoldás mellett, és mi ellene?*
- *Ismerünk-e olyan eseteket, amikor a házvezetőnő alkalmazása jó, illetve rossz megoldás?*
- *Őn alkalmaz(na)-e házvezetőnőt/bejárónőt? Ha igen, miért, milyen esetben, hogyan, ha nem, miért nem?*
- *Őn dolgozna-e házvezetőnőként/bejárónőként?*
- *Hogy érezheti magát a kislány?*
- *Helyes-e, ha nem a szülők foglalkoznak a gyermekük nevelésével? Milyen előnyei és hátrányai lehetnek ennek a megoldásnak?*
- *Őn alkalmazna-e gyermekfelügyelőt/nevelőt?*
- *Őn vállalna-e gyermekfelügyeletet/gyermeknevelést? Milyen körülmények között igen/nem?*
- *Meséljen el egy konkrét esetet, amikor látta, hogy a gyermeknevelést idegenekre bízák!*
- *Neveléssel befolyásolható-e, hogy a gyermekek nőiesek, illetve férfiasak lesznek?*
- *Fontos-e a nemi szerepek tudatosítása a nevelésben?*
- *Fontos-e manapság a nőiesség/férfiasság?*
- *Milyen ma egy nőies nő/férfi férfi?*
- *Fontos-e a történet szempontjából, hogy a gyermek neme nő?*
- *Hogyan bánna Lina a gyermekével, ha fiú lenne?*
- *Hogyan bánnak a lányukkal/fiukkal az apák?*
- *Mit gondol, hogyan fog változni a szülő-gyerek kapcsolat az idő előrehaladása során a történetünkben?*
- *Egyetért-e a történetben bemutatott anyákkal/apákkal, a hasonló anya/apa-gyermek kapcsolattal?*
- *Milyen a jó anya-gyermek/szülő-gyermek kapcsolat?*
- *Önnek milyen a viszonya a gyermekeihez?*
- *Milyen gyerek-szülő kapcsolatokkal találkozott már?*
- *Milyen a mai gyerekek kapcsolata a szüleikkel?*

A legtöbb hallgató általában nem volt ellene a pótmama foglalkoztatásának, saját családjában mégsem ezt, hanem a szülők közötti munkamegosztást és a nagyszülők bevonását tartja kívánatosnak. A nemi szerepekre való nevelésben megosztottak a vélemények. Voltak, akik fontosnak tartják, hogy a nő nőies és a férfi férfias legyen, mások szerint az emancipáció ma már fontosabb. A szülő-gyermek kapcsolat vonatkozásában mindenki a demokratikus, egyenlőségen alapuló viszonyt tartja helyesnek, hozzátéve, hogy a gyermeknevelés a gyakorlatban nem mindig könnyű. A jövőre vonatkozva csak általánosságokat mondtak, feltételezem, hogy a személyes tapasztalat, illetve az efféle viszonyok megfigyelésének hiánya miatt. A történetre vonatkozóan azt a gondolatot fogalmazták

meg, hogy ha a gyermek fiú lenne, Franz biztosan bevezetné őt az üzleti világba, és nem lenne közömbös iránta.

A következő bekezdésből megtudjuk, hogy Lina egész nap a családi vállalkozás pénzügyeivel foglalkozik. Lina mindent férje parancsára tesz, nem belső, hanem külső irányítású személyiség. Férje legabszurdabb, még a halálhoz vezető parancsának is azonnal, vakon és gondolkodás nélkül alávetné magát. A halálmotívum kapcsolatuk ábrázolása közben ismét felbukkan. A férj parancsa dönti el, hogy Lina él-e, vagy hal-e, tehát a nő számára az élet és a halál ura, vagyis az isten, nem más, mint a férje. A bemutatott extrém eset is alátámasztja, hogy Lina még a halálhoz is férje parancsán keresztül juthatna el, azaz általa él. A férj így valóban élet-halál ura. Lina férje minden parancsát „halálpontosan”, precízen hajtja végre, és a részletekről kötelességszerűen be is számol neki. Lina életében a kötelességteljesítés és a halál egy hajszálnyira van egymástól, a kettőt csupán a férj parancsa választja el. Az élet és a halál az asszony számára nem más, mint kötelességteljesítés. Lina úgy véli, hogy a kötelességek teljesítése nem más, mint a férje iránt érzett szeretet kifejezése. A szeretet különös, egyedi felfogásával találkozunk ebben a történetben. Úgy tűnik, a férje iránt érzett szeretete egyirányú, a szeretet viszonzásáról nem esik szó.

Itt áttérhetünk a férj-feleség, férfi-nő kapcsolat, a szeretet, a családi vállalkozások kérdéseinek, a parancsra cselekvő és az önálló, autonóm személyiség jegyeinek és fejlődésének a tárgyalására (Nagy 2000).

A hallgatók, számomra meglepő módon, úgy vélik, hogy a történetben bemutatott kapcsolat elfogadható és a valóságban is működőképes lenne. Mint mondták, ha az egyik fél önmagától veti alá magát a másik akaratanak, és ezzel megelégszik, nincs is probléma. Abban az esetben billen ki az egyensúly, ha az elnyomott fél önállóságra kezd vágyakozni. Az önfejlesztés lehetőségeire nem nagyon reagáltak, a személyes kompetenciák fejlesztésében inkább a szülői ház szerepét emelték ki.

A következő szövegrészben Franz, a férj bemutatása a központi téma.

A bekezdés felolvasása után következhetnek az alábbi kérdések:

- *Milyen ember Franz?*
- *Ilyen-e egy igazi férfi?*
- *Lehet-e egy ilyen talpig üzletembert szeretni?*
- *Szereti-e a feleségét, szereti-e a családját?*
- *Miért parancsol a feleségének katonásan, pattogó szavakkal?*
- *Miért fél tőle a felesége?*
- *Jónak lehet-e nevezni a kapcsolatukat/házasságukat?*
- *Milyenek az üzletemberek?*
- *Milyen a gazdag üzletemberek házassága?*

A fiatal nőhallgatók általában elfogadják Franz tulajdonságait, és talpig férfinak, továbbá jó üzletembernek tartják. Hozzáteszik azonban, hogy saját maguknak nem ilyen partnert kívánnak, nem szeretnék, ha nekik is parancsolgatnának, hanem olyan párt szeretnének, aki meghallgatja őket, kedves és figyelmes hozzájuk. A férfiasság kritériumaira nem kaptam választ. A nemi szerepekre, a kívánatos férfias, illetve nőies tulajdonságokra vonatkozólag sem kaptam markáns választ, úgy tűnik, ebben a kérdéskörben nincs a hallgatóknak kialakult véleménye.

Franznak csak okos, hideg, józan, az üzletet előre vivő gondolatok járnak a fejében, érdeklődési köre az üzlet sikeres irányítására és lebonyolítására szűkül. Franz az irónia határait súrló módon, érzelmek nélküli, végletesen kognitív személyiség. A feleségének szóló rövid, katonás parancsai és a nő részéről jövő, feljebbvalójának kijáró gyors, ijedt,

igenlő válaszok is csupán az üzletre vonatkoznak, és nem a kettőjük, női-férfi hatalmi viszonyának a jellemzői. Mint ember, Franz nem kíván uralkodni a feleségén, még hiúságból sem, csupán az üzlet sikere érdekében parancsol. A szokásos házastársi és emberi viszonyok, amelyekről nem idegenek sem a pozitív, sem a negatív érzelmek, Franzot nem érdeklik. Mintha nem is lenne hús-vér ember, csak az üzletét hajszó, élettelen robot. A halálmotívum tehát ismét felbukkan.

A következő szövegrészben nem személyek, hanem Lina szuverén életterének, irodájának a bemutatására kerül sor. Az iroda a hátsó udvar végén, egy kis házban található. Ebben az irodában, családjától izoláltan tölti nappalait Lina. Mint megtudjuk, ebben a kis, hátsó világban ugyanolyan magabiztosan, energikusan, céltudatosan és határozottan mozog és oszt parancsokat, mint a kinti, üzleti nagyvilágban a férje, Franz.

Feltehetjük a kérdéseket:

- *Mi a feladata Linának?*
- *Hogyan és hol végzi a munkáját?*
- *Milyen hasonlóság és különbség van Lina és Franz munkája között?*
- *Helyes/eredményes-e ön szerint az efféle munkamegosztás?*

A hallgatók pontosan felismerték Lina és a férje közötti kapcsolat jellegét. Megfogalmazták, hogy a lelki közösség megléte nagyon is érzékelhető a házastársak között, egyazon cél, az üzlet érdekében élnek, dolgoznak, és saját, egymástól izoláltan elhelyezkedő, mégis egymásba fonódó világukban egyedül uralkodnak. Franz az üzleti feladatokból a hétköznapi, rutinszerűen elvégzendő pénzügyeket bízta a feleségére. Franz világa a nagy, a határtalan üzleti világ, amelybe otthonából kilépve kerül, Lina világa pedig a közös üzletük egy része, amelynek eléréséhez az otthonukból csak a hátsó udvarban álló hátsó házig kell eljutnia. Franz az üzleti világot két részre osztotta: övé a külső, nagy, mozgalmas, Lináé pedig a belső, kicsi, gondolkodást, kreativitást nem igénylő része. Ebben a két, egymásban található, tükröképszerűen felépített mikro- és makrovilágban hasonlóképpen uralkodik a férj és a feleség. A feleség olyan, mint férje zsugorított mása, Lina a férjének képmása csupán, nem is önálló személyiség. A képmás motívumban az élettelenység, a halál hangulata ismét felbukkan. A pénzt Franz parancsára Lina adja át a férjének, aki a felesége által kezelt és átadott pénzzel lép ki a nagyvilágba, és ott egyedül mozgatja, forgatja. A pénzen keresztül valósul meg a házastársak egygé olvadása.

A rész elolvasása után megtárgyalható a munkamegosztás, a pénz szerepe és jelentősége a házastársak között és egyéb színtereken. Áttérhetünk az életcélok megvitatására is.

A hallgatók elfogadják, hogy vannak olyan házastársi viszonyok, amelyekben a pénz a legfontosabb. Azt mondják, hogy bármilyen értékviszony és munkamegosztás elfogadható, ha az megbeszélésen, a felek képességein és kölcsönös beleegyezésén alapul. A pénz szerepét a hallgatók többsége fontosnak, de nem a legfontosabbnak tartja saját házasságában. Saját szempontjukból valamennyien sokkal fontosabbnak tartják a gyermekek jelenlétét és szeretetteljes közös nevelését, mint a sok pénz hajszolását. Életcéljaik között első helyen a gyermekek felnevelése áll, ami korrelál választott szakmájukkal is, hiszen a pedagógusi hivatás a gyermekek szeretete nélkül hitelesen nem gyakorolható. Az élet értelmének senki sem nevezte meg az üzleti sikerességet, hozzátéve, hogy elfogadják azt is, ha valaki a karrierre és nem a családra összpontosít. A fiatal felnőtteknél fontosnak tartom az életcélról való gondolkodást, a célok kitűzését, hiszen ezek hiányában könnyen vakvágányra kerülhet a mai posztmodern tagadás világában élő ember (Nagy 2000).

A második alkotás meseszerű tartalmát tekintve inkább a kisebb gyermekek érdeklődését keltheti fel, így feldolgozásuk a nemzetiségi vagy a német nyelvet oktató óvodákban vagy az iskolák alsó tagozatán ajánlható. Ezzel „elfogadjuk a nyelvoktatás fontosságának és a nyelvtanulás korai kezdésének az elvét” (Nikolov 2004: 15). Elfogadjuk továbbá azt az elvet, hogy a gyermekeknek szükségük van a mesékre. „Azok az 5-6 éves gyermekek, akiknek szinte mindennap mesélnek, másfél évvel fejlettebbek értelmileg és szociálisan azoknál, akiknek nem szoktak mesélni.” (Nagy 2009: 8).

A feldolgozás módja és nyelvi színvonala természetesen mindig az adott csoporttól függ, „a nyelvi tartalomhoz kell a feldolgozás módját kiválasztanunk, a mit és a hogyan mérlegelnünk” (Kurtán 2001: 39).

Az egyoldalnyi verses, mesés szöveg feldolgozása az olvasás, értelmezés, beszélgetés, továbbá a gyermekeknek leginkább ajánlott manuális, játékos, csoportban végezhető változatos tevékenységek alkalmazásával ajánlható. (Nagy 2000). Gyermekek esetében különösen fontos a sokszínű, játékos szövegfeldolgozás, a több csatornán történő nyelvbe-fogadás (Bárdos 2005, Poór 2001). A játék szerepét nem lehet túlbecsülni, hiszen a gyermek legfontosabb kifejezőeszköze a játék. A játék öröme segít a tanulásban, viszont öröm nélkül nincs hatékony tanulás.

„A játék pedig a gyakorlatilag is hasznosítható tudás elsajátítása mellett elsősorban a kreativitást, magának a kognitív kompetenciának a fejlődését segíti. Az exploráció és a játék az emberi kognitív kompetencia megismerési célú tevékenységre képes értelemmé fejlődésének az előzménye” (Nagy, 2000: 69). A játékban az ember öröklött alkotásvágya jelenik meg, amely egyfelől spontán módon fejlődik, másfelől a jelenleginél komolyabb fejlesztést igényelne, mert nem helyes megrekedni az infantilis szórakozást jelentő játék szintjén (Nagy 2000: 146–147).

A történet egy kis mackóról szól, aki a nagy melegben a tengerhez utazik fürödni, és a vízparton egy különös tárgyat talál.

A tanító vagy óvó szakos hallgatóknál ki lehet térni a főszereplő mackó voltára, arra, hogy miért népszerűek és nélkülözhetetlenek az élő és a kis játék állatok a gyermekek világában, továbbá lehet beszélni az élő és a játék állatok tulajdonságairól. Különbséget kell tennünk az élő állat és a játék figura között. Az élő állat rendszeres figyelmet, gondoskodást, teret, hozzáértést és szeretetet igényel, a játék állat bármikor eltehető. A játék állaton viszont gyakorolható az élőlénynek kijáró gondoskodás, ezért mielőtt élő állatot ajándekozunk a gyermeknek, érdemes játék állatokon gyakorolnia. A szociális és személyes kompetencia, a másokhoz való viszony és a belső erők fejlesztése, erősítése érdekében a gyermekeknek szükségük van náluknál is kiszolgáltatottabb helyzetben lévő lényekre, játék állatokra, „akiket” óvhatnak, védhetnek, szerethetnek, akár a mérgeket is rájuk zúdíthatják, mögéjük, szerepükbe bújhatnak, és esetenként legfeljettebb titkaikat is elmondhatják nekik (Nagy 2000).

A hallgatók ösztönösen, vagy megszokásból elfogadták, hogy a gyermekeknek szükségük van játék állatokra, de nem tudták megmagyarázni, hogy miért.

A kisgyermekeknek az is fontos egy történetben, hogy izgalmas, érdekes, meglepő és fordulatos legyen, mely kritériumoknak ez a kis szöveg maximálisan megfelel.

A történet az időjárás helyzetkép bemutatásával kezdődik. Forró, májusi napról van szó. Feltehetjük a kérdést:

- *Milyen szokott lenni az időjárás májusban?*
- *Milyen a természet májusban?*
- *Hogy öltözünk, mivel foglalkozunk tavasszal?*

- *Milyen az időjárás/a természet/ az öltözködés más évszakokban?*
- *Beszélgethetünk az évszakokról. Készítsünk közösen/csoportokban nagy, kifüggeszhető képeket a tavaszról.*

Kisebber gyermekek esetében az összefüggő beszéd helyett a megadott képek és szavak témák szerinti rendezése, továbbá rajzolás, makettek változatos technikákkal történő elkészítése és bábozás is jó megoldás lehet a gyakorlásra, az idegen nyelv iránti motiváció felkeltésére (Nikolov 2004, Poór 2001).

A maci a melegben izzad. Elhatározza, hogy a tengerhez utazik.

Beszélgessünk erről a momentumról, és közben fejlesszük tanítványaink kommunikatív és kognitív kompetenciáit (Nagy 2009).

- *Hogyan viseli a meleget a történet hőse/az igazi, élő medve és más állatok?*
- *Hogyan viseljük mi, emberek?*
- *Mit teszünk akkor, ha meleg van?*
- *Milyen tevékenységeket lehet/szoktunk végezni melegben?*
- *Hogyan védekezünk a nagy meleg ellen?*
- *Mit eszünk/iszunk, hová megyünk?*
- *Hogyan öltözünk?*
- *Hogyan védekezik a maci?*
- *Készítsünk egy tipikus nyári képet csoportosan vagy egyénileg.*
- *Öltöztessünk fel egy öltöztetőbabát/rajzoljuk le a nyári hőségnek megfelelően.*
- *Rajzoljuk le/válogassuk ki/nevezzük meg németül azokat a tárgyakat/dolgokat, amelyek a nagy melegben hasznosak lehetnek!*

Ügyeljünk arra, hogy gyakorlásnál csak tanult tárgyak legyenek a megadottak között (Bárdos 2005).

A mackó beül az autójába, és a tengerhez utazik.

Ezen a ponton megállhatunk, és beszélhetünk az utazás módjairól, az autómárkákról, a közlekedési eszközökről, azok használatáról, a legutóbbi családi kiruccanásról, a magyar családok utazási/hétvégi/üdülési szokásairól. Beszélhetünk a tájról, arról, hogy mi mindent láthatott a maci útközben? Ebben segíthet a szöveg mellett elhelyezett illusztráció, illetve a gyermekek különböző technikákkal maguk is elkészíthetik a tengerhez vezető tájbrázolást.

A feladat válogatással is elképzelhető, amelynek során a tanulók megadott szavakat/kis ábrákat válogatnak ki és erősítenek fel egy táblára, vagy egy nagy papírlapra.

A maci megérkezik a tengerhez, gyönyörködik benne, élvezi a fürdést, majd megéhezik, és falatozni kezd.

Következő feladat a vízpart, az ott végezhető cselekvések leírása, gyűjtése lehet.

- *Mit csinál a maci/mit szoktak a vízparton csinálni a gyerekek?*
- *Kivel mehetünk?*
- *Mit eszünk, mit iszunk a nagy melegben a strandon?*
- *Hogyan vásárolunk a vízparton/strandon?*
- *Készítsünk dialógust!*

A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a dialógus a gyermekek legtermészetesebb társalgási formája, ezért alkalmazása a nyelvtanulásban különösen eredményes, és „a drámai elemek alkalmazása még a képeknél és a vitáknál is jobban fejleszti a nyelvtudást” (Di Pietro 1994: 51).

Gyakoroljuk a különböző beszédszándékok kifejezését!

- *Hogyan hívja el a maci a barátját a tengerre?*
- *Játsszuk el dialógusban, hogyan vásárolnak ott belépőjegyet/szendvicset, fagylatot/üdítőt/olvasnivalót! Mi mennyibe kerül?*
- *Beszéljük meg, mivel és hogyan játszanak, például az egyik szereplő homokozni, a másik fürödni vagy labdázni szeretne.*
- *Pakoljuk meg enni- és innivalóval a maci hátizsákját! Ami nem odavaló, a tárgy megnevezése után rakjuk félre.*
- *Írjanak/készítsenek a tanulók a maci nevében vagy a saját nevükben képeslapot otthon maradt barátjuknak, ismerősüknek!*

A szövegben ezután egy meseszerű, titokzatos meglepetés következik, a maci egy különös, ismeretlen tárgyat pillant meg, amelyet megpróbál leírni.

A gyermekek nagyon szeretik a váratlan, meseszerű fordulatokat, ezért biztos, hogy örömmel és bátran találgatnak majd. A felsorolás során gyakorolják az előzőleg tanult német szavakat.

- *Mi lehet ez a titokzatos tárgy?*
- *Hogy került a vízpartra?*

Találgassunk bátran (Bárdos 2005)! Ezután a tárgyak alakjára, formájára, külsejének leírására térhetünk ki.

- *Milyen alakúak, színűek és formájúak, miből készülnek bizonyos/általunk felmutatott/megnevezett tárgyak?*

A maci arra a következtetésre jut, hogy a tárgy egy tojás lehet. Úgy véli, a vízparton talált tojás nagyobb és szebb a szokásosnál, és húsvét is rég elmúlt.

Feltehetjük a kérdést:

- *Honnan kerülhet a vízpartra egy nagy tojás?*
- *Hogy nézhet ki ez a tojás? Rajzoljuk le!*
- *Készítsük el csoportokban színes-/kartonpapírból, majd függesszük a falra!*

A maci túl szépnek találja a tojást ahhoz, hogy megegye.

- *Mit fog vele tenni?*
- *Csak azt az ennivalót ehetjük meg, ami nem szép?*
- *Ettünk már olyat, ami szép is volt?*
- *Melyik ennivaló szép és melyik csúnya? Soroljunk fel néhány ételt!*
- *Mikor eszünk tojást? Milyen formában fogyasztjuk a tojást?*
- *Húsvétkor mit eszünk még a tojáson kívül?*
- *Tudsz tojásételt készíteni? Hogyan kell?*
- *Hozzatok tojásétel recepteket/húsvéti képeket!*
- *Beszéljünk a húsvétről!*
- *Hogy folytatódik tovább a történet?*

Fontos, hogy a tanulók jókedvűen találgassanak, miközben a nyelvet gyakorolják. Semmiképpen nem tanácsos őket sem korlátozni, sem kritizálni. Így eleget tehetünk a kisgyermekkorai nyelvoktatás fontos feltételeinek, mely szerint a motiváció felkeltése, a nyelvtanulás iránti pozitív hozzáállás kialakítása és fenntartása a korai nyelvoktatás legfontosabb célkitűzése (Nikolov 2004).

Végezetül csoportokban tablókat készíthetünk a valódi medve életéről, a tengerről, az autókról, az ételekről, úszásról vagy bármelyik egyéb témáról, ami a történetben előfordult.

A gyerekek használhatják az internetet, a könyvtárat, akár otthon is segítséget kérhetnek. Az a fontos, hogy érdeklődésüknek megfelelő témában saját, egyéni tempójuknak megfelelően dolgozzanak, akkor biztosan nem fogják kényszernek érezni a feladatot (Wilkending 1995: 245–253). A kész táblázatokat ki lehet függeszteni a falra, és az ott ábrázoltakról a tanulók több alkalommal is beszélhetnek. Az is hasznos, ha a táblakép a rajta előforduló tárgyak német megnevezésével hosszabb ideig a falon marad. A tábla készítésében közügyességétől, nyelvtudásától függetlenül minden gyermek részt vehet, ami a személyes kompetenciák erősítéséhez vezet. A gyermekek büszkékké lesznek alkotásaikra, és a sikerélmény, a nyelvtanulás iránti pozitív motivációt, a közös munka pedig a szociális kompetenciát erősíti bennük.

A fentiekben két különböző történet felhasználásnak a módját kíséreltem meg bemutatni. Az első fiatal felnőtteknek, az utóbbi kisgyermekeknek szól. A két irodalmi alkotást az köti össze, hogy mindkettő a nyelvtanulás szolgálatába állítható. A bemutatott módszertani fogások, elemek közül bátran válogathatunk, újabbakkal egészíthetjük ki, más szövegeken is kipróbálhatjuk, fő, hogy a nyelvi anyaggal érdekesen, változatosan, vagyis az adott nyelvtanulói csoport optimális előrehaladása érdekében megfelelő módon, kreatívan bánjunk.

## IRODALOM

- Bárdos Jenő 2005: *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Di Pietro, R. J. 1994: *Szerepjátékok a nyelvórán. Stratégiai interakció*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kast, Bernd 1984: *Literatur im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Methodische-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe-Institut.
- Kästner, Erich 2003: *Mein Onkel Franz – Easy Readers 'A'*. Klett.
- Kurtán Zsuzsa 2001: *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kürschner, Wilfried – Papp, Edgar 1989: *Jacob und Wilhelm Grimm. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Beiträge zur Werk- und Wirkungsgeschichte*. Cloppenburg: Verlag Günter Runge.
- Löschmann, Martin – Schröder, Gisela 1984: *Literatur im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag.
- Nagy József 2000: *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy József 2009: *Fejlesztés mesékkal*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Neuhaus, Stefan 2005: *Märchen*. Tübingen-Basel, A. Francke Verlag.
- Nikolov Marianne 2004: Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 1. 3–26.
- Nyitrai Ágnes 2009: A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkal*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Poór Zoltán 2001: *Nyelvpedagógiai technológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pressler, Mirjam 1992: *Bär Brumm Bär*. Ravensburger Buchverlag.
- Tschirner, Erwin 2008: *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wilkending, Gisela 1995: *Kinder- und Jugendbuch*. Bamberg: C.C. Buchners Verlag.

# Velük – értük: Részvételi akciókutatás egy roma tanoda kialakításáért

SZENTISTVÁNYI ISTVÁN – MÁLOVICS GYÖRGY – MIHÓK BARBARA

iszentistvanyi@gmail.com; malovics.gyorgy@eco.u-szeged.hu;  
barbaramihok@gmail.com; iroda@vedegylet.hu

Védegylet Egyesület szegedi csoportja



## Bevezetés

A tudományos kutatók közül egyre többen ismerik fel, hogy az egyetemeken, kutatóhelyeken képződő hatalmas tudásmennyiség nem igazán hasznosul helyi szinten. E felismerésből született meg az EU 7. kutatási keretprogramján belül a PERARES: *Public Engagement with Research and Research Engagement with Society* c. kutatási projekt. Ennek keretében egy kutatóhely (a „Környezeti társadalomkutatók”, Environmental Social Science Research Group)<sup>1</sup> és egy szegedi civil csoport (Védegylet Egyesület szegedi csoportja) tagjaiként 2011 februárja óta dolgozunk együtt egy részvételi akciókutatás<sup>2</sup> keretében Szegeden a helyi cigányság képviselőivel, valamint a szegedi szegregátumokban<sup>3</sup> élő romákkal.

Eddigi akciókutatásunk két, egymástól elkülönülő résztvevői körrel és fókusszal jellemezhető fázisra bontható (1. ábra). Kutatásunk első fél évében elsődleges célunk a szegedi cigányság életkörülményeinek feltérképezése volt, valamint további kapcsolatok kiépítése a szegregátumban élők felé (Málovics et al. 2011). E fázisban egy-egy meglévő kapcsolatunktól elindulva, hólabda mintavételt alkalmazva<sup>4</sup> mintegy két tucat interjú sikerült elkészítenünk a fázis végére. Elsősorban a helyi roma elit tagjait (politikai vezetőkkel, értelmiségiekkel), illetve olyan embereket (szakértőket) értünk el, akik Szegeden régóta foglalkoznak a romák ügyével (pl. önkormányzati szakértőket, szociális munkásokat stb.). E fázis zárásaként félig strukturált interjúk, valamint egy csoportos beszélgetés alapján öt projektötletet tártunk a kutatásban résztvevők elé, amelyek közül közösen a tanoda projektötletet választottuk ki megvalósításra.

<sup>1</sup> [www.essrg.hu](http://www.essrg.hu)

<sup>2</sup> A részvételi akciókutatás lényege, hogy a kutatók és az érintettek közösen dolgoznak egy, az érintettek számára lényeges probléma vizsgálatán és megoldásán. A folyamatnak fontos része maga az akció, amely kifejezetten a probléma megoldására irányul (Kindon et al. 2007, lásd még Pataki-Vári 2011, Cornwall-Jewkes 1995)

<sup>3</sup> Szegeden két roma szegregátum található. A Cserepes sori szegregátumban 46 lakásban mintegy 200 fő él, akiknek hozzávetőlegesen 90%-a roma. Az Árpá utcai szegregátumban, a várostól jóval elkülönültebben 18 lakásban körülbelül 125, zömmel roma lakos él.

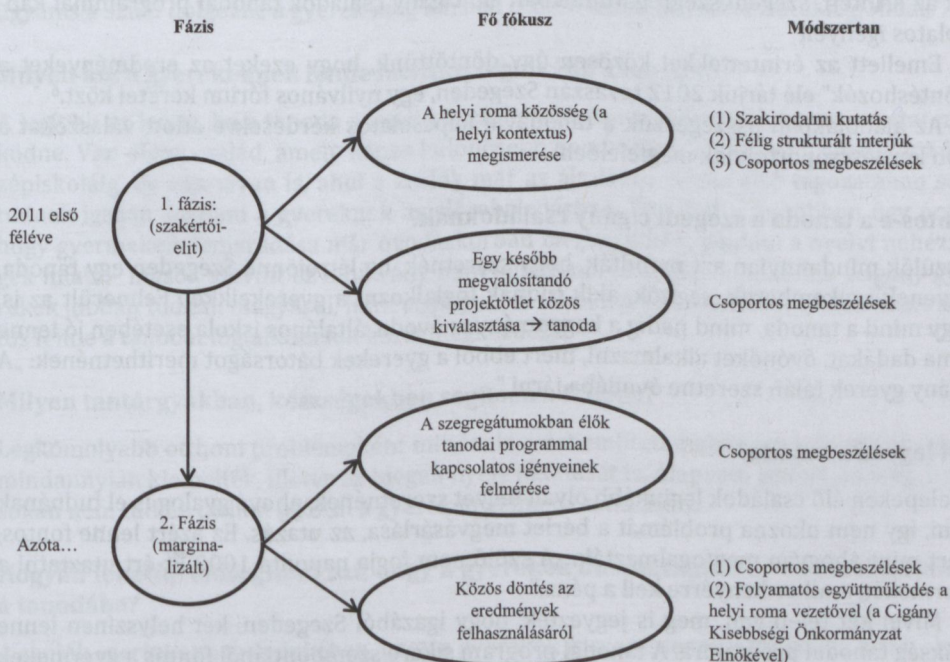
<sup>4</sup> Ennek lényege, hogy az elkészült interjúk végén mindig megkérdeztük interjúalanyunkat, hogy tud-e ajánlani még olyan valakit, aki szívesen szóba áll velünk egy hasonló beszélgetésre.

Kutatásunk második fázisa 2011 nyarának végén kezdődött, amikor is az addigra kiépült kapcsolataink révén eljutottunk a szegedi szegregátumokba. Csoportos megbeszéléseket szerveztünk (2-2 alkalommal mindkét szegregátumban), amelyek célja a helyiek tanodával kapcsolatos igényeinek feltárása, illetve a feltárt eredmények felhasználásáról való közös döntés volt.<sup>5</sup>

Tanulmányunk következő részében a szegregátumokban élők tanodával kapcsolatos igényeihez kapcsolódó eredményeinket ismertetjük. Fontosnak tartjuk ugyanakkor megjegyezni, hogy az eredetileg kidolgozott, formális kereten túlmutató együttműködésünk a cigányság helyi vezetőjével, a Cigány Nemzetiségi Önkormányzat (CNÖ) elnökével és a telepén élőkkel kevésbé rendszeresen ugyan, de a mai napig is tart. A tanodai programmal kapcsolatos igények feltárásán és ezek kommunikálásán túlmenően egyéb területekre is kiterjed kollaborációnk:

- a Szegeden 2008-ban elfogadott antiszegregációs terv értékelésének és felülvizsgálatának elősegítése,
- segítség a CNÖ-nek egy olyan iroda megszerzésében, amely a korábbihoz képest sokkal jobb lehetőségeket nyújt közösségi programok megvalósításához, valamint
- segítség egy konkrét tanodai program kidolgozásában és megvalósításában.

Az akciókutatás folyamatának főbb fázisai, fókusza és az alkalmazott módszertan:



1. ábra Az akciókutatás fázisai

<sup>5</sup> A részvételi akciókutatás szellemisége szerint a kutatók és az érintettek a kutatási eredményeket közösen birtokolják, azok felhasználásáról közösen döntenek.

## A PERARES projekt keretében végzett terepmunka 2. szakaszának rövid bemutatása

Munkánk 2. szakasza 2011 szeptemberétől indult, a Cserepes sori és a dorozsmai telepek, közösségek körében. Az első körben szerzett kapcsolatainkon (elsősorban a helyi CNÖ vezetőjén, illetve egy helyi önkéntes roma segítőn) keresztül:

1. 2011 nyarán szerveztünk két teleplátogatást a Cserepes soron és Dorozsmán, ahol a helyiek véleményét kérdeztük (többek között) a tanodával kapcsolatban.
2. 2011 októberében két fórumot szerveztünk (egyet-egyét a Cserepes-soron és Dorozsmán), amelyeknek az volt a célja, hogy a megjelentek körében igényfelmérést végezzünk a tanodával kapcsolatban (A kérdésvázlat később olvasható).
3. 2011 decemberében pedig újabb két fórumot szerveztünk a Cserepes soron, illetve Dorozsmán. Ezeket visszacsatolást kértünk a megjelentektől a második fórumok összefoglalóival kapcsolatban (tanodai igényfelmérés). A visszacsatolás mellett azt kérdeztük még a résztvevőktől, hogy ők mit szeretnének, hogyan használjuk fel ezeket az eredményeket.

### A fórumok eredményei

Munkánk eredményeképpen egy kvalitatív részvételi terepkutatás alapján megismertük az érintett, szegedi szegregátumokban élő cigány családok tanodai programmal kapcsolatos igényeit

Emellett az érintettekkel közösen úgy döntöttünk, hogy ezeket az eredményeket a „döntéshozók” elé tárjuk 2012 tavaszán Szegeden, egy nyilvános fórum keretei közt.<sup>6</sup>

Az alábbiakban összegezzük a tanodával kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat a főbb kérdéscsoportoknak megfelelően:

### Fontos-e a tanoda a szegedi cigány családoknak?

A szülők mindannyian azt mondták, hogy szeretnék, ha létrejönne Szegeden egy tanoda, legyenek szakemberek, segítők, akik tudnak foglalkozni a gyerekeikkel. Felmerült az is, hogy mind a tanoda, mind pedig a hagyományos óvoda, általános iskola esetében jó lenne roma dadákat, óvónőket alkalmazni, mert ebből a gyerekek bátorságot meríthetnének: „A cigány gyerek talán szeretne óvodába járni.”

### Hol legyen a tanoda?

A telepeken élő családok leginkább olyan helyet szeretnének, ahová gyalog is el tudnának jutni, így nem okozna problémát a bérlet megvásárlása, az utazás. Ez azért lenne fontos, mert mint ahogyan megfogalmazták: „A szülő nem fogja naponta 1000 Ft-ért utaztatni a gyermekét, amikor kenyérré kell a pénz.”

Mivel két telep van, meg is jegyezték, hogy igazából Szegeden, két helyszínen lenne szükség tanodai programra. A tanodai program sikere szempontjából fontos a gyermekek tanodába való eljuttatásának a megoldása. Ebben sokat segítene, ha lehetne találni egy

<sup>6</sup> E döntés oka az, hogy (1) a helyi közösségben nagyon komoly igény van arra, hogy a döntéshozók és a nyilvánosság szembesüljön az ő marginalizált helyzetükkel, illetve (2) közben Szegeden kutatásunktól teljesen függetlenül elindult egy tanodai pályázat, amelyhez eredményeink akár inputként is szolgálhatnak.

bizalmi embert – azaz valaki olyat, akiben a telepek lakossága megbízik, egy telepen lakót például –, aki elkíséri a gyerekeket a tanodába, és onnan haza. Volt olyan szülő is, aki már a fórumon felajánlotta, hogy ha arról van szó, akkor elkísérné a gyerekeket a tanodába. A többség is azt mondta, hogy ha kapnak érte valamilyen ellentételezést – például fizetést –, akkor szívesen vállalnák ezt, akár közcélú munkaként. A fizetés azért fontos, mert ez napi több óra elfoglaltságot (munkát) jelent, és emellett komoly felelősséget is, hiszen „Felelősséget kell vállalni 12 gyerekért.”

### **Mikor legyen a tanodai foglalkozás?**

A tanodai foglalkozások időpontjával kapcsolatosan legtöbbször azt mondták, hogy a tanoda hétköznap délutánonként működjön, a napközis oktatás helyett. Fontos lenne, hogy a tanoda többet nyújtson, mint a napközi, ahol a pedagógusoknak nem jut elég ideje a gyerekekre. Fontos, hogy mindenképpen legyen kész a tanoda keretében a lecke, mert azt otthon már nem tudja a család a gyereken „behajtani”, ezzel a tanoda iránti bizalmat is lehetne növelni: „Ha nem bízol ezekben az iskolai pedagógusokban, miért bíznál a másikban, a tanodában?” Fontos, hogy a gyerekek meg is értsék a leckét.

Jó lenne, ha a tanoda nyáron is működné, hiszen ez kiváló lehetőség arra, hogy pót-vizsgára felkészítsék az arra rászoruló gyerekeket. Emellett a szabadidő hasznos eltöltésére is alkalmas ez az időszak – nem az utcán csavarognának például a fiatalok. Nyáron ugyanis a szülő dolgozik, a gyerek meg közben otthon kallódik „ekkor butul legjobban”.

### **Milyen korú gyerekeknek lenne hasznos leginkább a tanoda?**

A legjobb az lenne, ha a tanoda a lehető legszélesebb korosztályokkal, korcsoporttal működne. Van olyan család, amely képes különösebb gond nélkül eljuttatni a gyereket a középiskoláig, de van olyan is, ahol a szülők már az általános iskola alsó tagozatában sem tudnak igazán segíteni a gyerekeknek az előrehaladásban. Emellett a legtöbbször úgy érzik, hogy gyermekeik lemaradása már óvodáskorban megkezdődik, például a nyelvi nehézségek miatt – mások szerint ez a hátrány nem feltétlenül jelentkezik, hiszen a „cigány gyerekek jobban tudnak magyarul, mint cigányul.” A többek által észlelt lemaradás miatt fontos lenne a tanodai foglalkozások korai megkezdése.

### **Milyen tantárgyakban, készségekben segítsen a tanoda?**

Legkomolyabb otthoni problémaként mindenki mást említett, habár a matematikát szinte mindannyian kiemelték, illetve az idegen nyelv oktatását is. Alapvető probléma még, hogy sokan nem tudják otthon lekötni a gyerek figyelmét a tanuláshoz.

### **Hogyan lehetne elősegíteni azt, hogy a gyerekek önszántukból és kedvvel járjanak a tanodába?**

A szülők szerint annak érdekében, hogy a gyerekek is szeressenek a tanodába járni, olyan dolgokat kell kitalálni, amelyek „megfogják” a gyerekeket. Ilyen például az internetezés lehetősége, a csocsó, kosárlabda, foci vagy a zenehallgatás. Szintén fontos, hogy a gyerekeknek legyen sikerélményük, a bukdácsolás, sikertelenség elveszi a kedvüket. Úgy kellene beosztani az időt, hogy abba játék, humorizálás, vicces tanulás is beleférjen, hiszen ahogyan a szülők mondták, „a cigány gyerekek nagyon szeretik a humort.”

### Részt vennének-e a szülők a tanoda működtetésében?

Sokan mondták, hogy ha megvalósulna egy tanoda, akkor szívesen segítenének kifesteni, berendezni, kitakarítani. Emellett sokan jelezték, hogy nagyon jó lenne, ha a tanodával kapcsolatban fizetett munkát is lehetne végezni (erre, mint kiderült, közcélú munkaként lehetőség is van), és ha a szülőket is bevonnák a tanoda működtetésébe, a gyermekek is sokkal otthonosan éreznék ott magukat.

### Foglalkozzanak-e a cigány kultúrával, történettel, szokásokkal a tanodában?

A szülők szeretnék, hogy a tanodában a gyerekek megismerkedjenek a cigány kultúrával, hagyományokkal. Azonban nemcsak a cigányokat kellene megtanítani a saját kultúrájukra, hanem a magyarokat is meg kellene ismertetni a cigány kultúrával. Mindenki egyetértett abban, hogy hátrányos helyzetű magyar gyerekek is járhatnának a cigány gyerekekkel közösen a tanodába.

Az is felmerült ötletként, hogy lehetne a cigány nyelvet oktatni a tanodában. Fontos lenne még az idegen nyelv tanítása, ez segítene azoknak, akik később külföldre akarnak menni dolgozni.

### Reflexiók

A *Néptanítók Könyvtára* 45. füzeteként már 1912-ben megjelent magyarul is (Weszely Ödön szerkesztésében) John Dewey *Az iskola és a társadalom* c. írása, amely a chicagói kísérleti iskola első néhány évének tapasztalatait örökíti meg. A kiadványt fordító Ozorai Frigyes bevezető tanulmányában méltatja azt az újfajta szemléletmódot, amely az idő tájt nálunk (is) még újdonságszámba ment: Dewey az iskola társadalmi szerepének gyökeres ártértékelésére tesz kísérletet. Véleménye szerint a társadalom demokratizálódási folyamatával párhuzamosan az iskola társadalmi funkciója is szükségképpen megváltozik, éppen ezért fel kell adnunk a tanulásról vallott középkori elképzeléseinket, és egyfajta pragmatikus fordulatot kell venni.

A gyermeklélektan akkori alapos ismereteiből kiindulva a gyermek természetes ösztöneire, szükségleteire, illetve gyakorlati tevékenységére épít: pl. a társas ösztön, az alkotáshoz, cselekvéshez, kísérletezéshez irányuló ösztön vagy épp a művészi kifejezés ösztöne. Ezt az újfajta pedagógiai szemléletmódot azzal a példával illusztrálja, hogy míg korábban elég volt például szemelvényeket olvasni a *Robinson Crusoe*-ból, hogy a korabeli primitív életet értelmezni lehessen, addig a Dewey-féle iskola mindezt a tapasztalatot megpróbálja átültetni a gyakorlatba is: a gyerekek szőnek-fonnak, főznek, illetve építenek is. Nem véletlen, hogy az iskola életében kitüntetett szerepet kap a konyha, illetve a különféle műhelyek. Egyértelmű tehát már ekkor az a törekvés, hogy az iskolát közelebb hozza a valódi élethez: annak a szakadéknak az áthidalására tesz kísérletet, amely az iskolát a gyermekek természetes környezetétől elválasztja. Ebből az elképzelésből következik, hogy az iskolának a mindennapi élet tapasztalataiból kell kiindulnia. Sőt, a gyerekeknek valójában itt kell újra „összerakniuk” (a tanító segítségével) azt az életvilágot, amelytől (már a 19-20. század fordulóján is) egyre inkább elidegenedett az őket körülvevő társadalom.

Dewey értelmezése szerint az iskola nem működhet egyfajta zárványként, a saját steril közegében, hanem össze kell kapcsolni az eleven élettel, az iskolarendszerre csak mint a társadalmi élet nagy egészének szerves részére lehet tekinteni. Így annak szerves kap-

csolatban kell állnia a környezettel, kultúrával, politikával, gazdasági étellel, amit ott kicsiben meg is tud valamiképpen jeleníteni.

Az egyik legérdekesebb kicsengése a munkánk során készített interjúknak, hogy az érintettek ösztönösen ezt az úrt, szakadékokat célozzák meg, amely a híd jelleget hangsúlyozza. Egy olyan *hely* lenne számukra a tanoda, amely közvetít a kétféle világ között (család, élet és az intézmények: iskola, önkormányzat stb.), amolyan tolmácsként, ahol arra történik kísérlet, hogy miként lehet az egyik nyelvet (az otthonit) a másikra (az intézmények hivatalos, fenyegető és elidegenítő nyelvezetére) átfordítani – és viszont. A jelenleg hatályos iskolarendszer, úgy tűnik, nem segít összekötni ezt a két(féle) világot, amelyek között nem nagyon van átjárás, még a legjobb szándékok ellenére sem.

### A nyelvről

Ahhoz, hogy a nyelv kérdését fel lehessen vetni, tisztázni kell a következőket: a (hazai) cigányság etnikai kisebbség-e (nemzetiség-e)? Mit értünk egyáltalán ezeken a fogalmakon? És ami talán a legfontosabb: maga a cigányság hogyan viszonyul mindehhez? A másik, ami ezzel szorosan összefügg: őszintén szembe merünk-e nézni azzal, hogy amit mi integrációnak, integrációs folyamatnak nevezünk, az egyébként mit is jelent pontosan? A képzeletbeli kontinuum melyik pontjához áll (céljait tekintve) közelebb: a (teljes) asszimilációhoz, ami a kulturális különbségek eltűnéséhez vezet – vagy éppen ellenkezőleg: ezek elismeréséhez, illetve megőrzéséhez.

A jelenlegi gyakorlatban ennek a folyamatnak háromfelé fázisát figyelhetjük meg. Az alapállapot (a) az, amikor a szegregátumok szinte teljesen elkülönülnek, az egyik közeli iskola pedig szegregált iskolává is válik az idők folyamán. A következő állapot (b) egyfajta részleges (vagy félbemaradt) deszegregáció, amikor a szegregált iskola ugyan bezárásra került (és az iskolai integráció valamilyen szinten megvalósult), de a szegregátumok közben megmaradtak. A harmadik változat (c) pedig a tulajdonképpeni „sikeres” (vagy erőszakos) deszegregáció, amikor a szegregált iskola mellett a telep(ek) is felszámolásra kerül(nek), de a városban (vagy azon kívül) így-úgy szétszór(ódot)t lakosság teljesen gyökeretelenné vált, mert semmilyen hagyománya (és intézményes kerete) nincsen ahhoz, hogy a közösség fent tudja tartani saját identitását.

Az interjúkból és a fórum(os) beszélgetésekből egyértelműen kiderül, hogy a helyi cigányság elsősorban nem a fenti asszimilációs folyamatban látja a megoldást (illetve semmiképpen nem csak abban), hanem a saját kultúra, nyelv, identitás fenntartásában. Sőt, többen külön hangsúlyozták, hogy a cigányság kultúrájának, hagyományainak a többségi társadalom általi megismer(tet)ése vezethet csak a kölcsönös megértés és elfogadás irányába hosszabb távon. Ebben az esetben viszont a nyelv hangsúlyos szerepet játszik, mégpedig a következő értelemben (is). Tekinthetünk úgy a nemzetiségi nyelvre, mint a magyar nyelvbe ágyazott kultúrkincre, amely a még szélesebb közösség, Európa nyelvi környezetébe simul bele.<sup>7</sup> Egy ilyen koncepcióban a nyelv már önmagában értéket képvisel a fent említett mindhárom szinten és változatban. Tehát a nyelvtanításnak, nyelvművelésnek (nyelvörzésnek) stb. is először a nyelvet egységében kell megcélözni és nem már eleve idegennyelv-oktatásról (angol, német), magyar helyesírásról (nyelvhelyesség-

<sup>7</sup> Természetesen itt is több nyelv is felmerülhet, de azért a gyakorlatban ez leginkább az angol szokott lenni.

ről stb.) beszélni, miközben a kisebbségi nyelvek használata (ápolása, de már a megismerése is egyre inkább) fel sem merül.

Úgy tűnik, csak ennek a felfogásnak lehet igazából jövője, szélesebb (európai stb.) kontextusban is, ha az interkulturalitást (és az ezredfordulás társadalmi mozgásokat, jelenségeket) valamennyire is komolyan vesszük. Az interjúkból és beszélgetésekből kirajzolódó viszony (és elvárások) ezzel kapcsolatban szintén azt támasztja alá, hogy a tanoda ebben az értelemben is egyfajta közvetítő szerepet tölthetne be az érintett közösség és a jelenlegi főszórú iskolarendszer (és oktatáspolitikai) között.

### A tanoda – kikért, kikkel, kiknek?

Abban a kérdésben erősen megoszlottak a vélemények, hogy egy ilyen tanoda típusú intézmény melyik korosztályt célozza meg elsősorban. Ami igen érdekes volt, az az, hogy nem csupán a cigány gyerekekről, sőt, nem is csupán gyerekekről esett itt szó.

Akik itt szóba kerültek: roma gyerekek, roma felnőttek és nem romák (gyerekek és/vagy felnőttek), akik számára valamilyen értelemben hasznos lenne egy ilyen intézmény. De nem csupán a roma, nem roma, felnőtt-gyerekek, hanem a tanár-diák viszony is újraértelmeződik egy ilyen „kevert” szerepkörben, amelyben az egyes szerepek nem statikusak, hanem dinamikusak (és felcserélhetők). De hogyan történne mindez az érintettek szerint? A roma felnőttek, szülők, de különösképpen az anyák szerepvállalása többször a legkülönfélébb formákban merült fel. A felnőttek (kívánatos) jelenléte egyfajta antielitista megközelítést is tükrözött, hiszen elsősorban nem is az került szóba, hogy a roma értelmiség vállaljon valamilyen szerepet itt (ami egyébként a cigány értelmiség, elit körében gyakorta fogalmazódik meg igényként), hanem az, hogy ők maguk (az érintett közösségek tagjai, a szülők) kapnának, illetve vállalnának valamilyen feladatot. De pontosan milyen típusú részvétel is körvonalazódott a beszélgetések során?

Az egyik legkézenfekvőbb formája a jelenlétnek az lenne, ha a szülők segíthetnék gyermekeiket az oda-, illetve a hazajutásban, elkísérnék őket, és a helyszínen is valami konkrét, segítő szerepet vállalnának. (Ez egybevág azzal a többször megfogalmazott igénnyel is, hogy milyen fontos lenne, hogy romák is legyenek bizonyos bölcsődékben, óvodákban a dadák és óvónők, az iskolákban a napköziben a tanítók, illetve napközis tanárok vagy a pedagógiai asszisztensek, segítők.<sup>8</sup>)

Az is felvetődött, hogy a felnőttek akár együtt is tanulhatnának a gyermekekkel itt. Egyfajta felnőttoktatásként is működhetne ebben az értelemben az intézmény, hiszen közismert, hogy a hagyományos keretek között zajló felnőttoktatás milyen sok nehézséggel, áldozattal jár, különösen a kisgyermekes (nem feltétlenül roma) szülők számára.

De ennek az együtt tanulásnak létezik egy másik változata is, amely szintén felmerült a beszélgetések során. Eszerint a szülők (illetve roma felnőttek) bevonása a programokba azt jelentené, hogy magába a tanítási-oktatási folyamatba is bekapcsolódnának. Az első esetben belép a hagyományos (gyermekekkel való közös tanulás) folyamathoz képest egyfajta reciprokáltság, amely elsősorban a felnőtt-gyermek hagyományosan egyirányú viszonyrendszerét érintené. Itt viszont a második esetben már a hagyományos tanár-diák viszonyrendszert is érinti, hiszen a közösség tagjai is megjelen(het)nek a „magasabb tu-

<sup>8</sup> Ezt egyébként a deszegregált iskolákban, ahol osztályonként 1-2 roma tanuló van csupán, elég nehéz megvalósítani – még leginkább a napközi, szabadidős tevékenységek esetében tűnik (tűnhet) reálisnak.

dást” hordozó személy szerepében. Arról már nem is beszélve, hogy ez a viszonyrendszer a gyakorlatban még összetettebb is lehet: nem csupán a roma felnőttek taníthatják saját gyermekeiket, de sokszor ez fordítva is igaz lehet. És az egész viszonyrendszer „átjárhatóságát” az teszi teljessé, hogy a roma közösség tagjai egy sereg olyan dologra taníthatják a „kívülről jött” oktatót (tanárt), amely számára éppoly releváns (tudás), mint amit ő tanít(ana) az érintett közösségnek. Ez az egymást átszövő „érintetti kör”, ha működésbe lép, már nagyon hasonlít ahhoz a felfogáshoz, amit Jacques Ranciere képvisel(t) híres könyvében (és azóta is) az „ignoramus”-okról, akik kölcsönösen tanítják egymást, tanulnak egymástól. Ennek előfeltétele, hogy elfogadjuk, nincs a tudás és nem tudás között (éles) törésvonal, hanem különféle tudások vannak.

A tanodával kapcsolatban így körvonalazódó közösségi részvétel egyébként több ponton egybecseng a kortárs európai törekvésekkel, ezek közül csak egy spanyol példát emelnénk most ki: *A másik nő* címmel 2010-ben a roma asszonyok (nők) I. nemzetközi konferenciájára került sor, amely a végén egy deklarációval zárult. Ebben egyrészt maguk a romák (roma nők) fogalmazzák meg céljaikat (álmaikat), másrészt aktív szerepet kérnek az iskolák életében mindhárom értelemben (szülőkként, továbbtanulás, felnőttoktatás, szakképzés résztvevőiként, illetve bizonyos iskolákhoz köthető munkalehetőségekben, segítői feladatokban, pl. iskolai menzákon).

Az, amit Bourdieu a nemek közötti anyagi (és szimbolikus) erőviszonyok átörökítéséről mond, az természetesen nem csupán a nemek viszonylatában igaz: hogy ezek nem is (elsősorban) a családban, hanem „felsőbb fórumokon” öröklődnek tovább, illetve termelődnek újra, „mint például a nagybetűs iskola vagy az állam – ahol szárba szökkennek, (majd) bevésszük (ezek) az uralmi elvek” (Bourdieu 2000: 12). Ezért is rendkívül fontos, hogy amikor a hatalomról és dominanciáról gondolkodunk, akkor ezt az egész társadalmi viszonyrendszert a maga komplexitásában érzékeljük. Ebből a szempontból egy ilyen tanoda (miként optimális esetben maga az iskola is) egyfajta kísérleti terepként is működhetne, ahol a hagyományos tanár-diák viszony ugyanúgy folyamatos kontrollnak van kitéve, mint ahogy a pl. férfi-nő, többségi-kisebbségi dichotómiák rendszere is rendre tematizálódik (illetve problematizálódik), már csak azáltal is, hogy a reciprokalitást igyekszik folyamatosan biztosítani.

### **Mit és hogyan „tanítson” a tanoda?**

A fenti hatalmi struktúrákkal kapcsolatos problémafelvetéshez szorosan kapcsolódik a kérdés: egy ilyen típusú (kvázi oktatási) intézményben hogyan lehetne a domináns struktúrák újratereztését elkerülni. A beszélgetések során (viszonylag lazán) használt kérdés-sor talán legizgalmasabb pontjai azok voltak, amelyek arra kérdeztek rá, hogy mivel lehetne motiválni a gyerekeket, hogy szívesen járjanak az intézménybe, hogy „lássanak benne fantáziát”. Itt a legtöbb válasz a tanulás kötöttségének oldását célozta, elsősorban különféle szabadidős tevékenységek felsorolásával. Ami még eredeti ötlet volt, az a hagyományok ápolásának fontossága, a mesélés, a gyakorlati tevékenységek megismerése, illetve a népmeser (és az ezekből következő tevékenységek).

Az igazi kérdés azonban az, hogy miként lehet ötvözni a jelenlegi hagyományos kereken túl a legkülönbélebb délutáni „szabadidős programokat” a tanulással, felzárkóztatással? A vélemények egy része abba az irányba mutat, hogy ez a nehezen meghatározható (közvetítő) intézmény egy, az eddigiektől eltérő, új konstrukciót is jelenthetne, aminek éppen az lenne a lényege, hogy nem próbálja meg ezt a két szférát ilyen mereven elvá-

lasztani (pl. tanulás, korrepetálás vs. szabadidős, rekreációs tevékenység), hanem éppen a tananyagból kiindulva lehetne eljutni pontosabban „már eleve ott lenni” a szabadidős, rekreációs tevékenységekhez: a kézművességhez, barkácsoláshoz, a játékhoz vagy az énekléshez, tánchoz, zenéhez.

Ezzel a módszerrel egy teljesen másfajta hozzáállás alakulna ki a tudáshoz, tanulás-hoz, az egyes tantárgyakhoz, szemben az eddig megszokottal, ami az elutasító, ellenséges-től (jó esetben) a semleges, közömbös hűződik.<sup>9</sup> Ez lehetne annak az újfajta (újszerű) motivációnak az (egyik) alapja, amit a feltett kérdésre az interjúalanyok egész alaposan körüljártak. A fent említettek kivül tehát bármelyik napi tevékenység (azok is, amelyek egyébként az öröm és a szórakozás forrásai) behozhatók az intézmény falai közé. A magyar alaptanterv (NAT) elég szórványosan szerepelteti csak a cigányságot (az évszázadok óta egyik leginkább jelen lévő kisebbséget/nemzetiséget): a történelemben (pláne a maga történetiségében) semmiképpen, a társadalomismeret (a „social studies” értelmében) gyakorlatilag nem létezik, néprajz/etnográfia még kevésbé.<sup>10</sup> Talán leginkább a magyar irodalmon keresztül jelenik meg a hazai cigányság, néhány versben vagy epikai művön keresztül főleg a 19. századtól kezdve – természetesen a kor kliséin, sztereotípiáin keresztül (legtöbbször metaforikus/allegorikus) értelemben. De kiindulópontnak már ez is valami. Ennek segítségével ugyanis már el lehet kezdeni „felépíteni” a magyar történelemnek egy olyan alternatív olvasatát (ott helyben, illetve aztán az iskolákban), amely például már számol a magyarországi cigányság helyével, szerepével, például a szabadságharc történetének olvasásakor, értelmezésekor<sup>11</sup>.

Egy ilyen kísérlet természetesen megpróbálná értelmezni a magyarság-cigányság (egyéb nemzetiségek) viszonyt is, a maga történetiségében, amely szintén erősen kapcsolódik a dominancia-alávetettség, a láthatóság-láthatatlanság (stb.) ellentétpárokhoz, az úr-szolga viszonyhoz. Visszatérve a történelmi szabadságharcos példához: a pedagógia részét képezheti az is, hogy tudatosuljon, akkor sem csak „a nemesség” csinálta a történelmet (nem csupán fegyverek és lovas huszárok), illetve, ha már fegyverek és lovak, akkor kellett, hogy legyen ágyúöntés, illetve patkolókovács (és az egyéb lovas mesterségek) is.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Magyarul is elég sokan írtak már arról, hogy mi lehet ennek az alapján véve elutasító magatartásnak a hátterében, illetve, hogy mit lehet(ne) tenni ez ügyben. Egy igen jó tanulmány ez ügyben, kritikai pedagógiai megközelítésből: *Mészáros György 2005: A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. Iskolakultúra 15, 4. 84–101.*

<sup>10</sup> Elvileg létezik cigány népmismeret, amelyet ráadásul saját nyelven (beás, romani, lovári) is lehet kérni a kisebbségi oktatás keretében (a kötelező tantervi órákon felül): amennyiben egy intézményben legalább nyolc szülő kéri a tantárgy bevezetését, azt meg kell szervezni. Jó lenne tudni, hogy a mentor-programban részt vevő iskolák közül működik-e ilyesmi valamelyikben, a rendelkezés(ünk)re álló információk alapján nemigen. (Továbbá, ha ez alsóban évi 18, felsőben pedig évi 36 órát jelent(ene), akkor miért nem lehet része a kötelező tantervi óráknak – akár részlegesen a többségi gyermekek számára is.)

<sup>11</sup> Ebben a „műfajban” talán Howard Zinn alternatív történelmi „olvasókönyve” a legismertebb: *A People's History of the United States* (New York, Longman, 1990.)

<sup>12</sup> Ezt a megközelítést pedig (talán egy kicsit humorosan közelítve a dolgot, hogy miről is van itt tulajdonképpen szó) Tom Stoppard „Rosencrantz és Guildenstern halott” című darabjával lehetne érzékeltetni.

## Összegzés, konklúzió

A fent leírt folyamatok különösen nehezen fognak beindulni a jelenlegi (központosító) oktatáspolitikai irányelvek mellett a fősodró iskolarendszerben. Ezért is lenne különösen fontos, hogy olyan intézmények működhessenek, amelyek ezekre a szempontokra is figyelnek.<sup>13</sup> A tanoda „intézményének” ez a fajta felfogása, értelmezése mindenképp ebbe az irányba mutatna.

Az érintettek részvétele a tanoda megtervezésében és megszervezésében nem csupán a részvételi kutatás (a közösségi alapú tervezés, a service learning stb.) számára alapvető ma már, hanem a különféle (reform)pedagógiák, a kritikai, transzformatív pedagógiai irányzatok számára is. A folyamatos párbeszéd mellett a kritikai reflexiónak is óriási szerep jut ebben a felfogásban. Az elitisztikus (expertorientált) tudomány- (és pedagógia) felfogástól egy antielitista irányba tett fordulatról van szó, amelynek megjelenését leginkább Paulo Freire nevéhez (és a kritikai pedagógia irányzatához) szokták kötni. Freire kommunikációs technikáját néha Szókratész dialógikus vitamódjával hozzák összefüggésbe, azzal a döntő különbséggel, hogy teljességgel hiányzik belőle az elitista, arisztokratikus attitűd, sőt, éppen ezt fordítja visszájára, amikor ezekben a „beszélgetőkörökben” (cultural circles) a tudományos, szakmai szempontok mellett (és bizonyos értelemben azokkal szemben) felértékeli a „common sense”-nek (sensus communis), a helyi és gyakorlati tudásnak a szerepét (illetve a jelentőségét).

Ez a koncepció emellett szakít a munka és a szabadidő dichotomikus szemléletével, és a munka (tanulás) vs. pihenés (szabadidő) merev szembeállításával (és elválasztásával) ellentétben a kettő átjárhatóságát hangsúlyozza.<sup>14</sup>

A helyi cigánysággal kapcsolatos őszinte problémafelvetésnek azt kell jelentenie, hogy velük együtt tesszük fel (lehetőség szerint tabuk nélkül) többek között a következő kérdéseket:

- Mit értsünk azon, hogy nemzetiség(ek), etnikai kisebbség(ek),
- a társadalmi integrációt pontosan hol (és hogyan) képzeljük el azon a bizonyos, a szegregációtól az asszimilációig húzódó spektrumon (kontinuumon) stb.?

Mindez természetesen csak úgy képzelhető el, ha a cigánysággal kapcsolatban álló kutatók és pedagógusok nem csupán szakmájuk kurrens (progresszív, előremutató) irányzataival vannak tisztában, hanem veszik maguknak a bátorságot (erőfeszítést), hogy az adott népcsoport (közösség) történetét, etnográfáját, nyelvét (nyelveit) valamilyen szinten maguk is megismerjék, már előzetesen is, mielőtt még a közösségi munka elkezdődne. Ez jelenti egyrészt például az európai cigányság összetett (bonyolult) helyzetének viszonylag naprakész ismeretét<sup>15</sup>, másrészt a hazai társadalmi folyamatok alakulásának ismeretét: a 60-as évek elejétől, három évtizeden át meghatározó kultúrpolitikát, illetve

<sup>13</sup> Nem véletlenül egy 1912-ben magyarul (is) megjelent könyvecske szolgáltatta a kiindulópontot, illetve került említésre Weszely Ödön és Ozorai Frigyes neve sem, akik már 100 évvel ezelőtt is egy ilyen irányú váltást szorgalmaztak a hazai pedagógiában. (John Dewey mellett Maria Montessori és Rudolf Steiner pedagógiai elveit is népszerűsítették egyébként.)

<sup>14</sup> Az otium-negotium fogalom párnak ezt a másfajta jelenlétét (értelmezését) hangsúlyozza a freire-i életműben például Carlos Alberto Torres is, In: Paulo Freire 1998: *Politics and Education*. UCLA, 7.

<sup>15</sup> Az egyik legfrissebb magyar nyelven is megjelent szakirodalom ebből a szempontból Jean-Pierre Liégeois (aki 2003-ig a Cigány Kutatási Központ vezetője volt Párizsban) könyve, a Romák Európában (2009).

annak hatásait és következményeit ugyanúgy, mint a rendszerváltás óta eltelt bő két évtizedet, illetve annak értékelését.<sup>16</sup>

Az utóbbi esetben nagyon fontos, hogy az eltérő koncepcióknak is birtokában legyünk (ha vannak ilyenek), ami a deszegregációs, integrációs (és egyéb) törekvéseket illeti, de legalább ilyen fontos, hogy megtudjuk (hitelt érdemlően), az érintett közösség miben gondolkodik, mi szolgálná leginkább az előmenetelüket.

## IRODALOM

- Boudieu, Pierre 2000: *Férfiuralom*. Budapest: Napvilág.
- Cornwall, Andrea – Jewkes, Rachel 1995: What is participatory research? *Social Science & Medicine* *XLI*, 12. 1667–1676.
- Kindon, Sara – Pain, Rachel – Kesby, Mike 2007: Introduction. Connecting people, participation and place. In: Kindon, Sara – Pain, Rachel – Kesby, Mike (szerk.): *Participatory Action Research Approaches and Methods. Connecting people, participation and place*. New York: Routledge, 1–6.
- Málóvics György – Mihók Barbara – Szentistványi István – Balázs Bálint 2011: Kirekesztett társadalmi csoportok és helyi emberi jogok: egy szegeledi részvételi akciókutatás előzetes tanulságai. In: Pataki György – Vári Anna (szerk.): *Részvétel - akció - kutatás: magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokról*. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet, 84–119.
- Pataki György – Vári Anna (szerk.) 2011: *Részvétel - akció - kutatás: magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokról*. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet.

<sup>16</sup> Két könyvre utalunk most csak a 2000-es évekből: (1) Kisebbségsszociológia: 1990–2002 – bibliográfia és tanulmánygyűjtemény (szerk. Pászka Imre és Szűcs Norbert), 2003 és (2) Takács Géza: *Kiútkeresők* (2009).

# Mentor a pedagógusképzésben\*

KOTSCHY BEÁTA

beata@kotschy.hu

*A Sapientia SZHF Neveléstudományi Tanszék*



## **Óraelemzés és önértékelés szempontrendszerei**

### **Komplex óraelemzés szempontjai:**

(Részlet az ELTE TFK Praxis-hallgatói segédletéből)

#### **Összegző kérdések:**

- Az órán sikerült-e elérni a kitűzött célokat?
- Miben változott a tanulók tudása mennyiségi és minőségi szempontból?
- Milyen volt az óra nevelő hatása?
- Melyek voltak az óra pozitívumai és problematikus pontjai? Mi okozta a nehézségeket?

#### **A részleteket feltáró kérdések:**

Az óra célja és tartalma

- Megfelelő volt-e az óra pedagógiai célja? Sikerült-e ezt a célt megvalósítani?
- A tananyag terjedelme és jellege összhangban volt-e a tanulók életkori sajátosságaival?
- Az új anyag hogyan kapcsolódott a tanulók előzetes tudásához?
- Megfelelő volt-e a jártasságok, készségek, képességek fejlesztését szolgáló tevékenységek tartalma, sorrendje?
- Milyen mértékben felelt meg a tanítás-tanulás eredménye az óra céljának? A vártnak megfelelő volt-e a tanulók előrehaladása?
- Megfelelő szintűek, azaz reálisak voltak-e a tanári elvárások?
- Milyen volt az óra tartalma szakmai szempontból?
- Megtörtént-e a tananyag tárgyközi kapcsolatainak feltárására?

Az órán alkalmazott oktatási módszerek

- Az alkalmazott módszerek megfeleltek-e az alapvető pedagógiai szempontoknak (cél, feladat, tartalom, a tanulók életkori és egyéni sajátosságai, előzetes tudás)?
- Milyen szintű és tartalmú volt az órán a tanulókkal a kommunikáció (kezdeményezés, reagálás, reflexió)?
- Milyen arányban „jutottak szóhoz” a diákok? Volt-e lehetőségük kezdeményezésre, vélemény-nyilvánításra, kérdezésre?
- A magyarázat elősegítette-e a világos fogalmak kialakulását?
- Milyen mértékben voltak szakszerűek, célszerűek, érthetőek és ösztönzők a kérdések?
- Hogyan ítélte meg a tanulók tévedéseit?

\* Kotschy Beáta tanulmányát 2012/2. számunkban olvashatják.

- Hogyan reagáltak a tanulók a tanári kezdeményezésre? Figyelemmel, érdeklődéssel, aktivitással, unalommal, közönnyel?
- Élt-e a differenciálás lehetőségeivel?
- Jól választotta-e meg a szemléltető anyagot? Eredményes volt-e a bemutatás?
- Célszerűen használta a tankönyvet?

#### A tanítási óra felépítése és szervezése

- Jutott-e elég idő az egyes szerkezeti egységek (új ismeret, alkalmazás, rögzítés, rendszerbe foglalás) eredményes megvalósítására?
- Sikeredt-e megszervezni a tanulók munkáját?
- Hogyan irányította az oktatási folyamatot?

#### A tanulók munkájának ellenőrzése, értékelése

- Értékelte-e a tanár minden olyan tanulói tevékenységet, amely teljesítménnyel párosult?
- Az értékelés változatos formáit alkalmazta?
- A pozitív és negatív értékelések aránya megfelelő volt-e a tanítási órán?
- Az értékelés objektív, illetve szubjektív jellege megfelelt-e az értékelés funkciójának?

#### A tanítási óra légköre

- Sikeredt-e nyugodt barátságos hangulatot teremteni az órán?
- Mi jellemezte a tanulók egymás közti viszonyát? (Együttműködés, versengés, közöny, agresszivitás...)
- Hogyan hatott az óra légköre a tanulók tevékenységére?

## 2. A tanulásközpontú tanítás elemző szempontsora

<i>A tanulási folyamat sajátosságai</i>	<i>A tanulást segítő tanári munka sajátosságai</i>
<p>A tanulóknak módjuk van előzetes ismereteik, nézeteik megfogalmazására.</p> <p>A tanulás alapvetően ismeretsajátítás, és a memória működésén alapul.</p> <p>(A tanuló figyel, követi a tanár verbális közlését, memorizál, esetleg jegyzetel).</p> <p>A tanulás az ismeretek közti összefüggések feltárására irányul, az összefüggéseket a tanár mutatja be, így a tanuló feladata a gondolatmenet követése és megértése, memorizálása).</p> <p>A tanuló gondolkodik a tanár által feltett kérdésem, amelynek megválaszolása a következő gondolkodási műveleteket igényli:</p> <p>A tanuló a tanár által feltett komplex probléma megoldására törekszik. Ez a következő gondolkodási műveleteket és tevékenységeket igényli tőle:</p> <p>A tanulónak önállóan kell megszereznie az új ismeretet különböző információforrások, eszközök segítségével.</p> <p>A tanuló önállóan elemzi és dolgozza fel a</p>	<p>A figyelem felkeltése</p> <p>A célok megfogalmazása</p> <p>Direkt stratégia alkalmazása</p> <p>Indirekt stratégia alkalmazása</p> <p>Az előzetes ismeretek feltárása</p> <p>A feltárás módszere (motiváló hatás)</p> <p>Az ismeretek bemutatásának módja/módjai (a célok, a tanulók fejlettsége és motiváltsága szempontjából)</p> <p>A tartalom strukturálása</p> <p>A lényeges elemek kiemelése</p> <p>Vázlatkészítés</p> <p>A tananyag gazdagítása más műveltségi elemekkel, gyakorlati tapasztalatokkal.</p> <p>Szemléltetés</p> <p>Az ismeretsajátítás során a tanulói aktivitás biztosítása</p> <p>Az önálló ismeretfeldolgozás lehetőségének biztosítása</p> <p>(pontos feladatkijelölés, megfelelő eszkö-</p>

<p>megszerzett információkat.</p> <p>A tanuló értékeli saját tevékenységét.</p> <p>A tanulóknak módjuk van egyéni gondolataik kifejtésére.</p> <p>A tanulóknak módjuk van a kérdéseik feltételére.</p> <p>A tanulás a megszerzett ismeretek alkalmazására irányul tanári segítséggel.</p> <p>Az alkalmazás egy tanuló által megoldott példán/feladaton keresztül történik.</p> <p>Az alkalmazást a tanulók egyéni-leg/csoportban végzik.</p> <p>Az alkalmazás célja az ismétlés, rögzítés, begyakorlás.</p> <p>Az alkalmazás célja az ismeretek új feladaton történő felhasználása.</p> <p>Az alkalmazás kreatív megoldást igényel a tanulóktól</p> <p>A tanulóknak módjuk van az elsajátított információk helyességének ellenőrzésére</p> <p>A tanulóknak módjuk van a tévedések kiigazítására.</p> <p>A tanulóknak alkalmuk van a hiányok pótlására</p>	<p>zök biztosítása, megfelelő idő biztosítása)</p> <p>Differenciált feladatok adása</p> <p>Az új ismeretek rendszerbe foglalása</p> <p>Az ismeretek elsajátításának ellenőrzése ismétlő kérdésekkel</p> <p>Az ismeretek elsajátításának</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ellenőrzése alkalmazást igénylő feladatokkal (előhívás gyakorlása)</li> </ul> <p>Kreatív feladatok adása</p> <p>A tanár értékeli a tanuló tevékenységét az eredmény szempontjából</p> <p>A tanár értékeli a tanuló tanulási tevékenységét a tanulás módszere szempontjából.</p>
---	--

Ez a szempontsor utólagos elemzés céljára használható a jegyzőkönyv alapján, amelyben mind a tanulás, mind pedig a tanulás irányítása jól nyomon követhető. Az értékelés során fontos, hogy ne csak azokat a kate-góriákat vegyük figyelembe, amelyek megjelennek a folyamatban, hanem azokat is, amelyek hiányoznak. A teljes jegyzőkönyv ismeretében az elemzőnek kell eldöntenie, hogy pedagógiaileg indokolt-e egyes elemek megléte vagy hiánya, s mi vezethetett volna eredményesebb tanulásra.

**Az önértékelés szempontjai** (a Sapientia hallgatói által készített szempontsor)

**Értékelés és mérés**  
(Önértékelés)

**I. Személyes tulajdonságok**

**1. A diákokkal való kapcsolat**

- Jó kapcsolatot alakítottam ki és tartottam fenn a diákokkal?
- Vannak olyan diákok, akiknek még nem tudom a nevét, akik képességeiben bizonytalan vagyok, akiket sose hallottam beszélni, akiket nem bátorítottam? (Hogyan tudok mielőbb kapcsolatba kerülni velük?)
- Megtudtam-e már valamit a diákok érdeklődéséről, attitűdjéről, háttéréről?
- Megismertem-e már minden diákom személyiségét?
- Milyen a kapcsolatom ezzel az osztállyal és miért?

**II. Óratervezés**

**2. Célok és feladatok**

- Az órának világos, pontos és reális célkitűzései vannak?
- Átgondoltam-e, hogyan fogom ellenőrizni, hogy az óra elérte-e a célját?

**3. A tananyag kiválasztása és összerendezése**

- Miért jó ezt megtanítani ennek a konkrét osztálynak?
- Helyesen választottam-e ki az anyagokat a...
  - nehézség,
  - a célok és feladatok tartalmának összefüggése,
  - a diákok érdeklődése és szükségletei szempontjából?
- A tananyagok összerendezése logikus?
- A szakaszok sorrendje segítheti-e a diákok megértését, ill. azt, hogy elérjék, amit terveztem?
- Összekapcsolom-e az órát bármilyen más korábbi/későbbi órákkal, ill. más tárgyakkal?
- Reális időkorlátokat állítottam?

**4. A taneszközök kiválasztása**

- Pontosan és egyértelműen meghatároztam-e, milyen eszközöket és eljárásokat szeretnék használni az egyes szakaszokban?

**5. A tevékenységek fajtái és egyensúlya**

- Helyesen terveztem-e meg a feladattípusok összeállítását vagy csak egy dominál az órán?
- Az óratervem ad a lehetőséget arra, hogy a diákok gyakorolják a készségeiket az órán? Melyeket?
- Úgy terveztem-e meg az órát, hogy lehetőséget teremtsék a diákoknak valódi kommunikációra?

**6. A nehézségek előrelátása**

- Átgondoltam-e, hogy milyen problémák és nehézségek merülhetnek fel az óra alatt?
- Gondolkoztam-e azon, hogyan fogom ezeket kezelni?

**III. Megvalósítás**

**7. Egyéniség és stílus**

- Odafigyeltek rám a diákok, mialatt beszéltem?
- Sikerült-e fenntartanom a diákok figyelmét?

**8. Beszéd**

- a) Tisztán hallható volt-e a hangom minden diák számára az egész óra alatt?
- b) Normális tempóban és intonációval beszéltem-e?
- c) Tudták-e követni a diákok, amit mondtam?
- d) Milyen volt a szóhasználatom (életkornak megfelelő szintű; diákközeli, mégis igényes vagy sem)?

#### 9. Tanulásszervezés

- a) Voltak-e problémáim az osztály vezetésével? Sikerült-e fegyelmet tartanom?
- b) A diákok csoportosítása az ülésrend és a munka szempontjából a lehető legjobb volt?
- c) A székek átrendezése, a diákok mozgása az osztályteremben, a könyvek és egyéb eszközök kiosztása és összegyűjtése fennakadás nélkül történt?
- d) Sikerült-e a háttérből kontrollálnom az osztálytermi történéseket a páros- és csoportmunka során?
- e) Mit csináltam, mialatt a diákok párban vagy csoportban dolgoztak? Hallgattam őket, készítettem jegyzeteket, részt vettem a munkában stb.? Miért?

#### 10. Az óra tempója és időzítése

- a) Helyes és kiegyensúlyozott volt-e a tervezett időbeosztásom? Ha nem, miért?
- b) Pontosan betartottam-e a feladatokhoz becsült időtartamot? Ha nem, melyik feladatnál nem sikerült?
- c) Megfelelő volt-e az óra tempója? Nem túl gyors vagy lassú?

#### 11. A taneszközök és anyagok használata

- a) A táblán az írásom olvasható volt?
- b) Hibátlan a helyesírásom?
- c) A taneszközök kiválasztása segített-e az óra céljának elérésében?
- d) A taneszközök elősegítették-e a tanulást?
- e) A használt vizuális eszközök szükségesek, láthatóak és könnyen kezelhetőek voltak? Helyesen értelmezték őket a diákok? Segítették a megértést, vagy inkább megtörték az óra menetét?
- f) Az auditív eszközök szükségesek és hallhatóak voltak? Megfelelően működtek?
- g) Magammal vittem-e minden szükséges szemléltető eszközt, könyvet, papírt, anyagot?
- h) Minden eszközümet megfelelően tudtam kezelni és kontrollálni?

#### 12. Utasítások és magyarázatok

- a) Utasításaim világosak, egyértelműek és tisztán érthetőek voltak-e a diákok számára?
- b) Hogyan győződtem meg arról, hogy a diákok megértették a feladatot? Adtam-e elégséges példát, mintát a feladathoz, biztosítottam-e megfelelő hosszúságú szünetet, jól kérdeztem, stb.?
- c) Mindvégig tudták a diákok, mit kell tenniük? Ha nem, hogyan reagáltam?
- d) Volt-e a diákoknak lehetőségük kérdezni?

#### 13. Kérdései technikák

- a) „Valódi”, megfelelő típusú kérdéseket tettem fel (fontosak a rávezető, ráségitő kérdések)?
- b) Hogyan reagáltam, ha nem a várt választ kaptam?
- c) Meg kellett-e ismételtem, át kellett-e fogalmaznom vagy újra fel kellett-e tennem valamelyik kérdésemet? Miért?
- d) Változtattam-e a kérdések formáját, típusát és nehézségét?
- e) Elég időt adtam-e a diákoknak a válaszára?

#### 14. Alkalmazkodási képesség

- a) Beváltak-e az általam tervezett megoldások azokkal a nehézségekkel kapcsolatban, melyekre számítottam?
- b) Történt valami, amit az óra közben meg kellett tennem, és korábban nem gondoltam, hogy ezzel foglalkoznom kell majd? Mi volt ez? Az óra mely pontján történt? Miért? Hogyan reagáltam?

- c) Volt-e olyan megakadás, probléma az órán, amire számíthattam volna? Mit kezdtem ezzel a helyzettel?
- d) Adekvátan rugalmas voltam-e a terveimmel az órai helyzethez alkalmazkodva?

#### 15. A diákok bevonása

- a) Minden diák le volt kötve egész órán?
- b) Minden diák érdeklődött egész órán? Tapasztaltam az unalom vagy a nyugtalanság jeleit? Hogyan kezeltem? Mit tettem ellene?
- c) Mindenkinek lehetősége volt hozzászólni az órához? A kérdéseimet egyenletesen osztottam el a diákok között?
- d) Elegendő figyelmet fordítottam-e minden diákra?
- e) Lehetővé tette-e a feladatok típusa, hogy a diákok odafigyeljenek egymásra?
- f) Bevontam-e a diákokat a magyarázatokba vagy mindent én magyaráztam el?

#### 16. A hibák kezelése

- a) Milyen típusú hibákat vétettek a diákok? Mikor, melyik feladat során? Hogyan kezeltem ezeket a helyzeteket?
- b) Mindig és minden hibát javítottam?
- c) A hibajavításom segítséget jelentett-e a diákoknak vagy megakadályozta őket a munkában?
- d) Volt bármelyik diáknak valamilyen speciális problémája az óra valamelyik részével kapcsolatban? Ha igen, milyen volt? Mi okozhatta? Mit tettem, hogy kijavítsam a problémából fakadó hibákat? Helyes megoldás volt?

#### 17. A diákok értékelése

- a) Minden feladatnál értékeltem-e a diákok teljesítményét? Ha igen, hogyan?
- b) Amikor osztályzatot adtam egy diáknak, indokoltam-e a döntésem az értékelési szempontok ismertetésével?
- c) Helyesen, differenciáltan és reálisan dicsértem vagy kritizáltam a teljesítményeket az egyes diákok esetében?

#### 18. A célok megvalósulása

- a) Sikerült-e megvalósítanom a tanításban azt, amit elterveztem? Miért? Miért nem?
- b) Mit nyertek a diákok az órából?
- c) Világossá vált-e az óra végére a diákoknak, hogy mi volt az óra célja?
- d) Miből látom, hogy az óra elérte a célját?

### IV. Reflexió

- a) A kérdéssor fényében mit tennék másként, ha ismét meg kellene tartanom az órát?
- b) Mit tanultam ebből az órából?
- c) Hogyan látom most ezt az osztályt?
- d) Mi az, ami a legnagyobb élmény volt számomra ezen az órán?
- e) További kérdések magamhoz: ... (pl.: Hogyan éreztem magam az órán? Milyen érzéseim voltak óra alatt? Miben voltam én jó az órán? Nehézkesen haladtam? Untam-e a saját órát? Stb.)



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Galambos Gábor*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: [modszertan@jgypk.u-szeged.hu](mailto:modszertan@jgypk.u-szeged.hu)

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2500 Ft.

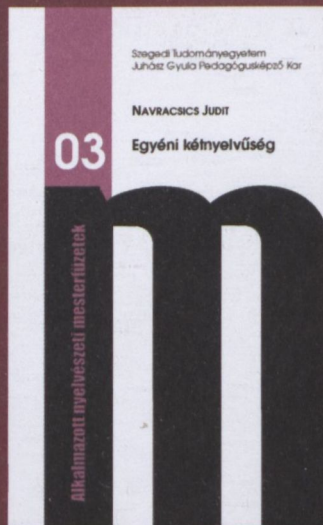
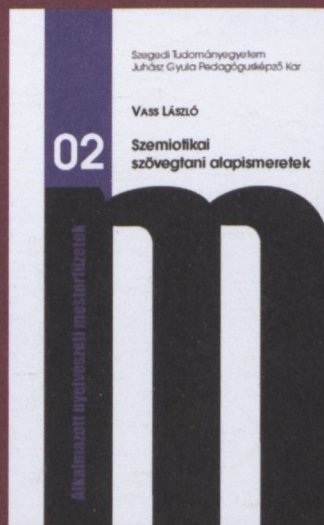
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*

Megjelent: 900 példányban

Planet Corp. Kft. Szeged. Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 2063-3734

# Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfűzetek



HERBSZT MÁRIA: Tanári beszédmagatartás

VASS LÁSZLÓ: Szemiotikai szövegtani alapismeretek

NAVRACSICS JUDIT: Egyéni kétnyelvűség

TÓTH SZERGEJ: Nyelv, kép, hatalom

VOIGT VILMOS: Jeltudomány

LENGYEL ZSOLT: Pszicholingvisztikai alapismeretek