

2014 JÚL. 2. P.

54822  
371173

TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA



2

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2014. 54. ÉVFOLYAM



**MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK**  
**LIV. évfolyam 2014. 2. szám**

**TARTALOM**

JASKÓNÉ DR. GÁCSI MÁRIA – DR. STÓKA GYÖRGY Mit várnak el a szülők az óvodától? .....	1
HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA – NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA „Mindenki tehetséges valamiben!” (2013 A külhoni magyar kisiskolások éve – Határon túli körút) .....	15
CSEH GÁBORNÉ NAGY EMŐKE Vizuális lehetőségek és a személyiség kapcsolata a környezettudatos gondolkodás kialakításában .....	23
SZŰCSNÉ HÜTTER ESZTER Hatékony tanulószervezés az idegen nyelvi órán .....	42
SÁRVÁRI TÜNDE A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegennyelv-tanításban .....	49



Főszerkesztő:  
*Bácsi János*

Szerkesztők:  
*Annus Gábor*  
*Cs. Bogyó Katalin*  
*Jancsák Csaba*

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

Szerkesztőségi titkár:  
*Tóth Eszter*

# Mit várnak el a szülők az óvodától?

JASKÓNÉ DR. GÁCSI MÁRIA – DR. STÓKA GYÖRGY

jagamaria@ekfck.hu, stokagy@ekfck.hu

Eszterházy Károly Főiskola, Eger



**Kulcsszavak:** *of kindergarten life, perfectionist parents, kindergarten life, kindergarten teacher, child-care, age-related specifics*

Az óvoda a gyermek életében meghatározó szerepet tölt be. Megtapasztalja mindazt, amit csak egy közösség adhat; emocionális biztonságot, melyben az érzelmi intelligencia kibontakozhat, ezáltal megalapozódik az értelmi fejlődés kedvező iránya. Az óvodai közösség, a személyes kapcsolatok sokszínűsége olyan szociális uteruszban ringatják a gyermekeket, melyben kibontakoztathatják személyiségüket. Ez mindannyiunk számára fontos cél és egy életen át tartó folyamat, mely egyensúlyban tarthatja mentálhigiéniés állapotunkat. Ennek alapjai a családban alakulnak ki, és a különböző – gyermekekkel foglalkozó – intézmények falai között tovább építhető a pszichikai teherbíró-képesség. A gyermekek számára oly sokat jelentő érzelmi biztonság az egyéni boldogulás primátuma. Így gondolják ezt nagyon sokan; szülők és pedagógusok egyaránt. A kérdés az, hogy ma a családok hogyan ítélik meg az óvodák szerepét, mit várnak el gyermekeiktől, és mit tegyenek az óvodapedagógusok, hogy megfeleljenek a szülők által felállított mércének.

Mikor a családok életében elérkezik az a pillanat, hogy gyermekük három éves lett, megfogalmazódik a kérdés; milyen óvodába járjon. Vekerdy Tamás (2001) elgondolása szerint az a jó óvoda, ahol nincsen kötelezően irányított foglalkozás, nincs iskolai ételemben vett tanítás, iskolára való felkészítés, hanem játékos tapasztalatszerzés, mese és vers, dúdoló, mondókák, tevékenységek különböző anyagokkal, jó minták, melyeket utánózhathat a gyermek.

A szakmailag jól felkészült óvodákban tisztában vannak a 3–7 éves korú gyermek testi-lelki fejlődésének törvényszerűségeivel és az ezekből fakadó szükségletek kielégítésével. A legújabb Alapprogramban<sup>1</sup> fontos elvként fogalmazódik meg az óvoda iskolásításának tilalma, a szabad játék hangsúlyossága. A tanítók többsége tisztában van azzal, hogy az iskolába készülő gyerek még óvodás és majd lassan iskolaéretté válik. A köznevelési rendszerben az óvoda szakmailag önálló nevelési intézmény, mely a családi nevelés kiegészítőjeként arra hivatott, hogy a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépésig tiszteletben tartsa a gyermekek jogait, miközben megteremti a következő életszakaszba lépés belső lelki feltételeit. Azonban változott a világ, a szülők pressziói ránehezednek az óvodára.

Az alábbiakban ismertetett vizsgálatunkban arra kerestük a választ, miként vélekednek a szülők gyermekeik óvodájáról, az ott folyó nevelőmunkáról, milyen elvárásokat fogalmaz-

<sup>1</sup> 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.  
[[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200363.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR) – 2014. május 19.]

*nak meg az óvodapedagógusokkal, illetve magával az óvodával mint gyermeknevelési intézménnyel szemben.*

### **Hipotéziseink**

Alapvető hipotézisünk az volt, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező – következésképpen olvasottabb, tájékozottabb – szülők jobban felismerik gyermekeik érdekeit, és az óvoda alapvető feladatai közül kiemelt fontosságúnak tekintik a játékokat.

Kiegészítő hipotézisként azt feltételeztük, hogy a különböző típusú településeken (nagyvárosban, kisvárosban, községben) élő szülők másként vélekednek az óvodai nevelés különböző területeiről, mások az óvodával, az óvodapedagógusokkal szembeni elvárásai.

### **Szülők írásbeli kikérdezése**

Az 1. sz. mellékletben szereplő kérdőívet 2013. július 20-án állítottuk össze. Eredetileg több kérdést, és némelyik kérdésnél több itemet terveztünk, de bizonyos megfontolások alapján több pontban „visszafogtuk” kíváncsiságunkat. A rokonok, ismerősök, jelenlegi és volt tanítványok segítségével szétküldött kérdőíveket részben hagyományos (papír) formátumban, részben elektronikus úton (e-mailben) juttattuk el a szülőkhöz. Augusztus, szeptember és október hónapokban érkeztek vissza a válaszok, összesen 92 szülőtől. A kérdésekre adott válaszokat az IBM SPSS<sup>2</sup>, illetve az Ms EXCEL<sup>3</sup> programok segítségével értékeltük ki.

### **A kérdőív kiértékelése statisztikai szempontok alapján**

A megkérdezettek kb. hatvan százaléka Budapesten, illetve nagyvárosban (Debrecen, Miskolc stb.), negyven százaléka pedig kisvárosban vagy községben él. Amint az várható volt, a válaszadók nagyobbik része (kb. 80%-a) nő, a kisebbik része (mintegy 20%-a) férfi. A modern korra jellemző késői (vagy későbbi) életkorban történő gyermekvállalást tükrözi az életkor szerinti megoszlás; az óvodás korú gyermekek szüleinek mindössze 13%-a 30 év alatti, kb. 70%-a 30–40 év közötti és valamivel több, mint 17%-a 40 év fölötti. Tekintettel az alapvető hipotézisünkre, ami a szülők iskolázottsága és az óvodával mint intézménnyel szembeni elvárások közötti összefüggésekre vonatkozik, rákérdeztünk a kérdőívet kitöltők iskolai végzettségére is. A válaszadók közel azonos hányada rendelkezik középiskolai (kb. 49%), illetve felsőfokú (kb. 46%) végzettséggel, és mindössze 5% körüli az általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya.

A kutatásunk szempontjából természetesen minden kérdés, illetve az arra adott válasz fontos volt, ám a legtöbb információt a 4. és az 5. kérdésre adott válaszoktól reméltünk.

A 4. kérdés, illetve kérés az volt, hogy a kedves szülő rakja fontossági sorrendbe az óvoda felsorolt – általunk lehetségesnek vélt – feladatait, esetleg bővítse a listát számára fontos, de a felsorolásban nem említett feladatokkal. Kilenc lehetséges feladatot soroltunk fel, ezek a következők voltak:

<sup>2</sup> Az eredeti nevén Statistical Package for the Social Sciences, későbbi nevén Statistical Product and Service Solutions statisztikai szoftvert 1960-ban fejlesztették ki a Stanford Egyetemen, majd 1968-ban megalapították az SPSS Inc. nevű multinacionális szoftvercéget, amit 2009-ben megvásárolta az IBM. A szoftver mai hivatalos neve IBM SPSS Statistics.

<sup>3</sup> A Microsoft Corporation multinacionális vállalat kitűnő táblázatkezelő szoftvere.

- a) Biztonságban legyenek a gyermekek napközben, amíg a szülőknek más elfoglaltsága van.
- b) A gyermekek számára meghitt, családias légkört alakítsanak ki.
- c) Helyes viselkedésre tanítsák a gyerekeket.
- d) Készítsék fel a gyerekeket az iskolára.
- e) Minél többet játsszanak a gyerekek.
- f) Ne hagyjanak rá mindent a gyerekekre, hadd tanulják meg a rendet, fegyelmet.
- g) Legyenek a gyerekek minél többet a szabad levegőn, mozogjanak sokat!
- h) Az a lényeg, hogy a gyerekek egész nap melegben legyenek, enni kapjanak és sokat aludjanak.
- i) Amit lehet, tanítsanak meg a gyerekeknek, hogy az iskolában minél kevesebb gondjuk legyen majd.

A következő táblázat a válaszokban megadott sorrendek alapján számított átlagos helyezési számokat, az adott feladathoz rendelt leggyakoribb sorszámot (*módusz*), valamint a rendezett minta középső elemét (*medián*) tünteti fel.

	Biztonságban legyenek a gyermekek...	A gyermekek számára meghitt...	Helyes viselkedésre tanítsák...	Készítsék fel a gyerekeket az iskolára...	Minél többet játsszanak a gyerekek...	Ne hagyjanak rá mindent a gyerekekre...	Legyenek a gyerekek minél többet...	Az a lényeg, hogy a gyerekek egész...	Amit lehet, tanítsanak meg...
Átlag	3,22	3,20	3,74	4,98	3,97	4,87	4,99	7,91	7,41
Leggyakoribb válasz	1	1	3	7	1 és 2	6	5	9	8
A minta középső eleme	2,00	3,00	4,00	6,00	4,00	5,00	5,00	9,00	8,00

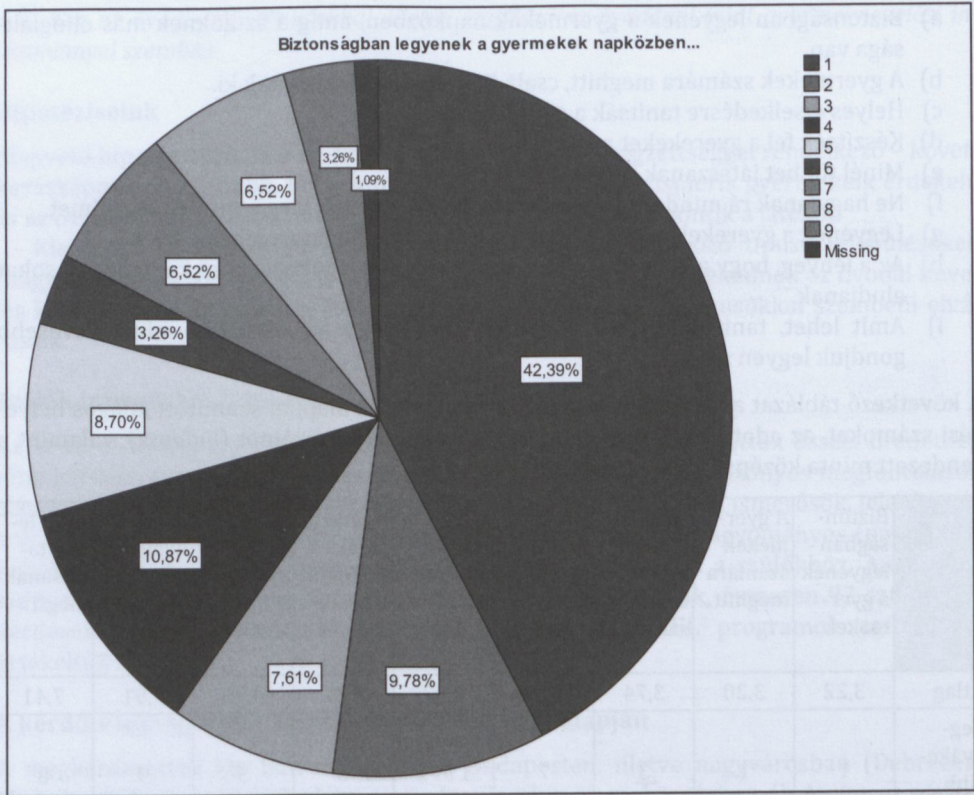
1. táblázat A szülői válaszok statisztikai eredményei 1.

A táblázatból megállapítható, hogy a *b)* válasz kapta átlagosan a legalacsonyabb helyezési számokat, vagyis a szülők számára a legfontosabb, hogy az óvodában a gyermekek számára meghitt, családias légkört alakítsanak ki.

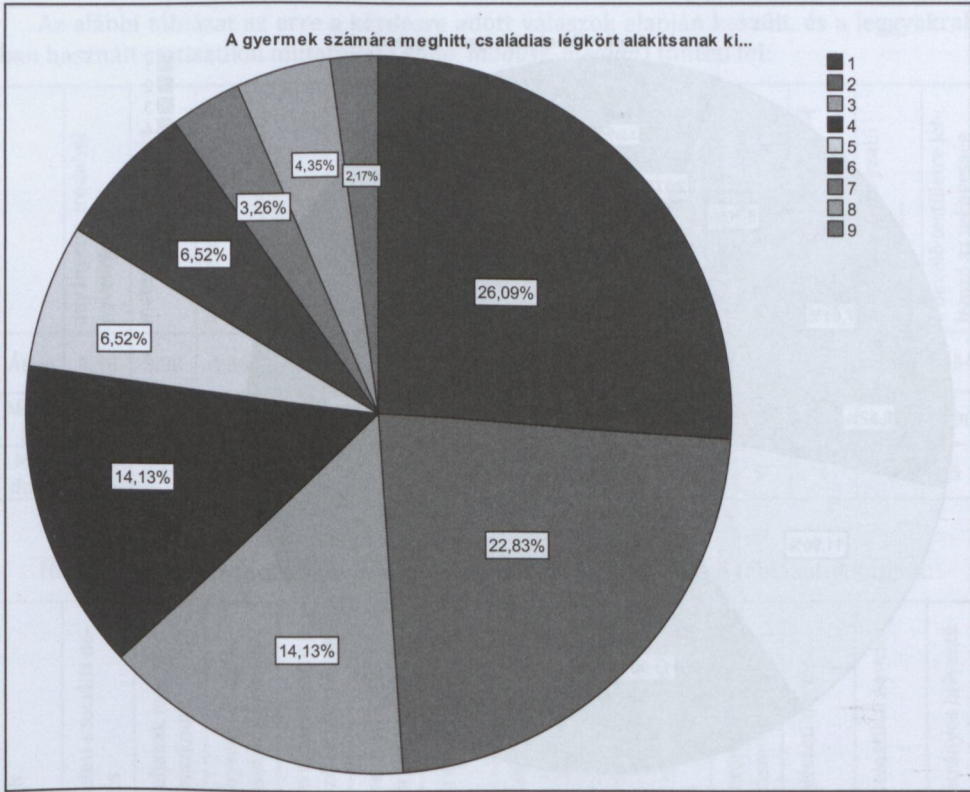
Ugyanakkor az is látható, hogy az óvoda lehetséges feladatai közül kettőt is az első helyre soroltak legtöbben a válaszadók. Az *a)* és *b)* válaszlehetőségek esetén az 1. hely volt a leggyakoribb, az *e)* válaszlehetőség esetén pedig „holtverseny” alakult ki az 1. és a 2. helyezési számok között. Vagyis az előző bekezdésben említett mellett a gyermekek biztonsága a legfontosabb elvárás a szülők részéről, de a minél több játéklehetőség biztosítását is az óvoda legfontosabb feladatai közé sorolják.

Ha az „éremtáblázat” másik végét is megnézzük, láthatjuk, hogy az óvoda feladatai közül legkevésbé fontosnak tartották a szülők a *h)*, az *i)*, illetve a *d)* pontokban foglaltakat.

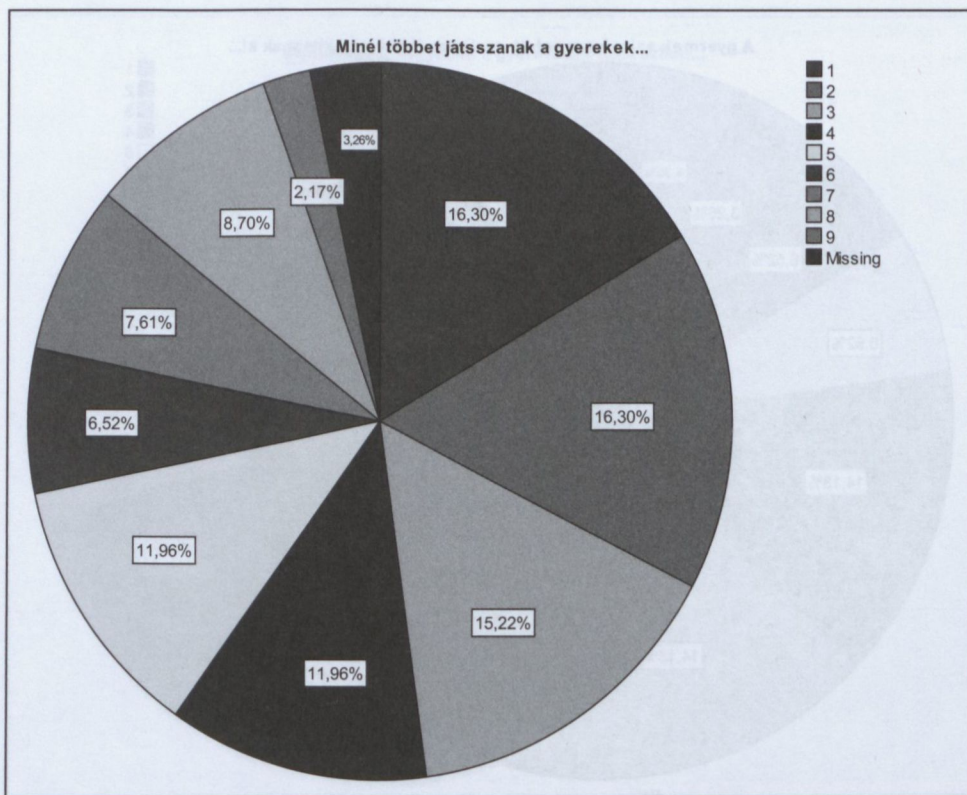
Tovább árnyalhatjuk a képet, ha megvizsgáljuk az óvoda egy-egy lehetséges feladatához rendelt helyezési számok eloszlását. Ekkor láthatjuk, hogy az előző táblázatból levont következtetések – jöllehet igazak – egy ponton megévesztőek. Nézzük meg a következő három kördiagramot!



1. ábra Az a) kérdésre érkezett válaszok százalékos ábrája



2. ábra A b) kérdésre érkezett válaszok százalékos mutatója



3. ábra Az e) kérdésre érkezett válaszok százalékos mutatója

Egyértelműen látszik, hogy a kérdőívet kitöltő szülők közül legtöbben (valamivel több, mint 42%) a gyermekek biztonságát tartja az óvoda legfontosabb feladatának.

Az 5. kérdésben arra kértük a szülőket, hogy jelöljék ötfokozatú skálán, mennyire tartják fontosnak az óvodai nevelés során az alábbiakat:

- anyanyelvi, irodalmi nevelés
- matematikai nevelés
- környezeti nevelés
- művészeti nevelés
- testi nevelés
- játék
- érzelmi-szociális nevelés
- környezet- és egészségtudatos nevelés
- szerezzenek minél több élményt a környező világról
- tanuljanak meg alkalmazkodni egymáshoz
- tanulják meg elfogadni a másságot
- differenciált, egyéni bánásmód alkalmazása
- a hátrányos helyzetű gyermekek integrált óvodai nevelése
- a nevelőtestületre jellemző az igényesség

Az alábbi táblázat az erre a kérdésre adott válaszok alapján készült, és a leggyakrabban használt statisztikai mutatókat (átlag, módusz, medián) tünteti fel:

	anyanyelvi, irodalmi nevelés	matematikai nevelés	környezeti nevelés	művészeti nevelés	testi nevelés	játék	érzelmi-szociális nevelés	környezet- és egészségtudatos nevelés	szerезenenek minél több élményt	tanuljanak meg alkalmazkodni	tanulják meg elfogadni a másságot	differenciált, egyéni bánásmód	a hátrányos helyzetű gyermekek...	a nevelő testületre jellemző az igényesség
Átlag	4,36	3,98	4,36	4,00	4,48	4,72	4,66	4,57	4,51	4,62	4,39	4,16	3,90	4,54
Medián	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00
Módusz	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5

2. táblázat A szülői válaszok statisztikai eredményei 2.

Ha az átlag szerint sorba rendezzük az oszlopokat, a következő táblázatot kapjuk:

játék	érzelmi-szociális nevelés	tanuljanak meg alkalmazkodni	környezet- és egészségtudatos nevelés	a nevelő testületre jellemző az igényesség	szerезenenek minél több élményt	testi nevelés	tanulják meg elfogadni a másságot	anyanyelvi, irodalmi nevelés	környezeti nevelés	differenciált, egyéni bánásmód	művészeti nevelés	matematikai nevelés	a hátrányos helyzetű gyermekek
4,72	4,66	4,62	4,57	4,54	4,51	4,48	4,39	4,36	4,36	4,16	4	3,98	3,9

3. táblázat Az átlag mutatója

Ezek szerint a szülők az óvodai nevelés során legfontosabbnak a játékot, az érzelmi szociális nevelést, illetve az alkalmazkodásra nevelést tartják, ugyanakkor legkevésbé fontosnak ítélik meg a hátrányos helyzetű gyermekek integrált óvodai nevelését, a matematikai nevelést, valamint a művészeti nevelést.

Ezekre a kérdésekre (mármint a kérdőív 4. és 5. pontjára) később még visszatérünk, most azonban vizsgáljuk meg a további kérdésekre adott válaszokat.

A 6. kérdésre – hogy tudniillik „Fontosnak tartja-e, hogy az óvodapedagógusok jól felkészült, főiskolát, egyetemet végzett emberek legyenek, akik rendszeresen továbbképzik magukat” – a válaszadók kétharmada (66,3%) mondta, hogy „nagyon fontosnak tartom”, valamivel több, mint egynegyede (27,2%) azt, hogy „ártani nem árt”, és 6,5%-a szerint „elég, ha szeretik a gyerekeket”.

A 7. pontban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyire felel meg a helyi óvoda a szülői elvárásoknak. A szülők háromnegyede (76,1%) szerint mindenben megfelel, valamivel kevesebb, mint egynegyede szerint viszont – az óvodapedagógusok munkáját is figyelembe véve – nem mindenben felel meg az elvárásaiknak az óvoda.

Hasonló eredmény született a következő kérdéshez kapcsolódóan is; a kérdőívet visszaküldők nagyjából négyötöde (81,5%) jónak tartja a gyermeke óvodájának helyi nevelési programját, míg a maradék kb. egyötöde vagy nem ismeri (14,1%) vagy nem tartja jónak (4,4%).

A 9. kérdésre adott válaszok alapján a megkérdezettek majd' háromnegyede (72,8%) hallott már a Waldorf óvodáról, és közel kétharmada (63%) ismeri a kompetencia alapú nevelési programot, viszont a szülők alig több, mint egytizede (12%) tud a Freinet-féle óvodáról, és alig több, mint egyötöde (22,8%) a Rogers-féle óvodáról.

Annak ellenére, hogy a fentebb már említett 7. pontban a szülők háromnegyede elégedetten nyilatkozott a helyi óvodáról, az utolsó, 10. pontban a válaszadók kevesebb, mint 20%-a mondta azt, hogy nem támogatná, ha a helyi óvoda a jelenlegi, „hagyományos” nevelési program helyett valamelyik alternatív program szerint működne, sőt; a szülők több, mint 40%-a szerint éppen ideje lenne már a változtatásnak...

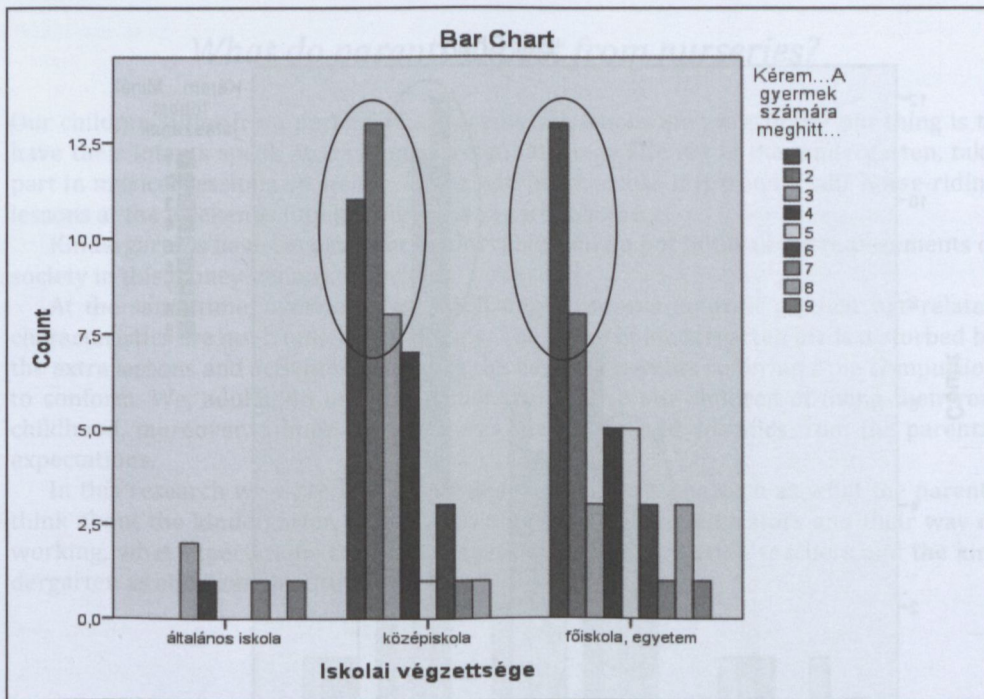
### Hipotézisvizsgálat

Az SPSS program alkalmas arra, hogy a változók között eleve meglévő ún. *szignifikáns összefüggéseket* megmutassuk. Erre a *keresztáblás lekérdezéseket* használjuk. A település típusa, a válaszadók neme, a válaszadók életkora, illetve a válaszadók iskolai végzettsége változókat „kereszteltük” az egyéb kérdésekre adott válaszokkal. Itt nem részletezett módon kiválogattuk azokat az eseteket, amikor a változók között szignifikáns összefüggés mutatható ki. Az alábbiakban ezek közül – a teljesség igénye nélkül – felsorolunk néhányat.

Tehát; *szignifikáns összefüggés mutatható ki:*

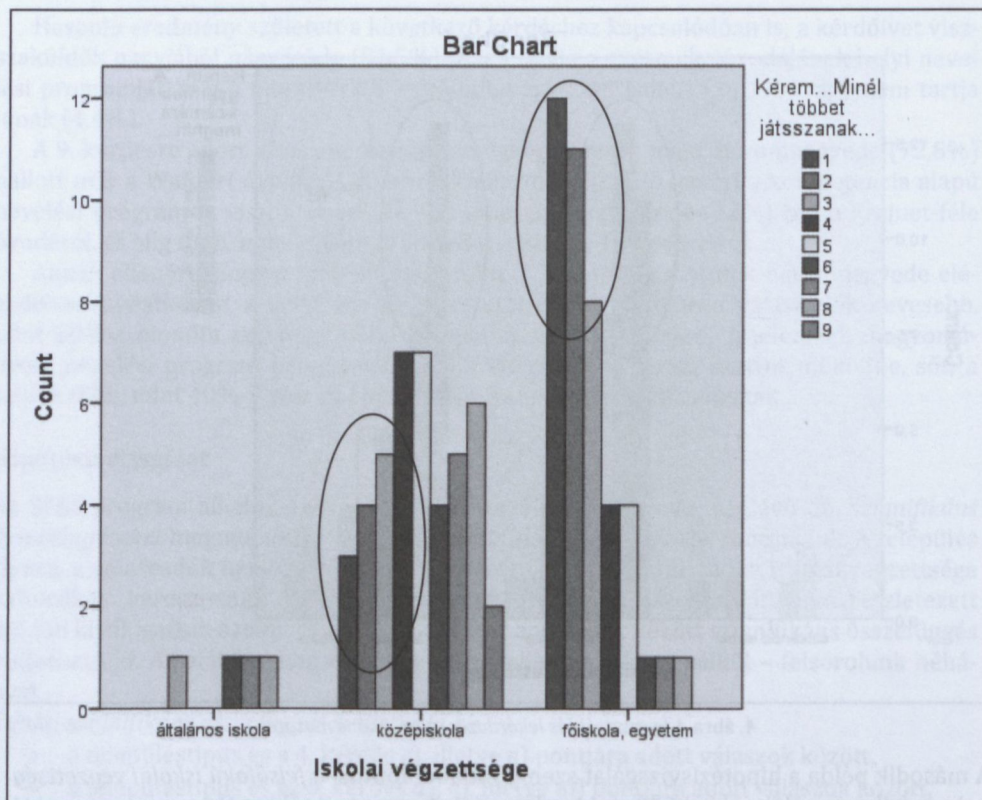
- a településtípus és a 4. kérdés c), illetve g) pontjára adott válaszok között,
- a településtípus és az 5. kérdés d), e), illetve m) pontjára adott válaszok között,
- a településtípus és a 7. kérdésre adott válasz között,
- a településtípus és a 8. kérdésre adott válasz között,
- a településtípus és a 9. kérdés b), illetve d) pontjára adott válasz között,
- a településtípus és a 10. kérdésre adott válasz között,
- az életkor és a 4. kérdés g) pontjára adott válasz között,
- az iskolai végzettség és a 4. kérdés b), c), e), g), h), illetve i) pontjára adott válasz között,
- az iskolai végzettség és az 5. kérdés e) pontjára adott válasz között,
- az iskolai végzettség és a 6. kérdésre adott válasz között,
- az iskolai végzettség és a 9. kérdés b), c), valamint d) pontjára adott válasz között,
- az iskolai végzettség és a 10. kérdésre adott válasz között,
- az iskolai végzettség és adott válasz között,
- az iskolai végzettség és adott válasz között,
- az iskolai végzettség és adott válasz között.

A fenti felsorolásból csak két példát emelünk ki. Az elsőt csak demonstratív szándékkal, íme; a főiskolát, egyetemet végzettek fontosabbnak tartják, hogy az óvoda a gyermekek számára meghitt, családias légkört biztosítson, mint a felsőfokú végzettséggel nem rendelkezők:



4. ábra A keresztátlás lekérdezés szignifikáns mutatói 1.

A második példa a hipotézisvizsgálat szempontjából fontos; a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülők sokkal fontosabbnak tartják, hogy minél többet játszanak a gyerekek, mint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők:



5. ábra A keresztműveltség lekérdezés szignifikáns mutatói 2.

A fentebbi felsorolás, illetve a 8. ábra alapján hipotéziseinket igazoltnak tekinthetjük!

#### IRODALOM

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

[[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200363.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR) - 2014. május 19. ]

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 1985: *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.

Takács Bernadett 2001: *Gyermek-játék-terápia*. Budapest: Okker.

Vekerdy Tamás 2001: *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest: Saxum.

## *What do parents expect from nurseries?*

Our children suffer from perfectionist parents, for whom the most important thing is to have their infants speak at least one foreign language already in the kindergarten, take part in musical sessions on weekly bases, and just because it is trendy, take horse-riding lessons at the weekends fifty kilometers away from home...

Kindergartens have become more vulnerable, and do not fulfill all the requirements of society in this money-centered world.

At the same time, overloaded children might become neurotic as their age-related characteristics are not handled accordingly. The peace of kindergarten life is disturbed by the extra lessons and activities, satisfying the needs of parents suffering from compulsion to conform. We, adults, do not notice that we deprive our children of living their real childhood, moreover, a huge gap separates the age-related specifics from the parental expectations.

In this research we were looking for answers to questions such as what the parents think about the kindergarten their children go to, about the educators and their way of working, what expectations they have regarding the kindergarten teachers and the kindergarten as child-care institution...



- .....
- .....
- .....

5. Jelölje ötfokozatú skálán, mennyire tartja fontosnak az óvodai nevelés során az alábbiakat! (1 – egyáltalán nem tartom fontosnak, 5 – nagyon fontosnak tartom)

anyanyelvi, irodalmi nevelés	1	2	3	4	5
matematikai nevelés	1	2	3	4	5
környezeti nevelés	1	2	3	4	5
művészeti nevelés	1	2	3	4	5
testi nevelés	1	2	3	4	5
játék	1	2	3	4	5
érzelmi-szociális nevelés	1	2	3	4	5
környezet- és egészségtudatos nevelés	1	2	3	4	5
szeressenek minél több élményt a környező világról	1	2	3	4	5
tanuljanak meg alkalmazkodni egymáshoz	1	2	3	4	5
tanulják meg elfogadni a másságot	1	2	3	4	5
differenciált, egyéni bánásmód alkalmazása	1	2	3	4	5
a hátrányos helyzetű gyermekek integrált óvodai nevelése	1	2	3	4	5
a nevelő testületre jellemző az igényesség	1	2	3	4	5

6. Fontosnak tartja-e, hogy az óvodapedagógusok jól felkészült, főiskolát, egyetemet végzett emberek legyenek, akik rendszeresen továbbképzik magukat?

- elég, ha szeretik a gyerekeket
- ártani nem árt
- nagyon fontosnak tartom

7. Mennyire felel meg a helyi óvoda – az óvodapedagógusok munkáját is figyelembe véve – az Ön elvárásainak?

- egyáltalán nem felel meg
- nem mindenben felel meg
- mindenben megfelel

Amennyiben nem mindenben vagy egyáltalán nem felel meg a helyi óvoda az Ön elvárásainak, kérem, röviden fejtse ki, mit változtatna:

.....

.....

.....

8. Mi a véleménye a gyermeke óvodájának helyi nevelési programjáról?

- nem ismerem       nem tartom jónak       jónak tartom

9. Hallott-e a következő, ún. alternatív óvodai programokról?

- |                                      |                               |                              |
|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| - Freinet-féle óvoda                 | <input type="checkbox"/> igen | <input type="checkbox"/> nem |
| - Montessori-féle óvoda              | <input type="checkbox"/> igen | <input type="checkbox"/> nem |
| - Rogers-féle óvoda                  | <input type="checkbox"/> igen | <input type="checkbox"/> nem |
| - Waldorf óvoda                      | <input type="checkbox"/> igen | <input type="checkbox"/> nem |
| - Kompetencia alapú nevelési program | <input type="checkbox"/> igen | <input type="checkbox"/> nem |

10. Hogyan fogadná azt a javaslatot, hogy a helyi óvoda a jelenlegi, „hagyományos” nevelési program helyett valamelyik alternatív program szerint működjön?

- nem támogatnám
- nekem teljesen mindegy
- éppen ideje lenne már

.....

Köszönöm szépen a válaszait!

Sárospatak, 2013. július 20.

Jaskóné Dr. Gácsi Mária

Dr. Stóka György

# „Mindenki tehetséges valamiben!”

2013 A külhoni magyar kisiskolások éve – Határon túli körút

HEVÉRNÉ KANYÓ ANDREA – NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA

kanyoandi@hever.hu, nagyne.brigitta@ke.hu

Kaposvári Egyetem Gyakorló Iskola és Gimnázium, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar



**Kulcsszavak:** oktatáspolitikai, tehetségprogram, óvoda, anyanyelvi nevelés, sport, zenés-mozgásos foglalkozás

A magyar nemzetpolitikai stratégia fontos eleme a magyar iskolába iratkozás eredményessége, hiszen kutatások igazolják, hogy a határon túli magyar gyermekek nagyobb eséllyel tudják anyanyelvi környezetben kibontakoztatni tehetségüket. A Magyar Állandó Értekezlet tavalyi határozata alapján a Nemzetpolitikáért Felelős Államtitkárság a 2013-as esztendő t a külhoni magyar kisiskolások évévé nyilvánította. A programsorozat egyik részét a határon túli régiók magyar iskoláiba tett körút képezte, melynek során magyarországi szakemberek minden helyszínen (összesen 22) kreatív anyanyelvi játékokat, ügyességi, kézműves, logikai és zenés-mozgásos foglalkozásokat tartottak a „Csillagszemű juhász” című magyar népmeséhez kötődően, „Mindenki tehetséges valamiben” címmel. E speciális pedagógiai program létrejöttét és megvalósításának tapasztalatait összegzi a tanulmány.

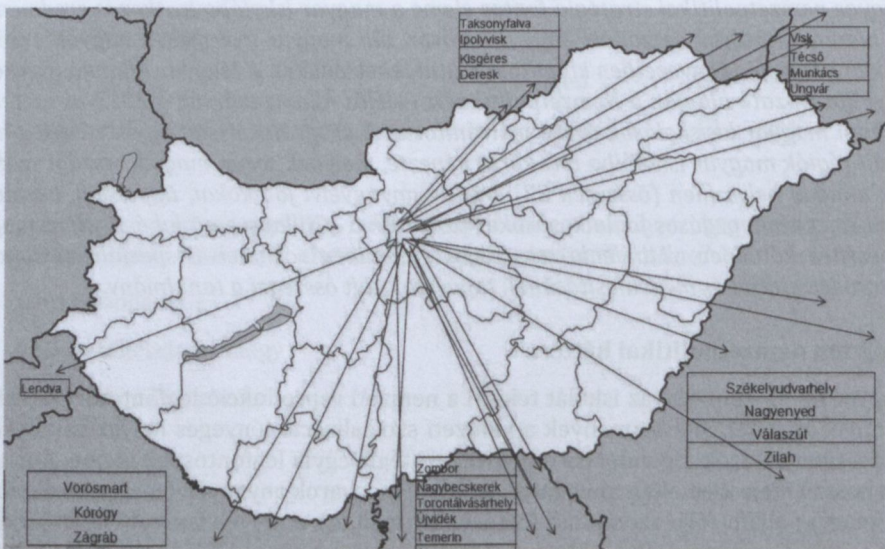
## A program nemzetpolitikai háttere

A magyar nemzetpolitika az iskolát tekinti a nemzeti reprodukció legfontosabb színterének, mivel az oktatási intézmények a nemzeti szocializáció lényeges helyszínei. Ezért az oktatási támogatások átgondolása a nemzetstratégia egyik legfontosabb eleme. A magyar állam hosszú ideje kiemelten támogatja a külhoni magyarok anyanyelven történő oktatását.

A magyar állam célja azon plusz források biztosítása, amelyek vonzóvá és működőképessé teszik a magyar nyelvű oktatást, létrehozva az egységes Kárpát-medencei oktatási teret. Ezzel kapcsolatban az egyik leglényegesebb beavatkozási pont annak biztosítása, hogy minél több magyar diák vegyen részt az oktatásban, mivel a statisztikai adatok alapján a legnagyobb asszimilációs fogyás az oktatási intézményekbe történő beiratkozások alkalmával figyelhető meg. Tehát az alapfokú oktatásban kiemelt jelentőségű a magyar anyanyelvű oktatási intézménybe való beiratást elősegítő kampány, mivel a mutatók szerint, aki többségi nyelvű óvodában/iskolában kezdi el az oktatást, azt a továbbiakban sem íratják magyar iskolába. Becsült adatok alapján „az általános iskolások mintegy 20 százaléka nem anyanyelvén tanul, és ez az arány növekszik a magasabb iskolai szintek felé haladva” (Papp 2013: 408). Ugyanakkor kutatások igazolják azt is, hogy a határon túli magyar gyermekek nagyobb eséllyel tudják kibontakoztatni tehetségüket anyanyelvi környezetben. Papp Z. Attila PISA vizsgálatokat (2003, 2006, 2009) összehasonlító tanulmá-

nyában kiemeli, hogy például „a kisebbségi magyarok az európai szinten közepesnek tartott szlovák rendszerben jobbra átlag alatt teljesítenek, míg a gyengébb teljesítménnyel rendelkező román és szerb oktatási rendszerben átlag feletti kompetenciákkal rendelkeznek” (Papp 2013: 19).

A magyar anyanyelvű intézménybe való iratkozás ösztönzésében az eredményességet növelhetik azok a gyermekprogramok, családi programok, melyek nívójukkal jelzik a magyar nyelvű oktatás minőségbeli különbségét, és egyben kapcsolódnak a minél korábbi tehetséggondozáshoz. E célok és alapelvek figyelembevételével a Magyar Állandó Értekezlet tavalyi határozata alapján a Nemzetpolitikaért Felelős Államtitkárság a 2013-as esztendő „A külföldi magyar kiskisiskolások évévé” nyilvánította. Az idei programsorozat a 2012-ben meghirdetett „A külföldi magyar óvodák éve” programsorozat folytatásaként jött létre. A programsorozat egyik részét a határon túli régiók magyar iskoláiban tett körút képezte, melynek során magyarországi szakemberek 22 helyszínen (1. ábra) kreatív anyanyelvű játékokat, ügyességi, kézműves, logikai és zenés-mozgásos foglalkozásokat tartottak a „Csillagszemű juhász” című magyar népmeséhez kötődően, „Mindenki tehetséges valamiben” címmel.



1. ábra Határon túli körút állomásai  
(Készítette: Hevérné Kanyó Andrea)

### Hogyan alakult?

A foglalkozások programjának összeállítására három magyarországi szakembert kértek fel: Ambrus Péterné és Hevérné Kanyó Andrea pedagógust a Kaposvári Egyetem Gyakorló Iskola és Gimnáziumából és Nagyné Árgány Brigitta oktatót a Kaposvári Egyetemről. A magas színvonalú szakmai munka mellett fontos kritérium volt, hogy olyan embereket találjanak, akik jól együtt tudnak dolgozni, kreatívak és a módszerek gazdag tárházával rendelkeznek. A megvalósításra újabb team alakult, mivel fontos szempont volt az is, hogy a programsorozat egy hónapi távollétet jelent kisebb-nagyobb megszakításokkal,

továbbá a foglalkozások vezetése kreativitást, spontaneitást és nagyfokú tűrőképességet igényel. A csapat két tartó oszlopa, mint állandó tag, Hevérné Kanyó Andrea és Nagyné Árgány Brigitta lett. A munkát volt és jelenlegi hallgatók segítették: diplomás andragógusok és nappali képzésre járó óvodapedagógusok.

### **Miért népmese?**

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

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

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

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

### *A zenés-mozgásos foglalkozások („Varázslatos hangok”) létrejötte, megvalósításának módszertana, tapasztalatai*

A zenés-mozgásos foglalkozások tervezésekor mindenekelőtt szem előtt kellett tartanunk, hogy várhatóan különböző életkorú gyermekek együttes, differenciált zenei foglalkoztatására számíthatunk, tehát mindenképpen olyan programot kell kialakítanunk, amely a korosztályok összetételétől függően rugalmasan változtatható, a folyamatosan változó körülményekhez szabható. Ugyanakkor a változó elemeken kívül szükség volt állandó panelek beépítésére is, melyek egy-egy alkalom gerincét adhatják. Így kerültek a komplex zenei program (magyar nyelv-ének-zene-tánc) fő elemei közé a találós kérdések, a magyar népi mondókák, a magyar népi gyermekjátékdalok, a magyar népdalok és műdalok, a magyar népi hangszerek, melyek mindegyike a magyar hagyományokhoz, kultúrához köthető, tehát a magyarság tudatalatti elemeinek, a magyarsághoz való tartozás fontosságának és megerősítésének hangsúlyozását foglalja magában. Figyelembe kellett vennünk továbbá azt is, hogy olyan eszközöket állítsunk a program szolgálatába, melyek könnyen mobilizálhatók, adott esetben helyettesíthetők és nem sérülékenyek. Ezért eszközként CD-lejátszó, a foglalkozáshoz készített CD-lemez, színes fénymásolatok, a gyermekjátékokhoz kapcsolódó kellékek (pl. medve fejpánt) és a furulya szerepelt. Amennyiben arra lehetőség adódott, egyéb hangszerek (hegedű, gitár) is felhasználásra kerültek.

A 22 foglalkozás során az eredeti zenei forgatókönyv legalább tízféle változata alakult ki a helyszíntől, a gyerekek életkorától és aktivitásától, motiváltságától függően. Módszertani szempontból mindenképp a differenciált foglalkoztatás, a „minden gyermek bevonása”, aktivizálása, tevékenykedtetése, és ezáltal a zenés foglalkozásokon az élményközpontúság, a jókedv és a játék örömeinek hangsúlyozása volt a cél. Mivel az óvodás korosztályra is számítani lehetett, így a programba több olyan játékot is terveztünk, amelyekben a gyermekek szimbolikus szerepet vállalhatnak, mely által fenntartható és tovább fokozható játékkedvük. A gyerekekkel való kapcsolatteremtésben az általuk (valószínűleg) ismert dalok, mondókák segítettek, melyek a foglalkozás elején kaptak helyet. A további dalok és mondókák témáinak mindegyike a választott magyar népmeséhez kapcsolódott vagy azok szereplői (pl. medve), vagy az ott történő események (próbatételek, lakodalom) által. Amennyiben a gyerekek nem ismerték az adott dalokat/játékokat, alkalom nyílt azok megtanítására.

A foglalkozások állandó elemeit a következőképp foglalhatjuk össze:

- Bevezető rész: kapcsolatteremtés (ismert dalok, mondókák): daltanulás, dalismétlés az évszakhoz (tavasz) kapcsolódóan;
- Találós kérdés (mondókával, vagy énekelve): daltanulás, dalismétlés a mese egyik állatszereplőjéhez kapcsolódóan;
- Medvés mondókák, játékok, dalok: mondóka- és daltanulás, mondóka- és dalismétlés;
- „Hangol már a zenekar”(Vajon melyik hangszerek húzták a talp alá valót a lakodalomban?): nagyobbak esetén csoportmunka (hangszerek felismerése magyar népzeneiről, majd a hangszerek képeinek hangzás szerinti sorba rakása), kisebbeknél utánzó játék (hangszerek felismerése mozgás után, rajtuk való képzeletbeli játék magyar népzeneire);
- Közös, foglalkozást lezáró zenélés és tánc: a jelen lévő szülők és pedagógusok bevonása a közös zenélésbe. Nekem is van egy varázshangszerem, az, amelyik a csillagszemű juhásznak is segített legyőzni az akadályokat. Eljátszom nektek a juhász kedvenc nótáját. Ha a gyerekek ismerték: közös ének, ha nem, akkor zenehallgatásként szerepelt, vagy új dalként megtanultuk. Most járunk táncot együtt a juhász lakodalmán! Közös tánc a CD-n lévő magyar népzenei anyagra.

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

- *Kodály-Weöres: Sándor napján*: közös ének 1-2 versszakkal (általában nem ismerték a dal 2. versszakát, így sor került ennek megtanítására); a dal kísérete testhangokkal (a gyerekek életkorától és összetételétől függően, fokozatosan nehezítve);
- *Gryllus: Somvirág*: közös ének és daltanulás, majd a dalhoz játékos mozdulatok a helytől és a gyerekek összetételétől függően differenciálva;
- *Dirmeg-dörmög a medve* kezdetű magyar népi mondóka: helytől függően utánzó járás körben/elszórta, majd körjáték dramatizálása a mondókára. Egy gyermek a kör közepén (medve fejpánttal) guggol és szunyókálást imitál, a többiek körben járnak. Az „Alhatnék, mert hideg van stb.” szövegrészt a bent guggoló medve mondja mély hangon, majd a mondóka végeztével egy, a játékvezető által kiválasztott kisgyermek odalép hozzá és megkopogtatja a vállát, mondva: „Kipp-kopp, kopogok, találd ki, hogy ki vagyok!”. Ha a medve kitalálta, akkor helyet cserélnek.

- *Mackó, mackó, ugorjál* kezdetű magyar népi gyermekjátékdal: a dal játéka a szöveg utánzó mozgáson alapul. Amikor sok a kisgyerek, úgy is lehet játszani, hogy néhány kismedvét beállítunk a kör közepére, ők utánozzák a mozgásokat, a többiek körbejárnak a dalra. A dal végén a bent lévő macik kiugrálhatnak valakihez, akit választottak és helyet cserélnek vele, így ők lesznek az új macik.
- *Bújj, bújj, medve* kezdetű magyar népi gyermekjátékdal: a gyerekek körbejárnak, belül a medve, kívül a vadász. A „Ha kijöttél” kezdetű sorra megáll a kör, a gyerekek kaput nyitnak. A medvének ki kell jönnie a körből, de ugyanott nem mehet vissza. A vadász csak a körön kívül kergetheti a medvét. Ha a dal végéig a vadász elfogja a medvét, ő lesz az új medve. Különben új vadászt választanak.
- *Medvevadászat*: mozgásos, ritmikus utánzójáték
- *A juhásznak* kezdetű magyar népdal

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

#### *Anyanyelvi foglalkozások („Szócsavaró”)*

A választott mese mindenhol ismert volt. Általában, 1-2 kisebb eltéréstől eltekintve, kettő változatát ismerték a gyerekek. A próbatételekben és az állatszereplőkben volt különbözőség. Akár országon belül is voltak a meserészletekben eltérések, melyek a beszélgetés elején, a mese felelevenítésekor már kiderültek. A foglalkozás mindig bemutatkozással kezdődött, különösen figyelve a szerepekre, a megszólításra és a kifejező, tiszta élő beszédre. A közvetlenség érdekében mindig volt lehetőség a tegező, ill. a magázó formulára is. Ezzel gyakran éltek a gyerekek és segítség volt a pedagógusok, szülők felé is.

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

Állandó feladataink a játék során:

- *Puzzle (kirakó)*, amely a Csillagszemű juhászt ábrázolta. A kirakás mellett, mely a logikát, a rész-egész fogalmának erősítését, az absztrahálást fejleszti, remek motívációnak bizonyult minden korosztálynál. A kép összeillesztése után beszélgettünk a juhász ruházatáról, életmódjáról, tevékenységeiről. Ezalatt sok érdekes kifejezés előkerült, melyek magyarázatra szorulhattak (szókincsfejlesztés). Beszél-

getés tárgyát képezte a suba és a szúr közötti különbség vagy az „elüti az időt” kifejezés. A gyerekek saját életükből hozták a kifejezések magyarázatát.

- *Állítások (igaz, hamis).* Ez a feladat is átalakításra került már az első helyszínen. Eredetileg írásban történt volna, de vagy az idő volt rövid, vagy a helyszín (ülőkalkalmatosság) nem volt erre megfelelő. A meséről állítottunk valamit, és a gyerekek el kellett döntenie, hogy igaz vagy hamis. Itt a „füllentettem” szót kellett gyakran megmagyaráznunk, és a szóval kapcsolatos illemszabályokat ismételtük át (illik, nem illik... – szociális kompetencia). Élvezhetőbbé vált a feladat megoldása az által, hogy ha igaz, fel kellett állniuk és nyújtózkodni felfelé. Ha hamis, leguggolni és kicsire összehúzni magukat.
- *Keresd a szót! (Bűvösnégyzet)* Ezt a feladattípust több helyen nem alkalmazták eddig, de nagyon kedvelték a gyerekek és a pedagógusok is. A meséből 10 szót elbújtattunk egy betűhalmazban, és azokat kellett megkeresni (szereplők, helyszínek, tárgyak). Itt a versengés, a versenyszellem, mint vállalkozói kompetencia is megjelent.
- *Titkosírás (adott kóddal).* Ebben a játékban mesebefejezéseket rejtettünk el szimbólumok mögé, melyek megfejtése után meg is kellett magyarázni a mondat jelentését. Azon elgondolkodtunk és „megfejtettük”, hogy miért szegény a templom egere. A gyerekek annyira izgatottak lettek, hogy elkezdtek saját titkosíráson gondolkodni.
- *Jelenet (dramatizálás).* Nagyon nehéz anyanyelvi kompetenciát igénylő feladat egy adott mondat, kifejezés megjelenítése mozdulatokkal, hangokkal. Ezt a nagyobb diákokkal próbáltam meg, kisebb-nagyobb sikerrel. Gyakorlat kell hozzá, mely a legtöbb helyen hiányzott. Mesélték a kollégák, hogy nem szokták ezt a módszert gyakran alkalmazni.

### Logika („Bűvös próbák”)

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

- *Labirintus:* „Hárman vetélkednek a királylány kezéért. Rajzold be az útvonalakat! Vajon kinek sikerül feleségül vennie? Karikázd be!”
- *Mennyit ér?* A helyszínek neveinek értékét keressük. A magánhangzók, a mássalhangzók különböző pontot érnek.
- *Sudoku*
- *Tájékozódás:* „A juhász útját világtájak segítségével ismerheted meg. A feladatlapon olvasható utasítás alapján oldjátok meg a következő próbát!”
- *Várépítés (Sorrendbeállítás)*

### Sport („Ügyeskedő”)

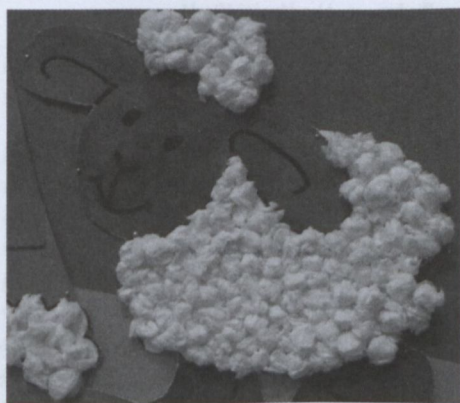
Abból kiindulva, hogy vannak gyerekek, akik a sportban, az ügyességi játékokban tehetségesek, számukra mozgásos játékokat találtunk ki. Nehézséget az okozott, hogy gyakran nem volt megfelelő a helyszín, nem volt terem, ahol ezeket az eszközöket felállítsuk. A játékszabályok betartása, betartatása is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

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

### *Kézműves foglalkozás („Mágikus kezek”)*

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

A kicsikre gondolva lehetett macis mandalát színezn, krepbárányt sodorni, gyurma-sünit készíteni vagy macit hajtogatni. A nagyoknak, hogy a néprajzzal itt is foglalkozunk, szűrminta tervezése volt a feladat.



2. ábra Kézműves foglalkozások produktumai

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

### **Összegzés**

Folyamatosan kellett alkalmazkodnunk a váltakozó körülményekhez, és a játékok alkalmazhatóságát újra és újra át kellett gondolnunk.

A mesterségbeli tudás kiemelt szerepet kapott, hiszen állandó spontaneitásra volt szükség.

A hallgatóknak, főleg az andragógusoknak, folyamatosan szükségük volt a segítségünkre és a megerősítésünkre.

Nagy szükség volt (van és lesz) ilyen programokra. *(A miénk a város című program, mely ehhez az évhez kapcsolódott, 2014-ben is folytatódik. A 2014-es év a „Külhoni magyar felsősök” éve.)*

A határon túli magyarok eltérő helyzetükből adódóan másképpen él meg magyarságukat, így van, ahol nyelvápolás, máshol csak a magyar nyelv megőrzése lehet a cél.

A közösségekben (mikro-, ill. makro) nagy a társadalmi összefogás a magyarságot illetően *(érdekképviseletek, vasárnapi iskola, önkéntes munka).*

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

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

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

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

#### IRODALOM

Balogh István et al. (szerk.) 1982: *Magyar Néprajzi Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Papp Z. Attila 2012: Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio* 21, 1. 3–23.

Papp Z. Attila 2013: *Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái*.

[[http://bgazrt.hu/\\_dbfiles/blog\\_files/2/0000000292/Papp%20Z.%20Attila%20-%20Az%20iskolavlasztas%20motivacioi%20es%20kisebbségi%20perspektivai.pdf](http://bgazrt.hu/_dbfiles/blog_files/2/0000000292/Papp%20Z.%20Attila%20-%20Az%20iskolavlasztas%20motivacioi%20es%20kisebbségi%20perspektivai.pdf) – 2013. 10.16.]

### *“Everyone is gifted at something” 2013 is the year of Hungarian school children abroad*

*The school choice of Hungarian minority pupils’ is one of the most essential question in the strategy of Hungarian National Policy in Hungarian communities abroad. According to this Ministry of Public Administration and Justice organizes various programmes this year in the Carpathian Basin. One part of the „Year of the Hungarian Primary Schools 2013” program focuses on the minority language education and the minority school choice motivations. For this reason, this study shows one practicable and new way that can make an impression on school choice in these countries. This special pedagogical program based on a Hungarian Fairy Tale and as a project („Everybody has talent for something!”) contens five creative games from the reading-practice to music.*

# Vizuális lehetőségek és a személyiség kapcsolata a környezettudatos gondolkodás kialakításában

CSEH GÁBORNÉ NAGY EMŐKE

csegabi@t-online.hu

IV. Béla Általános Iskola, Eger



**Kulcsszavak:** környezeti nevelés, vizuális inger, tudatformálás, alkotó tevékenység, érzékszervek

Érzékszerveink által kapott információk az ember megjelenésétől kezdve fontos szerepet töltenek be. Napjainkban ingerek ezrei érnek bennünket, melyek valamilyen céllal születnek, és valamilyen választ adunk rá szóval, tettel vagy érzelmekkel. Már fel sem tűnik, sőt igényünké vált, hogy ingergazdag környezetben éljünk, melyben tagadhatatlanul nagy szerepe van a vizuális élményeknek. Ezen élmények befogadása, feldolgozása, a rájuk adott reakció sokféle kombinációt ad, hisz „ahány ember, annyiféle”, de általános törvényszerűségek, összefüggések is megállapíthatók. E kapcsolatokat figyelembe véve lehet vizsgálni, hogy ha a környezettudatos gondolkodás szolgálatába szeretnénk állítani – mely kétségkívül nemes cél –, milyen vizuális lehetőségek állnak rendelkezésre. Hogyan fejtik ki hatásukat a személyiségre, s vajon milyen eredményeket érhetünk el a gyermekek hozzáállásában az alkotó munkán keresztül.

E kölcsönhatások vizsgálata nem egyszerű feladat, hiszen a vizuális világ kínálta lehetőségek száma és felhasználása a történelem során egyre bővült, és bővülni fog.

## Bevezetés

„Hiszem, ha látom.”  
„A szem a lélek tükré.”  
„Nyitott szemmel jár a világban.”  
„Többet hiszünk a szemnek, mint a fülnek.”  
„Több szem többet lát.”  
„Hétszer nézzünk, egy csináljunk.”

(O. Nagy 1985)

Néhány példa csupán azokra a magyar nyelvben használatos szófordulatokra, melyek a vizuális élmények és az emberi személyiség közt teremt oly kapcsolatot, hogy akár forrása lesz egy későbbi cselekvésnek, vagy újabb beállítódás, életvitel, magatartás kialakulásának.

A vizualitás, a személyiség és a gondolkodásmód közti kölcsönhatások feltárása fontos eszköz lehet lényegük megértéséhez, s ahhoz, hogy tudatosan, célravezetően tudjuk felhasználni eme ismereteket. Ilyen szempontból van nagy jelentősége annak, hogy meg-

értünk a legfontosabb fiziológiai folyamatokat, megismerjük a technikai fejlődéssel folyamatosan változó vizuális lehetőségeket, és ezek hatásmechanizmusát.

Az utóbbi évtizedekben meglehetősen gyorsan növekedett a televíziózásra, az internetezésre fordított idő mennyisége, tehát az igény a készen kapott vizuális élményekre. Egyre több és több vizuális inger ér bennünket, s ehhez alkalmazkodva az igényünk, befogadóképességünk is egyre nagyobb mind minőségben, mind mennyiségben.

### A valóság megismerésének folyamata

A környezettudatos gondolkodáshoz vezető út többféleképpen bejárható. Annak feltárása, felismerése, hogy a szemünk segítségével kapott információk, ingerek, maga a vizuális világ tud-e és milyen módon tud ehhez segítséget adni, fontos, hiszen a technikai képek korában élünk, mindennapjaink részeként igényünk van a sokféle vizuális hatásra.

A múltbéli lehetőségek ismerete eszköz lehet a jövőben várható tendenciák prognosztizálásához, hiszen várhatóan egyre csak bővülni fog az eszköztár, így nagyon is számolni kell a gondolkodásmódra kifejtett hatásukkal. Mindehhez pedig segítséget nyújt annak az ismerete, hogyan is képes az ember megérteni a körülöttünk látható dolgokat.

Az objektív valóság – látvány, illatok stb. – az érzékelésen és észlelésen keresztül jut a tudatunkba. Az érzékelés és az észlelés a külvilág és a személyiség közötti közvetlen kapcsolat megteremtésének az alapját képezi. Az ismeretszerzés első és legfontosabb lépcsőfokát jelentik e folyamatok, általunk szerzünk tudomást a jelenségekről (Ádám 1976).

Az érzékelés az alapja valamennyi bonyolultabb és magasabb szintű megismerési folyamatnak. Az érzékelés nélkül nem lehetséges emlékezés, képzelet és gondolkodás.

Az ingernek meghatározott erősséget kell elérni ahhoz, hogy érzéklet keletkezzen. Az érzékelés alsó és felső küszöbe a különböző érzékelési területeken eltérő, és ugyanazon az érzékelési területen belül jelentősek az egyéni eltérések is. Sőt ugyanazon embernél is eltérhetnek különböző körülmények között. Az abszolút alsó küszöb értéke adja meg érzékenységünk fokát. Minél alacsonyabb e küszöb, annál nagyobb fokú az érzékenységünk (Ádám 1976).

Az érzékelés teljesítményét illetően másik lényeges kérdés, hogy milyen kicsiny változásokat tudunk felfogni az ingerek között. Ez is változik egyénenként és érzékszervenként: súlyérezéknél 1/30-cal, hangérezéknél 1/10-zel, látásnál 1/100-zal kell növelni az alapingert ahhoz, hogy az érzékelésben éppen észrevehető különbségek jöjjenek létre. A látásnál, a vizuális ingereknél tehát már igen kisfokú eltérést is észlelünk.

Észleléseink annak arányában, amilyen szerepük és jelentőségük van az ember életében, élményként is bekapcsolódnak. Maradandó nyomot hagyva, hatással vannak a személyiség további alakulására. Gondoljunk csak egy szép tavaszi napsütéses napra, amikor bárányfelhők sorakoznak az égen, a kertben bimbóznak a virágok, s mi egy nyugágyban élvezzük az egészséges hangulatát és látványát. Megélt tapasztalatai alapján ki ne tudná ezt a képet elképzelni, felidézni az érzéseket, és ki ne vágyódna valami hasonló ismételt átélésére, mondjuk egy mennydörgős, zivataros délután helyett?

Az észlelés tehát a személyiség egészének teljesítménye. Az észlelésben mindig az egész ember vesz részt az észleléshez való viszonyával, szükségleteivel, érdeklődésével, törekvéseivel, kívánságaival és emocionális viszonyával. Ismereteink tartalmától függően nemcsak másként gondolkodunk, hanem másként is észlelünk. Az észlelés kapcsolatban van az észlelő egyén értelmi színvonalával is. A valóság különböző szintű értelmezésének megfelelően az észlelés színvonala is különböző.

A környezeti nevelés olyan értékek felismerésének és olyan fogalmak meghatározásának folyamata, amelyek segítenek az ember és környezete kapcsolatának megértésében; a kapcsolat értékeléséhez szükséges készségek és hozzáállás kifejlesztésében. Részt vesz benne a teljes személyiség, a teljes ember, aki mint minden élőlény, rá van utalva a környezetéből származó információkra, érzékeli a külvilágból érkező ingereket, és többnyire válaszol is rájuk, tehát kommunikál. Ebben a folyamatban valamennyi érzékszerv részt vesz.

Embernél, állatnál legfontosabb érzékelés a látás; a külvilágból származó információink legnagyobb részét így szerezzük. Viszont nemcsak látni kell, hanem meglátni is. Az észlelés során a logikai összefüggést is regisztrálnunk kell, ezért a megfigyelés az analízist, az értelmezést, ill. magyarázatot magába foglaló összetett tevékenység, s a valóságban összetett, szemléletes benyomások keletkeznek bennünk. A megismerési folyamat eredménye nemcsak érzéki kép, hanem a tárgy értelmes tudatosítása is (Atkinson et al. 1994).

### **A vizuális ismeretszerzés lehetőségei, és az emberre gyakorolt hatásai**

A sokféle vizuális élmény és inger – beleértve a televízió, mozi, képek, internet világát is – annyira mindennapos és magától értetődő jelenléte miatt úgy tűnik, mintha mindenki pontosan értené a látott képek üzenetét. Mi, mint a vizuális élmények befogadói, mint fogyasztók élünk a médiával és vizuális élményekkel erősen átítatott környezetünkben.

Ezt a természetesnek tűnő kapcsolatot szükséges lenne tudatosabbá, kritikusabbá tenni, mely kapcsolat az immár csecsemőkoruktól igen sokféle vizuális élményekkel találkozó fogyasztókat, nézőket összefűzi. A vizuális ingerek szólnak hozzánk, és tudatosan vagy tudattalanul fejtik ki hatásukat.

Megkerülhetetlen hát, hogy a környezeti nevelés, tudatformálás területén ne foglalkozunk a vizuális élményekkel, lehetőségeivel, kihasználásával, hiszen mindennapjaink része a rengeteg vizuális élmény és inger. A szemünkkel észleljük leginkább a külvilág ingereit, és szerezzük meg – ha akarjuk, ha nem – az információink többségét.

Több ezer éves út vezetett a bennünket napjainkban bombázó vizuális élményekhez. Festmények, szobrok, épületek, könyvek, történelmi emlékek tömkelege árulkodik arról, hogy a vizuális élmények mindig is fontos, elsődleges szerepet tölthettek be az emberiség életében különböző okokból.

Évszázadok során az eszköztár egyre bővült. A technikai fejlődéssel közvetlen kapcsolatban álló médiumok gyorsan változóak, egy-egy felfedezés rendkívül dinamikus változást, számos új forma megjelenését eredményezték már idáig is.

### *A betű*

Legismertebb médium (közeg, melyben a másoknak szánt közlés megfogalmazódik és terjed) minden bizonnyal az írott szöveg, de médiumnak tekinthetők a képek, a zörejek vagy szagok is, lényegében minden, ami körülvesz minket, ami tehát közvetett módon információt hordoz számunkra. Médium a könyv vagy a levél, az audiovizuális média – a film, televízió, a videó, a multimédia CD, a DVD stb (Hartai–Muhi 2004).

A betű nem misztikus jelképe valami elvont fogalomnak. Ez egy technikai eszköz. Egyszerűbb, de lényegében ugyanaz, mint a mozifelvevőgép. Épp azért, mert egyszerűbb, kénytelen volt hatezer éven át bonyolultabb módon érni el ugyanazt a célt, amit a bonyolultabb mozgófénykép egyszerűbben old meg: hogy képzeletünkbe vetítsen valamit, ami

megtörtént. A valóság képét szavakká alakítja át, előbb ezeket rábízza az idegközpont képtárának finom műhelyére, hogy alakítsa át a készletből megint képekké, aztán a közlésről számára használható, maradandó értéket, és bármikor, ha halványan is, felújítható emlékrögzítést kapjon. Végeredményben ugyanazt nyújtja, mint amit készen kapunk pl. a filmekből megerőltető agymunka nélkül (Hartai–Muhi 2004).

A könyvnyomtatás teremtette meg annak a lehetőségét, hogy kialakuljon egy gyökeresen új nyilvánosság, egy új célközönség, és az információáramlásban a társadalom valamennyi tagja részt vehessen. Az egyre sokrétűbb információs technikákkal nagyipari módon el lehet érni ezt a nagyközönséget.

A környezeti nevelés egyik nagy színterén, az iskolai oktatásban az írott szöveg, mint médium minden tanítási órán és az otthoni felkészülésnél jelen van. A nagyközönség, ebben az esetben a tanulók, a tantervekben kijelölt legfontosabb ismeretanyagot innen kapják meg. Napjaink globális és lokális problémái, felszínformák, országok jellegzetességei megfogalmazódhatnak a könyvek szövege által, s maradandó vagy múlandó képeket, képzeteket hoz létre gondolataikban. Tartós emlékek létrejöttéhez nem elég egyszeri ismeretközlés, szükség van ismétlésre, akár ismét az írott szöveg, akár más médiumok bevonásával.

Kutatások különösen nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanulásban a megerősítésnek, s ha lehet, több érzékszerven keresztül. A szélrendszerek tanításánál például a tankönyv szövegén és magyarázó táblai rajzon túl más alkalommal, mintegy ismételve a főbb jellegzetességeket, mutathatunk képeket, vagy vetíthetünk filmet a pusztító erejű szélviharokról, vagy eljuthatunk a szélenergia hasznosításához is.

Az idegrendszeri központban létrejött minden ingerületi góc a többi központhoz befutó ingerekkel kapcsolatban van, s a fontosabb góc vezető szerephez jut. Bármely előzetesen jelentéktelen inger hatásossá válik, ha ezen központ felé utat tör magának, s egyre erősebb pályát épít ki. Így, megerősítéssel szilárdul meg az időleges idegkapcsolat, hogy a későbbiekben a feltétlen inger nélkül is kiváltsa a szükséges hatást (Ádám 1976). Ha fúj a szél, immár lehet, hogy nemcsak bosszankodunk, hanem eszünkbe jut ennek hasznossága is, vagy örülünk, hogy nem a tornádók földjén élünk.

### Állóképtől a mozgóképig

Akár ki sem mozdulva lakhelyünkéről, közvetítő eszközök segítségével új ismeretekre tehetünk szert, a világ legkülönfélébb egzotikus távoli tájaira, különleges eseményekre látogathatunk el, más emberek életébe kóstolhatunk bele. Így fontos, hogy megértsük, miért van a sajtónak, a rádiónak, még inkább a televízióknak és a napjainkban egyre fontosabbá váló internetnek – vagyis a médiának – olyan nagy szerepe az emberek gondolkodásmódjának, világról vallott felfogásának, szokásainak alakításában.

Ebben a folyamatban különösen fontos szerepe volt a képekkel, képsorozatokkal, majd a mozgóképpel való közlésnek.

Évezredek óta arra törekszik az ember, hogy amit lát – a környező világ dolgait, színeit, fényeit, embertársait a világban stb. –, a lehető legvalóságosabban, azaz a láthatóhoz, érzékelhetőhöz leginkább hasonlatosan ábrázolja.

A képi kommunikáció azért válhatott a legkorábbi időktől alkalmas közlési móddá, mert a képeken megjelenő világ többnyire hasonlatos volt ahhoz, amit az emberek maguk körül láttak. Képeket mindig is készített az ember – pl. az altamirai és lascaux-i barlang anatómiai helyes állatrajzai 15–20 ezer évesek. De fellelhető képek, melyek csillagá-

szati megfigyelésekre utalnak, tipikus fontos jelenetek az akkoriak életéből, mivel hittek az ábrázolás varázserejében, vagy egyszerűen csak valami szépet meg akartak őrizni az utókornak. A környezet megfigyelése, törvényszerűségeinek felfedezése mindig is foglalkoztatta az embereket, hisz próbálta a javára fordítani azokat.

A kép mindig segített az embernek abban, hogy emlékezzen, hogy újra átélje mindazt, amit fontosnak tartott, és megóvjaa azt a feledéstől, hisz tanulságul szolgál a következő nemzedéknek.

A 19. században a művészek, főként a képzőművészek értik meg talán a leggyorsabban, hogy a *fotográfia*val új korszak kezdődött az ábrázolás, sőt talán a látás és így az emberi érzékelés történetében is. A közönség viszont nemcsak mint új, minden addiginál demokratikusabb művészeti ágat ünnepli, mely mindenki számára rendelkezésre áll, de mint nagy hatású kommunikációs formát is, mely érdekesebbé teszi az újságokat, a könyveket, a köztereket, s amely temérdek olyan dolgot mutat fel, amit azelőtt sohasem láthatott. A fotográfia már a század közepére rendkívül népszerű lett a legszélesebb tömegek körében, megszülethettek a fényképes tudósítások. Népszerűsége, gyakori alkalmazása máig töretlen.

Ám a képek útján kódolt üzenetek dekódolása nem is annyira magától értetődő, mint azt feltételeznénk. Az értelmezés során felismerjük a képen ábrázolt dolgokat, majd megértjük a kapcsolatát a valósággal. A képek szemlélése során számtalan élmény és tapasztalat idéződhet fel a befogadóban, s ezek befolyásolhatják a kép értelmezését. Egy vízesés például egyeseknek szép esztétikai élmény, másoknak lehet félelmetes a mélység és víz látványa.

A *képsorozat* rögzíteni tudja a változást, mely a legfontosabb emberi tapasztalások egyike. A változásból értjük meg azokat a törvényszerűségeket, melyek az emberek életét uralják, s változáshoz kapcsolódik a fejlődés gondolata is. Meghökkenítő és figyelemfelhívó lehet pl. egy képsorozat a gleccserek visszahúzódásáról, s a tendencia képi megfogalmazása által felmerülhetnek további, a témához kapcsolódó kérdések, túl azon, hogy a képi megfogalmazása esetleg gyönyörködtet színeivel vagy formavilágával.

A tanító-nevelő munka során fényképek, képek talán a legnépszerűbb szemléltető eszközök, tökéletesen meg lehet vele mutatni tipikus formakincseket, növényeket, állatokat, építményeket stb. Gyorsan lehet vele hatást kifejteni értelemre és érzelemre egyaránt, mivel a tapasztalati világ sokkal tökéletesebb illúzióját nyújtja, mint a festett vagy rajzolt kép, illetve szobor. A fotó lenyomat, a látható világ kontúrjainak, tónusainak hűséges leképezése, ahol a kép kapcsolata közvetlenebb az ábrázolttal.

Minden fénykép magán viseli alkotójának szemléletét, a rögzített látványhoz fűződő érzelmeit, véleményét. A fotográfia nemcsak reprodukál, de ábrázol is. Nem csupán kommunikációs eszköz, de új művészeti ág is. Ha a képkészítő elég érzékeny, és birtokában van a szükséges képességeknek, a céljának megfelelő képkivágást, távolságot, fényviszonyt, színeket vagy épp azok hiányát is meg tudja komponálni egy hatásos fotóhoz. Egy vulkánkitörésről olyan képeket is lehet készíteni, mely esztétikailag csodálatos élmény, ugyanakkor semmi egyéb problémára nem hívja fel a figyelmet. A képkészítő viszont ugyanerről az eseményről képes kérdéseket provokáló képeket is készíteni, mely során rácsodálkozhatunk a természet meggátolhatatlan erejére, veszélyekre, kísérőjelenségekre is. Az elérendő célt kell lebegtetni szemünk előtt a megfelelő képek kiválasztásánál, tehát képkészítőnek és a képfelhasználónak egyaránt van felelőssége a tudatformálásban.

A mozgóképpel legalább olyan döntő és új korszak kezdődött el az emberi kultúra történetében, mint amilyen a betűvel kezdődött 6000 évvel ezelőtt. A mozgóképi hatás rendkívül összetett élmény.

A képi kommunikációnak – mindenekelőtt a fénykép és a film esetében – különös sajátossága a tapasztalati világgal való szoros, mágikus jellegű összekapcsolódás: önkéntelenül azonosítjuk egy tárgy képét magával a tárggyal – pl. egy felhőkarcoló képét nézve eszünkbe sem jut, hogy az csak annak a képe, nem maga a felhőkarcoló. A világ leképezése számunkra az érthetetlen dolgok elképzelhetőségét, megértését, a valóság birtoklásának illúzióját jelenti. A filmeket, televíziós képeket többnyire minden különösebb kétely nélkül azonosítjuk a valósággal (Hartai–Muhi 2004). Ezen tulajdonság miatt átérezhetjük egy kép által az éhező indiai gyerekek kétségbeesését, az illegális szemételepek környezetkárosító és tájképromboló hatását, vagy akár egy gondozott park esztétikus látványát is. Ezek az élmények továbbvezethetnek az emberi felelősség gondolatához, vagy életviteli szokásaink felülbírálásához, tenni akaráshoz, az egyén felelősségéhez.

A film és a televízió éppúgy a valósághű megörökítés eszköze, akár a fotográfia. Reprodukálja a környező világ dolgait, a mozifilmek és televíziós műsorok az ábrázolt életanyag rendkívüli valószerűségével hatnak ránk, nagy erővel szuggerálja a kép valóságosságát. A néző átéli, amit mutatnak neki, szinte ő is ott van, résztvevője a rögzített eseményeknek. Különösen erős ez a reprodukáló jelleg a dokumentumfilmekben, az informáló műsorokban, a helyszíni tudósításokban. Gondoljuk csak meg mennyire különböző hatása van ránk, ha pl. árvízi károkról egy ismerősünk számol be, s mutatja meg a károkat, vagy ha a televízió híradójában látjuk, nyugodt magyarázat kíséretében.

A mozgókép erősen kötődik a létező dolgok világához, s a dokumentum típusú anyagoknál eszünkbe sem jut, hogy amit látunk, nem a valóság, csak annak a képe. A képkészítő nemcsak rögzíti, de mindig ábrázolja is, amit felvesz, s a végtermék a valószerűség erejével hat, még a tömegével gyártott kitalált témájú filmekben is (Hartai–Muhi 2004).

A néző megtapasztalhatja, hogy nem lehet biztos benne, hogy megtörtént eseményt lát-e, vagy csak egy új filintrükköt, mely vadászik az érzelmeire. Ennek köszönhetően sokszor a valóságos tények megmutatása sem vált ki már több izgalmat, vagy tettrekészséget a nézőből, hisz filmélményeit hívja elő. Nem feltétlenül gondolunk bele egy család hétköznapijaiba, akinek egy földrengés által összedőlt a háza, ami élete munkája volt. A láttott dolgok iránti érzékenység csökkent, hiszen megszokottá, hétköznapivá vált a vizuális élmények jelenléte.

A film- és műsorkészítőknek a mozgóképi ábrázolás számtalan eszköze áll rendelkezésre, hogy a néző figyelmét terelgesse, irányítsa, értelmezni segítse mindazt, amit elének tár: pl. közelkép, fények és színek tudatos megléte vagy hiánya, megvilágítás, fény-árnyék hatások, ismétlés, hossz és tempó, átszerkesztett tér-idő (montázs).

Ismétléssel minden művészi ábrázolás él, az egyik legfontosabb hatáskeltő elem. Az ismétlést nevezhetnénk akár megerősítésnek, hiszen bármi, amit többször láttunk, tapasztaltunk, így jobban bevésődik tudatunkba. Erre építenek a televízióban pl. a reklámok is. Hányszor látunk figyelemfelhívó reklámot mondjuk az üvegházhatásról?

„Ismétlés a tudás anyja”, hangzik el sokszor hétköznapijainkban is. A cél, hogy mindennapjaink részévé váljon a környezetért felelős életvitel, a környezettudatos magatartás, csak ismétlések sorozatával tud berögzülni tudatunkba és tetteinkbe.

A fontos pillanatok, információk halmozott ismétlése azonban nem veszélytelen, gyakran válik túlbeszéltté, elhasználttá, elnyúttá mindaz, ami önmagában érdekes, izgal-

mas lehetne. *Már megint?!* – kérdezzük ilyenkor. Ezen kívül ugyanaz az inger egy idő után megszokottá válik, és ezzel eltűnik felhívó jellege, közömbösen elmegyünk mellette.

### **Befolyásoló funkciók**

A film, a televízió, az internet gazdagítja, segíti az emberek életét, általuk szerezhethetjük be akár ismereteink nagy részét: földrajzi ismereteket, nyelvtudást, a legújabb divatot, a játékok edzhetik figyelmünket, s mindez később akár előnyösnek bizonyul munkánk/életünk során. Ha akarjuk, mindenhez szerezhethünk ismereteket, a főzéstől a globális éghajlati problémáig. Minden fontos helyre eljuthatunk az olimpiától egy gejzír, vagy naperóműveig. A tömegmédiák viszont szabadságunkat is csorbíthatják.

A társadalom minden tagját érinti, hogy kik, milyen forrásból és milyen módon juthatnak hozzá a közösség sorsát érintő, valóban lényeges ismeretekhez – másfelől kiknek van joga vagy módja megismerni a tényeket, és esetleg az információk birtokában befolyásolni az emberek életét. A tömegmédiák nem egyszerűen közvetítő eszközök, hanem befolyásoló közegek. A hatalomgyakorlás a modern piaci társadalmakban nem erőszak alkalmazásával, hanem elsősorban kulturális befolyással történik (Hartai–Muhi 2004). A médián keresztül, változatos formákban megfogalmazott nyílt vagy rejtett üzenetek segítségével nyerik meg a fogyasztóként működő néptömegeket.

A fentiekben tárgyalt ingerek és vizuális élmények külső tulajdonságai alapján levonhatunk következtetéseket a környezeti nevelés szolgálatába állításához. A környezettudatos gondolkodás kialakulását megelőzve nyílt és rejtett üzeneteket lehet kibocsátani a nézőközönség felé, akik vevőként különböző fogékonysággal rendelkeznek. Ezért, valamint, hogy ne vesszen el az újdonság varázsa, megmaradjon a rácsodálkozás élménye, célravezető a változatos forma, a sokrétűség. Az ismétlés szükséges folyamatosan visszavisszatérve egy-egy témára, de nem szabad erőltetve, túl sokszor és egyoldalúan, mert érdektelenséghez vezethet. A képek, képsorozatok, mozgóképek stb. és az azokat készítő ember olyan készségek birtokában kell, legyen, hogy elhiggyük, valóságot mutat, elgondolkodtasson, megérintsen a témákkal, új összefüggésekre és szempontokra hívja fel a figyelmet.

### **Belső indíttatás a vizuális ingerek felfogásában**

#### *Érzelem és érdeklődés*

Az ingerek, vizuális élmények külső tulajdonságai mellett belső tényezők is serkenthetik figyelmünket. Mindehhez beállítódás szükséges. Ennek jellegét az érzelmi és érdeklődési tényezők jelentősen meghatározzák, és az egyén számára fontos irányba tereli a személyiség energiáit (Atkinson et al. 1994).

Sok inger közül elsősorban annak van érdekessége számunkra, amely vágyainkkal, terveinkkel, szükségleteinkkel összefüggésben van. Szükségleteink kielégítésére törekszünk leghamarabb, ezért olyan tárgyak felé fordulunk, amelyek céljaink szolgálatában állnak. Az embernek létszükséglete például a tiszta ivóvíz, csapvíz, ezért törekszik arra, hogy be legyen vezetve lakásába, s érdeke, hogy környezet- és vízszennyező anyag ne legyen a közelében.

Az érdeklődés teremt meg a figyelem feltételét, és a figyelem valósítja meg ezeket a lehetőségeket. Sok cselekvésünk önkéntelenül indul meg, a továbbiakhoz viszont tudatos figyelemi irányítás, szándékos figyelem szükséges.

Érdekessé válik valami, ha vele kapcsolatban vannak már ismereteink, tapasztalataink, és az új benyomás a régit kiegészíti, eddig nem ismert összefüggésében mutatja be. Pl. vannak ismereteink a szelektív hulladékgyűjtésről, esetleg így is gyűjtjük a hulladék egy részét. Ha többet hallunk a hulladékok felhasználási lehetőségeiről, hogy dekoratív kaspókat tudnak gyártani a palackok kupakjából, még inkább látjuk értelmét a szelektív gyűjtésnek, s feltételezzük, a többi hulladékból is tudnak készíteni valami hasznosat. Ebben az esetben figyelmünket belülről irányítja az érdeklődés.

Figyelmünk mintegy „keresi” a külső világ jelenségei közül azokat, amelyek pozitív vagy negatív hatással vannak az egyénre. Akaratlanul is eltávolodunk azoktól az ingerektől, amelyektől tartunk, félünk, és keressük azokat az ingereket, amelyek érdeklődésünket vonzzák.

### *Önkéntelen figyelem*

Tudatunk egy tárgyra vagy jelenségre irányulhat akkor is, ha külön elhatározás nem vezet erre bennünket. Ebben az esetben önkéntelen figyelemről beszélünk, mely reflexszerű. Szívesen odafigyelünk minden tárgyra, jelenségre, ingerre, ami érdeklődésünkkel, irányultságunkkal van kapcsolatban, pl. szívesen nézegetünk pálmafás tengerpartot, naplementét.

Önkéntelenül odafigyelünk egy viszonylag erős ingerre, ami az egy időben ható ingerekhez képest erős. Itt a kontraszthatás érvényesül. Pl. leszakadt, olvadó jégtabla közepén egy bajba jutott állat, folyóvízben egy örvény, tengeren egy olajfúró torony.

A szokatlan, különleges inger, ami váratlan helyzeteket vetít elénk, szintén vonzza önkéntelen figyelmünket. Arra, ami ritkán fordul elő, ami nem megszokott, hanem újszerű, furcsa, minden ember könnyebben emlékszik, tehát könnyebben bevésődik az emlék. Azért lehet hatásosabb például egy erdei iskolás óra, mert váratlan élmények, újszerű és sokrétű ingerek érik a tanulókat, önkéntelenül nagyobb az érdeklődésük és a figyelmük, s később is könnyebben emlékeznek ezekre az ismeretekre.

Az erdei iskola képei, jelenségei, ingerei nemcsak akkor jelennek meg tudatunkban, amikor közvetlenül hatnak ránk, hanem később is. Az itt tapasztaltak, észlelték, élmények valamiféle nyomot, emlékképet hagynak maguk után, amelynek révén régebbi benyomásaink, tanult dolgok felidéződhetnek, majd módosíthatják gondolkodásunkat, értékrendünket, életvitelünket, szokásainkat is. Az emlékezés biztosítja eddigi élményeinknek, tudásunknak újabb benyomásokhoz, tapasztalatokhoz való kapcsolását, ezáltal egy teljesebb kép kialakulását.

### *Érzékszervek szerepe*

A képzetek annyifélek lehetnek, ahányfélek az észlelések, tehát különböző érzékszervekhez kötöttek (Ádám 1976).

Érzékszerveink érzékenysége sem állandó. Érzékszerveink alkalmazkodása a rájuk ható ingerhez érzékszervenként változik. Nagyfokú alkalmazkodás tapasztalható a látás területén – „hozzászokik a szemünk” a látványhoz, sötétséghez...

Az egy időben ható ingerek hatására is változik az érzékenységünk, pl. erős intenzív színek között a gyenge, világos színűt, vagy a nagyméretűek között a kicsit nehezen veszszük észre.

Érzékszerveink érzékenysége főleg életkörülmények hatására változik, egyes foglalkozások pl. a látás különleges finomságát követelik meg.

„Miért lett ön festő?” kérdezték 1942-ben Matisse-t „Azért, hogy színekre és formákra fordítsam le érzelmeimet és érzékenységem reakcióit, s ez olyasvalami, amire nem képes sem a legtökéletesebb fényképezőgép, a színes fotó, de még a mozi sem.”

### **A környezeti nevelés területei**

Az ember hatással van a környezetére a mindennapi tevékenységei során, bár ez sokszor nem is tudatosan bennünk. Ahhoz, hogy bolygónk élhető legyen, tudatosan kell törekednünk a fenntarthatóságra. Ehhez azonban megfelelő ismeretekkel kell rendelkezünk, és meg kell tanulnunk a környezetünkkel harmóniában élni. Földünk véges erőforrásait hatékonyan kell alkalmaznunk, a nem megújuló helyett a megújuló erőforrásokat kell kiaknáznunk, és ami talán a legfontosabb: előre kell gondolkodnunk, hogy a jövő generációi is egy élhető világba születhessenek

A környezeti nevelés során különböző területeken fejthetünk ki hatásokat. Legszűkebb környezetünket, lakóhelyünket, annak környékét, vagy ahol a nap során legtöbb időnket töltjük, igyekszünk a számunkra legmegfelelőbbé, legkomfortosabbá tenni. Ez egy önkifejezési lehetőség, belső világunk, gondolataink, érzéseink, stílusunk megnyilvánul abban a képben, ahogy közvetlen környezetünket kialakítjuk. Amennyiben belső személyes világunk a környezet védelmét, szeretetét fontosnak tartja, az megmutatkozik elsősorban az általunk alkotott szűkebb környezet kialakításában, másodsorban és kevésbé nyomon követhetően a tágabb környezetünk alakításában.

Belső személyes világunk, szűkebb és tágabb környezetünkhöz való viszonyunk és tetteink hozzáadódnak a többi ember belső világához, azok szűkebb és tágabb környezetéhez. Így együtt alkotjuk és alkottuk meg azokat a körülményeket, amelyek most Földünkön uralkodnak. E körülmények a múltból táplálkoznak, és a távoli jövőbe mutatnak. Megtörtént cselekedeteken ugyan már nem tudunk változtatni, de jövőnkért még tudunk tenni.

Mindannyian az érintetlen természeti környezetünk nagy halmazába tartozunk, ami- ben az ember történelme során mind nagyobb részt foglalt el és alakított át. A külső természeti környezetünkhöz való viszony alakítása immár létfeltétellé válik. Sok helyen halunk riasztó tényekről, globális felmelegedésről, savas esőkről, melyek megoldása valóban globális szintű összefogásokat igényel (pl. káros ipari gázok, szennyvizek kibocsátása), és melyeket többségében ráhagyunk a tudósokra és vezetőkre. Mindennapjaink során, ha olyan egyszerű dolgokban részt veszünk, mint például a szelektív gyűjtés, faültetés, vízzel való spórolás, amit bárki megtehet, már védjük a környezetet. Mindenki szép és zöld környezetet szeretne maga körül, ne legyintsünk hát érdektelenül, hogy ha a másik nem csinálja, akkor én sem. Bár egy fecske nem csinál nyarat, de elhossa a változást. A fenntarthatóság kollektív emberi odafigyelést, tudatosságot, akaratot igényel.

### **Gyerekek környezettudatosságának és alkotó tevékenységének kapcsolata**

Míg az egyén eljut a környezettudatos gondolkodás és cselekvés igényéig, részleges ismeretéig, hosszú megismerési folyamatot jár be, bármely területről is legyen szó. Ehhez per-se megfelelő ismeretekre van szükség.

„Az emberek környezetvédelmi analfabétizmus miatt rombolják a környezetet.” Ha ez valamennyire is így van, akkor fontos feladat a gyermekek zöld-érzékének fejlesztése, mind érzelmi, mind ismereti alapon. A gyermekek mindenkinél fogékonyabbak a környezetvédelem példáira és talán következetesebbek is.

Környezetünk, jövőnk szempontjából a fiatalság a jövőnk kulcsa. „Jó kezdet fél siker.” A megfelelő életmód elsajátítása már kiskortól nagyon fontos, akik így nevelkednek, azoknak felnőtt korukra már természetes lesz az ilyen típusú viselkedés, míg felnőttként sokkal nehezebben változtatunk szokásainkon.

Náluk szükséges elsősorban elkezdni életkoruknak és érdeklődésüknek megfelelően a környezettudatos gondolkodás kialakítását, ismeretek megszerzését, hisz ők fogékonyabbak és rugalmasabbak, mint az idősebb korosztály. Még kevesebbet „fogyasztottak” életük során, s környezetünk irányában tanúsított bimbózó érdeklődésük vagy felelősségtudatuk fantáziájukkal összekapcsolódva eredményezhet olyan fantasztikus alkotásokat, mely vizuális élményként a többiek szemét is felnyithatja környezetünk szépségeire, a földi élet csodáira, védelmének lehetőségeire.

Fontos, hogy nyújtsunk alternatívákat a (rossz értelemben vett) szokásos megoldások helyett. A leghatásosabbnak mutatózó törekvések a gyermek alkotókedvére alapozhatók: a játékkészítés öröme, az alkotás utáni vágy valóban mozgatórugó a gyermekek viselkedésében.

A látva-rajzolva-festve-mintázva megismerő ember egyszerre látási-megismerési cselekvések sorát, munkavariációk sorát, alkotó cselekvések és magasabb szintű élmények átélésének sorát jelenti. A fogalmi-verbális rendszerrel induló ismeretszerzés pedig valószínűs és teljes értékűvé akkor válik, ha szenzoros tapasztalás is társul hozzá (Soltra 1988).

Az olyan alkotófeladatok során tehát, amik kapcsolódnak környezetünk bármely eleméhez, annak alaposabb megismerése és látásmódfejlesztés történik a kreativitást is felhasználva és fejlesztve.

Eddig fel nem fedezett részletekre csodálkozhatunk rá tanulmányrajzok (1, 1a, 1b, 1d kép) készítése során. Feladatunk ilyenkor a mind alaposabb megfigyelés és minden apró részletnek a visszaadása. A formák és színek megfigyelése, a rész-egész kapcsolata és az ábrázolt természeti forma kapcsolata a valóságos funkciójával, a környezetben betöltött szerepével új összefüggéseket láttat meg. Az a praktikusság, ahogy egy növény fel van építve, a természeti formák funkcionális csodáit mutatja meg. Tanulmányrajzoknál, ha megvan a rácsodálkozás élménye, sok apró kis részletet fedeznek fel, ami gyönyörködtet és még eddig felfedezetlen volt. Még ha nem is sikerül az alkotásokon visszaadni, akkor is ráirányítja a figyelmet a részletekre, tiszteletet vív ki magának az amúgy addig egyszerűnek vélt növény.

Amikor rájövünk, hogy milyen fantáziadús részletek, formák fedezhetők fel kis odafigyeléssel, a valóság alaposabb megfigyelésének igénye tud a személyiség részévé válni, immár alkotótevékenységtől függetlenül is. Nemcsak az egészet, hanem a részleteket is megnézzük. A cselekvés és a feladatra koncentráció által kialakul egy személyes, érzelmi kötődés, a közömbösséget felválthatja az odafigyelés, a kíváncsiság, a pozitív hozzáállás.

A megismert, megszerzett kép-fogalmi ismereteinket nem csupán elfogadjuk, hanem továbbgondolással, továbbtervezéssel hasznosítjuk is. Igényeink szerint újra és újra öszeépítjük, más és más kapcsolásokba rendezzük, valami újat találunk ki általuk és belőlük. Gondolkodásunknak ezeket az akcióit olyan gondolati-gyakorlati műveleteknek minősítjük, amelyek „kreatívak”. A Földünkön élő növények vagy állatok tulajdonságainak megismerése, tanulmányozása után például azok tipikus jegyeit kiemelve, egyedi ötletekkel, fantáziával különleges újragondolt alkotások tudnak létrejönni (2, 2a, 2b, 2c, 2d kép). Ezek készítésekor többszöri visszacsatolás, az eredeti újra megfigyelése szükséges. Környezetünk bármely elemének többszöri megfigyelése által a részletek jobban elmélyül-

nek, az ismeretek alaposabbak lesznek, s az esztétikai igényesség is növekszik. A valóságtól való elvonatkoztatás új dimenzióba helyezi a természeti formákat, az esztétikum, érdekesség erejével a többi ember érdeklődését is felkelti az alkotások és az eredeti forma iránt.

A valóság, és annak minél alaposabb megismerése, gyakoribb megfigyelése teszi lehetővé az alaposabb értelmi elsajátítást és az érzelmi affinitást. Érzelmi és esztétikai élményt adó alkotás (3, 3a kép) örömet okoz az alkotónak és nézőnek egyaránt, s a sikerélmény még inkább megerősíti abban, kedvet csinál ahhoz, hogy a továbbiakban is foglalkozzon vele. Ha a Földünkön zajló folyamatokban, tájakban, élővilágban felfedezzük a szépséget, az értékes részleteket, és ezek valamilyen módon esztétikai élményt nyújtó alkotásokhoz is vezetnek, a pozitív megerősítés hat a környezetünkhöz fűződő viszonyunkra is, egyre mélyülő tendenciával.

A vizuális gondolkodás során a képi emlékek, képzetek töltik be a fogalmak szerepét. Ezeket gondolati műveletek segítségével alakítjuk át közölhetővé, éppen úgy, mint ahogy a képek helyére került fogalmakat mondatokká. A gondolkodás nem fogalmi-verbális elemekkel, hanem vizuális képekkel történik. A képekben való gondolkodás alapfeltétele a kreatív folyamatoknak. A környezetünkben fellelhető anyagok találékony felhasználása is a vizuális képekben való gondolkodáson nyugszik, hisz ezek alakja, anyaga sugalmazza felhasználási lehetőségüket egyéb célokra (4, 4a, 4b kép). A gyerekek önkéntelenül vonzódnak az apró érdekes tárgyakhoz, csecsebecsékhez, szeretik őket fogdosni, nézegetni, gyűjteni. Ha elvisszük őket egy erdei sétára, nagy élvezettel szednek össze faleveleket, terméseket, ágdarabokat, miközben természetesen felhívhatjuk figyelmüket a természetvédelemre, az erdők tisztaságának fontosságára. A természetes anyagokból való alkotás ösztönösen kedvelt a gyerekek körében, dúskálnak az összegyűjtött holmikban, élvezik azok tapintását, illatát, s képesek hajba kapni az utolsó érdekes formájú falevelért, pedig korábban észre sem vették.

Tág felhasználási lehetőségei vannak a természetben található anyagoknak, ötletadásal, megfelelő irányítással az alkotás által ezek egyre megbecsültebbé, értékeesebbé válnak szemükben.

Környezetvédelem szempontjából a Földünkön keletkező hatalmas mennyiségű hulladék sok fejtörést okoz. Globálisan már születtek megoldások és javaslatok újrahasznosításra, újrahasználatra és arra, hogyan tudnánk csökkenteni a kibocsátás mértékét. Minden egyes ember sokat tehetne saját hulladéktermelése csökkentése érdekében. Ne ragadjunk le annál a ténynél, hogy ha valamit elhasználtunk, akkor azt soha többé nem használhatjuk fel megint.

Fantázia és látásmód dolga az egész. Példamutatással, ötletek adásával, a fantázia kihasználásával, vizuális látásmód fejlesztésével egyszer csak a kidobásra ítélt holmik egy része alapanyaggá alakul (5, 5a kép). (Mióta kisfiammal elkészítettük többek között Optimusz fővezér jelmezét – 5. kép – csupa újrahasznosítható dologból, ugrásszerűen megnőtt a ki nem dobható „kincseknek” a száma, amelyekből mindig gyárt valamit, immár saját ötletei alapján is.)

Ugyanígy felhasználhatók műanyag flakonok, régi CD-k, lyukas zoknik, kinőtt ruhák, mindenféle csomagolóanyagok stb. ötletes alkotásokhoz. Ezeknek az amúgy kidobásra ítélt dolgoknak a felhasználása jobban fejleszti kreativitásukat, fantáziájukat, mint a boltban vásárolt félkész árukak az összeállítás, s egyúttal felhívjuk a figyelmet a környezetvédelemre is. Rájönnek, mennyi mindent vásárolunk meg feleslegesen, ami utána a sze-

méttelepeken végzi, s mennyi mindent inkább megvesznek az emberek ahelyett, hogy kis fáradsággal házilag olcsóbban előállítanak, vagy a meglévőt helyrehoznák.

A szenzoros indítású, személyes tapasztalathoz kötött megismerő folyamat nagy hasznosságú gondolkodási és közlő rendszer, a fogalmi gondolkodás előfeltétele. A szenzoros ingerek és az észlelés, a dolgok képi és verbális-fogalmi értelmezése nem válnak szét, a folyamatot többnyire spontán éljük végig.

Ez egy nagyon mozgékony rendszer, mert nem csupán megismerő, hanem közlő és kifejező folyamatokat is láttat: a kép és a szó jeleivel a képi emlékekhez és a fogalmi emlékekhez is kapcsolódik. A kettő együtt a megismerés és az ismeretközlés egymásba kapcsolódó láncát alkotja. Mindennek van előzménye, és mindennek van következménye (Soltra 1988).

### Összefoglaló gondolatok

A környezeti nevelés és tudatformálás során cél bizonyos ismeretanyag, gondolkodás, viselkedésminta változatos módszerekkel történő átadása és rögzítése, hogy ezeken a területeken minél felelősségteljesebb magatartást tanúsító emberek éljenek a jövőnk érdekében.

Különböző típusú emberek vagyunk. Vannak, akik elsősorban a mechanikus, mások a gondolati asszociatív kapcsolatokat vésik be könnyen. Némelyek a tárgyi egészre, mások a részekre vonatkozó összefüggések, megint mások az érzellemmel fűtött ismeretanyag bevésését helyezik előtérbe. Nincs tehát csak egyetlen jó módszer vagy eszköz a kezünkben, hisz annyifélék vagyunk, így minden emberhez más a legcélravezetőbb út.

Rengeteg inger, változatos impulzusok érnek minket hétköznapjainkban, s szükségünk is van megfelelő arányban élményekre, érzésekre, relaxálásra, nagy érzelmek átélésére és intellektuális tevékenységekre egyaránt.

Botorság azt hinni, hogy az egyén kivonhatja magát a vizuális ingerek hatása alól, hisz életünk szinte összes színterén jelen vannak, s ha akarjuk, ha nem, sugározzák és sugalmazzák felénk mondanivalóikat, s tesztelik személyiségünket változatos helyzetekben.

Ezekben a változatos helyzetekben kell megtalálni a lehetőséget, ahol a környezeti tudatformálás elkezdheti növeszteni csíráit, s érzelmi, értelmi szinten próbálja befolyásolni az egyes emberek környezettudatos gondolkodásának kialakulását. Ehhez információkat kapunk, feldolgozzuk, s részben a személyiség részévé tesszük. Hogy ez az átadás és bevésés sikeres legyen, teljesülni kell bizonyos feltételeknek.

Összefoglalva a sikeres bevésés feltételei és jellegzetességei a következők:

- befolyásolja idegrendszerünk állapota, egészségi helyzetünk;
- aktív viszony, szándék, törekvés jobb bevésést eredményez;
- meghatározóak az egyén személyi sajátosságai, mindenekelőtt érdeklődése;
- erőteljesebb a bevésés, ha többoldalú érzékszervi behatásra támaszkodik, illetve ha a bevésést tevékenység kíséri (értelmes bevésés egyes kísérletek szerint 22-szer eredményesebb mint a mechanikus);
- érzelmi helyzetben tartósabb a rögzülés;
- sikere függ eddigi ismereteinktől, ill. hogyan illeszkedik az új benyomás a régiékhöz;
- függ a bevésendő anyag mennyiségétől;
- ereje függ az ingerhatás erejétől, illetve a hatás időtartamától;

- bevésés függ magának a tárgynak a természetétől, és attól a kapcsolattól is, ami a személy és a bevésendő anyag között van.

A környezeti nevelésben a vizuális ingerek alkalmazásának sokrétű lehetőségei rejlenek, mivel látással szerezzük leginkább környezetünkben az információkat, szemünk az egyik legfontosabb érzékszervünk, s a technikai fejlődéssel csak sokszínűbbé válik a paletta.

Viszont nem szabad kizárólagossá és uralkodóvá tenni, célszerű más érzékszervekre ható ingerekkel vegyesen, felváltva alkalmazni, hogy a mondanivaló változatosnak tűnjön.

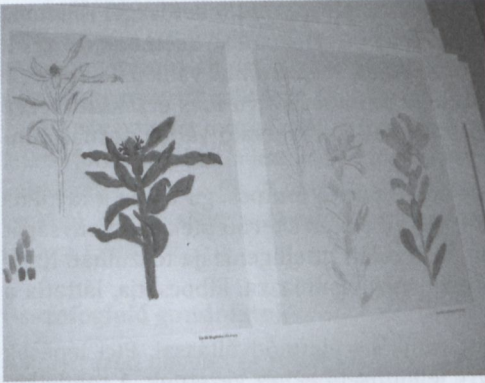
A képekkel, vizuális élményekkel teli világunkban döntő fontosságú lenne a kritikus szemlélet kialakítása a fogyasztó szempontjából, hiszen ennek a területnek fogékonyságát kihasználva a személyiség értékrendje, értelmi és érzelmi intelligenciája torzulhat. Nagy tehát a felelőssége annak, aki ezeket az ingereket megfogalmazza, kibocsátja, láttatja a többiekkel.

„Zöldebbé” válni nem feltétlenül jár együtt radikális életmódváltással. Pici lépések rengeteget tudnak hozni, kis módosítások egyre jelentősebbekhez vezetnek. A rendelkezésre álló lehetőségek kihasználásával erre mindenképpen törekednünk kell jövőnk érdekében, hiszen „a Földet nem apáinktól örököltük, hanem unokáinktól kaptuk kölcsön.”

#### IRODALOM

- Ádám György 1976: *Érzékelés, tudat, emlékezés*. Budapest: Gondolat.
- Atkinson, R. L. et al. 1994: *Pszichológia*. Budapest: Századvég.
- Hartai László – Muhi Klára 2004: *Mozgóképek és médiaismeret*. Budapest: Korona.
- O. Nagy Gábor 1985: *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Gondolat.
- Soltra Elemér 1988: *A rajz tanítása*. Budapest: Tankönyvkiadó.

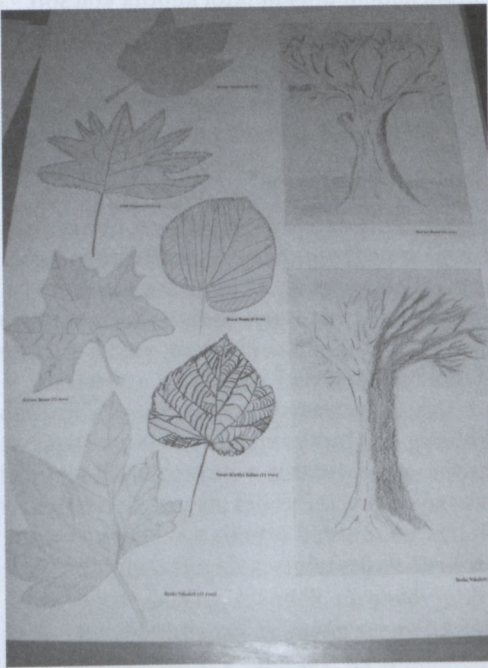
## KÉPEK



1. Növénytanulmány



1a Virágtanulmány



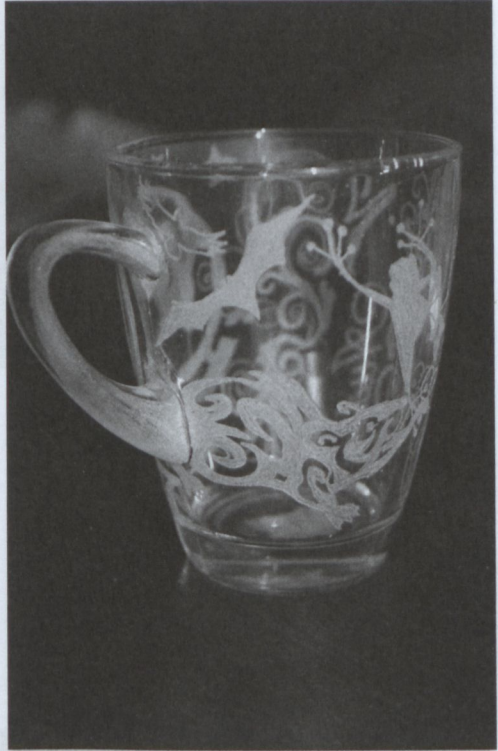
1b Levéltanulmány



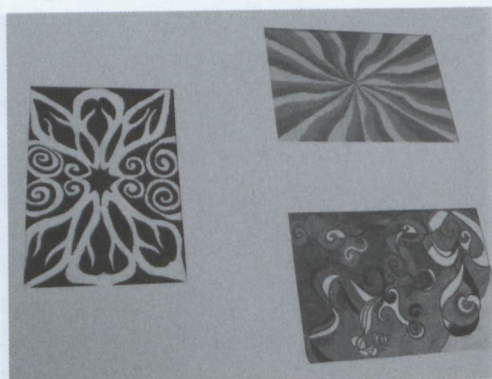
1c Csendélet



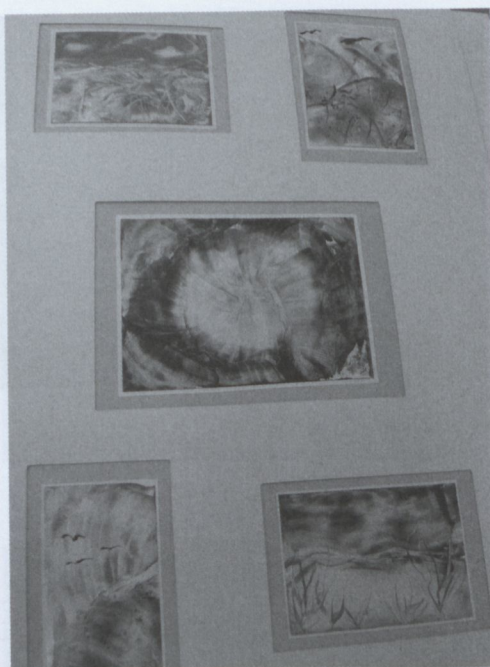
2. Gyöngyfák



2b. Állatminták gravírozva



2c. Növényi ornamentika



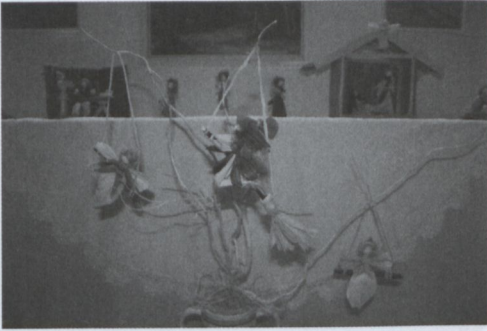
2d. Tájképek újragondolva



3. Üvegfestmények



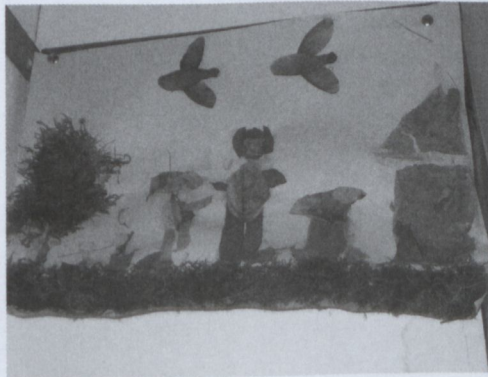
3a. Szalvétaképek



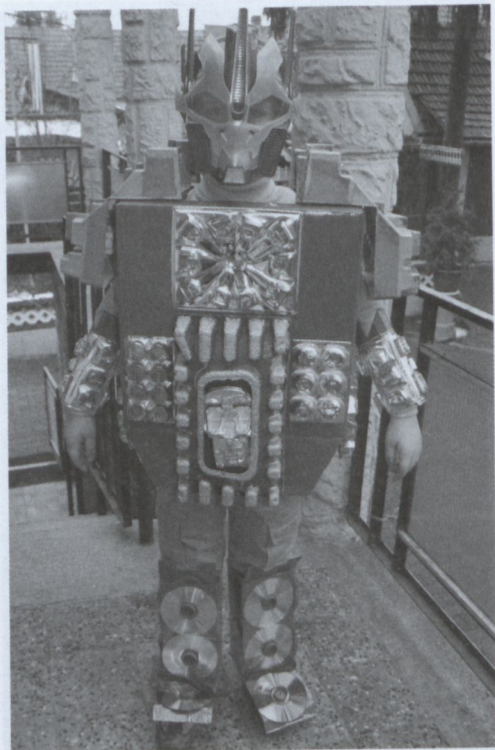
4. Csuhababák



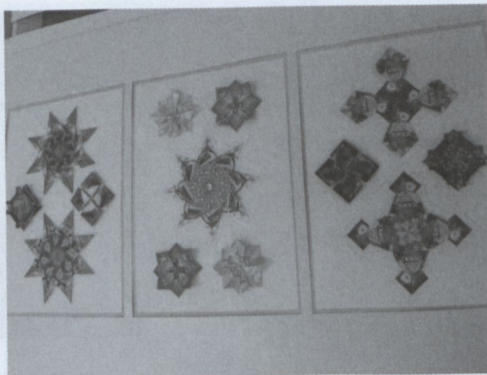
4a. Terméscsók



4b. Képkötés növényekből



5. Farsangi jelmez újrahasznosított anyagokból



5a. Újrahasznosított teafilterek

## *The connection between visual prospect and personality performing environmental awareness*

*The aim is the transmission and recording of a certain knowledge, thinking, methods of behaviour pattern with diverse methods during the environmental education and awareness-raising. The recognition of interactions between visual, personality and way of thinking helps to achieve this goal. This is not a short process in which our personality is tested and influenced in a variety of situations. Our responsiveness reacts differently to the open and hidden messages of visual tools influenced by both external and internal factors in our lives. In utilizing our childish interest with creative action we can develop vision, accomplish positive effects on both emotional and knowledge for the environment.*

# Hatékony tanulásszervezés az idegen nyelvi órán<sup>1</sup>

SZÜCSNÉ HÜTTER ESZTER

szucsnehe@ektf.hu

*Eszterházy Károly Gyakorló Általános Iskola,  
Középiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Eger*



**Kulcsszavak:** osztályterem, tanár, csoportmunka, időbeosztás, tanulásszervezés, eszközök

*A leghatékonyabb tanítás és tanulás akkor történik, ha a tanulók aktívan vesznek részt az órában. Ezt olyan óraszervezéssel tudjuk elérni, ami biztosítja azt a légkört, amiben a tanár és a tanulók egymást támogató, a másikat tisztelő módon beszélnek egymással és figyelnek egymásra. Meg kell tehát teremtenünk ennek feltételeit. Minden helyzet egyedi az órán. Nincs tehát olyan recept, ami minden körülmények között eredményes, de a tanárnak törekednie kell arra, hogy minél kedvezőbb tanulási körülményeket biztosítson diákjainak az osztályterem mesterséges környezetében. Ezért hasznos dolog folyamatosan új technikákat megismerni, vagy régieket újra átgondolni és kipróbálni, vajon jól működnek-e saját diákjaikkal. Nem mindegy, hogyan rendezzük el a padokat, ülőhelyeket, hogyan adunk instrukciókat, vagy mit kezdünk azzal a problémával, mikor egy diákunk túl halkán beszél. Előadásomban csupán néhány lehetőségről beszélek, ami továbbgondolásra és kiegészítésre szorul a tanulásszervezés terén, érintve az osztálytermi körülmények megváltoztatását az óra feladatainak megfelelően, a tanári viselkedést, a különböző munkaformákban rejlő lehetőségeket és a hatékonyságot az időbeosztásban és bizonyos eszközök használatában.*

## Az osztályterem

A padok, székek elrendezése sokszor korlátozhatja közös munkánkat a tanulókkal. A padok hagyományos oszlopokba rendezése alkalmas lehet frontális osztálymunkára, tanári magyarázatok hallgatására vagy egyéni munkára, de nyilván kevésbé alkalmas például csoportmunkára. Ebből következik, hogy néha át kell gondolnunk a terem átrendezését, hogy bizonyos feladatokat meg tudjunk valósítani. A tanulónak is érdekesebb, ha néha új partner ül mellette, ez segít érdeklődését ébren tartani.

Nézzünk néhány példát a padok elrendezésére:

- Ülhetnek a tanulók félkörben vagy körben. Így könnyebben kommunikálnak egymással, könnyebb a szemkontaktus tartása is.
- Egy nagy asztalt is körbeülhetnek, így jól tudnak közösen dolgozni egy feladaton.

<sup>1</sup> A tanulmányt a Vezetőtanárok- és tanárok VIII. országos módszertani konferencia anyagából válogattuk.

- A nyílszerűen elhelyezett padok jó lehetőséget adnak a szemkontaktusra, és a nyílhegy szélesebb végénél van tér akár egy jelenetet is eljátszani.
- Ha az órán valami okból nincs szükség padra, kipróbálhatjuk a pad nélküli termet, játszhatunk így drámajátékokat, előadhatunk jeleneteket, beszélgethetünk.
- Ülhetnek a tanulók téglalap alakban, középen így szintén helyet kaphat bármilyen szituációs játék.
- A teljes kör demokratikus, mindenki lát mindenkit, mindenki beszélhet mindenki-vel.
- Alkothatunk szigeteket a padokból, így minden sziget különböző feladaton dolgozhat, mi pedig körbejárva közreműködünk.

Szerencsés esetben van elég tér a teremben a tanulóknak arra, hogy mozogjanak, így végezve el bizonyos, ezt igénylő kommunikatív feladatokat, így játszva el szerepjátékokat.

Gyakran ódzkodunk a padok átrendezésétől, mert zajjal jár, és egyébként is félünk a pakolással járó kaotikus viszonyoktól. A legkézenfekvőbb megoldás az, ha már szünetben túlesünk a rendezkedésen.

Néha a tanulóknak nem tetszik, ahová ültetjük őket. Természetesen nekünk mindig megvannak az adott szempontjaink, ami miatt ragaszkodunk egy-egy ültetési rendhez. A tanítás egyik feladata egyébként is az, hogy felfedeztessünk a diákokkal olyan új dolgokat, amiről nem is tudták, hogy akarják. Rájönnek, hogy mikor „új emberrel” kell együtt dolgozniuk, kellemes meglepetés is érheti őket. A dolognak persze van kockázata. Nyilván fontos szempont, hogy adott feladatnál kik tudják egymást legjobban támogatni a munkában. Ültethetjük a jobb tanulót a gyengébb mellé abban a reményben, hogy segítségére lesz. Ez azonban hosszútávon megterhelő lehet a jó tanulónak, vagy zavarba ejtheti a gyengébbet.

Másik lehetőség, hogy együtt dolgozhatnak a jók, és másik csoportot alkotnak a gyengébbek. Ez lehetőséget ad számunkra a differenciálásra.

Nyilván azt is megengedhetjük, hogy tetszés szerint üljenek, amennyiben ez nem szül fegyelmetlenséget.

Ki lehet próbálni a következő módszert: rajzolunk egy egyszerű üléstervet bejelölve a padokat, neveket, és kifüggesztjük az ajtóra. Minden óra előtt variálhatjuk a tervet. Először meglepődést okoz majd, de később még élvezik is a változatosságot a tanulók. Később a tervezésbe akár őket is be lehet vonni.

Néha a körülmények, a helyszűke nem teszi lehetővé, hogy a padok elrendezésén változtassunk. Akkor sem szabad a tanulókat arra kárhóztatni, hogy egész órán csak frontális vagy egyéni munkát végezzenek, vagy mindig a mellettük ülővel beszélgessenek pármunka esetén. Ilyenkor pármunkában dolgozhatnak az előttük vagy a mögöttük ülővel is. Vagy, ha a terem elülső részében van egy kis mozgástér, kimehetnek oda beszélgetni. Néha jó ötlet a folyosó használata, ha ezzel nem zavarunk más órákat. Másik lehetőség a padok falhoz tolésa, ami által nagy tér szabadul fel középen.

A terem, a környezet izgalmasabbá tételéért is sokat tehetünk. Próbáljuk meg elképzelni, vajon diákként öröm lenne-e az adott terembe jönni órára. Látjuk-e az ő szemükkel a tantermet? Inspiráló a terem? Általában képekkel, poszterekkel szoktunk díszíteni. Jó ötlet egy kötél, amit felfüggeszthetünk, rögzíthetünk rá akár ruhaszárító csipesszel szavakat, tanulói munkákat, vicces karikatúrákat, cikkeket stb.

## A tanár

Diákjaink természetesen igen kritikus szemmel figyelnek bennünket, nekünk is meg kell próbálni magunkat „kívülről” látni, és időnként komoly önkritikát gyakorolni. Vajon tanárként hitelesek vagyunk diákjaink szemében? Képesek vagyunk-e arra, hogy a nyelvi órán megteremtsük a bizalom és kölcsönös tisztelet hangját? Ez nem lehetséges, ha a mindentudó tanár szerepét játsszuk, ha azt sugalljuk, hogy mi birtokában vagyunk a tökéletes tudásnak, a tévedhetetlenségnek. A hitelesség csak úgy megvalósítható, ha nem próbáljuk azt színlelni, hogy tévedhetetlenek vagyunk, ha valódi énünket mutatjuk, ha valódi beszélgetéseink vannak a diákokkal, és tényleg odafigyelünk arra, amit nekünk mondanak. A diákok méltányolják az ilyen tanáregyéniségeket, és általában azzal jutalmazták, hogy tanulnak az óráira. Tiszteletet és támogató légkört érezhetünk magunk körül. A neuro-lingvisztikus programozás (NLP) a következő technikát javasolja a jobb kapcsolattartás érdekében:

1. Először is tükrözzük a beszélgetőtárs (a tanuló) mozdulatait, testtartását diszkréten, úgy, hogy ő ezt ne vegye észre. Karunkat, fejünket, lábunkat, kezünket tegyük ugyanabba a helyzetbe, mint ahogy az övé van.
2. Ha beszélgetőtársunk változtat helyzetén, mi próbáljuk meg ezt követni.
3. A harmadik lépés a legizgalmasabb, ekkor mi próbálunk kezdeményezni valamilyen új testtartást, mozdulatot, amit a tanuló ezek után öntudatlanul lemásol. Így tudunk elvileg egy tőlünk elzárkózó, karját összekulcsoló, fejét lehajtó diákból ránk figyelő, szemünkbe néző diákot „varázsolni”. Egy ilyen fizikai változás pszichológiai változást is hoz maga után. Érdektelenségből érdeklődés lehet.

Fontos annak átgondolása, milyen nehézségi fokon használja a tanár az idegen nyelvet az órán. Van olyan meggyőződés, hogy az órán nem kell nyelvhasználatunkat egyszerűbbé tenni, hiszen ez hasonlít legjobban ahhoz a helyzethez, mintha a célországban hallaná a nyelvet a tanuló. A legtöbb tanár azonban a tanítás során úgy igazodik a tanulók addigi tudásához, hogy a tanulók szintjétől számítva egy kicsit magasabb nyelvi szinten beszél az órán. Ez megadja a diákoknak a sikerélményt, hiszen megértik a szöveg nagy részét, ugyanakkor kihívást is jelent számukra a tudásukból hiányzó ismeretlent is megérteni, amit a tanári beszéd tartalmaz. Szinte észrevétlenül épülnek így be a tanuló tudásába új lexikai egységek vagy szerkezetek. Főképp a nyelvtanulás elején alkalmazhatjuk az úgynevezett „szendvicsmódszert”, vagyis adunk egy instrukciót a célnyelven, majd azonnal megismételjük magyarul, végül újra a célnyelven. Ha az instrukció többször ismétlődik, a diákoknak előbb vagy utóbb nem lesz szükségük a magyar fordításra. Nyilván nem szabad átesnünk a ló túlsó oldalára, tehát az anyanyelv használata nem uralhatja el az órát. Egy egyszerű kérdéssel ellenőrizhetjük, vajon jogosan használtunk-e fordítást az órán: jobban tudtuk-e a tanulókat segíteni az anyanyelvi szöveg segítségével, mintha a célnyelvet használtuk volna? Mindannyiunkkal megesett már, hogy egy lexikai egységet megpróbáltunk megmagyarázni sokféleképpen, de mégsem sikerült. Ilyenkor a megfelelő magyar kifejezés egy másodperc alatt megoldja a problémát. Előfordul, hogy össze akarunk hasonlítani egy nyelvtani szerkezetet a magyar megfelelőjével. Lehet az is okunk a magyar nyelv használatára, hogy egy diákunk zaklatott, feldúlt, küzd azzal, hogy elmesélje nekünk, mi történt. Nyilván nem ragaszkodunk ilyenkor a célnyelv használatához.

Meggyőződésem, hogy időről időre önvizsgálatot kell tartanunk, és őszintén megválaszolni bizonyos kérdéseket saját munkánkról. Nem beszél-e túl sokat az órán? Értethető-e a magyarázataim? Vannak-e kellemetlen gesztusaim, rossz, beidegződött szoká-

saim, ami diákjaimnak kényelmetlenséget okoz? Miért nem készítik el bizonyos diákjaim a házi feladatot? Miért unatkoznak az okos diákok az órámon? Értik-e a diákok, hogyan osztályozom a munkáikat? Mennyire törődöm a lemaradókkal/a tehetségesekkel?

Tudunk-e mindenkit motiválttá tenni? Úgy gondolom, sajnos nem. De minden órán dolgozunk rajta. Az a szerencsénk, hogy az emberi lények általában akarnak tanulni. Ez születésünk óta így van. A nyelvi órákon rengeteg lehetőség van arra, hogy a tanulás komoly erőfeszítéseit játékossá, könnyedebbé, humorosabbá tegyük. De ezek rövid távú, felszínes sikereink. Az igazi feladat az oktatásban az lenne, ha sikerülne diákjainkban azt a születéstől magukban hordozott tanulási vágyat megőrizni, amit még alsó tagozatban érezhetünk. Az ok, ami miatt ez a vágy sokukban eltűnik, nyilván összetett és az egyénektől is függ, és talán benne van az a probléma is, hogy bármennyire igyekszünk, nem tudunk minden egyén tanulási ritmusához, sebességéhez igazodni, és nem tudunk mindenkit elegendő sikerélményhez juttatni.

Az a mód, ahogy instrukcióinkat adjuk, meghatározó lehet a feladatok elvégezhetősége szempontjából. Ha instrukcióink túl hosszúak, bonyolultak vagy nem a megfelelő sebességgel mondjuk őket, tanulóink könnyen félreértik. Először is az instrukció nyelvezetének szintje vagy megegyező kell, hogy legyen a tanulókéval, vagy egy kicsit az ő szintjük fölött álló. Fontos, hogy tisztán, a kiemelendő információkat nyomatékosan mondjuk el, esetleg a kulcsszavakat a táblára felírva segítsük a feladat megértését. A teendőket egymás utáni sorrendben mondjuk el. Az anyagokat csak az instrukció után osszuk szét, hiszen ha ezt előtte tesszük meg, már nem figyelnek ránk. El kell mondanunk a tanulóknak, hogy mennyi idő áll rendelkezésükre a végrehajtáshoz. Jó, ha az anyagokat felmutatjuk, vagy mutatunk egy-két példát a táblán, esetleg a tanár maga eljátszhatja, hogy ő hogyan oldana meg egy ilyen feladatot, vagy egy vállalkozó diákkal közösen bemutat egy modellt. Ha a tanulók hozzászoknak egy feladattípushoz, egyre kevesebb instrukciót kell nekik adni, végül már egy kulcskifejezésből is tudják, mi a teendő.

Teremtsünk olyan atmoszférát, ahol a diákok egymással is beszélni akarnak, nemcsak a tanárral. Vessünk fel megoldandó problémákat, mutassunk olyan képeket, melyek inspirálják őket, engedjük, hogy használjanak forrásokat, jegyzeteket készítsenek, adjunk gondolkodási időt. Segítsük számukra, ha felidézzük a beszélgetéshez szükséges szókincset a táblán. Segítsük a beszélőket olyan technikákkal, ami segíti őket felépíteni mondanivalójukat: mutassunk érdeklődést, tegyünk fel kérdéseket, segítsük őket szókincssel, és mi próbáljunk meg kevesebbet beszélni. Hasznos technika, amikor nem egy tanulót szólítunk fel, hanem azt játsszuk, hogy kórusban válaszolják vagy suttozzák a feleletet. Természetesen nem értjük, ki mit mond, de mindenki kap esélyt a beszédre, és a félénkebbek is meg mernek szólalni. Feladatunk, hogy a gyengébbek magabiztosságát is növeljük. A kérdésfeltevéseknél tudunk ezen a téren tenni, a jól beszélőknek tegyünk fel olyan kérdéseket, amelyek hosszabb választ igényelnek, míg a gyengébbek válaszoljanak rövidebb választ igénylő kérdésekre, de gyakrabban szólítsuk őket. A legtöbb esetben, mikor egy nyelvtanár dolgozik, azt látjuk, hogy feltesz egy kérdést, egy tanuló válaszol, a tanár megismétli, esetleg átfogalmazza, összegzi, reagál rá. Miért nem használjuk ki a lehetőséget, és hagyjuk, hogy a többi diák reagáljon és beszéljen ekkor is? Ellen kell állnunk annak a kísértésnek, hogy mindig mi reagáljunk a diákok megszólalásaira. Reagáljon a többi diák. A tanulóknak persze hozzá kell szokniuk, hogy figyeljenek egymásra. Ha valaki túl halkán beszél, távolodjunk el tőle, és ismételtessük vele mondanivalóját. Ez arra készíti, hogy hangosabb legyen, így a csoport is jól hallja majd. Álljunk ellen a kísértésnek, hogy a diá-

kok mondatait visszhangozzuk. Így gyakorlatilag hozzászoktatjuk a csoportot, hogy nem kell társukra figyelni, hiszen a tanár úgyszólván mindig elismétli, amit a diákok mondanak.

### Pár- és csoportmunka

Sok tanár azért nem kedveli a pár- és csoportmunkát, mert úgy gondolják, hogy míg a tanulók egy része aktívan dolgozik ebben a munkaformában, addig sokan közülük nem vesznek részt a munkában, tehát ez számukra elveszett idő. De hát ez történik sokszor a frontális munka esetén is! Ott is mindig vannak diákok, akik nem figyelnek és nem dolgoznak velünk.

Az első kérdés, amit a pár- és csoportmunka szervezésénél felteszünk magunknak az, hogy milyen szempontok szerint, milyen módokon osszuk párokba/csoportokba diákjainkat? Fontos-e, hogy azonos számú diák legyen minden csoportban? Esetleg azonos nyelvi szinten állók dolgozzanak együtt, mert differenciálni szeretnénk? Elképzelhető, hogy az a szempontunk, hogy egy tehetséges tanuló kerüljön össze gyengébb képességűekkel, hogy segíteni tudja őket. Sok egyéb szempont létezik. A tanárnak a legkényelmesebb, de a diákok számára a legunalmasabb mód, ha mindig a mellettük ülővel kell dolgozniuk. Vannak ennél érdekesebb megoldások. Megkockáztathatjuk néha, hogy a tanulók maguk döntenek el, kivel szeretnének együtt munkálkodni. Gyorsan csoportba rendezhetjük őket, ha olyan utasításokat adunk, mint például „Ha barna szemed/hosszú hajad/kék iskolatászkád/kutyád stb. van, akkor Te az ablak mellett ülő csoportban fogsz dolgozni. Ha a kedvenc állatod/színed/italod/országod stb. a kutya/a zöld/a narancslé/Franciaország stb., akkor Te az ajtó melletti csoportban dolgozol.” Praktikus és némi izgalmat keltő módja a csoportalkotásnak, ha a diákok nevét előzetesen leírva, az órán egy dobozból húzzuk ki a csoporttagokat. Ha szeretnénk képességek szerint egynemű csoportokat, besorolhatjuk őket az előző dolgozat pontszámai alapján. Ha 40 pont fölött volt a dolgozatod, a Piros csoport tagja vagy, ha 30 és 40 közt, a Kék csoporthoz tartozol, ha 30 alatt, a Sárga csapat a Tiéd.” Élvezetes, ha készítenek szókérdéseket: liszt, tojás, tej... A palacsinta hozzávalói gyűljenek össze!/törülköző, szappan, fogkefe... A fürdőszobába való tárgyak gyűljenek össze!/szőke, göndör, hosszú... A hajat jellemző szavak gyűljenek össze!/megértő, segítőkész, jó humora van... Egy jó barát tulajdonságai gyűljenek össze! Felvagdoshatunk magazinból kivágott képeket, és a kép darabjait kiosztva a tanulók közt, meg kell találniuk egymást, össze kell rakniuk a képet, és ők alkotnak egy csoportot. Leírhatjuk a diákok nevét anagramma formában kártyákra, majd a tanulók egyenként kihúzzák ezeket az anagrammákat, és a kártyán szereplő személy lesz a partnerük a pármunkában.

Szórakoztató formája a pármunkának, ha a tanulók dupla körbe állnak, a külső körben állók szemben állnak a belső körben levőkkel. Beszélgetnek egymással, majd adott jelre, például tapsra, a belső kör egy lépéssel balra lép, miáltal mindenkinek új partnere lesz. Ezt addig lehet folytatni, míg mindenki mindenkivel beszélt már.

Sok dilemmát adnak a nyelvtanárnak azok a diákok, akik ritkán hajlandóak megszólalni a pár- vagy csoportmunkában. Szóra bírhatjuk őket úgy, hogy a csoporttagoknak apró tárgyakat osztunk szét, például mindenki kap öt kavicsot/babszemet stb., és amint valaki beszél, berakhat középre egyet. Ha valaki már az összes kavicsát „lebeszélte”, már nem beszélhet többet, amíg a csoport összes tagja be nem rakta a kavicsait. De adhatunk a csoporttagoknak egy számot is egytől hatig, ekkor a csoport dobókockával dobja ki, hogy ki a következő beszélő. A hallgatag diákoknak az is segítség, ha megengedjük, hogy

megszólalás előtt készíthessenek jegyzeteket, ezeket egy másik diákkal megbeszéljék, majd két pár beszélje meg a témát négyesben, végül az egész csoport megvitathatja a kérdést. Így a gyengébben beszélőknek több gyakorlási idejük van addig, míg az egész csoport előtt kell beszélniük.

### **Az óra kezdése**

Az órát úgy szeretnénk kezdeni, hogy az első perctől jó hangulatot teremtsünk, és gyorsan rá tudjuk hangolni a diákokat a munkára. A nyelvtanításban népszerű bemelegítő játékokat erre a célra használjuk. Minél fiatalabbak diákjaink, annál hasznosabbak a mozgással járó játékok, amiket akkor is célszerű az órába beiktatni, ha azt érezzük, hogy a figyelem lankad. Diákjaink azt is élvezik, ha valamilyen megoldandó rejtvényvel indítunk, vagy minden napra hozunk egy viccet/idézetet/közmondást vagy annak humoros formáját/anagrammajátékot stb. Jó ötlet, ha felrakunk egy nagy színes képet a táblára, ami le van takarva, majd lassan felfedünk belőle részeket, miközben diákjaink találgatják, mi lehet a képen. Vagy egy történet kulcsszavait írjuk fel, ők pedig kitalálják, miről szól a történet. Egy nagy táska is jó szolgálatot tesz, lehet találgatni, mi van a táskában.

### **Eszközeink**

Egyik leggyakrabban használt eszközünk a tankönyv, ami a diáknak otthon is legfontosabb társa a tanulásban legalább egy tanévig. Sajnos nagyon könnyű olyan könyvet választani, ami nem segíti sokat a munkánkat. Könnyen beleeshetünk abba a csapdába, hogy a vonzó külső, az érdekesnek tűnő témák miatt olyan könyvből kell dolgoznunk, ami nem minden téren nyújt elegendő segítséget a diákoknak és a tanároknak. Azon kívül, hogy a témák, a képek, illusztrációk érdekesek és figyelemfelkeltők, érdemes más szempontokat is figyelembe venni. Mind a négy alapkészséget gyakoroltatja? Megfelelnek-e a témák a korosztály érdeklődésének, igényeinek és elvárásainak? Van benne elég nyelvtani és egyéb gyakorlófeladat, vagy ezt nekünk kell még készíteni? Vannak-e összefoglalások? Mennyire érvényesül a fokozatosság elve a megtanulandó anyagban? Milyen egységekre tagolódik a könyv? Milyen hosszú időt vesz igénybe egy egység feldolgozása? Befejezhető-e a könyv egy tanév alatt? A tanári kézikönyv mennyi és milyen jellegű segítséget ad? Ezeket a kérdéseket jól megválaszolva kell meghoznunk a jó döntést, ami a tankönyvet illeti.

Van-e helye a digitális világban a nyelvtanításban a hagyományos magazinképeknek, posztereknek, szókérdőívnek? A helyzet az lett, hogy most már ezek jelentik a változatosságot az okos tábla mellett. Hasznos, ha van egy állandósított szókérdőívünk, amibe írhat a tanár vagy a tanuló szókérdőívát, és ha van néhány szabad percünk az óra végén, elővehetjük, és tarthatunk egy játékos szókérdőívet.

### **Időbeosztás**

Nagy gyakorlattal is igen nehéz pontosan úgy tervezni az órát, hogy mindent elvégezzünk, amit terveztünk. Szokatlan módja az órára való készülésnek, ha megpróbáljuk visszafelé megtervezni az óránkat. Arra gondolunk, hogy mit akarunk elérni az óra végére, és ennek megfelelően építjük fel az óra eleje felé haladva az egyes részeket.

Saját időbeosztásunkat könnyebben irányítjuk, annál nehezebb arra mindig helyesen ráérezni, milyen tempóra van szüksége az egyes tanulóknak. Általában gyorsabban hala-

dunk, mint ahogy az átlagos tanuló képességei megkívánják. A sietség lehetséges okai, hogy meg akarunk felelni bizonyos követelményeknek (a tantervnek, az iskolavezetésnek, a szülőknak, vagy mindenáron be akarjuk fejezni a könyvet). Ez azonban nem oldja meg azoknak a diákoknak a problémáit, akik lemaradtak. Ezért folyamatos visszajelzést kell kérnünk tőlük arról, hogy megfelelő-e a tanulás sebessége, avagy jobb lenne lassítanunk, esetleg gyorsítanunk.

### Végezetül...

...kívánom, hogy legyen elég erőnk ébernek és nyitottnak lenni diákjaink felé, és mindig legyünk képesek rugalmasan változtatni módszereinken. Nem kell feltétel nélkül átvenni valaki más nézetét arról, hogy mit tegyünk. Hagyjuk, hogy a tanításról és a tanulásról kialakult nézeteink változzanak. Az igazi szakmai hozzáállás az, ha a lehetőségeket a diákjaink szemével is, és nemcsak a magunkéval nézzük.

### IRODALOM

Ginnis, Paul 2006: *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Pécs: Alexandra.

Scrivener, Jim 2012: *Classroom Management Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.

## *Classroom management*

*Teachers organise and control what happens in the classroom. The way how we manage students' learning is classroom management. Classroom management plays a large part in creating the working atmosphere of our class. I investigate some of the problems in teaching, I respond to a variety of classroom management and student management questions, such as : How can we arrange the seats to make activities more effective? How well do we know our style of teaching and our ability to interact with students? What can a teacher do to encourage the most learning?*

# A CLIL módszer alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori német mint idegennyelv-tanításban<sup>1</sup>

SÁRVÁRI TÜNDE

sarvari@jgypk.u-szeged.hu

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,  
Napközi Otthonos Óvodája



**Kulcsszavak:** tartalom alapú nyelvoktatás (CLIL), kisiskoláskori idegennyelv-oktatás, keresztintantervi kapcsolódási pontok, cselekvésorientált tanulás, kompetenciafejlesztés

Ha hajót akarsz építeni, talán nem is az a legfontosabb,  
hogy összegyűjtsd a mérnököket és a hajóácsokat,  
hanem, hogy felébreszd a vágyat a végtelen után.

*Antoine de Saint-Exupéry*

## Bevezetés

Az új Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban NAT 2012) értelmében az élő idegennyelv-oktatás alapvető célja továbbra is a kommunikatív idegen nyelvi kompetencia, illetve a célnyelvi műveltség és az interkulturális kompetencia kialakítása és fejlesztése, ami a NAT (2012) bevezetőjében megfogalmazott kulcskompetenciákra épülve valósul meg. Hangsúlyozottabb szerepet kapott azonban a nyelvtanulás célrendszerében a nevelési és tantárgy-integrációs lehetőségek kihasználása. Ezt a nézőpontot támasztja alá az is, hogy a Kerettantervben (2012) az Élő idegen nyelv műveltségi területnél az ajánlott témakörök és tartalmak felsorolásánál minden esetben találunk kapcsolódási pontokat más műveltségi területekhez, tantárgyakhoz.

Ha megvizsgáljuk a kapcsolódási pontokat, megállapíthatjuk, hogy elsősorban a környezetismeret, a matematika és a művészetek területén nyílik lehetőség a tantárgyközi koncentrációra, illetve az ún. tartalomalapú nyelvoktatásra. A tartalomalapú nyelvoktatás, melyet angol és német nyelvterületen a módszer angol nyelvű kifejezéséből alkotott betűszóval CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) módszernek, francia nyelvterületen a francia elnevezés alapján EMILE-nek (*L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère*) neveznek, az idegen nyelvek tanításának egyik fontos új iránya.

Mint az az Eurydice (2006: 8) definíciójából is kitűnik, a CLIL betűszót általános szak kifejezésként használják mindazon oktatási formák leírására, amelyek keretében a tan-

<sup>1</sup> A tanulmányt a Vezetőtanárok- és tanítók VIII. országos módszertani konferencia anyagából válogattuk.

tervben szereplő bizonyos – nyelvi órától eltérő – tantárgyak tanítása egy második nyelven (valamely idegen, regionális vagy kisebbségi nyelven és/vagy egy másik hivatalos álmnyelven) valósul meg. Ezt a módszert eddig elsősorban a két tanítási nyelvű iskolákba alkalmazták, de felmerül a kérdés, alkalmazható-e a CLIL a kisiskoláskori idegennyelvtanításban akkor is, ha nem bilingvis (két tanítási nyelvű) oktatásról van szó. Véleményem szerint erre a kérdésre egyértelmű igen a válasz, ezért tanulmányomban a tartalomalapú nyelvoktatás tartalmi, tanári képességbeli és tanulási környezetbeli feltételeinek rövid elemzése után néhány saját gyakorlatomból vett reprezentatív példa alapján mutatom be, hogyan alkalmazható a CLIL módszer olyan alsó tagozatos gyermekeknél, akik a németet első idegen nyelvként tanulják, és nem két tanítási nyelvű iskolába járnak.

### A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás néhány sajátossága

Napjainkban a felfokozott társadalmi igény és az ebből fakadó egyre nagyobb szülői nyomás eredményeként az idegennyelv-tanulás kezdete egyre korábbi időpontra került. A NAT 2012 értelmében az első idegen nyelv oktatása legkésőbb az általános iskola negyedik évfolyamán kezdődik, de ha megfelelő végzettségű pedagógus alkalmazása megoldható, és az iskola pedagógiai programja erre lehetőséget ad, az első idegen nyelv oktatása az 1–3. évfolyamokon is megkezdhető. Mi jellemzi a kisiskoláskori, azaz 1–4. évfolyamon történő idegennyelv-tanítást? A sajátosságok bemutatásához a NAT (2007, 2012), a Kerettanterv (2004, 2012), az 1–3. évfolyam számára kidolgozott idegen nyelvi program (Kuti 2004) és a Nürnbergi ajánlások (Widlok 2010) előírásait, illetve ajánlásait vesszük figyelembe. A fenti dokumentumok alapján öt szempontot kell vizsgálni: a célt, a tartalmat, a tevékenységeket, az eszközöket és a fejlesztési követelményeket.

#### A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás céljai

A legkésőbb a 4. évfolyamon kezdődő kisiskoláskori idegennyelv-tanítás elsődleges célja a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása, illetve a tanulók érdeklődésének felkeltése a nyelvek tanulása és a más nyelveket beszélő emberek és kultúrájuk megismerése iránt (Kerettanterv 2004, 2012).

Mivel a NAT (2007, 2012) és a Kerettanterv (2004, 2012) a negyedik évfolyam végére határoz meg először célokat és fejlesztési követelményeket, más dokumentumokat kell alapul vennünk a korai idegennyelv-elsajátítás céljainak bemutatásához. Az 1–3. évfolyamosok idegennyelv-oktatásával kapcsolatosan 2004-ben, a Világ-Nyelv Program keretében, az Oktatási Minisztérium megbízásából készült el Kuti Zsuzsa szerkesztésében egy magyar nyelvű irányadó ajánlás (*Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára. Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához*), valamint fontos elveket tartalmaz a Beate Widlok vezetésével 2010-ben a müncheni Goethe Intézetben átdolgozott és aktualizált *Nürnbergi Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (Korai idegennyelv-tanulás – „Nürnbergi ajánlások”)* című kiadvány is.

A fenti dokumentumok alapján megállapítható, hogy az idegen nyelvvel való korai ismerkedés alapvető célja

- kedvet ébreszteni a nyelvek tanulása és más népek kultúrájának megismerése iránt,
- hozzájuttatni a kisgyermeket a többnyelvűség élményéhez, valamint

- a játékos tanulás során szerzett kezdeti sikerek kíséretében megalapozni a későbbi nyelvtanulást.

A készségfejlesztés szempontjából a kisgyermekkori idegennyelv-tanítás középpontjában a primer készségek, azaz a hallott szöveg értése és a szóbeli interakció együttes fejlesztése áll. Hangsúlyoznunk kell, hogy ennél a célcsoportnál a beszéd az egyszavas válaszoktól (igen, nem, név, szín, szám stb.), a memorizált, elemeztelen nagyobb egységek használatáig terjed (köszönés, mondóka, körjáték, dal), és a gyermekek órai beszédének természetes része a magyar nyelvű kérdés és válasz. A kisiskoláskori idegennyelv-tanítás során az olvasás és írás bevezetésével célszerű várni, míg a gyermekekben felmerül erre az igény (Kerettanterv 2004, 2012).

A Nürnbergi ajánlásokban (2010: 24) megfogalmazásra kerül, hogy a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás során a nyelvi kompetenciák fejlesztésén túl nagy hangsúlyt kell fektetni az általános, az interkulturális és a tanulásstratégiai képességekre is.

#### *A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás tartalma*

A kisgyermekkori idegennyelv-tanulás egyik sajátossága, hogy a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül. A gyermekek a tevékenységek során a célnyelvet hallva, a szituációt, a kontextust értve haladnak előre a nyelv elsajátításában. Egyik tipikus jellemzője a csendes szakasz, melynek során egyes tanulók akár hónapokig sem szólalnak meg, de a játékos tevékenységekbe szívesen bekapcsolódnak (NAT 2007, 2012, Kerettanterv 2004, 2012).

Az idegennyelv-órákon a gyermekek a számukra még ismeretlen nyelven hallottakat a világról kialakult ismereteik alapján értelmezik, ezért elengedhetetlen, hogy a tananyag általuk ismert tartalmakra épüljön. Ez egyrészt a konkrét szituációk kihasználásával, szemléltetéssel, másrészt az óvodában, illetve a más tanórákon szerzett ismeretek integrálásával érhető el (NAT 2007, 2012, Kerettanterv 2004, 2012, Kuti 2004: 7, Widlok 2010: 28). Widlok (2010: 28) és Kuti (2004: 8ff.) is hangsúlyozza, hogy a tartalmakat lehetőség szerint autentikus tananyagok segítségével közvetítsük. Erre a dalok, mondókák, versek, mesék és történetek mellett a CLIL-módszer nyújtotta lehetőségek a legalkalmasabbak ebben az életkorban.

#### *A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás ajánlott tevékenységformái*

A tanulók életkori sajátosságából adódik, hogy a kisiskoláskori idegennyelv-tanításban minden olyan cselekvésorientált oktatási kínálat célravezető, ahol a tanulók játékos keretek között sajátítják el a tartalmakat, lehetőségük van a kísérletezésre, a mozgásra és kreativitásuk fejlesztésére. Kuti (2004: 9) öt tevékenységformát sorol fel, melyek sikeresen alkalmazhatók az adott célcsoportnál:

- a szóbeli utasításokra adott testi válaszok
- a hagyományos és eredeti (autentikus) mondókák, kiszámolók, dalok, körjátékok és társasjátékok
- egyszerű, képes történetek feldolgozása a tanulók aktív bevonásával
- keresztantervi tartalmak alkalmazása
- idegen nyelvi kirándulások a tantermi kereten túl.

Különösen a keresztantervi tartalmak alkalmazásánál segíthet a CLIL-módszer, hiszen idegennyelv-órán lehetőség van arra, hogy a más tanórákon szerzett ismereteket is hasz-

nosítsuk, illetve az idegen nyelvet, mint eszközt használjuk fel új, nemcsak nyelvi ismeretek megszerzésére. Kuti (2004: 9) a matematika, a rajz és vizuális kultúra, technika és életvitel, ének-zene, matematika, testnevelés és sport tantárgyakat említi lehetséges kapcsolódási pontként. A Kerettanterv (2012) – mint azt a bevezetőben már említettük – az ajánlott témaköröknél minden esetben utal a kerettantervi kapcsolódási pontokra. A negyedik évfolyam esetében ezek a környezetismeret, matematika, ének-zene, vizuális kultúra, illetve dráma és tánc. Mivel azonban az alsóbb évfolyamokon is hasonló tevékenységek (rajzolás, színezés, hajtogatás, daltanulás, ritmushangszerek használata, mérés, csoportosítás, érzékelést, mozgást és beszédet fejlesztő játékok, fogójátékok stb.) jellemzik az idegennyelv-oktatást, a felsorolt tantárgyakkal az 1–3. évfolyam idegennyelv-tanításánál is felfedezhetőek a kapcsolódási pontok.

#### *A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás eszközei, médiumai*

A 6–9 éves gyermekek a tanuláshoz előszeretettel választanak a közvetlen környezetükből, illetve a természetből vett valóságos tárgyakat, valamint szívesen használnak játékeszközöket, kézre húzható babát. A kézre húzható baba az első órától kezdve fontos eleme a kisiskoláskori idegennyelv-oktatásnak, mert ő képviseli az adott idegen nyelvet a nyelvórán egyfajta native speakerként. Ő csak az adott idegen nyelven beszél és ért, ezért a gyermekek igyekeznek minél több kifejezést elsajátítani, hogy kommunikálhassanak vele. Sok gyermek számára könnyebb a babával, mint a tanárral beszélni az idegen nyelven. A baba segítségével vezetheti be a nyelvtanár az új tartalmakat (Widlok 2011: 19). A kézre húzható baba nyelvórai alkalmazásával kapcsolatban további ötletek olvashatók Graffmann (2001) „*Die Puppe spielt mit*” című tanulmányában.

A leggyakrabban felhasznált nyomtatott eszközök közé tartoznak a tankönyvcsaládok, a képes, valamint szókártyák, a képeskönyvek, továbbá folyóiratok, fóliák, poszterek, filmek, CD-ROM-ok, az interneten található anyagok és az e-mail.

#### *A kisiskoláskori idegennyelv-oktatás fejlesztési követelményei*

Az említett sajátosságok a fejlesztési követelményekben is tükröződnek. A tanulók a negyedik évfolyam végére elért nyelvi szintje KER szintben nem adható meg, de a Kerettanterv (2012) értelmében a ciklus végén az alábbi fejlesztési eredmények várhatók:

A tanuló

- aktívan részt vesz a célnyelvi tevékenységekben,
- követi a célnyelvi óravezetést, az egyszerű tanári utasításokat,
- megérti az egyszerű, ismerős kérdéseket, válaszol ezekre,
- kiszűri egyszerű, rövid szövegek lényegét,
- elmond néhány verset, mondókát és néhány összefüggő mondatot önmagáról,
- minta alapján egyszerű párbeszédet folytat társaival,
- ismert szavakat, rövid szövegeket elolvas és megért jól ismert témában,
- tanult szavakat, ismerős mondatokat lemásol,
- minta alapján egyszerű, rövid szövegeket alkot.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy bár a kisiskoláskori idegennyelv-tanítás elsődleges célja a kommunikatív kompetencia fejlesztése, teret kell biztosítani a nyelvórán az általános, az interkulturális és a tanulásstratégiai készségek fejlesztésének is. Ennél a korosztálynál nagy szerepet játszik a cselekvésorientáltság, a játékoság, a mozgás.

Mivel a tanulási folyamat során a tanuló egész személyisége formálódik, alapvető fontosságú, hogy a kisgyermekkorú idegennyelv-tanítást (is) áthassa a holisztikus szemlélet, ezért bírnak nagy jelentőséggel a keressztantervi kapcsolódási pontok is, ahol a CLIL-módszer alkalmazható. Tekintsük át, mi ennek a módszernek a lényege!

### **Mi az a CLIL?**

Mint arra Ján Figel (2006: 3), az EU oktatásért, képzésért és többnyelvűségért felelős biztos is rámutat az Eurydice-tanulmány bevezetőjében, a tartalomalapú oktatás (CLIL) segítségével a tanulók a tantervben szereplő iskolai tantárgyakat tanulják, s ezzel egyidőben (idegen)nyelvi készségeiket is fejlesztik. Azt gondolhatnánk, hogy ez a tanulási forma csak napjainkban bír nagy jelentőséggel, amikor a többnyelvűség az európai identitás középpontjában áll.

Európában azonban már jó néhány évtizede léteznek olyan iskolák, amelyek a tantervben szereplő bizonyos tantárgyak oktatását valamely idegen, regionális vagy kisebbségi nyelven is biztosítják. Gondoljunk csak a külföldi német iskolákra, a francia gimnáziumokra, a brit internátusokra és azokra az iskolákra, amelyeket az európai intézmények egy ideje dolgozók gyermekei számára hoztak létre.

A felsorolt iskolák szinte kizárólag elitiskolának tekinthetők, ahol a szülők megfelelő anyagi háttérrel rendelkeznek ahhoz, hogy a gyerekeiket ezekben az iskolákba járassák. Ez a szelekció oda vezetett, hogy a tanulásnak ezt a formáját csak kevés fiatal élvezhette. A 20. század második felében – elsősorban Németországban és Ausztriában – az általános tantervű iskolákban úgynevezett két tanítási nyelvű tagozatokat hoztak létre, és ezzel a szaktárgyak két nyelvű tanulása bármely társadalmi rétegből származó tanuló számára elérhetővé vált. Az Európai Unió nyelvpolitikája is elősegítette, hogy a tantárgyak két nyelvű oktatása időközben egész Európában nagy elfogadottságnak örvendjen (Wolff 2007). Erre a módszerre is igaz azonban a régi latin mondás: *nil novi sub sole*, azaz nincs új a nap alatt.

### *A kezdetek*

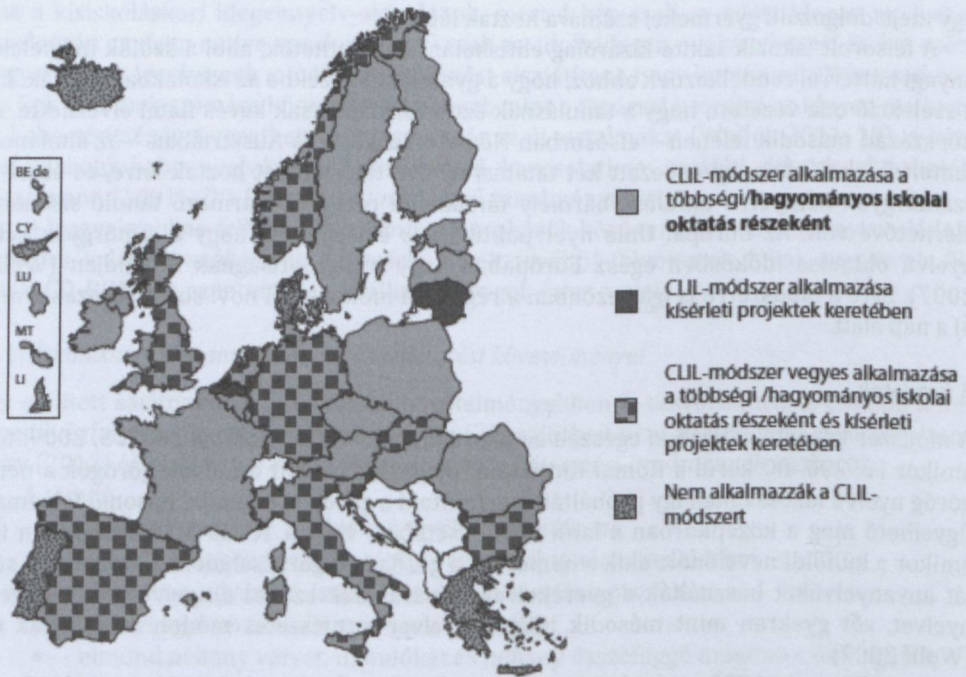
A módszer kezdete valójában egészen az ókorig nyúlik vissza (Haataja 2007: 5, 2009: 6), amikor i.e. 200–80 körül a Római Birodalom megszállása alatt a művelt görögök a nem görög nyelvű lakosságnak így próbálták megtanítani a görög nyelvet. De hasonló folyamat figyelhető meg a középkorban a latin nyelv esetében, vagy a 18. és a 19. században is, amikor a külföldi nevelőnők, akik a nemesi és a gazdag polgári családoknál dolgoztak, saját anyanyelvüket használták a gyerekek tanítására, akik ezáltal a nyelvet mint idegen nyelvet, sőt gyakran mint második idegen nyelvet természetes módon sajátították el (Wolff 2007).

Az 1970-es és 1980-as évek folyamán az oktatás e fajtájának fejlődésére különösen nagy hatást gyakorolt egy kanadai kísérlet, amely az „immersion”, azaz a „bemerítés” módszerét alkalmazta. A kísérlet indikátorai a Québec tartományban élő angol anyanyelvű szülők voltak, akik úgy gondolták, hogy a francia nyelvi jártasság megszerzése alapvető fontosságú a francia nyelvű közegben. Ezért arra törekedtek, hogy olyan oktatási formát biztosítsanak ezen a nyelven, amely lehetővé teszi, hogy gyermekeik megfelelő francia nyelvtudásra tegyenek szert. Mivel a programok rendkívül sikeresek voltak Kanadában, számos kutatás indult el, különösen az oktatási folyamat tanítási aspektusát alapul véve. Elég hamar világhosszra vált, hogy a kanadai kísérlet nem ültethető át közvetlenül az

európai viszonyok közé, de egyfajta katalizátorként számos kutatás és kísérlet elindításában játszott fontos szerepet (Haataja 2009: 5, Eurydice 2006).

Az 1990-es évek során vált az oktatás e típusával kapcsolatban a CLIL betűszó a legszélesebb körben használt szakkifejezéssé. Kezdetben az alkalmazott idegen nyelv egyértelműen az angol volt, de a CLIL-módszer egyre szélesebb körű elterjedésével más idegen nyelvek is szerepet kaptak „CLIL-nyelvként” (Haataja 2009: 6). Miután a többnyelvűség az EU-ban központi jelentőségű elvvé vált, egyre nagyobb figyelmet kapott az ún. CLIL-LOTE (*Content and Language Integrated Learning for Languages Other Than English*) módszer, melynek lényege, hogy az angol nyelven kívül más idegen nyelven is megvalósuljanak CLIL-projektek. A német változat CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) néven vált ismertté, amely Európa országaiban már nemcsak felső tagozaton és a középfokú oktatásban, hanem az alsó tagozaton és az óvodai nevelésben is egyre népszerűbb.

Mint arra az Eurydice-tanulmány (2006: 13) is utal, a CLIL-módszer alkalmazására az európai országok túlnyomó többségében a hagyományos iskolai oktatás részeként, az alap és középfokú szinteken kerül sor (1. ábra):



1. ábra: A CLIL iskolai alkalmazásának státusza az alapfokú (ISCED 1) és az általános középfokú oktatásban (ISCED 2 és 3), 2004/05. (Forrás: Eurydice 2006: 13)

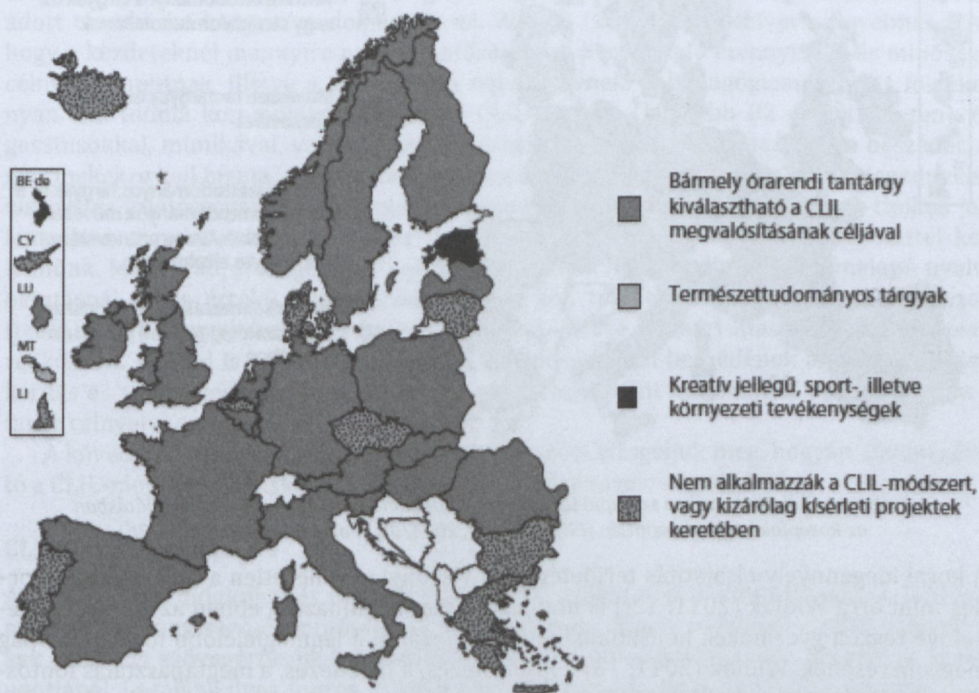
Számos országban, köztük hazánkban is biztosítanak CLIL típusú ellátást regionális és/vagy kisebbségi nyelveken (is). Ezt az oktatási formát az 1940-es évek végén, illetve az 1950-es években vezették be az adott országok. Magyarországon 1949 óta biztosított ez a lehetőség német, horvát, román, szerb, szlovén és szlovák nyelveken (Eurydice 2006: 15). A CLIL-módszer egy vagy több idegen nyelven történő alkalmazásának bevezetésére ké-

sőbb, az 1980-as évek végén, illetve az 1990-es években került sor. Magyarország 1987-ben csatlakozott ehhez a kezdeményezéshez (Eurydice 2006: 15).

Napjainkra a CLIL értelmezése egyre szélesebb körűvé vált (Haataja 2007: 4). A CLIL egy gyűjtőfogalomra vált, amit minden olyan esetben alkalmaznak, amikor az oktatás nem a tanulók első nyelvén történik. Mint azt Bognár (2005) is hangsúlyozza, a nyelvtudás eszköz ahhoz, hogy tágabb értelemben vett tudást szerezzenek vele, miközben a nyelvtudás szintje is emelkedik. Ezt teszi lehetővé a CLIL-módszer alkalmazása is.

### A CLIL-módszerrel tanított tantárgyak

Ha megvizsgáljuk, mely tantárgyakat tanítanak az egyes országokban a CLIL-módszerrel, kevés eltérést tapasztalunk. A nemzeti ajánlások tanúsága szerint elvileg a tantervi anyag egészéből választható ki a CLIL-ellátásban szereplő egy vagy több tantárgy. Az országok többségében a tantárgyi választék iskolánként vagy régióként szintén eltérő (2. és 3. ábra):



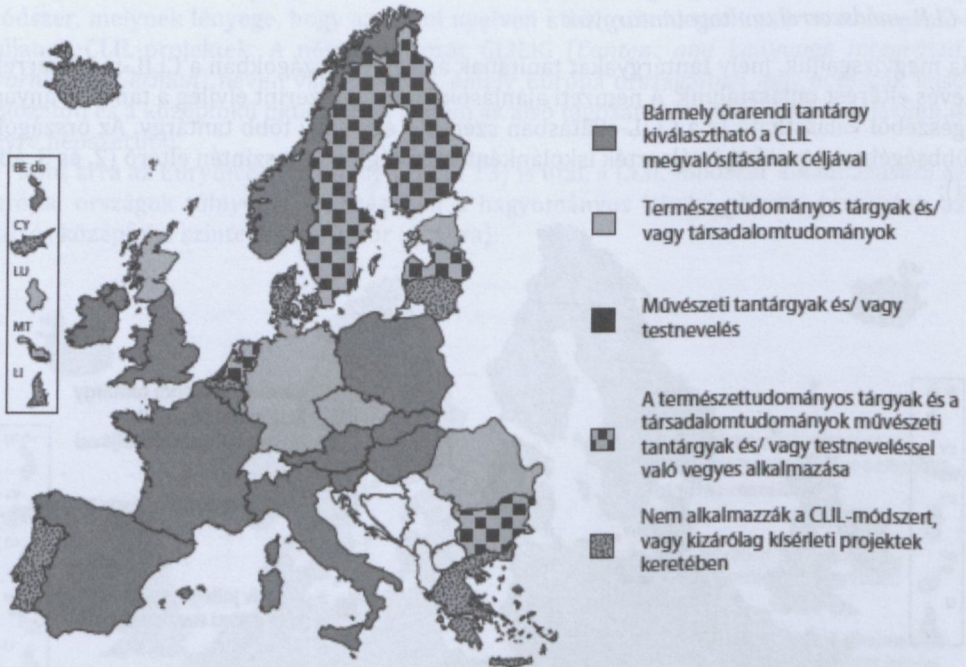
2. ábra: A CLIL tantervében szereplő tantárgyak a hagyományos/ többségi iskolai ellátásban az alapfokú oktatás szintjén (ISCED 1), 2004/05. (Forrás: Eurydice 2006: 25)

A 2. ábráról leolvasható, hogy a legtöbb országban az *alapfokú* oktatásban bármely tantárgy kiválasztható a CLIL megvalósításának céljával. Hazánk is ezek közé az országok közé tartozik: a magyar nyelv és irodalom kivételével valamennyi tantárgy esetében alkalmazható a CLIL (Eurydice 2006: 25).

Lindermann (2009: 14) tapasztalatai alapján azt javasolja, elsősorban tevékenységközpontú tantárgyakat (művészetek, technika, testnevelés) válasszunk ki, mert ezeknél

játékos formában építhetjük be az idegen nyelvet az oktatásba. Ezt a véleményt képviseli Widlok (2011: 11) is, de ő elsősorban a természettudományos tantárgyakat említi, ahol lehetőség van a kísérletezésre.

A legtöbb országban a *középfokú* oktatás esetén is bármely tantárgy kiválasztható a CLIL megvalósításának céljával (3. ábra), de szembeűnő a természettudományos tárgyak és a társadalomtudományok, illetve ezen tantárgyak művészeti tantárgyak és/vagy testneveléssel való vegyes alkalmazás mértékének növekedése.



3. ábra: A CLIL tantervében szereplő tantárgyak a hagyományos/ többségi iskolai ellátásban az középfokú oktatás szintjén (ISCED 2 és 3), 2004/05. (Forrás: Eurydice 2006: 26)

A korai idegennyelv-elsajátítás területén még viszonylag ismeretlen a CLIL-módszer, pedig, mint arra Widlok (2011: 12f) is utal, a módszer alkalmazása ebben az életkorban lehetővé teszi a gyermekek holisztikus nevelését, ezáltal a legmegfelelőbb formája a világ megismerésének. Widlok (2011: 13) a kísérletezés, a felfedezés, a megtapasztalás fontosságát hangsúlyozza, ahol lehetőség nyílik arra, hogy a gyermek az összes érzékszervét használja. Az általa szerkesztett könyvben (*Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen. Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz. Einführung und Praxisbeispiele*) négy, gyermekeknek kifejlesztett német nyelvű CLIL-modul található, melyekben kísérletezve, a német nyelv segítségével felfedezhetik a hangok, a színek, az ízek, az illatok és a hő világát.

### *A CLIL néhány didaktikai és módszertani elve*

Van néhány alapvető elv, amelyek a CLIL módszertanát/didaktikáját jellemzik, de mint Wolff (2007) is rámutat, különbséget kell tenni az általános CLIL-didaktika és annak szakspecifikus komponensei között. Wolff (2007) hat elvet emel ki, amelyek egy általános CLIL-didaktika részét képezhetik, és amelyek minden tantárgyi és nyelvi kombinációban érvényesek:

- a szaktárgyi és a nyelvi ismeretek egyidejű fejlesztése,
- a tanulási környezet jelentősége,
- a tartalom és a nyelv integrációjának kérdése,
- a beszédaktusok meghatározásának szükségessége,
- az absztrakciós interakció készsége,
- a kódváltás szükségessége (code-switching).

Widlok (2011: 14f) a korai idegennyelv-elsajátítással kapcsolatosan kiemeli még a kutatás és a felfedezés fontosságát, és hogy a vizsgált jelenséget soha ne izoláltan, hanem az adott témakörbe beágyazva dolgozzuk fel. Widlok (2011: 15) felhívja a figyelmet arra, hogy a kezdeteknél mennyire nagy jelentősége van a megfelelő mennyiségű és minőségű célnyelvi inputnak, illetve a szövegértés fejlesztésének. A pedagógusnak ezért folyékonyan kell tudnia kommunikálni az adott CLIL-nyelven (legalább B2 nyelvi szinten), és gesztusokkal, mimikával, valamint cselekvéssel kell kísérnie/kiegészítenie a beszédét. A gyermekekre kell bízni, mikor szólalnak meg az adott nyelven. Mint a korai idegennyelv-elsajátítás sajátosságainál már említettük, ennek az oktatási formának egyik tipikus jellemzője a csendes szakasz, amelyre a CLIL-módszer alkalmazásánál is tekintettel kell lennünk. Mind a korai idegennyelv-elsajátítás esetén, mind pedig a tartalomalapú nyelvoktatásnál teljes értékű beszédprodukciónak kell tekintenünk az egyszavas válaszok (igen, nem, a tárgyak/színek/stb. megnevezése), illetve a tanári utasításokra adott testi reakciókat. Ezúttal is természetes része a gyermekek órai beszédének a magyar nyelvű kérdés és válasz, melyet visszajelzésként, megerősítésként használnak, párhuzamosan a tanár célnyelvhasználatával.

A következő részben konkrét példák segítségével vizsgáljuk meg, hogyan alkalmazható a CLIL-módszer a kisiskoláskori német mint idegennyelv-oktatásban.

### **CLILiG lépésről lépésre**

A CLIL néhány didaktikai és módszertani elvéről szólva már említettük, milyen fontos a megfelelő mennyiségű és minőségű CLIL-nyelvi input, amely nélkülözhetetlen a gyermekek célnyelvi szövegértésének és későbbi célnyelvi szövegalkotásának fejlesztése szempontjából. Legalább ilyen fontos, hogyan készíti elő a pedagógus a CLILiG bevezetését, azaz a tartalom és a német mint idegen nyelv ötvözését. Mivel kevés didaktizált anyag áll rendelkezésünkre, az esetek többségében magunknak kell megfelelő anyagról gondoskodnunk. A tervezésnél az alábbiakat kell végiggondolnunk (Widlok 2011: 11):

- Milyen előzetes tudásra van szükség?
- Mennyire érdekes és látványos az adott jelenség a gyermekek számára?
- Milyen kommunikációs eszközökre van szükség a megértéshez?
- Milyen készségeket fejleszt?
- Lehetőség van-e tevékenykedtetésre?

Az alábbiakban néhány, a saját gyakorlatomból vett tevékenységet mutatok be, melyek során sikerrel alkalmaztam a CLiLiG-módszert az alsó tagozatos németórán. Választásomnál arra törekedtem, hogy a Kerettantervben megadott kereszttantervi kapcsolódási pontok egy-egy lehetséges megvalósítására mutassak példát. Minden esetben megadom a témát, a fejlesztés fókuszát, a szükséges kommunikációs eszközöket és a kereszttantervi kapcsolódási pontokat.

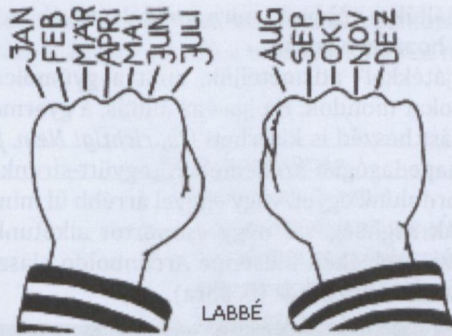
### Kalenderforscher

Téma:	Kalender, Monate, Jahreszeiten
Fejlesztés fókusza:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szókincsfejlesztés</li> <li>- tanári urasítások megértése, követése</li> <li>- beszédkészség fejlesztése</li> </ul>
Kommunikációs eszközök:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hónapok, évszakok neve</li> <li>- <i>der Kalender</i></li> <li>- <i>das Schaltjahr</i></li> <li>- <i>der Schalttag</i></li> <li>- <i>Welche sind die ...monate?</i></li> <li>- <i>Welcher Monat hat ... Tage?</i></li> <li>- <i>die Sonne, die Erde</i></li> <li>- <i>Die Erde umkreist die Sonne.</i></li> <li>- <i>Die Erde dreht sich um ihre eigene Achse.</i></li> </ul>
Kereszttantervi kapcsolódási pontok:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- környezetismeret</li> <li>- matematika</li> </ul>

A gyermekek körben ülnek. Ráhangolódásként meghallgatjuk Rolf Zuckowski „*Die Jahresuhr*” című dalát, amelyben a 12 hónap neve hangzik el. A dalt együtt énekelve megtanuljuk a hónapok nevét németül (*Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November, Dezember*). Ez nem jelent nagyobb nehézséget, mert, mint látható, a hónapok neve németül nagyon hasonlít a magyar elnevezésekhez, csak a helyes kiejtésre kell figyelni. A helyes intonációt különböző ritmusgyakorlatokkal is csiszolgathatjuk (1. lejjebb).

Megbeszéljük, hogy hívják a négy évszakot németül (*Frühling, Sommer, Herbst, Winter*), és melyik hónap melyik évszakhoz tartozik. Minden tanuló kap egy képet, ami valamely hónaphoz vagy évszakhoz tartozik. Eldöntik, melyik hónap/évszak látható a kapott képen. Ezután újra felhangzik a dal, a gyermekek sétálnak a teremben és egymásnak adogatják a képeket. Amikor elhalkul a zene, mindenki megáll, az a négy gyermek, akinél az évszakokhoz tartozó kép van, hangosan mondja az évszak nevét németül, a hozzájuk tartozó hónapok pedig gyorsan odaszaladnak. Csoportokban ellenőrzik, mindenki jó helyre állt-e. Ha valaki „eltévedt”, a többiek segítenek megtalálni a jó évszakot. Mikor a zene ismét felcsendül, a gyermekek tovább sétálnak és cserélgetik a képeket. A zene elhalkulásánál ismét megkeresik, melyik hónap melyik évszakhoz tartozik. Néhány ismétlés után a képekből közösen barkácsolunk egy Jahresuhrt, amit elhelyezünk a terem egy jól látható pontján.

Ezután négy számot (365, 28, 30 és 31) látnak a gyermekek, és találgatnak, hogy ille- nek ezek a számok a témához. Megtanuljuk, melyik hónap hány nappól áll, és tanulási technikaként megmutatom nekik a Knöcheltechniket (4. ábra).



4. ábra: Knöcheltechnik (Forrás: <http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=327&titelid=2899>)

Azt is megbeszéljük, hogy egy év 365 nappól áll, de négyévente van szökőév (*das Schaltjahr*), amikor február 29 napos. A gyermekek (anyanyelven) találgatnak, miért van ez így. A megoldást eljátsszuk: az egyik gyerek a Nap, a másik a Föld, ami a Nap körül kering és saját tengelye körül forog. Ahhoz, hogy a Föld megkerülje a Napot, egy évre és hat órára van szüksége. A következő kör megtétele után két év és 12 óra, a harmadik után három év és 18 óra, míg a negyedik után négy év és 24 óra telik el. Ebből a 24 órából adódik a szökőnap (*der Schalttag*), ami egyébként nem február 29-e, hanem február 24-e.

Egy találós kérdéssel zárhatjuk a témát: *Einige Monate haben 30, andere 31 Tage, wie viele haben 28?* [Néhány hónap 30, néhány 31 napos. Hány hónap 28 napos?] A gyermekek többsége rögtön rávágja, hogy egy, a február, pedig a helyes megoldás 12, hiszen minden hónapban van 28 nap.

Von Arcimboldo inspiriert

Téma:	Obst und Gemüse
Fejlesztés fókuszai:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szókincsfejlesztés</li> <li>- tanári urasítások megértése, követése</li> <li>- beszédkészség fejlesztése</li> <li>- kreativitás</li> </ul>
Kommunikációs eszközök:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zöldségek, gyümölcsök neve</li> <li>- testrészek neve</li> <li>- <i>Nimm etwas aus dem Korb!</i></li> <li>- <i>Die Gurke ist ein Obst.</i></li> <li>- <i>Der Apfel ist rot.</i></li> <li>- <i>Ja, richtig!</i></li> <li>- <i>Nein, falsch!/Ah, Quatsch!</i></li> <li>- <i>Die Augen sind aus ...</i></li> </ul>
Kereszttantervi kapcsolódási pontok:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- környezetismeret</li> <li>- rajz és vizuális kultúra</li> <li>- dráma</li> </ul>

A gyermekek körben ülnek. Egy képzeletbeli kosárból kiveszek egy gyümölcsöt/zöldséget, amit pantomimmal eljátsszok. A gyermekek találgatnak, mi lehet az. Miután kitalálták, továbbadom a kosarat, és a mellettem ülő gyermek vesz ki egy gyümölcsöt/zöldséget,

amit elmutogat. Ha kitalálták a többiek, mire gondolt, továbbadja a kosarat. Ezt addig játsszuk, míg visszakerül hozzám a kosár.

Ezután „igaz-hamis játékkal” átismételjük, amit a gyümölcsökről/zöldségekről tudunk: szín, íz stb. Állításokat mondok. Ha igaz az állítás, a gyermekek ülve maradnak, ha hamis, felállnak. A mozgást beszéd is kísérheti (*Ja, richtig! Nein, falsch! Ah, Quatsch!*). Ha valaki eltéveszti, a drámapedagógiai szellemében „együtt-sírunk-együtt-nevetünk”, azaz nem esik ki senki, csak fordulunk egyet, vagy eggyel arrébb ül mindenki.

Ezután színes kártyák segítségével négy csoportot alkotunk. A csoportok egy-egy puzzle képet raknak össze, melyeken Giuseppe Arcimboldo olasz festő egy-egy képe látható. A képek a négy évszakot ábrázolják (5. ábra).



5. ábra: Arcimboldo a négy évszakot ábrázoló képei  
(Forrás: [www.medienwerkstatt-online.de](http://www.medienwerkstatt-online.de))

Arcimboldo képeire jellemző, hogy olyan portrékat festett, melyek gyümölcsökből, zöldségekből, virágokból, állatokból, halakból vagy könyvekből állnak össze. A gyermekek megnevezik a képeken látható, általuk ismert gyümölcsöket, zöldségeket, növényeket. Csoportokban, párokban vagy igény szerint egyedül, hasonló portrékat készítenek különböző, szabadon választott technikákkal:

- rajzolnak/festenek,
- gyurmáznak,
- prospektusokból kivágott zöldségeket és gyümölcsöket használnak fel,
- valódi zöldségeket és gyümölcsöket használnak fel.

Az elkészült képnek címet adnak és kiállítást rendezünk. Az alkotók bemutatják a képeket a látogatóknak. A képleírásnál átismételhetik a testrészek német nyelvű elnevezéseit.

### *Der Frühling ist da!*

Téma:	Frühlingsblumen
Fejlesztés fókuszja:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szókincsfejlesztés</li> <li>- tanári urasítások megértése, követése</li> <li>- beszédképesség fejlesztése</li> <li>- (olvasott szöveg értése)</li> <li>- koncentrációképesség</li> <li>- szabálykövetés</li> </ul>
Kommunikációs eszközök:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tavaszi virágok neve</li> <li>- <i>der Blumenstrauß</i></li> <li>- <i>Die Narzisse ist gelb.</i></li> <li>- <i>Die Tulpen wachsen im Garten.</i></li> <li>- <i>falten</i></li> <li>- <i>anmalen</i></li> <li>- <i>schneiden</i></li> <li>- <i>aufs Wasser legen</i></li> <li>- <i>Die Blüten öffnen sich.</i></li> <li>- <i>sich voll Wasser saugen</i></li> <li>- <i>sich ausdehnen</i></li> </ul>
Kereszttantervi kapcsolódási pontok:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- környezetismeret</li> <li>- technika és életvitel</li> <li>- dráma</li> </ul>

A teremben különböző virágok képei láthatók a falon, illetve a táblán. Vivaldi Négy évszak című művének Tavasz tétele szól háttérzeneként, amíg a tanulók körbejárnak és megnézik a képeket. Amikor a zene elhalkul, ahhoz a képhez szaladnak, amelyen véleményük szerint tavaszi virág látható. Ha a többség egyetért abban, hogy a képen látható virág tavaszi, levesszük a képet, és ismét megszólal a zene. A szaladgálós-keresős játék addig tart, míg a gyermekek úgy gondolják, minden tavaszi virágot „leszedtünk”.

Miután megnéztük, valóban minden tavaszi virág képét összegyűjtöttük-e, megtanuljuk a virágok nevét németül, és megbeszéljük, melyik virág milyen színű, kertben vagy mezőn található.

A szókincs gyakorlásaként minden gyermek kap egy kis képet, amin valamelyik tanult virág látható. A gyümölcskosár játék adaptációjaként virágcsokrot játszunk. A gyermekek körben ülnek. Eggyel kevesebb szék van, mint játékos. A játékvezető a kör közepén áll, és megnevez egy/két virágot. Akinek ilyen virág van a kezében, helyet cserél. A játékvezető eközben megpróbál egy szabadon maradt székre leülni. Akinek nem jut hely, a kör közepére áll, és most ő mond egy/két virágnevet. Ha a játékvezető azt mondja, hogy *Blumenstrauß*, azaz virágcsokor, mindenki helyet cserél.

Ezután a tanár egy vízzel teli tálat tesz a kör közepére, ahol minden gyermek jól látja. Elmondja, hogy van egy csodavirága, ami kinyílik a vízben. Beleteszi a vízbe a papírvirágot, ami valóban kinyílik (6. ábra).



6. ábra: Chinesische Wunderblume

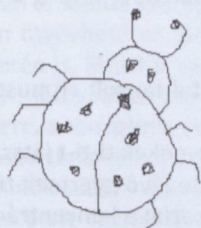
(Forrás: <http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?themaId=525&titelId=1102>)

A gyermekek is elkészítik a saját kínai csodavirágjukat (leírás: <http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?themaId=525&titelId=1102>). Ha az olvasás már bevezetésre került, a tanulók maguk is elolvashatják a leírást, így fejlődik a szövegértésük. A szövegben található ábrák segítik az autentikus szöveg megértését. Ellenkező esetben a tanár lépésről lépésre mondja és mutatja a hajtogatás lépéseit. Így a hallás utáni értésük fejlődik a tanulóknak. Összehasonlítják, melyik virág nyílt ki gyorsabban, melyik lassabban, és megbeszéljük, mi lehetett az oka.

Mivel a virágok valószínűleg inkább a lányok kedvencei, egy „fiúsabb” téma is kapcsolható a tavaszhoz. Mivel tavasszal nemcsak a növény-, de az állatvilág is új életre kell, különböző bogarakkal ismerkedhetnek meg a tanulók.

Téma:	Käferspiel
Fejlesztés fókuszja:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szókincsfejlesztés</li> <li>- tanári urasítások megértése, követése</li> <li>- beszédkészség fejlesztése</li> <li>- (olvasott szöveg értése)</li> <li>- szabálykövetés</li> </ul>
Kommunikációs eszközök:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>der Marienkäfer/der Sonnenkäfer</i></li> <li>- bogarak testrészeinek elnevezése</li> <li>- <i>Der Marienkäfer krabbelt.</i></li> <li>- <i>Würfle!</i></li> <li>- <i>Ich zeichne einen/eine/ein ...!</i></li> <li>- <i>Du bist dran!</i></li> </ul>
Kereszttantervi kapcsolódási pontok:	- környezetismeret

A gyerekek körben ülnek. Ráhangelődésként a közkedvelt akasztófajátékkal kezdünk, melynek megoldása der Marienkäfer (katicabogár). Ha a tanulók olyan betűt mondanak, ami nem szerepel a szóban, a tanár lépésről lépésre felrajzol egy katicabogarat a táblára (7. ábra).

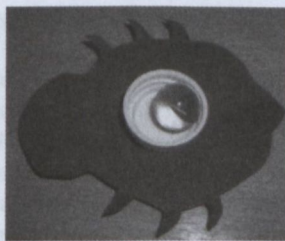
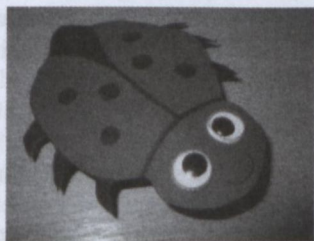


7. ábra: Katicabogár (Forrás: saját)

Ha kitalálták a szót, vagy elkészült a katicabogár, megbeszéljük, mi jellemző a katicabogárra (szín, méret, mit tud csinálni, stb.), és megtanuljuk a testrészek nevét (*der Körper, der Kopf, die Flügel, die Fühler, die Beine, die Augen*). Megbeszéljük, melyik testrészből hány van egy bogárnak.

Ezután kiszámolással 4-5 fős csoportokat alkotunk. Minden csoport megkapja a játékszabályokat (<http://www.kidsweb.de/spiele/kaefer.htm>), amelyeket elolvas és megbeszél. Ezután kezdődik a Käferspiel, ahol attól függően, hogy hányast dobott a játékos, elkezdhet egy katicabogarat rajzolni. Az nyer, akinek legelőször kész a rajza.

Hogy azok se keseredjenek el, akiknek nem készült el a katicabogara, végül mindenki barkácsol egy Laufkäfer-t, azaz egy „mászkaló” katicabogarat (8. ábra).

8. ábra: Laufkäfer (Forrás: [http://www.kidsweb.de/basteln/kaefer/lauf\\_kaefer.html](http://www.kidsweb.de/basteln/kaefer/lauf_kaefer.html))

### Orff-Instrumente in Action

Téma:	Orff-Instrumente
Fejlesztés fókusza:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- szókincsfejlesztés</li> <li>- tanári urasítások megértése, követése</li> <li>- beszédképesség fejlesztése</li> </ul>
Kommunikációs eszközök:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ritmushangszerek neve</li> <li>- <i>hohe/helle Töne</i></li> <li>- <i>tiefe/dunkle Töne</i></li> <li>- <i>Wie klingt ein/eine ...?</i></li> <li>- <i>Machen wir ein ...konzert!</i></li> </ul>
Kereszttantervi kapcsolódási pontok:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ének-zene</li> <li>- dráma</li> </ul>

A gyermekek körben ülnek. A tanár háttal áll a gyermekeknek és egyesével megszólaltatja a ritmushangszereket. Aki kitalálta, melyik hangszer volt az, megkapja a hangszert. Mikor

minden hangszer gazdára lelt, a tanár nevezi meg a hangszereket. Aki a „nevét” hallja, megszólaltatja a hangszert.

Ezt követik a ritmusgyakorlatok:

- A gyermekeknek a tanár által tapsolt ritmust kell a szomszédjuknak továbbítani a hangszerükön.
- Ha a tanár tá-t tapsol, a gyermekek ti-ti-t játszanak, illetve fordítva.
- A tanár tá-t tapsol, a mellette lévő gyermek ti-ti-t játszik. A mellette lévő megint tá-t, és így tovább. Ez a gyakorlat a koncentrációkézséget is fejleszti.

Ezután a hangerősséggel kísérletezünk. Ha a tanár felemeli a kezét, hangosan kell játszani a hangszeren, ha leteszi a kezét, halkan. Most a hangerőt váltogatva újra eljártsszuk a koncentrációs gyakorlatot.

A gyermekek megtudják, hogy megkülönböztetünk magas (*hohe Töne*) és mély (*tiefe Töne*) hangokat. A tanár egy xilofonon magas, illetve mély hangokat játszik. A gyermekek a mély hangoknál leguggolnak, a magas hangoknál pedig lábujjhegyre állva pipiskednek. A következő körben nemcsak mozognak, de meg is nevezik a hangokat: *hoch- tief*. Minden gyermek eldönti, hogy a nála lévő hangszer mély, vagy magas hangot ad ki.

Megtanulják, hogy németül a magas hangokat *helle* (világos), a mélyeket pedig *dunkle Töne*-nek (sötét) is nevezik. A terem két sarkába egy fehér, illetve egy fekete papírkorongot erősítünk. A tanár ismét a xilofonon játszik. Ha a gyermekek magas hangot hallanak, a fehér, ha mély hangot hallanak, a fekete koronghoz szaladnak.

A gyermekek fantáziáját fejleszthetjük, ha kitalálják, melyik hangszer felel meg legjobban valamelyik állatnak, növénynek, természeti jelenségnek. Koncertet is rendezhetünk a kiválasztott hangszerekkel, vagy egy-egy ismert mesét, verset, történetet is előadhatjuk ritmuskíséréssel (*Klanggeschichten*). További ötletek találhatók Elke Gulden és Bettina Scheer *Kinder spielen mit Orff-Instrumenten* című könyvében, illetve Birgit Kraft *Musikwerkstatt Orff-Instrumente* című CD-ROM-ján.

Végül ismert dalokat énekelnek a gyermekek a megismert „jelek” alapján: ha a tanár a fehér korongot mutatja, akkor vékony, magas hangon, mint egy kiséger, ha a fekete korongot, akkor mély, dörmögő hangon, mint egy medve énekelnek. Nehezíthetjük, ha a hangerősséggel is játszunk: ha magasan van a korong hangosan, ha lent van a korong, halkán kell énekelni.

## Összegzés

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogyan alkalmazható a tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL) a kisiskoláskori idegennyelv-órán, ha nem két tanítási nyelvű intézményben folyik az oktatás. A kisgyermekkori idegennyelv-tanulás sajátosságait áttekintve láttuk, hogy ebben az életkorban a nyelvtanulás a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül, ezért különösen fontos, hogy a tananyag a gyermekek által ismert tartalmakra épüljön. Ezt elérhetjük egyrészt a konkrét szituációk kihasználásával, szemléltetéssel, másrészt a már korábban (az óvodában, illetve a más tanórákon) szerzett ismeretek integrálásával. A tartalmak közvetítésénél törekednünk kell arra, hogy lehetőség szerint autentikus anyagokat (dalok, mondókák, versek, mesék és történetek) alkalmazzunk, és kihasználjuk a nevelési és tantárgy-integrációs lehetőségeket.

A Kerettanterv (2012) az ajánlott témaköröknél mindig utal a lehetséges keresztterületi kapcsolódási pontokra. A negyedik évfolyam esetében ezek a környezetismeret, matematika, ének-zene, vizuális kultúra, illetve dráma és tánc, melyek természetesen az 1–3.

évfolyam idegennyelv-tanítása során is fontos szerepet kaphatnak. Ezért arra mutattunk be néhány releváns példát, hogyan ötvözhető az idegen nyelv az említett tantárgyakkal nem két tanítási nyelvű oktatás esetén is. Mivel a tanulók életkori sajátosságából adódik, hogy elsősorban cselekvésorientált, játékos keretek között sajátítják el a tartalmakat, ahol lehetőségük van a kísérletezésre, a mozgásra és kreativitásuk fejlesztésére, a bemutatott tevékenységek is ebbe a típusba tartoztak. Láttuk, hogy viszonylag kevés produktív szókinccs is elég ahhoz, hogy a tanulók aktív részesei legyenek a tevékenységeknek, és játszva különböző tantárgyak ismereteit szerezzék meg, illetve mélyítsék el az idegen nyelv segítségével.

A bemutatott tevékenységek lehetővé teszik, hogy a kisiskoláskori idegennyelv-órán a nyelvi kompetenciák (szövegértés, szövegalkotás az adott idegen nyelven) fejlesztésén túl autentikus, a célcsoport életkori és nyelvi fejlettségi szintjének megfelelő tartalmakkal megvalósuljon az általános, az interkulturális és a tanulásstratégiai képességek fejlesztése is. A tanulók megtapasztalhatják, hogy az idegen nyelv valóban egy eszköz a világ megismerésére.

Bízom benne, hogy a bemutatott tevékenységek felkeltették a mottóban megfogalmazott vágyat, ha nem is a végtelen, de a CLIL(IG)-módszer kipróbálása után. Mert mint Babis is mondja „a nyelvkincs egyúttal gondolatkinccs. Akinek több szava van, több ismerete van. (...) Akinek több szava van egy dologra, több gondolata is van róla”.

## *CLIL in foreign language teaching in the elementary school setting*

In the 2012 National Curriculum all the recommended thematic and contents under the Modern Foreign Language requirement have connections to other subject areas (e.g., mathematics, arts, environmental studies). This opens up the possibility for Content and Language Integrated Learning (CLIL), which is an important new approach in foreign language teaching.

CLIL is an approach, which teaches certain subjects – other than foreign language – of the school curriculum in the second language. Thus far this method has mainly been used in bilingual schools or education programs; this study, however, examines the applicability of CLIL in foreign language teaching in the elementary school setting.

### IRODALOM

- 17/2004. (V. 20.) OM rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- Bognár Anikó 2005: *A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában*. [ <http://www.ofi.hu/tudastar/tartalom-fontossaga> – 2013. 06. 28.]
- Eurydice 2006: Tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban Brüsszel.
- Graffmann, Heinrich 2001: Die Puppe spielt mit. Handpuppen im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft, 25. 50–54.
- Gulden, Elke – Bettina Scheer 2012: *Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. 55 Klanggeschichten und weiterführende Spielideen*. München: Don Bosco.

- Haataja, Kim 2007: Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. *Heft*, 11. Vom Huhn zum Spiegelei. Erkenntnisse und Beispiele aus dem integrierten Sprach- und Sachunterricht (CLIL). 4–10.
- Haataja, Kim 2009: CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“ Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. *Heft*, 40. Zweiklang im Einklang. Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL). 5–12.
- Kraft, Birgit 2009: *Musikwerkstatt Orff-Instrumente. Eine Lernwerkstatt für Klasse 2–4*. Saulgrub: Lernbiene Verlag.
- Kuti Zsuzsa szerk. 2004: *Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára. Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához*. Budapest, Oktatási Minisztérium. [<http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/vilag-nyelv-program-090803-11> – 2013. 06. 28.]
- Lindermann, Beate 2009: Möglichkeiten und Grenzen für deutschsprachigen Fachunterricht. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. *Heft*, 40. Zweiklang im Einklang. Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL). 14–18.
- Widlok, Beate szerk. 2010: *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen – Neubearbeitung*. München: Goethe Institut.
- Widlok, Beate szerk. 2011: *Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen. Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz. Einführung und Praxisbeispiele*. München: Goethe Institut.
- Wolff, Dieter 2007: *Was ist CLIL?* [<http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/de2747558.htm> – 2013. 06. 28.]

[http://www.kidsweb.de/basteln/kaefer/lauf\\_kaefer.html](http://www.kidsweb.de/basteln/kaefer/lauf_kaefer.html) – 2013. 06. 28.

<http://www.kidsweb.de/spiele/kaefer.htm> – 2013. 06. 28.

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=327&titelid=2899> – 2013. 06. 28.

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=525&titelid=1102> – 2013. 06. 28.

<http://www.medienwerkstatt-online.de/> – 2013. 06. 28.



*Kedves Kollégák! Kedves Szerzőink!*

A *Módszertani Közlemények* és a *Methodus.hu* szerkesztősége az SZTE JGYPK támogatásával szoros együttműködésben dolgozik. Az Önök szakmai munkáját szeretnénk támogatni azzal is, hogy a *Módszertani Közlemények* szerkesztőségébe beküldött és közölt cikkek rövid átfutási idővel a *Methodus.hu*-n is olvashatók lesznek.

A közlemények szűkös terjedelme és a szakmai minősítési eljárásunk nem teszik lehetővé, hogy minden beküldött cikket megjelentessünk nyomtatott formában. A nyomtatott változatban nem megjelentetett cikkeket a közlemények szerkesztősége rendelkezésére bocsátja a *Methodus.hu* szerkesztőségének, hiszen a honlapon szélesebb tartalmi és terjedelmi lehetőségünk van írásaik közzétételére. Amennyiben nem járulnak hozzá, hogy a közleményekbe beküldött, de ott nem közölt írásaikat a *Methodus.hu* szerkesztőségéhez továbbítsuk, kérjük, jelezzék ezt nekünk a kísérőlevelükben!

A közleményekben megjelent tanulmányok minőségi színvonalának biztosítása érdekében a szerkesztőségbe érkezett munkák véleményezésére szakértő lektorokat kérünk föl. Ezzel nemcsak a lap tudományos színvonalának, szerzőink referáltságának a növekedését szeretnénk erősíteni, hanem segíteni kívánjuk az Önök további munkáját, szakmai tevékenységét és kapcsolatait is. A beküldött írásokhoz, kérjük, írjanak egy rövid, angol nyelvű összefoglalót is. Kérjük, hogy tanulmányaikban kövessék a hivatkozási rendszerünk formai szabványát: [http://www.jgypk.u-szeged.hu/methodus/?page\\_id=29](http://www.jgypk.u-szeged.hu/methodus/?page_id=29).

A *Módszertani Közlemények* 2013-tól évi négy számmal jelenik meg. A lap éves előfizetése 2400 Ft, egy szám 600 Ft-ba kerül.

Kérjük, hogy a közleményekbe szánt írásaikat a következő emailcímmre küldjék: [modszertan@jgypk.u-szeged.hu](mailto:modszertan@jgypk.u-szeged.hu).

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Telefonszám: 06-62-546-346.

*A szerkesztők*



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Marsi István*

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: [www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan](http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan)

Online változat: [www.methodus.hu](http://www.methodus.hu)

Évente 4 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2400 Ft.

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

Megjelent: 700 példányban

A lapot nyomja: E-press Nyomdaipari Kft. Szeged, Kossuth Lajos sgt. 72/B

Felelős vezető: Engi Gábor

ISSN 2063-3734



Tantárgymódszertan
Nevelésméлет
Gyógypedagógia
Pedagógiatörténet
Napközi
Szemle
Ünnepi műsorok
Videók
Kitekintő
Hasznos holmik
methodus.hu archívum
<input type="text"/>
Keresés



## Fenyvesi Lívia – Pintes Gábor: Az oktatási módszerek csoportosítása, felosztása a közelmúlt és a jelenkor tükrében

A tanulmány célja felhívni a figyelmet az oktatásméletek azon területére, amely a didaktika egyik alapkategóriáját jelenti és talán az egyik legérdekesebben kimunkált területe is, azaz az oktatási módszerek elmélete és gyakorlata. A szerzők figyelmüket az oktatási módszerek értelmezésére, csoportosítására és a módszerek funkciójának elemzésére helyezik, a magyar, szlovák... >>>

< 1 2 3 4 5 6 7 8 >

### ALSÓ TAGOZAT

#### Cs. Bogdy Katalin: A gyakorlóiskolai könyvtárak könyvtárpedagógiai lehetőségei

2014. május 27. - methodus.hu



A könyvtárpedagógia a könyvtári nevelő hatások összességével foglalkozó tudomány, s mint ilyen, megjelenik az összes könyvtár típus tevékenység- és célrendszerében. Azonban, ha a könyvtárpedagógiát úgy értelmezzük, mint a könyvtártudomány és a pedagógia

kapcsolódási területeit pedagógiai megközelítésben összefogó tudományterületet, melynek célja az összekapcsolható és felhasználható területek integrálása egy szemlélet és célrendszer köré, akkor elsődleges színtere mindenképpen az iskolai könyvtár... >>>

#### Osvald Éva: Szeged, a napfény városa (olvasásóra, 4. osztály)

2014. április 8. - methodus.hu

### ÓVODA

#### Nagy Anett: A képességek feltérképezésének lehetőségei 3-4 éves korban

2014. május 20. - methodus.hu



Minden gyermek megismerhetetlen, egyedi, külön világ, de azért általában fejlődési szabályok minden csecsemőre, kisgyermekre jellemzőek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolai tanulást nehezítő tényezők már egészen korai életkorban is

felismerhetők, és a súlyosabb esetek elkerülése érdekében már ekkor el kell kezdeni a preventív, illetve a rehabilitációs pedagógiai munkát... >>>

#### Papósné Katona Ildikó: Emlékezzünk 1848. március 15-re

2014. április 2. - methodus.hu



A társadalmi rohanó élete mellett kiemelten fontosnak tartjuk

## ELINDULT A METHODUS.HU

A Módszertani Közlemények online változata naprakész, gyakorlati szempontú anyagokkal igyekszik segíteni a pedagógusok oktató-nevelő munkáját, beleértve a speciális (fejlesztő és tehetséggondozó) igényeket is. Oldalunk azzal a céllal indult, hogy olyan könnyen elérhető, tanítási, tanulási metodikával foglalkozó online felületet biztosítson a pedagógusok számára, ahonnan megismerhetik a modern, hatékony tanítási módszereket, illetve ötleteket tudnak meríteni mindennapi munkájukhoz.

Honlapunk a Módszertani Közlemények társoldalaként is működik. A közleményekben megjelent cikkek rövid átfutási idővel nálunk is olvashatók.