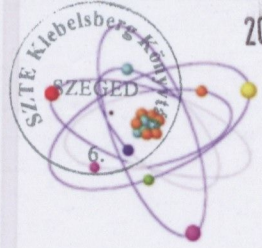


Chemistry Lab  
Electrolytic Earth

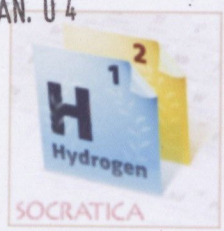
★★★★☆



Basic Chemistry  
app factory

★★★★☆

2016 JAN. 04



Periodic Table  
Socratica, LLC

★★★★☆

54822  
371793

TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA



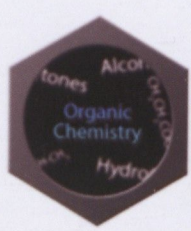
2048 Chemistry  
Misho M. Petkovic

★★★★☆



Learn Organic Chem  
WAGmob (Simple 'n Ea

★★★★☆

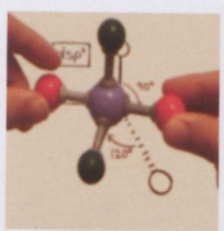


Organic Chemistry  
Zanoj Mobi Apps

★★★★☆



Chemistry  
Quiz



3

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2015. 55. ÉVFOLYAM



## MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

LV. évfolyam 2015. 3. szám

### TARTALOM

NYIRŐ GIZELLA

Mesén innen, mesén túl (Olvasóvá és könyvtárhasználóvá nevelés a mesék világán keresztül első osztályban) ..... 1

SÁRVÁRI TÜNDE

A korai német mint idegennyelv-fejlesztés szívvel, ésszel, kézzel, lábbal ..... 7

FARKASNÉ ÖKRÖS MARIANNA – DR. MURÁNYI ZOLTÁN

Mobilizált kémia? ..... 17

BETLEHEM MÁRTA

„Engedd, hogy csináljam és megértem!” ..... 29

JÓZSA SZILVIA

Iskola és demokrácia Svédországban ..... 38



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*

# Mesén innen, mesén túl

*Olvasóvá és könyvtárhasználóvá nevelés  
a mesék világán keresztül első osztályban\**

NYIRŐ GIZELLA

nyiro.gizella@gmail.com

*PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola*



## Bevezető

Könyvtárostanárként évek óta mesefoglalkozások tucatjait tartom alsós gyerekeknek, mert egyre több azoknak a gyerekeknek a száma, akik a mesék csodás világának megismerése nélkül kezdik meg iskolás éveiket. A bennük felgyülemelő félelem, szorongás, agresszió, vagy éppen a bezárkózás, a túlzottan magas szülői elvárások következtében kitörő sírógörcsök, önértékelési problémák enyhítésére jól bevált lehetőség és módszer a mesehallgatás, dramatizálás, bábozás, rajzolás, kreatív tevékenységek végzése a kötetlen beszélgetés mellett.

Előadásomban azt szeretném bemutatni, hogy lehet ezeket a mesefoglalkozásokat a NAT szellemében beilleszteni a magyar nyelv és irodalom, ének-zene, rajz, technika és természetismeret tantárgyak tananyagrendszerébe úgy, hogy annak szerves része, tartalmi kiegészítője legyen. Közben nemcsak könyvtárhasználati ismeretek sorát tanulja meg játékosan a gyermek, hanem komoly szókinccs gyarapodás is megfigyelhető náluk, szóbeli-írásbeli-rajzos önkifejező képességük is sokat fejlődik. De a meséken keresztül megélik a megnyugvás érzését, a félelmek kezelését, a problémák sokféle megoldását és a személyiség teljes fejlődését. Fejlődik kézügyességük, képi látásuk, kreativitásuk. A meséken felnövő gyermekek fantáziavilága gazdagabb, változatosabb, kreatívabb, mint akik mindebből kevéssé, vagy egyáltalán nem részesültek!

A NAT kiemelt fejlesztési feladatai közül „A tanulás tanítása” címűben jelenik meg először az iskolai könyvtár, kiemelve a hatékony tanulás módszereinek és technikáinak elsajátíttatását, az önművelés igényének kialakítását, a könyvtári és más információforrások használatát. Ezekhez az alapkészségek kialakítása, a tanulói kulcskompetenciák folyamatos, komplex fejlesztése szükséges, melyekhez az iskolai könyvtár remek helyszín, állománya pedig a cél érdekében hatékonyan felhasználható eszköz. A könyvtári órák során az értő olvasás, az írásbeli és szóbeli kifejezőkészség, a számfogalom fejlesztése mellett bonyolult gondolkodási műveletek használata, módszerek, eljárások kiépítése, a csopor-

---

\* Jelen tanulmány megjelenik A fény éve nem fényévre: Hagyományok és újítások a köznevelésben és a gyakorlati képzésben – Vezető pedagógusok és szakmódszertanosok országos módszertani konferenciájának konferenciakötetben 2015. október 9–10.

tos tanulás módszereinek elsajátítása, a kooperatív munka technikájának gyakorlása előkészíti az önművelés, az egész életen át tartó tanulás igényét és technikáját.

A tanulás fontos színtere, eszköze az iskola könyvtára és informatikai bázisa. A hagyományos tantermi oktatást kiegészítik a könyvtári órák speciális módszerei, eszközei. Ezek az órákon sokféle információforrás gyors elérésére van lehetőség. A könyvtár használata minden ismeretterületen nélkülözhetetlen. Az önálló ismeretszerzés érdekében a tanulóknak el kell sajátítaniuk a könyvtári ismeretszerzés technikáját, módszereit mind a nyomtatott dokumentumok, mind az elektronikus dokumentumok használata révén. Ismerniük kell a könyvtári keresés módját, a keresés eszközeit, a főbb dokumentumfajtákat, valamint azok tanulásban betöltött szerepét, információs értékét. El kell sajátítaniuk az adatgyűjtés, témafeldolgozás, forrásfelhasználás technikáját, az interneten való keresés stratégiáját.

A mi helyi tantervünkben a könyvtárismereti és könyvtárhasználati órák helye, száma, értéke a NAT elvárásai és kiemelt elvei alapján van jelen. Az, hogy ezeknek az óráknak szinte valamennyi tantárgyat és műveltségi területet át kell szőnie, jól megmutatja, hogy *a könyvtári ismeretek oktatása ossztantárgyi feladat*. Ezek megvalósulhatnak teljes egészében a könyvtárostánár által tartott könyvtári órák keretében éppen úgy, mint a szakóra egy adott részébe illesztve, melyet a szaktanár és a könyvtárostánár közösen vezet, irányít.

Iskolánk Könyvtárpedagógiai Programja (KPP) részletesen tartalmazza a könyvtárban tartott, a könyvtárba szervezett programok, projektek, foglalkozások, szakkörök és könyvtári órák sorát, melyek közül a 6–18 éves diákjaink válogathatnak. A KPP Nevelési terv részében a tehetséggondozás a kiemelt feladat, melynek három fő fejlesztési területe van. Az író–olvasóvá nevelés, a művészeti nevelés és a könyvtárhasználatra nevelés. Az oktatási vonatkozások között a könyvtárismereti és könyvtárhasználati órák helye, tartalma, óraszámai vannak feltüntetve, míg a tanórán kívüli tevékenységek között a különféle délutáni programok, szakkörök. Így ez a most bemutatásra kerülő mesefoglalkozás mind három területtel szoros kapcsolatban van. Míg korábban az író–olvasóvá nevelés programjai között szerepelt sok mesefoglalkozás, de természetesen könyvtárhasználati óráknak is gyakran volt kiinduló mozzanata a mese, vagy konkrétan egy-egy mese, és a délutáni kötetlen foglalkozások között is nagy érdeklődés kísérte a mesés délutánokat a tanórán kívüli tevékenységek között. Ezek tapasztalatai, jól bevált ötletei, feladatai, módszerei lettek beillesztve a 2014/15-ös tanév meseóráiba.

## A mesék világa

„A mese az az ábécéskönyv, amelyből a gyermek megtanul saját lelkében olvasni.”

Bruno Bettelheim

A gyermekek számára fontos a mese, csak nem mindegy, hogy milyen formában kapja meg. Nyugodt, bensőséges hangulatot teremtve felolvasunk nekik, vagy leültetjük a TV elé őket, és egyedül nézik a mesefilmet, közben pedig nincs senki, akihez fordulhatnának a kérdéseikkel. Nálunk az iskolai könyvtárban van egy meseszőnyeg, amit csak a mesefoglalkozásokon terítünk le, cipővel nem megyünk rá, és aki kényelmesen elhelyezkedik rajta, az már is belép a mesék kapuján. És van egy mesefotel is, amibe mindig az ül, aki éppen mesél. A gyerekekkel közösen alakítottuk ki a szabályokat és a szokásokat is, melyek átöröklődnek egyik évfolyamról a másikra.

A gyerekek számára a korai olvasmányélmények tartalma és formája rendkívül fontos, ezért nagyon komoly válogatás, értelmezés előzi meg egy-egy foglalkozás meséjének a kiválasztását.

Meseválasztásnál figyelni kell arra, hogy milyen fajta mese ajánlott adott korban a gyermek fejlődése szempontjából. Fontos számára, hogy a meséket, történeteket, amiket hall, be tudja építeni kis fantáziavilágába, ez ugyanis hozzásegíti érzelmgazdagsága fejlődéséhez, növeléséhez. A meséken keresztül megéli a megnyugvás érzését, hogy a jó elnyeri jutalmát, a valóságérzet folyamatos alakulását, a mesei elemek és a valóság elkülönülését, a félelmek kezelését, a személyiség teljes fejlődését. A félelem, a szorongás, az agresszió, a bezárkózás, a túlzottan magas szülői elvárások következtében kitörő sírógörccsök, az önértékelési problémák kezelésének remek eszköze és módszere a meseolvasás/mesehallgatás, a bábozás, a dramatizálás és a rajzolás, festés.

Azok a gyermekek, akiknek sokszor olvastak otthon, hamar megértik, hogy a nyomtatott szöveg jelentést hordoz, és talán könnyebben tanulnak meg olvasni, amikor iskolába kerülnek.

A meséken felnövő gyermekek fantáziavilága gazdagabb, változatosabb, kreatívabb, mint akik mindebből kevéssé, vagy egyáltalán nem részesültek. Egyértelmű bizonyítékai ennek az órai munkáik.

#### *A mesefoglalkozások menete*

Az I. félév elején még nem illeszkedtek be teljesen az új iskolai közegbe, mások a társak, a felnőttek, az elvárások és a követelmények mind a szülők, mind a tanítók részéről, mint az óvodában voltak. Még nem tudnak írni, olvasni, így a könyvtárostánár meseolvasása, vagy emlékezetből történő mesélése adja az alapot, ő magyaráz meg számukra idegen kifejezéseket, ő oldja a feszültséget, izgalmat a mese játékos feldolgozása során. Remek alkalom a könyvtár eszközjellegű használatának bemutatására, majd tudatosítására az, hogy minden órán bemutatjuk a gyermekeknek azokat a dokumentumokat, amelyeket használtuk a felkészülés vagy az óra során. Így játszva tanulják meg a könyvek legfontosabb adatait (szerző, cím, kiadás helye, kiadó neve, kiadás éve), azok hiteles helyét (címlap, címlapverző, kolofon), illetve, hogy melyik mire használható (gyermeklexikon, értelmező kéziszótár, szinonimaszótár, atlasz, szólások és közmondások, talalós kérdések gyűjteménye...).

Ugyanígy a CD-k, DVD-k, illetve az internetről megnyitott képek, zeneművek, mesék esetében is.

A II. félévben már írnak, olvasnak, de még mindig igénylik, hogy a felnőtt olvasson, meséljen nekik. Viszont már kapnak apró feladatokat, melyek megoldásához könyveket kell használniuk, amelyekben meg kell találniuk a releváns információt, értelmezni, a lényegyet kiemelni és egyetlen értelmes mondatban újra fogalmazni. Ezek lehetnek egyénileg, párban vagy kiscsoportban megoldandó feladatok, és természetesen a csoport és benne az egyének fejlettsége és fejlődése határozza meg, ki mikor milyen kap. Sokszor az egyénileg vagy párban, kiscsoportban elvégzett feladatok épülnek össze egy kerek, egész óravégi munkadarabbá.

Év vége felé már néha az internetet is kell használniuk, természetesen segítséggel. Főleg képeket keresnek, vagy mesezenét az óra témájához.

## Tantárgyakba illesztés

### *Magyar nyelv és irodalom*

A magyarórai mesefoglalkozás egyik célja, hogy megismertessük a gyerekekkel a könyvtár világát, szolgáltatásait, és ez által könyvtárhasználóvá neveljük őket. A könyvtár látogatása és majd később a könyvek kölcsönzése legyen természetes tevékenység a számukra, az életük része.

A kiválasztott mese mindig illeszkedik ahhoz a témakörhöz, amivel órán éppen foglalkoznak, de a hivatalosan használt tankönyvben nem szerepel. Mi másképpen dolgozzuk fel és másképpen foglalkozunk vele, mint olvasásórán, hiszen más a célja ezeknek az óráknak. Bábozunk, eldramatizáljuk, átírjuk, és sokat rajzolunk.

Később az anyaggyűjtés és annak újszerű, kreatív elrendezése, a kézikönyvek használata tanári irányítással, csoportosan és önállóan természetes lesz számukra. Rövidebb beszámolók írása, illetve hosszabb felkészülést igénylő feladatok elkészítése nem fog gondot okozni ezeknek a gyerekeknek, mert kis korban, játékosan, és ami még nagyon fontos, hogy heti rendszerességgel tartott órákon került elsajátításra.

Különbféle dokumentumtípusokat ismernek meg és használnak. Az információk célszerű gyűjtésének, szelekciójának, rendszerezésének, kritikájának és felhasználásának gyakorlása rendszeresen és folyamatosan történik, természetesen az életkori sajátosságaik és értelmi szintjük figyelembevételével. És kiegészül mindez egyéb területeken folytatott információgyűjtéssel: bábszínház, kézműves szakkör, múzeum.

### *Ének-zene*

Meséhez, meseszereplőkhez kapcsolódó dalok gyűjtése, éneklése, ritmushangszerekkel történő kísérése, eljátszása, illetve az alkotó munka közbeni zenehallgatás képezi ezeknek az óráknak a fő tevékenységeit a mesehallgatás mellett. Évekkel később már zeneszerzők, előadóművészek életével, zenei korszakokhoz tartozó társzművészeti kapcsolódások keresésével, információk önálló gyűjtésével bővülnek a könyvtárhasználati ének-órák.

### *Rajz*

Meseszereplők, mesejelenetek megrajzolása, bábkészítése, a mese dramatikus eljátszásához kellékek készítése. Varázsszák, varázssapka rajzolása. Hangok, illatok, tárgyak kapcsolata – kiegészítve az egyéni élmények elmesélésével.

Mesekönyvek illusztrátoraival ismerkedés, könyvborító tervezése ezeknek az óráknak az anyaga. Mindez varázslatos mesék közé rejtve.

### *Technika*

Ez az az óra, ahol már elengedhetetlen a csoport olyan szintű fejlettsége, hogy önállóan, párban és kiscsoportokban is tudjanak együtt dolgozni, kis darabjait elkészíteni a nagy közös munkadarabnak. Mert, amikor készen vannak ezekkel, akkor már együtt illesztik össze és készítik el végleges formájára a mesékből ismert álomszép várat, tornyokkal, bástyával, felvonóhíddal... vagy a hatalmas tűzokádó sárkányt, vagy a vasorrú bábát.

### Természetismeret

A természetismeret tananyagban szereplő állatok, növények a mesékben, mondákban, legendákban is előfordulnak, csak emberi vagy emberfeletti csodás tulajdonságokkal. Hogy az ismereteik természettudományos alapokon nyugodjanak, nagy hangsúlyt kap ezeken az órákon az ismeretterjesztő könyvekből, határozókból a megismerésük, internetes késkereséssel kiegészítve – ez a valóság! A mesén keresztül a csodás tulajdonságaik, a küzdelmeik, barát keresésük át- és megélése pedig a kisgyermek lelki és érzelmi fejlődésének az útja, hogy egészséges, kiegyensúlyozott és nyitott serdülővé majd felnőtté váljanak.

### Összegzés

Iskolánkban a 2014/15-ös tanév volt az első, amikor órarendbe bekerült első osztályban heti két órában a könyvtári mesefoglalkozás. Informatikus könyvtáros hallgatóim, önkéntes könyvtárostanárr kolléganőm, Kutnyánszky Nikoletta segítettek munkámat jó ötletekkel, a mesék kiválasztásával és az órák megtartásával.

A könyvtárba szoktatásuk tökéletesre sikerült, hiszen az órarendi találkozókön kívül is a könyvtárlátogatói lettek. Jöttek olvasgatni, kölcsönözni, segíteni. Szépen elsajátították a könyvtári szaknyelv elemeit (elsőben ez még nem követelmény), melyeket pontosan és tudatosan használnak. Szókincsük hatalmas fejlődésen ment át, a mesék, mondák, legendák egyedi, sajátos nyelvezetét értik és mesemondásukban előszeretettel használják. Rengeteg játékot, gyermekjátékdalt, népdalt tanultak. A közös éneklés és játék maradandó élményt adott nekik ahhoz, hogy a későbbiek során is merjenek és szeressenek énekelni, önfeledten együtt játszani. Kézügyességük, rajzos önkifejezésük koruknál sokkal színesebb, érdekesebb, bátrabb. Előadásom prezentációjában erre példák sorát mutatom majd meg.

Az alcímben az **Olvasóvá és könyvtárhasználóvá nevelés** szerepel a **mesék világán keresztül**, de ami az igazi nagy tanulságot ennek a kísérleti egy évnek a végén leszűrtem, az ezeknek az első osztályosoknak a jellemfejlődésében, a problémák, a konfliktusok kezelésében, az egymáshoz való viszonyaikban megmutatkozó változás volt. A másik elfogadása, segítése, vizsgálatása mellett a finoman, segítőkész szándékkal megfogalmazott kritika kimondása is mindennapjaik része lett. Remélem, hogy ez a mesés utazás segíti őket a „belső csodagyermek” (Kádár 2014) megőrzésében. Olyanok maradnak, akik tudnak hinni a csodás véletlenekben, akik nem félnek az ismeretlentől, a kalandtól, a nehézségektől, akik vidáman és humorral néznek az élet apró meglepetései felé, akik az életük nehéz pillanatain is egészséges lélekkel tudnak túlemelkedni. Akik tudnak és akarnak küzdeni, keményen dolgozni, de ha szükséges, akkor önfeledten lazítani, feltöltődni a pihenés ideje alatt.

Öröm volt velük dolgozni!

*„A mese olyan történet, amelyben mindenért meg kell dolgozni, semmi sem magától szép és jó, semmi sem magától működik rendben. A hős épp azért jár be egy utat, hogy széppé, jóvá, működővé tegye maga körül mindazt, ami rút, rossz vagy működésképtelen.” (Boldizsár Ildikó)*

## IRODALOM

Bettelheim, Bruno 2013: *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Corvina.

Boldizsár Ildikó 2010: *Meseterápia*. Budapest: Magvető.

Kádár Annamária 2014: *Mesepszichológia 2*. Budapest: Kulcslyuk.

Nemzeti Alaptanterv 2012

[[http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) – 2015.10.06.]

PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola Könyvtárpedagógiai Programja 2012.

# A korai német mint idegennyelv-fejlesztés szívvel, ésszel, kézzel, lábbal\*

SÁRVÁRI TÜNDE

sarvari@jgypk.szte.hu

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



## Bevezetés

Napjainkban továbbra is nagy társadalmi igény mutatkozik az idegennyelv-tudás iránt, ezért egyre nő a száma azoknak az iskoláknak, amelyek már alsó tagozaton, az első idegen nyelv kötelező bevezetése, azaz a 4. évfolyam előtt is igyekeznek idegen nyelvi fejlesztést biztosítani a gyermekeknek. A nyelvtanulásnak ez a speciális formája a későbbi nyelvtanulás, nyelvtanítás alkalmazott módszereitől a célcsoport életkori és nyelvi sajátosságai miatt nagymértékben eltér.

Iskolánk is azok közé az intézmények közé tartozik, amely élt ezzel a lehetőséggel, és egy belső pedagógiai innováció keretében ötvözte az emelt szintű idegennyelv-oktatás fejlesztési céljait az alapfokú művészetoktatás színművészet ágának követelményeivel. Az innovációnak köszönhetően az emelt szintű nyelvi képzést választó tanítványaink első osztálytól csoportbontásban angol, illetve német nyelven ismerkedhetnek a színjáték rejtelmeivel. Az első két évben elsősorban dráma- és színjátékot tanulnak.

Jelen tanulmány azt mutatja be, hogyan alkalmazható sikeresen a drámapedagógia eszköztára a korai német mint idegennyelv-fejlesztés szóbeli kezdőszakaszában, amikor a tanulók még a szekunder készségek (olvasás, írás) bevezetése előtt állnak, és sokan az ún. „csendes szakaszban” nem mernek önállóan megszólalni az adott idegen nyelven. A tanulmány címében Pestalozzi filozófiájának kiegészített változata található, mert a bemutatásra kerülő jó gyakorlatok a gyermekek holisztikus nevelését teszik lehetővé, mivel a német nyelvi drámaórákon a tanulók nemcsak ésszel, de szívvel, kézzel és lábbal is tanulnak.

## Mi a drámapedagógia?

Ha a drámapedagógia tudományos igényű meghatározást keresünk, leggyakrabban a Pinczésné (2003: 33) által megfogalmazott definíciót olvashatjuk: a drámapedagógia „a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban vég-

---

\* Jelen tanulmány megjelenik A fény éve nem fényévre: Hagyományok és újítások a köznevelésben és a gyakorlati képzésben – Vezető pedagógusok és szakmódszertanosok országos módszertani konferenciájának konferenciakötetben 2015. október 9–10.

zett közös dramatikusan cselekvés révén fejlődnek.” Pinczésné (2003: 5) hangsúlyozza a drámapedagógia interdiszciplináris jellegét. Rámutat, hogy a drámapedagógia a színművésztől „örökölte” a drámai megjelenítés módjait, funkcióit; a pedagógiából a reformpedagógia egyes aspektusait (Montessori, Freinet, Steiner, Rogers, Gordon); a pszichológiából pedig a fejlődéslelektan játékkal kapcsolatos elméleteit (Piaget, Mérei), illetve a pszichodramából ismert csoportmódszereket (Moreno).

Kaposi (2008: 24) a drámapedagógiai alatt egy „a drámán keresztül történő nevelés” tudományát és gyakorlatát érti. Véleménye szerint a dráma olyan „csoportos játéktevékenység, melynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkozhatnak, s ebből valós tudásra tesznek szert”.

Mindkét megfogalmazás közös eleme a csoport, a közösen végzett dramatikusan tevékenység, mely a személyiség fejlesztését eredményezi. Az is közös a két megközelítésben, hogy mindkét szerző a drámát, mint tantárgyat kezeli, ahol a „drámaórán játszó gyermek” tevékenységét a drámatanár irányítja. Czike (2012: 66) ezzel szemben a drámát „pezsgőtablettának” nevezi, „ami bármely folyadékban feloldódik”, azaz bármely tantárgy esetében sikerrel alkalmazható egyfajta „katalizátorként”. A Nemzeti alaptantervben (a továbbiakban NAT 2012) mindkét drámaértelmezés helyett kapott: a dráma egyrészt önálló tantárgyként szerepel (Dráma és tánc), másrészt pedig pedagógiai módszerként. A Czike által említett katalizátorszerep annak köszönhető, hogy mint a Dráma és tánc tantárgy leírásában is olvasható (NAT 2012: 10790), a dráma a közös, aktív tevékenységek élménye révén

- elősegíti a tanulók alkotó- és kapcsolatteremtő képességének kibontakozását, összpontosított, megtervezett munkára szoktatását, testi-térbeli biztonságának javulását, idő- és ritmusérzékének fejlődését,
- hozzájárul a tanulók mozgásának harmóniájához és beszédének tisztaságához,
- szolgálja a tanulók ön- és társismeretének gazdagodását,
- segíti a tanulókat az oldottabb és könnyebb kapcsolatépítésben és az önkifejezésben,
- különösen alkalmas a fogékonyság, a fantázia, a koncentráció, valamint a tolerancia és az együttműködés fejlesztésére és
- szolgálja a tanulói tevékenységek, a gondolatok és érzelmek kifejezését, a drámai és színházi kifejezési formák megértését.

Ha megvizsgáljuk, hogy az alsó tagozaton folyó nevelő-oktató munka során mely műveltségi területeken találunk utalást drámapedagógiai eszközök alkalmazására a Művészetek/Dráma és táncon kívül, azt látjuk, hogy a Művészetek (Ének-zene és a Vizuális kultúra) mellett a Magyar nyelv és irodalom, valamint az Ember és társadalom műveltségterületek esetén javasolja a NAT a drámajáték, a közös dramatizálás vagy egyéb dramatikusan forma, mint pedagógiai módszer választását.

A magyar köznevelés másik alapküldetése, a Kerettanterv (2012) ajánlásában elsősorban a kapcsolódási pontoknál találunk utalásokat a dráma, mint lehetséges módszer alkalmazására az egyes tantárgyakon belül. A legnagyobb óraszámú tantárgy, a *magyar nyelv és irodalom* esetén 1–2. évfolyamon elsősorban a báb- és drámajáték, valamint a szituációs, dramatikusan és improvizációs játékok kapnak szerepet. 3–4. évfolyamon ezeken kívül a saját produkcióknál, illetve a látott bábelőadások, színházi előadások megbeszélésekor építhetünk azokra a tapasztalatokra, ismeretekre, melyeket a tanulók az egysze-

rűbb drámai konvenciókról és a színházi formanyelv alapjairól (jelenet, felvonás, kezdet és vég, díszlet, berendezés, jelmez, kellék, fény- és hanghatások) már megismerhettek.

A *Művészetek műveltségi területéhez tartozó tantárgyak* esetén is számos lehetőséget találhatunk a dráma elemeinek beépítésére. Mind az *éneke-zene*, mind pedig a *vizuális kultúra* tanítása során alkalmazhatunk bábokat, pantomimot vagy drámajátékot a feldolgozandó tananyag jobb megértése érdekében.

Az *idegen nyelvvel* kapcsolatban azonban csak egy helyen találtam utalást a kapcsolódási pontoknál a Dráma és tánc tantárgyra az 1–4. évfolyamon. A „*Fantázia és valóság*” ajánlott témakörnél javasolják a drámatanításból ismert dramatikus játékok alkalmazását. Véleményem szerint azonban nemcsak ennél a témakörnél játszhatnak fontos szerepet a dramatikus játékok. Mint arra Schewe (1993: 185) is felhívja a figyelmet, akkor beszélhetünk kommunikatív nyelvtanításról, ami jelenleg az idegennyelv-oktatás elsődleges célja, ha a nyelvórán dramatikus tevékenységeket alkalmazunk. Másrészt áttekintve az 1–4. évfolyam fejlesztési egységeit idegen nyelvből (a hallott szöveg értése, szóbeli interakció, összefüggő beszéd, az olvasott szöveg értése és az íráskészség) megállapíthatjuk, hogy a *szóbeli interakciónál* elvárt követelmény, hogy a tanuló a fejlesztési ciklus végén részt tudjon venni rövid, egyszerű szövegek közös előadásában, az *összefüggő beszédnél* pedig képes legyen

- társaival közösen, tanári segítséggel egyszerű szöveget, párbeszédet előadni,
- számára ismert témákról, a környezetében előforduló tárgyokról, élőlényekről, eseményekről röviden, összefüggően, beszédét nonverbális elemekkel támogatva beszélni.

Ahhoz, hogy a tanulók valóban az említett készségek birtokába kerüljenek, minden témakörnél célszerű a Schewe által is említett dramatikus tevékenységeket alkalmazni.

### A dramatikus tevékenységekről

A dramatikus tevékenységek legismertebb rendszerezése Bolton nevéhez fűződik, aki ezeket a tevékenységeket négy csoportba osztotta (1993: 12ff.):

- „A” típus: gyakorlatok,
- „B” típus: dramatikus játék,
- „C” típus: színház,
- „D” típus: a megértést szolgáló/tanítási dráma.

A jellemző tulajdonságok alapján az „A” típus, azaz a *gyakorlatok öt fajtáját* különbözteti meg (Bolton 1993: 12ff.):

- közvetlen tapasztalatszerzés,
- dramatikus készségfejlesztés,
- helyzetgyakorlatok,
- játékok,
- egyéb művészetek formanyelvének bevonása.

A gyakorlatokat tehát meghatározott cél érdekében, bizonyos készségek fejlesztésére alkalmazhatjuk. A gyakorlatok rövidek, ismételhetők és kötött szabályok szerint működnek.

A „B” típusba a *dramatikus játékok* tartoznak, melyek nyitott kimenetelű, szerkesztetlen improvizációk, ahol a gyermekek szerepben vannak. Ez a dramatikus tevékenység hasonlít legjobban a kisgyermekkorú dramatikus játékhoz. A „C” típus talán sokak számára

ismerősnek tűnő fajta, ahol egy megtanult, begyakorolt, *közönség előtt bemutatott produkcióról* van szó. A „D” típust Bolton *megértési drámának*, vagy *tanítási drámának* nevezi, amely mindhárom előzőleg leírt drámajáték típust magába foglalja, ötvözi. Ez a komplexebb forma azt célozza, hogy a játszó az eljátszott témát vagy problémát jobban megértse, ezért nevezte Bolton a „D” típust *megértési drámának*.

Az utóbbi évek szakirodalma, valamint a magyarországi gyakorlat tapasztalatai alapján Takács Gábor (2008: 32ff.) egy továbbfejlesztett tipológiát ír le:

- „A” típus: Gyakorlatok
- „B” típus: Dramatikus játék
- „C” típus: Színházi forma
- „D” típus: Tanítási (komplex) dráma
- „E” típus: Szakértői dráma
- „F” típus: Színházi nevelési program

Ebben a felosztásban az „A” típusba, a *gyakorlatokhoz* két nagy játékcsoport került, a szabályjátékok és a helyzetgyakorlatok. A gyakorlatok legfontosabb jellemzői (2008: 33) nagy hasonlóságot mutatnak a Bolton által megnevezett ismérvekkel. A *szabályjátékok* napjainkra a „közkincs” kategóriába tartoznak, mert sok esetben a pedagógusok nincsenek tisztában az alkalmazott játék forrásával, eredetével, csak „használják” (Takács 2008: 32). A legtöbb Magyarországon megjelent játékgyűjtemény is sok szabályjátékot tartalmaz, mert ezek a játékok szórakoztatóak, jól alkalmazhatóak a közösség- és személyiség-építő folyamatok megkönnyítésére, fejlesztésére. A szabályjátékok nagy segítséget nyújthatnak az alsó tagozatos korosztálynál végzett fejlesztő munkában, a csoport munkára hangoláskor, vagy a tanítási drámán belüli alkalmazásukkor.

A szabályjátékok főbb típusai (Takács 2008: 32):

- Kapcsolatteremtő játékok
  - o Ismerkedő játékok
  - o Társválasztó játékok
- Interakciós játékok
- Érzékelésfejlesztő játékok
- Lazító és koncentrációs játékok
- Feszültségoldó játékok
- Fantáziafejlesztő játékok
- Bizalomjátékok
- Ön- és csoportismereti játékok
- Szituációs játékok

A *helyzetgyakorlatok* esetében a szabályjátékoknál kötöttebb formáról van szó, hiszen ezek a játékok sokszor problémamegoldó formát öltenek, továbblépési lehetőséget kínálnak a szituációs játékok, a színházi forma felé. A helyzetgyakorlatok indításához és irányításához azonban a tanárnak tisztában kell lennie a szituáció megadásának elméletével és gyakorlatával (Takács 2008: 33).

A „B” típus, a *dramatikus játék* Takács szerint (2008: 33) lényegét tekintve nagyon közel áll a gyermeki „mintha” játékokhoz. A „C” típus, a *színházi forma* is ismerős a pedagógusoknak, mert szinte minden köznevelési intézményben kell műsort vagy előadás készíteni a gyermekekkel. A „D” típus, a *tanítási dráma*, amely az angolszász területekről a 90-es években hazánkba is elért *drama in education* (DIE) vagy *educational drama* elmélete és gyakorlata, amely azóta bővült, változott (l. Kaposi dráma definíciója 2008: 3).

Takács újítása, hogy a boltoni felosztást két újabb típusal (E és F) egészítette ki. Az „E” típus, a *szakértői dráma*, melynek megalkotója Dorothy Heathcote, aki azt tapasztalta, hogy a „tanár szerepben” technikával nem minden esetben lehet bevonni a gyermekeket a drámába. Érdemes megemlíteni, hogy ugyancsak Heathcote nevéhez fűződik az a megállapítás, hogy a drámapedagógia sikeresen alkalmazható más tantárgyak tanítására is (vö. Sz. Pallai 2003: 85f.). Az „F” típus, a *színházi nevelési program*, melynek célja a színházra nevelés (színházi nézővé nevelés) mellett a színházzal nevelés is.

Az említett dramatikus tevékenységek közül különösebb drámapedagógiai képzettség nélkül is alkalmazhatóak az A és B típusba tartozó tevékenységek a különböző tanórákon. Sokan élnek a C típus nyújtotta lehetőségekkel is, de véleményem szerint ebben az esetben célszerű képzett drámapedagógus tanácsát kérni, hogy elkerüljük a klasszikus hibákat. A D–F típusoknál feltétlenül szükségesnek tartom képzett drámatanár közreműködését, ezért a következőkben olyan az A, B és C típushoz tartozó dramatikus tevékenységeket mutatok be, melyek a kisiskoláskori idegennyelv-oktatás szóbeli kezdőszakaszában akkor is eredményesen alkalmazhatóak, ha a nyelvtanár nem rendelkezik drámapedagógus képesítéssel.

### A szóbeli kezdőszakasz néhány sajátossága

Az idegennyelv-oktatás elsődleges célja a NAT (2012: 10680) értelmében a kommunikatív kompetencia fejlesztése, azaz annak elérése, hogy a tanulók rendelkezzenek az élet különböző területein használható nyelvtudással. Emellett fontos szerepet kap a célnyelvi műveltség és az interkulturális kompetencia fejlesztése, mely lehetővé teszi, hogy a tanulók nyitottabbá és érzékenyebbé váljanak más kultúrák irányába, pozitív attitűddel, motiváltan viszonyuljanak a nyelvtanulás, valamint általában más nyelvek és kultúrák megismerése iránt. Az idegennyelv-oktatásban is fontos a nevelési és tantárgy-integrációs lehetőségek kihasználása és az IKT alkalmazások készségszintű kialakítása és fejlesztése. Az élethosszig tartó tanulás szellemében elengedhetetlen, hogy a tanulók megfelelő nyelvtanulási stratégiák ismerjenek meg, melyek lehetővé teszik, hogy a tanulók képesek legyenek nyelvtudásukat önállóan fenntartani, továbbfejleszteni, valamint újabb idegen nyelveket hatékonyan és sikeresen elsajátítani.

A legelsőbb a 4. évfolyamon kezdődő idegennyelv-oktatás a nyelvtanítás egyik speciális területe. Ez a Kerettantervben (2012) is megmutatkozik, ahol az 1. melléklet, amely az általános iskola 1–4. évfolyamára vonatkozó kerettantervet tartalmazza, másként fogalmazza meg az idegen nyelvi kommunikáció, mint kulcskompetencia tartalmát, mint a 2. melléklet, amely az általános iskola 5–8. évfolyamára vonatkozik.

Az 1. melléklet bevezetőjében ez olvasható:

„A tanulóban felébred a nyelvek és a nyelvtanulás iránti érdeklődés. Felfedezi, hogy más országokban más szokások vannak, más nyelvet beszélnek az emberek, ez a felfedezés nyitottabbá teszi más kultúrák befogadására. Egyszerű idegen nyelvi szóbeli kommunikációval próbálkozik. Idegen nyelvi tevékenységei a korosztályának megfelelő dalokhoz, versekhez, mondókákhoz és jelenetekhez kötődnek.”

A 2. melléklet bevezetője pedig így fogalmaz:

„A tanuló felfedezi, megérti és alkalmazza a nyelvet vezérlő különböző szintű szabályokat, ami tudatosabbá és gyorsabbá teszi a nyelvtanulást. A beszédkészség és a hallott szöveg értése mellett törekszik a célnyelvi olvasásra és írásra is. Felfedezi a nyelvtanulás és a célnyelvi kultúra fontosságát. Próbálkozik önálló nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával,

és elindul a tudatos nyelvtanulás és az önálló nyelvhasználat útján. Megérti és használja a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a nagyon alapvető fordulatokat, amelyek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése. Képes egyszerű interakcióra, ha a másik személy lassan, világosan beszél és segítőkész.”

A két meghatározást összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy mindkét szinten fontos szerepet kap az új kultúra megélése, felfedezése, melyet a korai idegennyelvi-fejlesztés során elsősorban az autentikus gyermekirodalmi alkotások (versek, dalok, mesék, jelenelek) közvetítenek. Eltérés azonban, hogy a nyelvi nevelés e korai szakaszában nagyobb hangsúlyt kap a szóbeliség, hiszen az idegen nyelvvel való korai ismerkedés középpontjában a hallott szöveg értése és a szóbeli interakció együttes fejlesztése áll.

Mint arra Kovács (2009: 34ff.) is rámutat, a tíz évnél fiatalabb gyermekek másként tanulnak, mint a más korosztályba tartozók. Számukra nagyon fontos, hogy a tanulás tevékenységalapú, szenzuálisan meg- és felfogható legyen, valamint interakcióban történjen. Chingini és Kirsch (2009) is hangsúlyozza, hogy ennél a célcsoportnál más tanulási módok vezetnek eredményre. Szerintük az a leghatékonyabb ennél a célcsoportnál, ha (1) szórakoztató és egyben tanulságos történeteket dolgozunk fel, (2) lehetővé tesszük az immerziót (bemerülést) és (3) a játékot tekintjük a fő tanulási módnak.

Alapvető fontosságú, hogy a kisgyermekkori idegennyelv-tanítást áthassa a holisztikus pedagógiai szemlélet, mert a tanulási folyamat során a résztvevő tanuló egész személyisége formálódik. Ennek a szemléletnek a gyakorlatba való átültetéséhez nagy körültekintéssel kell megválasztani a megfelelő tananyagokat, taneszközöket és tevékenységformákat (Sárvári 2014: 291ff.). A nyelvvel való örömteli, elsősorban játékos foglalkozás, a motiváló tanári visszajelzés segít a tanulóknak abban, hogy bátran használják a rendelkezésükre álló nyelvi és nonverbális eszközöket, ezáltal is fejlesztve önismeretüket és önértékelésüket, valamint növelve önbizalmukat.

Az önbizalom növelésére különösen nagy szükség van a korai idegennyelv-fejlesztés ún. csendes szakaszában, ami a tanulási folyamat természetes része. Krashen input-hipotézisében említi ezt a szakaszt (silent period), amely a szóbeli készségfejlesztés kezdete, ahol a gyermekek látszólag semmilyen szóbeli produkciót nem nyújtanak, „csak” befogadják az új nyelvet. A közös játéktevékenységekbe, a közös éneklésbe azonban már ekkor is lelkesen bekapcsolódnak. A későbbi nyelvtanulás szempontjából ebben a szakaszban nagyon fontos folyamatok zajlanak: a gyermekek befogadják az új nyelv hangrendszerét, kiejtését, ismerkednek az adott nyelv alapszókincsével és egyszerűbb struktúráival. Krashen azt is kiemeli, hogy a siker érdekében elengedhetetlen az alacsony érzelmi szűrő, azaz a gyermek ne szorongjon a nyelvtanulás során. Ezért gondolom, hogy a korai idegen nyelvi nevelésnél (is) nagyon eredményesen alkalmazhatóak a drámapedagógia eszközei.

### **Dramatikus tevékenységek a németórán**

A dramatikus tevékenységek nyelvtanításban való alkalmazása a német és az angol nyelv vonatkozásában szignifikáns eltérést mutat (vö. Marlok 2005: 5). A német nyelvű szerzők közül elsősorban Manfred Schewe és Elektra Tschelikas foglalkozott ezzel a témával (vö. Sárvári 2014: 297). Korábbi tanulmányimban már bemutattam néhány példát arra, hogyan válhat a drámapedagógia a korai idegen nyelvi nevelés egyik lehetséges új útjává (Sárvári 2013), illetve a drámafoglalkozások triadikus szisztémájára (warm up, action, sum up) építve vizsgáltam, hogy a nyelvóra egyes fázisaiba melyik dramatikus tevékeny-

ség építhető be sikerrel a kisiskoláskori német mint idegennyelv-oktatásban (Sárvári 2014). Jelen tanulmányban nézzük meg kronologikus sorrendben, mikor milyen dramatisz tevékenységet alkalmazhatunk nyelvórán a szóbeli kezdőszakaszban.

Cros (1991: 7) véleményével értek egyet, aki fontosnak tartja, hogy minden órának legyen egy „kerete”. Azt javasolja, hogy a foglalkozás elején a gyermekek egymás kezét fogva álljanak körbe és énekeljenek egy dalt, vagy mondjanak el közösen egy verset. A kör az egységet szimbolizálja: nincs kezdete és nincs vége, minden résztvevő egyenlő. A foglalkozás végén ismét álljanak körbe, fogják meg egymás kezét és búcsúzóul ismét énekeljenek közösen, vagy mondják el a tanult versikét. Kovács (2009: 59) is hangsúlyozza az óráról órára visszatérő rutinszerű elemek fontosságát a kisgyermekkorú nyelvoktatásban. Tapasztalatom szerint a mozgással kísérhető, eljátszható „köszönős” dalok felelnek meg leginkább erre a célra. Német nyelven ilyen például a *Guten Tag sagen alle Kinder* című dal, melyet először én mutatok be a megfelelő mozdulatok kíséretében, hogy a gyermekek globálisan megértsék a szöveget. Ezután együtt játsszuk el a dal egyes elmeit (köszönés, nagy gyermek, kicsi gyermek, kövér gyermek, sovány gyermek) majd az egész dalt. A dalok autentikus szövegek, melyek segítségével a gyermekek betekintést nyernek az adott célnyelvi ország kultúrájába, és játszva sajátíthatnak el összetettebb nyelvi elemeket (szókincs, nyelvtani struktúrák) is. A dal mozgásos megjelenítése egyfajta *mimetikus játék*, amely nemcsak a szókincset, de a nonverbális kifejezőkészséget is fejleszti. Mivel el is játsszuk, amit énekelünk, a gyermekekhez több csatornán keresztül jut el az információ, ezáltal jobban rögzül, illetve a különböző tanulótípusok is megtalálhatják a nekik megfelelő tanulási stratégiát.

A tanulás elengedhetetlen feltétele az ismétlés, ami azonban egy elég monoton, ezáltal unalmasá váló folyamattá válhat és demotiválhat. Ezt megelőzendő ajánlott az éppen aktuális dalt, verset, szavakat mindig másképp (pl. halkán/cérnavékony hangon, mint egy kisegér, mély, öblös hangon, mint egy medve, vidáman/szomorúan/fáradtan/a gyermekek egyéni ötletei alapján) ismételni. Az „előadás” módjának változtatása nemcsak motiváló, de fejleszti a beszédkészséget is.

Ugyancsak motiváló lehet, ha az ismert köszönési formákból kiindulva, a fokozatosság elvét szem előtt tartva, lépésről lépésre továbbhaladunk a kevésbé ismert köszönési formák (japánok, eszkimók stb.) felé. Ez a játék lehetővé teszi a gyermekek számára egy minimális *szerepbe lépést*, mert egy-egy nemzet bőrébe bújhatnak a köszönés során, illetve fejleszti az interkulturális kompetenciát is. A gyermekek kezdetben párokban állnak, és a tanári instrukciónak megfelelően üdvözlik egymást. A gyakorlatot tovább nehezíthetjük, ha a gyermekek a teret kitöltve sétálnak, előre megbeszélt adott jelre (pl. tapsra, vagy a zene megállításkor) megállnak és a tanári instrukciónak megfelelő módon köszöntik a hozzájuk legközelebb állót.

Mindig van azonban egy legelső alkalom, amikor fontos szerep jut az ismerkedésnek. Ebben az esetben a legtöbb nyelvtanár valamilyen *kapcsolatteremtő, ismerkedő, társvalasztó* játékot alkalmaz. Ezek a játékok is dramatisz tevékenységek, mint láttuk az „A típushoz” tartozó szabályjátékok csoportjába tartoznak. A szóbeli kezdőszakaszban természetesen az egyszerűbb ismerkedő játékokat (pl. a Kaposi játékkönyvében is ismertetett *Név-kör, Név-tár, Zsipp-zsupp* névtanulós játékokat) alkalmazzuk, ahol minimális szókinccsel is megvalósul a sikeres kommunikáció. Ezek a játékok az esetek többségében többfunkciósak: nemcsak a szókincset, de a koncentrációkészséget és a megfigyelőképességet is jól fejleszti, melyek a sikeres nyelvtanulás elengedhetetlen kellékei.

Mint láttuk, a korai idegennyelv-oktatás elsődleges célja a hallott szöveg értése és a szóbeli interakció együttes fejlesztése. Solmecke (1992: 4) is a hallott szöveg értésének fontosságát hangsúlyozza a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésének első lépéseként (ohne Hören kein Sprechen). Ebben nagy segítségünkre lehetnek a *koncentrációkészséget és a memóriát fejlesztő gyakorlatok*, illetve az *érzékelésfejlesztő játékok*, melyek egyrészt finomítják az érzékelést (látást, hallást, ízlelést, szaglást, tapintást), másrészt lehetővé teszik a többszornás tanulást és a szókinccs elsajátítását is. Az adott cél eléréséhez különösen a hallás finomítására szolgáló gyakorlatokat célszerű rendszeresen alkalmazni. Az érzékelésfejlesztő játékokat azért is érdemes minél gyakrabban beépíteni az óra menetébe, mert, mint a korai nyelvi fejlesztés sajátosságainak bemutatásánál már utaltam rá, a tananyagoknak szenzuálisan meg- és felfoghatónak kell lennie ennél a célcsoportnál.

Szintén a célcsoport sajátosságai közé tartozik a már említett „csendes szakasz”, ahol sokat segíthetnek a *feszültségoldó, lazító és koncentrációs játékok*, melyeket a tanóra elején vagy végén alkalmazhatunk. A feszültségoldó játékok többsége mozgásos játék, így a tanulók térérzékelését is fejleszthetjük.

Mivel a kisiskolás korosztály különösen fogékony a helyes kiejtés elsajátítására, elengedhetetlenül szükséges a *beszédgyakorlatok* beépítése a foglalkozásokba. A célcsoport életkori és nyelvi sajátosságait figyelembe véve legeredményesebben játékos gyakorlatokkal, dalokkal, nyelvtörökkel gyakoroltathatjuk a helyes kiejtést és intonációt.

Mindenképpen meg kell említenünk a *situációs játékokat*, amelyek nemcsak az interakciót teszik lehetővé, de előkészítik a dramatikus játékokat és a közös dramatizálást is. A nyelvrókon gyakran előfordul, hogy a történetek feldolgozásához a dramatizálás különböző módjait (bábos, mozgásos módokon, rögtönzött beszéddel, némán, zenei elemekkel) választjuk. Gabnai (2005: 175ff.) a *közös dramatizálás* során nyolc munkaszakaszt említ: (1) előkészítés, (2) a kiválasztott mű közös megvitatása, (3) cselekményváz némajátékkal, (4) jelenetek némajátékkal, (5) jelenetek szöveggel, (6) a jelenetek összefűzése, (7) zenei és látványelemek kiválasztása, (8) javítópróbák. Ezek közül különösen a némajáték szerepét szeretném kiemelni, melyet Gabnai (2005: 122) „kihagyhatatlan előiskolaként” jellemez, amelyhez a játékosoknak pontos testtudattal kell rendelkeznie. Ezt a célt szolgálják az ezt megelőző előkészítő gyakorlatok, a ritmusgyakorlatok és a tánc. Mivel a gyermekek még nagyon csekély produktív szókinccsel rendelkeznek, felértékelődik a nonverbális eszközök jelentősége a dramatizálás során. Gabnai is rámutat (2005: 177), hogy a szöveges improvizáció nem egyszerű feladat anyanyelven sem, idegen nyelven pedig különösen nehéz, ezért célszerű az elején még halandzsanyelven, vagy számokkal „beszélni”. Mind Kaposi (2002: 65), mind Gabnai (2005: 133) említi a „Halandzsa” nevű játékot. Gabnai egy drámatanár emlékeit idézi fel, aki végső elkeseredésében, amikor sehogy nem akart sikerülni a szöveges improvizáció, azt az instrukciót adta, hogy mindegy mit mondanak a gyermekek, nem baj, ha nincs semmi értelme, csak beszéljenek. Ezt az ötletet nyelvrórán is sikerrel alkalmazhatjuk.

Az alábbiakban az első közös dramatizálás lépései követhetők nyomon a történet megismerésétől a jelenetek némajátékkal való megjelenítéséig. Erre október végén került sor, amikor egy, a német nyelvű országok egyes területein, illetve a magyarországi németek körében is fontos ünnepre, a Márton napra (november 11.) készültünk. A cél egyrészt a Márton nappal kapcsolatos szokások (lampionkészítés, lampionos felvonulás, Márton napi dalok, libasült), másrészt a szokások egyik alapját képező legenda (Márton és a lúdak) megismerése volt. Ezt a legendát dramatizáltuk közösen. A ráhangolódás után (*Süket telefon*) a későbbi szerepbe lépést két gyakorlattal (*Libahangverseny, Libasor*) készí-

tettem elő. A libasor „menetelésénél” a ritmusérzék fejlesztéseként a korábban tanult „*Ein Stock, ein Hut, ein Regenschirm*” versikét mondogatták és játszották el a „libák”.

A közös dramatizálásnál először tisztázni kell, miről szól nekünk a kiválasztott mű, illetve miről szólhat másoknak, ezért a fő rész elején megvitattuk a történetet. A gyermekek nyelvi szintje miatt ez a megbeszélés anyanyelven történt. Ebben a szakaszban került sor a kihagyhatatlan szerepek, illetve a többszörözhető és az újonnan megalkotott figurák, valamint a helyszínek kijelölésére.

A cselekményváz összeállításához a tabló technikát választottam, mert ez a forma megkívánja a játszóktól, hogy a mese vagy a történet lényegét emeljék ki. A tablókkal történő játék során a játszóik kijelölik a mese fordulópontjait, csomópontjait is, melyek azok a részek, amelyek elhagyhatatlannak tűnnek a későbbi játékból, azaz megjelenítik a mese cselekményvázát némajátékkal. Ehhez színes, számozott libasablonokkal csoportokba osztottam a gyermekeket. Először azok kerültek egy csoportba, akik azonos számot húztak. A csoportok egy-egy állóképben (tabló) jelenítették meg a történet legfontosabb mozzanatait. A többi csoport tagjai megnézték a tablókat, majd megbeszéltük, mi volt jó, mi maradt ki, mi nem volt egyértelmű, min lehetne/kellene változtatni.

Ezután került sor a jelenetek kidolgozására, először némajátékkal. A jeleneteknél mindig tudatosítani kell a játszóikban, hogy minden jelenetnek van eleje, közepe és vége. A jelenetekhez új csoportokat alakítottam, ezúttal a libasablonok színe alapján. A csoportok egy-egy jelenetet játszottak el némajátékkal. A csoport maga választotta ki, ki és hogyan indítja, illetve fejezi be a jelenetet. Ha szükséges, a játék alatt mind a játszóik, mind a nézőik figyelmét fel kell hívni arra, hogy ne essenek ki a szerepükből, ne beszéljenek, kuncogjanak stb. A jelenetet csak akkor állítsuk meg, ha valaki nem látszik jól, vagy a közönségnek háttal játszik. A látottak megbeszélése ugyanúgy zajlott, mint az előző lépésnél.

A következő foglalkozásokon nyílt mód arra, hogy megfelelő szöveget találjunk a jelenetekhez. Mivel a játszóik nyelvi szintje még nagyon alacsony, fontos szerep jutott először a halandzsaszövegnek, majd az egyszerű szövegeknek és a nonverbális eszközöknek. Ezután tudtuk összefűzni a jeleneteket, illetve zenei és látványelemekkel is színesíthettük a közös dramatizálásunk eredményét.

## Összegzés

Gabnai (2005: 262) azt írja, hogy az általános iskola 1–3. évfolyamán a tanítás és a nevelés minden pillanatát átszínezhetsz és gazdagíthatja a drámapedagógia az adott tantárgyhoz, foglalkozáshoz igazítva. A drámajátékok elősegíthetik a megfelelő csoportlétkör kialakítását, az általános készségek fejlesztését, a személyiség nyitását, a fölös gátlások feloldását, és természetesen új ismeretek közvetítését is lehetővé teszik. Jelen tanulmányt azt vizsgálta, mely dramatikus tevékenységek alkalmazhatóak a német mint idegen nyelv korai fejlesztés során.

A bemutatott példák jól mutatják, hogy az idegen nyelvi fejlesztés legelső pillanatától kezdve eredményesen lehet alkalmazni a drámát, mint módszert. Elsősorban az A és B típusba sorolt dramatikus tevékenységek felelnek meg a célcsoport nyelvi szintjének, de a közös dramatizálás is megvalósítható, ha nagyobb szerep jut a némajátéknak, illetve az egyszerű mondatoknak. A dramatikus tevékenységek tehát nemcsak a kommunikatív nyelvoktatást teszik lehetővé (vö. Schewe 1993: 185), de azt is elérhetjük, hogy tanulóink szívvel, kézzel, lábbal és persze ésszel sajátítsák el esetünkben a német nyelvet.

## IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. 10635–10848.
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. [<http://kerettanterv.ofi.hu/> – 2015.08.02.]
- Bolton, Gavin 1994: *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Cros, Rotraud 1991: *10 kleine Zappelmänner. Deutsch als Fremdsprache für Vor- und Grundschul Kinder*. Handbuch, Stuttgart: Klett.
- Czike Bernadett 2012: *Saját élményű pedagógusképzés*. Budapest: Gondolat.
- Gabnai Katalin 2005: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon.
- Kaposi László 2008: Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2–6.
- Kaposi László (szerk.) 2002: *Játékkönyv. Színházi füzetek IV*. Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kovács Judit 2009: *A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Marlok Zsuzsa 2005: Drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanárképzésben és –továbbképzésben, *DPM*, 1. 4–8.
- Sz. Pallai Ágnes 2003: Mégiscsak színház?! Az angol drámapedagógia történetéből. *Iskolakultúra* 11. 83–90.
- Pinczésné Palásthy Ildikó 2003: *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Debrecen: Pedellus.
- Sárvári Tünde 2013: Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule, *Frühes Deutsch* 28. 50–53.
- Sárvári Tünde 2014: A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In: Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 286–306.
- Schewe, Manfred 1993: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Solmecke, Gert 1992: Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 7. 4–12.
- Takács Gábor 2008: A dramatikus tevékenység rendszerezése. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 32–37.

# Mobilizált kémia?\*

FARKASNÉ ÖKRÖS MARIANNA – DR. MURÁNYI ZOLTÁN

farkasneom@ektf.hu, mzperx@ektf.hu

*Eszterházy Károly Főiskola  
Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet,*

*Eszterházy Károly Főiskola  
Kémiai és Élelmiszerkémiai Tanszék*



A tananyagtartalmak átadása mellett az informatikai készségek kialakítása iránti igény is megfogalmazódik a Nemzeti alaptantervben. A digitális írástudás mára már alapvető szükséglet a munkaerőpiacon és a hétköznapi életben egyaránt. Köztudott, hogy az iskolák számos olyan problémával küzdenek, amelyek megnehezítik a digitális eszközök használatának oktatási folyamatba történő beépítését. Ugyanakkor a mindennapi tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulók előszeretettel használják okostelefonjaikat, sokszor zárva ezzel még a tanórákat is. A mobiltelefon iskolai használata mint újszerű, generációs szinten kezelendő probléma jelenik meg az oktatás különböző szinterein. Megítélésünk szerint a tiltás helyett célszerűbb az eszközben rejlő pedagógiai lehetőségeket kihasználni. Tanulmányunkban a mobiltelefont, mint egyféle konstruktivista tanulási környezetet biztosító eszközt, konkrétan az okostelefonok kémiaórán történő felhasználásának lehetőségeit mutatjuk be.

## Kutatási háttér

2015 nyarán az Eszterházy Károly Főiskola Kémia tanszéke adott otthont a *MKE Varázslatos kémia tehetséggondozó tábornak*. Ennek az egyhetes programnak a keretében végeztük el a tanulmányunkhoz kötődő, a tanulók mobilhasználati szokásait vizsgáló kérdőíves felmérésünket (n=31). A 10 kérdésből álló kérdőív a tanulók nemére, befejezett évfolyamára, kémia osztályzataira vonatkozó kérdéseket is tartalmazott. A tanulók befejezett évfolyamonkénti megoszlását mutatja az 1. táblázat.

---

\* Jelen tanulmány megjelenik A fény éve nem fényévre: Hagyományok és újítások a köznevelésben és a gyakorlati képzésben – Vezető pedagógusok és szakmódszertanosok országos módszertani konferenciájának konferenciakötetben 2015. október 9–10.

Tanuló neme/ befejezett évfolyama	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	Összesen
Fiú	1	8	5	4	1	19
Lány	1	6	3	2	0	12
<b>Összesen</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>31</b>

1. táblázat Tanulók befejezett évfolyamonkénti megoszlása

### Tantárgyi attitűd

A mobilhasználat mellett kíváncsiak voltunk a tanulók kémiahoz való viszonyulására is, így a kérdőív első részében erre irányultak a kérdések. Azon hipotézisünket, mely szerint a tehetséggondozó táborban részt vevő tanulók pozitív attitűddel fordulnak a kémia tantárgy irányába, több mutató is alátámasztotta. A tanulók 84%-a (n=26) jeles, 16%-a (n=5) jó év végi osztályzatot mondhat magáénak a tantárgyból, a csoport átlaga 4,84-nak adódott. A „Szereted-e a kémiát?” kérdésre – tekintettel arra, hogy a mintavételre egy kémia tehetséggondozó tábor keretében került sor – érdekesnek tartjuk, hogy érkezett „nem” válasz is (n=1; 3%). A „nem” válaszlehetőséget bejelölő tanuló nem adott indoklást, ezzel szemben a többiek számos okot felsorakoztattak, amiért szerintük a kémia „szerethető” tantárgy. A nyílt végű kérdésre többek között az alábbi válaszok érkeztek: a tantárgyat „érdekes”-nek ítéli 39% (n=12), *szerepet kíván játszani* 26 % (n=9). A tanulók 16 %-a (n=5) fogalmazta meg, hogy a „*későbbiekben ezzel szeretnék foglalkozni*”. A „*más tudományokkal való kapcsolat*” és a tantárgy „*logikus*” volta egyaránt 10 %-os (n=3) értéket mutat. A felmérésben résztvevőknek 6 %-a (n=2) véli úgy, hogy a kémia „*látványos*”. A „*kedvenc tantárgyam*”, valamint a „*megszerettette velem az általános iskolai tanárom*” válaszok is ilyen arányban (n=2; 6%) vannak jelen.

Egy-egy előfordulással (n=1; 3%) szerepel a „*szerepet kíván játszani*”, a „*veszélyes*”, az „*érthető*”, a „*mindig újat nyújt*”, az „*élvezetes tanulni*”, a „*hasznát veszem a való életben*”, a „*segít, hogy megértem a környezetemet*” és az „*életünk minden percében jelen van*” opció.

### A tanulók mobilhasználati szokásai

A tanulók 93 %-a (n=29) rendelkezik mobiltelefonnal, közülük 27 főnek (ez ugyancsak 93%) okostelefonja van. Nincs telefonja két főnek, mindketten a nyolcadik évfolyamot fejezték be a kérdőív kitöltésének idején. A mobiltelefonok tanórákon előforduló használatának évfolyamonkénti gyakoriságát foglalja össze a 2. táblázat.

Tanórai használat gyakorisága/ befejezett évfolyam	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	Összesen
Soha nem használja	(2)*	4	2	1	-	7
Ritkán használja	-	7	4	3	1	15
Rendszeresen használja	-	3	2	2	-	7

2. táblázat Mobiltelefonok tanórai használata (\*Nincs telefonja)

A telefont nem használók (n=7) indoklásul a „*ne vonja el a figyelmemet*” (n=4; 57%), a „*felesleges*” (n=1; 14%); a „*leköt az órai anyag*” (n=1;14%) érveket említik, míg egy tanulót (n=1; 14%) az esetleges „*büntetés*” lehetősége tartott vissza.

Az adatokból egyértelműen kitűnik, hogy a tanórán mobiltelefont valaha is használók aránya a tulajdonosok (n=29) körében igen magas érték, 76% (n=22). Az összes mobil tulajdonos 24%-a (n=7) vallja azt, hogy ez a tevékenysége rendszeres. *A teljes mintára (n=31) vetítve ugyanezeket a mutatókat megállapítható, hogy a tanulók 71%-a (n=22) használt már mobiltelefont valamelyik tanórán, a rendszeres használat 22%-ban (n=7) van jelen.*

Bár a felmérésünk nem reprezentatív, ezeket a magas értékeket több tekintetben is elgondolkodtatónak tartjuk, például az iskolai házirendek tartalma, a tanulók szabálykövető magatartásának alakulása, a tanulói attitűdök és nem utolsósorban az oktató-nevelő munka megkérdőjelezhető hatékonyságának vonatkozásában.

A mobiltelefonok tanórai használatát ilyen kontextusban vizsgálva az alábbi megállapításokat tehetjük:

- az internetet nem tanórához, tananyaghoz kötődően (pl. „*unaloműzés*”, Facebook, böngészés) használók aránya a mobilhasználók (n=22) számához viszonyítva 64% (n=14), a teljes mintára (n=31) vetítve 45%;
- játékokra használja az eszközt az összes mobilhasználók közül 5 fő (23%), teljes mintára (n=31) vetítve ez az érték 16%-nak adódik;
- egyéb okból (pl. óra, elérhetőség családi okból) 8 % (n=2) a használókra vetítve.

A jelenség nem magyar sajátosság. Egy, a vajdasági diákok körében végzett hasonló kutatás szerint, a megkérdezett 11-14 éves tanulók (n=129) 70%-a, a 15-18 évesek (n=325) 86%-a használta a mobiltelefonját tanulási céllal, míg a tanórán, úgymond „tiltott módon” mobilozott a 11-14 évesek 25%-a, a 15-18 évesek 63%-a. Összes megkérdezett tanulóra (n=454) vetítve ez a mutató 53%-nak adódott. A teljes minta (n=454) közel 49%-a nyilatkozott úgy, hogy a mobiltelefonoknak van létjogosultságuk az oktatásban. (Kőrösi és tsai 2015)

#### *Mobiltelefonok oktatási célú használata*

A kutatás alátámasztja a mobiltelefonokról, mint oktatási potenciállal rendelkező eszközökről alkotott véleményünket is. Még ennél a kis mintaszámnál is tetten érhető a mobiltelefonok irányított tanórai használata. „Mivel alternatív iskolába járok, számtalanszor van olyan feladat, amit a telefon segítségével kell megoldanunk, például Kahoot tesztek.” – írja egy tanuló. A Kahoot egy tesztkészítő alkalmazás, a következő címen érhető el: <https://getkahoot.com/>, iskolai alkalmazásáról bővebben olvashatunk az irodalomjegyzékben megadott címen (geoeduvieview). A válaszokat a tanulók saját mobil eszközükről küldik el a rendszernek, amely aztán tájékoztatja őket a már elért pontjaikról.

A mobilhasználók körére (n=22) vonatkoztatva a konkrét felhasználások az alábbi értékeket mutatják:

- információgyűjtés, kutatás, mint *órai feladat* 23% (n=5)
- idegen szavak fordítása 18% (n=4)
- számológépként történő használat 14 % (n=3);
- *periódusos rendszer használata* 4% (n=1)
- „internetes segítség, ha valamit nem értek az órán”: 4% (n=1)
- fotózás 4% (n=1)

A kérdőívet kitöltők mintegy 10%-a ( $n=3$ ) ellenzi a mobiltelefonok tanórai használatát, „mert a tanulók másra is használhatják a telefonjukat” és mert „a kis képernyő rontja a szemet”. Mindannyian a 9. évfolyamot végezték el.

A kémiaórán is használható mobilappokat egyáltalán nem ismerő 15 tanuló közül 8 fő a 9. évfolyamot, 4 fő a 10. évfolyamot fejezte be a kérdőív kitöltésének idején. A többiek, a válaszadók 52 %-a ( $n=16$ ) ezzel szemben már konkrét programokat is nevesítenek. Domináns a *számológép* ( $n=8$ , 50%) és a *periódusos rendszer* ( $n=6$ , 37%).

A *függvénytáblázat* ismertsége 31% ( $n=5$ ), *kísérletek megtekintésére* (Youtube) 19% ( $n=5$ ) használta már a mobiltelefont. Egy-egy említéssel szerepel ( $n=1$ , 6%) az *Alkímia* nevű játék, az *Avogadro* molekulamodellező, a *Molecular Sketchbook* animációkészítő, a *Kahoot*, a *Socratic*, a *Scientific Calculator* és a *Prezi*.

Valamivel több tanuló, az összes válaszadók 61 %-a ( $n=19$ ) véli úgy, hogy a mobiltelefon alkalmazható eszköz lehet az oktatásban. Az előzőekben, kizárólag a kémiaoktatáshoz kapcsolódó alkalmazáson túl (pl. Kahoot, Avogadro, periódusos rendszer) a tanulók újabb lehetőségeket említenek: információk továbbítása, elektronikus anyagok küldése, e-tananyagok, e-tankönyv, pdf-olvasó, szimulációk (kísérlet), interaktív alkalmazások, tesztek, feladatok (játékos tanulás), készségfejlesztő feladatok, Geogebra, diktafon, videó és fénykép készítése.

A kérdésekre adott válaszokban a tanulók által megfogalmazott, az eszköz tanulási célra történő felhasználásának igénye is megmutatkozik. A tanulók hiányolják az „*értelmes appokat*”, a tananyaghoz tartozó teszteket, a játékos feladatokat és nem utolsósorban a „*mindenkinek egyforma mobil, amin csak oktatással kapcsolatos alkalmazások vannak*”.

### Mobiltelefonnal támogatott kémiaoktatás

Más diszciplínákhoz hasonlóan magának a kémia oktatásának a történetében is számos szemléletváltó fordulópontot ismerünk. A 17. században jelennek meg a kémia megerősödését is szolgáló demonstrációs előadói módszerek. A 18. század magával hozza a kísérletezésen alapuló szemléletes kémiaoktatást, az 1868-as népoktatási törvénynek is köszönhetően a reáliskolákban 1875-től önálló tantárgyként megjelenik a „vegytan”, és egyre inkább elterjed a tanári dominancián alapuló, beszélgető (heurisztikus) módszer. A tanárszerepek változása nyomán idővel elkerülhetetlenné vált a tanulók tanórai szerepének változása is. Az 1965-ös kémiatantervi változás eredményeként kötelező lett a tanulói kísérletezés, majd bevezetésre kerültek a tantárgyi feladatlapok és munkafüzetek. Az 1990-es és a 2000-es évek a különböző NAT-ok és a fejlesztéscentrikus, kompetencialapú oktatás jegyében teltek, kialakult a számítógéppel támogatott kémiaoktatás. (Farkasné – Varga, 2011)

Molnár (2008: 226) szerint „a mai információs társadalomban szükséges alapvető készségek és képességek kialakításához mindenképpen szükség van egy olyan tanulási környezetre, amely képes segíteni a megváltozott tanítási-tanulási folyamatot, a nyitott információkészletekből történő ismeretszerzést, ahol a tankönyv szövegén túlmutató, kiegészítő források állnak a diákok – és a tanárok – rendelkezésére, és amely lehetőséget ad az új technológiák hatékony használatának elsajátítására.”

### M-learning

A mobiltelefonoknak a tömegmédiában és várhatóan az oktatásban betöltött szerepéről Nyíri (2008: 14) a következőket írja: „A mai tizenévesek már nem ismerik a mobiltelefon nélküli világot.” (...) „...a digitális kommunikáció legfontosabb csatornájává pedig mindinkább a mobiltelefon válik. A mobil forradalmi eszköz: egy új kommunikációs és kulturális forradalom eszköze.”

Az *M-learning* (Mobilised Learning Environment) a mobilkommunikációs technológiákat alkalmazó tanulási környezet, amelynek oktatási célú fejlesztése napjainkban is gőzerővel folyik, pl. Moodle Mobil App. A 2000-es évek elején az Európai Unió égisze alatt futó Leonardo Da Vinci projekt is foglalkozott a kérdéskörrel (pl. *Mobiltechnológiák beépítése a közoktatásba*).

A mobiltechnika a tanulók életének részévé vált, megteremtve a kollaboratívvá válásukat. Feladatunk és felelősségünk is egyben, hogy megismertessük a tanulókat az eszközben rejlő lehetőségekkel, hogy megtanítsuk, mi mindenre alkalmas még a játékon és a kommunikáción kívül. Az érdeklődők további információkhoz juthatnak a mobiloktatásról, annak előnyeiről és hátrányairól Miskolczi (2012) tanulmányában.

Az M-learning oktatási célú megvalósításának kitűnő példája a *greenplant-protection.eu*, a zöld növényvédelem honlapja (Zöld növényvédelem – Mobil tanulás az ökológiai gazdálkodásban), amely a hagyományos e-learning (<http://www.greenplant-protection.eu>) és egy M-learning (<http://m.greenplantprotection.eu>) platformról is elérhető.

### Példák a mobiltelefonok kémiaoktatásban történő felhasználására

#### INFORMÁCIÓKERESÉS

Az internet megjelenésével lerövidült az információhoz való hozzájutás ideje, eltűntek a földrajzi távolságokból, a könyvtári nyitvatartási időkből adódó problémák. A webes alkalmazások, a tudásbázisok és a különböző keretrendszerek (pl. wikik) megjelenésével megsokszorozódott a tanárok és tanulók számára elérhető információ mennyisége. A ma már mobiltelefonok segítségével is elérhető Web 2.0-es alkalmazásokkal a tanulók előre meghatározott, általunk korábban megtekintett, ellenőrzött tartalmú honlapokat látogathatnak meg, blogolhatnak, információkat, adatokat gyűjthetnek a feldolgozandó témához (pl. háztartásban is használt, illetve tanult kémiai anyagok adatlapjai), videókat tölthetnek le kémiai kísérletekről, aktív részesévé válva ezzel a tanórának, a tanulási folyamatnak, amely által érdeklődésük is hosszabb ideig fenntartható. A mobilok használatával többek között kiküszöbölhetjük a számítógépes tantermek foglaltságából, a gépek hiányából, a teremcserékből és a hálózat eléréséből eredő gondokat. Számos böngészőnek van mobilos megfelelője, pl. Bing, Google iPhone, Yahoo. Mobilos app kereső a *Quixery* és a *Chomp*. A Quixery-ben több platformra is lehet szűrni (Android, iOS, Chrome, Yahoo stb.), míg a Chomp csak iPhone és Android között enged választani. A speciális alkalmazások közül kémiaórán és a hétköznapiakban is hasznos szolgálatot tehet a magyar fejlesztésű *Pharmindex gyógyszerkereső alkalmazás*, amellyel rákereshetünk gyógyszerekre, hatóanyagokra.

#### QR-KÓDOK HASZNÁLATA

Oktatási körökben is egyre inkább terjed az ún. *QR kódok* (quick response) használata. Ezek olyan kétdimenziós vonalkódok, melyek lehetővé teszik bővebb információ tárolá-

sát pl. egy szöveg, egy weblapcím. Mivel a mobilkészülékek alapvetően nem alkalmasak komolyabb szövegbevitelt igénylő feladatokra, a mobil szkennerek (pl. *CamScanner*) mellett a QR-kódok jelenthetnek egyféle megoldást. Ingyenesen letölthető QR-kód olvasó programok: *Qr Barcode Scanner*, *QRCode*. Készíthetünk QR-kódot többek között a tanult kémiai anyagok alapvető tulajdonságairól, a tananyaghoz kötődő internetes linkekről, kísérletek, szimulációk videóinak elérhetőségéről. A QR-kódok kémia órán történő felhasználásra mutat példákat Főző (2012: A.5.18.7) tanulmánya.



1. ábra QR-kód (Farkasné és Murányi)

QR-kódot készíthetünk egyes mobilra letöltött applikációval vagy akár a számítógépünkkel, a következő oldalakon található programok segítségével: <http://qr-kod.hu/>, <http://www.qrstat.hu/qr-kod-generalas.htm>, <http://hu.qr-code-generator.com/>

#### DOKUMENTUMOK OLVASÁSA

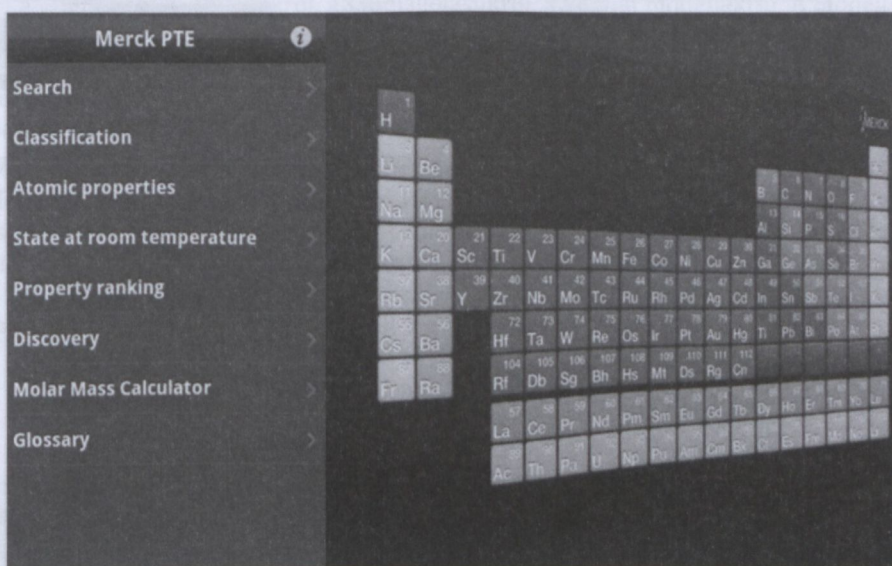
Az okostelefonokkal egyaránt tudunk olvasni Office dokumentumokat, pdf-állományokat és e-book kiadványokat is. Számos alkalmazás (pl. *PDF Reader*, *Adobe Reader*) és hasznos „science” e-book is szabadon letölthető. Office dokumentumok olvasására alkalmas appok hiányában készítsünk a számítógépünkön pdf állományokat, amelyeket elérhetővé tehetünk tanulóink számára, és a mobilokkal letölthetik azokat a tanórán. Készíthetünk ilyen módon feladatlapot, kísérletleírást, képletgyűjteményt, óravázlatot, elméleti összefoglalókat, szakkifejezések magyarázatait, otthoni felkészülést segítő ellenőrző kérdéseket. Közreadhatunk internetes linkeket, amelyeket a tanulóknak meg kell tekinteniük, megoszthatjuk prezentációinkat. A tanórai gyors elérés mellett nem elhanyagolandó, hogy így a fénymásolást is megspórolhatjuk.

#### KÉMIÁS APPOK

Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – felvonultatunk néhány ingyenesen is hozzáférhető, többnyire angol nyelvű alkalmazást. A programok nem egy esetben az angol nyelv beható ismerete nélkül is gond nélkül használhatók a tanórán vagy az otthoni felkészülés során. Ilyen appok keresésébe, kipróbálásába a tanulókat is bevonhatjuk.

- Az „E Chemistry” nevű alkalmazással az E-számok mögött rejlő anyagokat ismerhetjük meg.

- *AnkiDroid*: tanulókártyák letöltésére való, az adatbázisban több kémiai kártyacsomag is megtalálható. Kártyákat számítógéppel és persze az *Anki* programmal készíthetünk.
- *Complete Chemistry*: mint ahogy a neve is mutatja, komplett kémiai ismeretanyagot tartalmazó alkalmazásról van szó. Főbb részei a *tankönyv* (fejezetei: atomszerkezet, periódusos rendszer, kémiai kötések, sztöchiometria és kémiai reakciók, halmazállapotok, energia és energiaváltozások, savak, bázisok és sók, redoxireakciók, környezetvédelem, szerves kémia stb.), a *kémiai praktikum* (táblázatos adatok pl. termodinamikához, gáztörvények, kémiai elemek adatai, koncentráció kalkulátor, molekulatömeg kalkulátor, periódusos rendszer), a *fizikai és kémiai képletgyűjtemény*, *szómagyarázat*, *vizsga quiz és vizsgatesztek*. Hasonló alkalmazás a *Basic Chemistry* is.
- Egyenletrendező: *Chemistry Reaction*



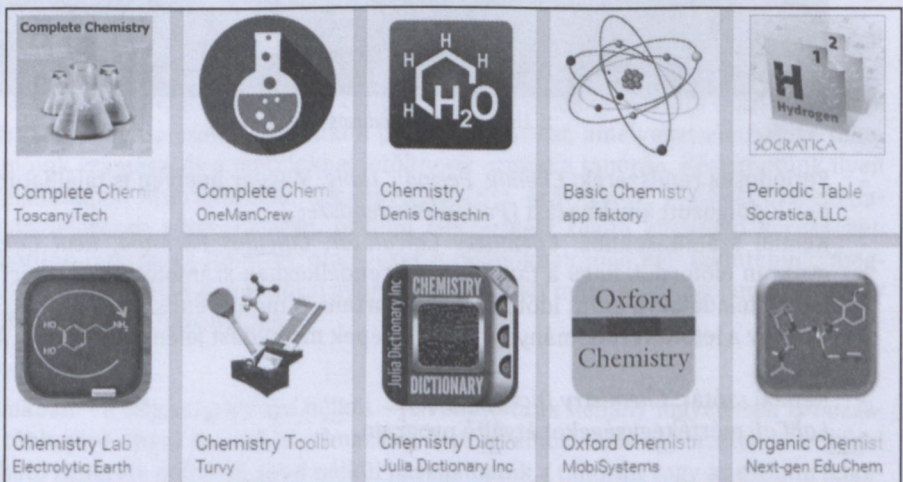
2. ábra Merck periódusos rendszer app

- Periódusos rendszerek: *Chemik*, *Periodic table*. Magyar nyelven is található szép kidolgozott alkalmazást (*Periódusos rendszer*.)
- Kémiai számításokhoz: *Chemistry Calculator*, *Calculus Formula*, *Real Calc*. Igen gyakran előfordul, hogy a tanulók nem rendelkeznek számológéppel, ezért a számítási feladatokra szánt időt nem lehet tartani. A mobil rendszerint mindig kéznél van, így a letöltött tudományos számológépek megoldást jelenthetnek erre a problémára.
- Kémiai szótár: *Chemistry Dictionary*
- *LabCal*: mértékegységeket átváltó program.

Chemistry Toolbox																	
Periodic table	by Name order		by pH order														
Calculation	Name	pH operational range	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Physical/Chemical Constants	Cresol red (first transition)	0.0-1.0															
	Malachite green	0.2-1.8															
	Methyl green	0.2-1.8															
pH indicator	Quinaldine red	1.0-2.2															
	Paranaphthyl red	1.0-3.0															
	Metanil yellow	1.2-2.4															
NMR	Metacresol purple (first transition)	1.2-2.8															
	Thymol blue (first transition)	1.2-2.8															
	Erythrosine, disodium salt	2.2-3.6															
IR data	Dimethyl yellow	2.9-4.0															
	Bromophenol blue	3.0-4.6															
	Congo red	3.0-5.0															
Solvent	Methyl orange	3.1-4.4															
	Bromocresol green	3.8-5.4															
	Resazurin	3.8-6.4															
pKa	Methyl red	4.4-6.2															
	Alizarin red S	4.6-6.0															
	Chlorophenol red	4.8-6.4															
Amino Acids	Paranitrophenol	5.6-7.6															
	Bromothymol blue	6.0-7.6															
	Phenol red	6.4-8.2															
Standard electrode potential	Brilliant yellow	6.6-7.8															
	Neutral red	6.8-8.0															
	Cresol red (second transition)	7.0-8.8															
Organic Functions	Metacresol purple (second transition)	7.6-9.2															
	Thymol blue (second transition)	8.0-9.6															
	Phenolphthalein	8.0-9.8															
	Thymolphthalein	9.3-10.5															

3. ábra Chemistry Toolbox - pH indicator

- *Chemistry Toolbox*: több hasznos ingyenes appot tartalmaz, pl. kémiai veszélyjelző piktogramok, periódusos rendszer, pH-indikátor, fizikai és kémiai állandók értékei, standard elektródpotenciálok, oldhatósági adatok, funkciós csoportok, aminosavak stb. Alkalmazási példa: a *pH indicator* modul bemutatja a különböző indikátorok színskáláját és az azokhoz hozzárendelt pH-értékeket, így a tanulók összehasonlíthatják azt az általuk használt indikátorok színével, meghatározhatják a pH-t.
- *Képletek, molekulák: Chemistry Formula Calculator LITE*
- *Teszt: Chemistry Quiz, Chemistry Trivia, Chemical Substances Chem Quiz*
- *Funkciós csoportok: Funct. Groups*

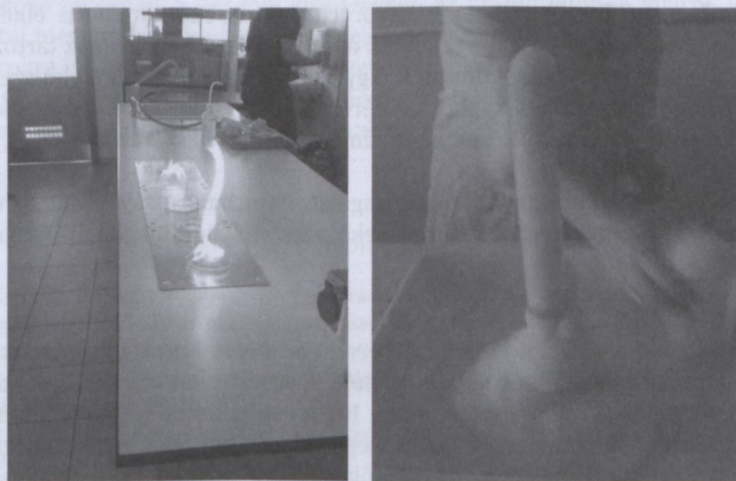


4. ábra Letölthető kémia appok (Google Play)

Mobilos applikációkat letölthetünk a telefonunk segítségével a Google Play Áruházból vagy a számítógép segítségével a fejlesztők honlapjairól. Hasznos oldalak: <https://itunes.apple.com/>, <http://appcrawlr.com/>, <http://iphoneapplicationlist.com/>. Természetesen a mobilos alkalmazásokra is igaz, hogy azokat előzetesen meg kell tekintenünk, ki kell próbálnunk, tananyagaik, információik szakmai hitelességéről, tanórai felhasználhatóságukról meg kell győződnünk.

#### VIDÉÓK, FÉNYKÉPEK KÉSZÍTÉSE A TANÓRÁN

A mai mobiltelefonokkal jó minőségű képek és videók készíthetők. A tanulók gyakran fényképeznek le egy-egy táblaképet, vetített ábrát, kémiai kísérletet, esetleg videót készítenek. A tanév elején kérjük meg a tanulókat, hogy a saját számítógépeiken hozzanak létre egy áttekinthető tantárgyi könyvtárstruktúrát, ahová rendre bekerülnek az órán készült felvételek, a kapcsolódó prezentációk, egyéb dokumentumok. Képek készülhetnek például a tanult kémiai anyagokról, a csomagolásokról, a kémiai modellekről. A modelleket körbejárva, arról videó is készülhet. Ezeket a tanulók a későbbiekben felhasználhatják az órán történtek felidézésére, a felkészülésre. A rögzített kísérletek azon túl, hogy lehetővé teszik a későbbi felidézést, arra is módot adnak, hogy egy kísérletet különböző szempontok szerint kielemezzünk. Természetesen, a személyiségi jogokra tekintettel kell lenni, a tanév elején tisztázni kell a szabályokat.



5. ábra Mobiltelefonnal rögzített képek  
(EKF Gyakorlóiskola)

Tovább fokozhatjuk tanulóink kedvét, ha az egyes kísérletekről készült képeket összegyűjtjük (akár valamely közös tárhelyen), így akár fotós verseny is kialakulhat. A több lehetséges pedagógiai hozadék közül említhetjük az esztétikai nevelést, valamint hogy „új utat” találhatunk olyan diákokhoz, akiket a kémia „hagyományos tárgyalása” nem ragadott volna magával.

#### A MOBIL MINT MÉRŐESZKÖZ

Egyes laboratóriumi (tantermi) mérések is könnyen elvégezhetők okostelefon segítségével. A következőkben néhány konkrét lehetőséget mutatunk be:

Egy elég kis idők pontos mérésére alkalmas óra és videofelvétel segítségével kinetikai vizsgálatokat végezhetünk. Például a közismert és az 5. ábrán is látható „elefántfogkrém” kísérletet alapul véve, egyforma edények és azonos mennyiségű kálium-jodid, valamint azonos térfogatú, eltérő hígítású hidrogén-peroxid-oldatokkal elvégezve a kísérletet, egy idő-habmagasság grafikont készíthetünk, aminek értékelése többféle módon elvégezhető. (Geda és tsai 2005)

Nagyon sokrétűen alkalmazhatók a mobilra letölthető színmérő programok (Android app: *Color Grab*; iOS app: *ColorAssist*) melyek segítségével felismerhetjük pl. az indikátorok, más tanult vegyületek, esetleg élelmiszerek (borok, fűszerpaprika) színét. Természetesen a titrálások végpontjának jelzése is lehetséges a színmérés segítségével (Byoung-Yong Chang 2012). Ezek a programok a szín intenzitás mérésére, így kolorimetriás vizsgálatokra is lehetőséget adnak. Az *AssayColor* alkalmazást kifejezetten oktatási célú analitikai, biokémiai vizsgálatokra, élelmiszer-elemzésekre fejlesztették ki. Hasonló, elérhető alkalmazások: *TECHKON Color Catcher*, *ArgyllPRO ColorMeter Demo*, *Color Picker*.

Legegyszerűbb két oldat koncentrációjának összehasonlítása, de könnyedén készíthetünk kalibráló oldatsort és mérhetjük a színes anyagok oldatainak koncentrációját. (Bengtsson és tsai, é.n.)

E lehetőség birtokában különféle, pl. környezetanalitikai vizsgálatokat (nitrát, foszfát, vas, kén-dioxid stb.) végezhetünk a helyszínen (terepgyakorlaton, erdei iskolában) hagyományos színreakciókkal, amikhez a kalibrációt előre, vagy utólag is elkészíthetjük, vagy – egyszerűbb esetben – a határértéknek megfelelő koncentrációhoz tartozó intenzitás ismeretében ennek eléréséről döntünk. Egyszerűen végezhetünk élelmiszeralitikai vizsgálatot, például antioxidáns kapacitás mérést vas(II)/vas(III) rendszer alkalmazásával (FRAP-módszer). Vagy akár kezdetleges lángfotométert is szerkeszthetünk, és mérhetünk pl. nátrium-tartalmat!

Ugyancsak lehetőségünk van kinetikai vizsgálatok (pl. hangyasav – brómos víz reakció a 10. évfolyamon) elvégzésére, sőt komplexek összetételének meghatározására is (JOB-módszer).

#### HÁLÓZATOS TANULÁS

Sokunk kedvenc alkalmazása a *Viber*, a *Skype*, a *Facebook*. Amennyiben mi is rendelkezünk okostelefonnal és kialakítottuk a megfelelő kapcsolatokat az osztállyal, kiaknázhatjuk az alkalmazásokban rejlő lehetőségeket. Bizonyos tekintetben kiválthatjuk a drága szavazórendszereket, amennyiben a tanulók egy választ, egy feladat kiszámított eredményét mobilon küldik el nekünk. A tanulók aktívvá tehetők, az alkalmazások kis ötleteléssel csoportmunkára, ellenőrzésre is lehetőséget adnak.

A *Skype Qik* tulajdonképpen a Skype-nak Windows Phone, Android és iPhone rendszerekre fejlesztett mobilos változata. Főbb funkciói: csevegés egyénileg vagy csoportosan, videó megosztása. Az alkalmazás lehetővé teszi 12 előre elkészített videó (pl. kísérletek videói, tanári magyarázat) tárolását, melyek bármikor a csevegésbe húzhatók. Az előzőekhez hasonlóan a *SkyDrive* felhőalkalmazás is elérhető mobilon.

Talán kevésbé ismert, hogy egyes interaktív táblák, mint pl. a *Mimio*, lehetővé teszik a különböző mobil eszközök (iPad, iPhone, Android, iPod) táblához való csatlakoztatását és azok együttes használatát is. Miután a tanulói és tanári mobil eszközöket feltelepítettük a *MimioMobile* és *MimioStudio* (osztálykezelő) alkalmazások segítségével, lehetőségünk nyílik a tanulókat csoportban, kollaboratív módon foglalkoztatni. A tanulói mobil eszközök, mint egyedi munkaállomások jelennek meg a számítógép monitorján. A tanárnak le-

hetősége van az egyes munkaterületeket kivetíteni a táblára, ezzel megjeleníthetők az egyéni feladatmegoldások. A tanulók a Collaborate eszköztárral dolgozhatnak. Természetesen a mobiltelefonok méretüknél fogva szűkítik a velük, rajtuk elvégezhető feladatok körét, de mindenképpen megfontolandónak tartjuk, hogy a tanulók mobiltelefonjait szavazóegységként is tudjuk használni, ugyanis a lehetséges válaszok a Voice parancssal megjeleníthetők az egyes készülékeken, amiről a tanulók elküldhetik a válaszu-  
kat, például egy, korábban már említett Kahoot-teszt kérdéseire (Mimio).

## Összegzés

Mint láttuk, az okostelefon rendkívül sokrétű és hasznos kiegészítője lehet az oktatásnak és – talán az átlagosnál nagyobb mértékben – a kémiaoktatásnak. Meggyőződésünk, hogy a „hagyományos” oktatásba is előnyösen illeszthető be ez a kis eszköz, és nekünk nem is kell mást tennünk, mint hogy a tanulók energiáját és kreativitását a megfelelő mederbe tereljük. Persze ehhez nem árt, sőt, egyenesen szükséges is az IKT-s oktatási módszerek és a hagyományos tanár-diák viszony és nem utolsó sorban a tanár szerep ártértékelése.

A bemutatott vizsgálat – a kis mintaszám ellenére is – jó képet ad a tehetséges, tanulni akaró tanulók hozzáállásáról, hiszen több mint húsz intézmény tanulói vettek részt a tehetséggyógyító táborban, a kérdőív kitöltésében az ország minden tájáról. Vizsgálatunk tapasztalatai megfelelő kiindulási alapot jelentenek egy sokkal szélesebb körű, esetlegesen a tanárookra is kiterjedő mérés megtervezéséhez.

Reméljük, hogy a bemutatott lehetőségek, ötletek sok kollégát inspirálnak majd és utat nyitnak a természettudományos munkaközösségeken belüli további együttműködésnek.

## IRODALOM

- AppCrawl: the app discovery engine [http://appcrawl.com/ – 2015.07.26.]
- Byoung-Yong Chang 2012: Smartphone-based Chemistry Instrumentation: Digitization of Colorimetric Measurements, *Bull. Korean Chem. Soc* 33, 2. 549–552  
[http://journal.kcsnet.or.kr/main/j\_search/j\_abstract\_view.htm?code=B120235&qpage=j\_search&page=b\_bkcs&dpage=ar – 2015.07.26.]
- Daniel Bengtsson – Lilla Jónás – Miroslaw Los – Marc Montangero – Márta Gajdosné Szabó é.n.: *How Deep Is Your Blue?*  
[http://www.science-on-stage.de/images/downloads/iStage\_2- How deep is your blue.pdf – 2015.07.26.]
- Farkasné Ókrös Marianna – Varga Attila 2011: Számítógéppel támogatott kémiaoktatás. In: Kerezsi Jenő (szerk.): *Hétköznapi kémia – Érdekes kiegészítő anyagok, ötletek az általános iskolai kémiatanításhoz*. Budapest: RAABE. 17–53.
- Főző Attila László 2012: Kiterjesztett valóság QR-kódokkal. *MódszerLesen – Kompetenciafejlesztő módszerek tanároknak*, 9. 1–10.
- Geda Gábor – Vida József – Murányi Zoltán – B. Tóth Szabolcs 2005: Multimédia a Kísérleti mérések szolgálatában (How to study the phenomena of nature in the future).  
[https://nws.niif.hu/ncd2005/docs/ehu/059.pdf – 2015.07.26.]
- Google Play [https://play.google.com/store – 2015.07.26.]
- iPal [http://iphoneapplicationlist.com/ – 2015.07.26.]
- iTunes [https://itunes.apple.com/ – 2015.07.26.]
- Kahoot!: Making Learning Awesome! [https://getkahoot.com/ – 2015.07.26.]

- Kőrösi Gábor – Námesztovszki Zsolt – Esztelecki Péter 2015: M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze? *Új Pedagógiai Szemle*. 1–2.  
[<https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/m-learning-a-jelen-vagy-a-jovo-oktatasi-eszkoze> – 2015.07.26.]
- mimio – MimioMobile Felhasználói kézikönyv  
[[http://mimio.hu/\\_/media/Files/Downloads/Support/Documentation/MimioMobile/UserGuides/MimioMobile\\_UG\\_hu.pdf](http://mimio.hu/_/media/Files/Downloads/Support/Documentation/MimioMobile/UserGuides/MimioMobile_UG_hu.pdf) – 2015.07.26.]
- Miskolczi Ildikó 2012: A folyamatosság és a mobilitás igénye a 21. század tanulásában. *Hadmérnök*, 9. 360–370. [[http://hadmernok.hu/2012\\_2\\_miskolczi.pdf](http://hadmernok.hu/2012_2_miskolczi.pdf) – 2015.07.26.]
- Mobiltelefon a tanórán? - A Kahoot iskolai alkalmazása  
[<http://geoeuview.blogspot.hu/2015/05/mobiltelefon-tanoran-kahoot-iskolai.html> – 2015.07.16.]
- Molnár György 2008: Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei. In: Benedek András (szerk.): *Digitális pedagógia – Tanulás IKT környezetben*. Budapest: Typotex. 225–253.
- Nyíri Kristóf 2008: A tanulás filozófiája a mobil információs társadalomban. In: Benedek András (szerk.): *Digitális pedagógia – Tanulás IKT környezetben*. Budapest: Typotex. 13–32.
- QR-kod-generator.com [<http://hu.qr-code-generator.com/> – 2015.07.26.]
- QR-kod.hu [<http://qr-kod.hu/> – 2015.07.26.]
- QRSTAT [<http://www.qrstat.hu/qr-kod-generalas.htm> – 2015.07.26.]
- Radics László – Vörös Ildikó – Monika Tóthova – Salvatore Basile – Peter Tóth é.n.: Zöld növényvédelem Mobil tanulás az ökológiai gazdálkodásban  
[[http://www.biokontroll.hu/cms/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1247%3Azoeld-noevenyvedelem-mobil-tanulas-az-oekologiai-gazdalkodasban&catid=112%3Anovenytermesztes&Itemid=43&lang=en](http://www.biokontroll.hu/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=1247%3Azoeld-noevenyvedelem-mobil-tanulas-az-oekologiai-gazdalkodasban&catid=112%3Anovenytermesztes&Itemid=43&lang=en) – 2015.07.16.]

# „Engedd, hogy csináljam és megértem!”

*IKT eszközök az ének-zene órán és/vagy éneklés?\**

BETLEHEM MÁRTA

[martabetlehem@gmail.com](mailto:martabetlehem@gmail.com)

*PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola*



*„A jó tanítás interaktív, egyénileg vonja be a gyereket a folyamatba, s minden érzékre hat, vagyis megfelel a gyerek személyiségének.”*

(Molcolm Gladwell)

## **Miért csináljam?**

Akik nem haladnak a korrallal, a Kodály Zoltán nevéhez fűződő zenepedagógiai módszer „leértékelésének” tartják az IKT-eszközök használatát az énekórákon. Természetesen a zenei tevékenységnek kell a középpontban állnia, de a hagyományos zenetanítási módszereket kiegészíthetjük a digitális eszközök használatával, eleget téve a NAT-ban előírt digitális kompetencia fejlesztésének is. Az IKT-eszközök használata bővíti az oktatás lehetőségeit, és mert munkánkban egyre nagyobb kihívást jelent a gyermekek figyelmének fenntartása, szükségünk van olyan módszerek alkalmazására, ami leköti a diákok figyelmét úgy, hogy közben aktívan részt vesznek az órán, fejlődnek képességeik, feloldódnak szorongásaik (az énekelni nem tudó, vagy ritmuskészséggel nem rendelkezők esetén). Az interaktív módszerekre épülő, cselekedtető tanulás a passzív tanulót is aktívvá teszi, és mivel a tanteremben rendelkezem az ehhez szükséges eszközökkel, kerestem ilyen lehetőségeket a gimnáziumi ének-zene órákon, és szeretnék néhányat a gyakorlatban is bemutatni a konferencián. Az órák ezen részein a látvány, a tudásbázisok és a virtuális zenei könyvtár használata, az „ötletelés” és megvalósítás dominál, ugyanakkor természetesen nem felejtődik el a közös éneklés, zenélés, hiszen az IKT eszközeinek és módszereinek alkalmazása csak a hagyományos pedagógiai módszerekkel együtt lehet hatékony. Az interaktív tábla, az okostelefonok számtalan lehetőséget nyújtanak mindehhez, melyek megfelelő arányú órai alkalmazása elmélyíti a zenei ismereteket, fejleszti a zenei képességeket.

---

\* Jelen tanulmány megjelenik A fény éve nem fényévre: Hagyományok és újítások a köznevelésben és a gyakorlati képzésben – Vezető pedagógusok és szakmódszertanok országos módszertani konferenciájának konferenciakötetben 2015. október 9–10.

### Miért szeretem az IKT használatát az ének-zene órákon is?

- A pedagógiai munkában nagy kihívást jelent a diákok figyelmének fenntartása, az érdeklődésük felkeltése, ezért szükségessé vált olyan módszerek alkalmazása, amivel ezek elérhetőek.
- Növelhető az órán az interaktivitás: a hagyományos forma mellett a cselekvéses tanulással fejleszthető, módosítható, hatékonyabbá tehető az ismeretszerzés.
- Az önálló ismeretszerzés segíti a kritikai tudás fejlesztését is (gondoljunk csak pl. a Wikipédia mindenki által szabadon építhető tartalmának értékelésére, kritikai felhasználására), mert a hatalmas ismeretanyagból maga válogat a tanuló. (Alkalmazása a tanár részéről gondos előkészítést és irányítást igényel.)
- A hagyományos tanulás során a diák „csak” befogadó, míg az interaktív módszerekkel aktívvá tehető.
- Az aktivitás alapfeltétele, hogy a résztvevők cselekvően használják a tudásukat, ez pedig lehetőséget biztosít számukra kreativitásra.
- Bár az IKT órai alkalmazásai, használata a pedagógustól bizonyos szaktudást, több felkészülési időt igényel, mégis megéri a tanári időráfordítást.
- Az interneten gazdag, dinamikus, mindig megújuló, aktuális anyagok érhetőek el (nehézebb az eligazodás, ezért fontosak a tanári „útbaigazítások”).
- Új tanári szerepet vár el az alkalmazása (a tanár facilitátor, moderátor lesz az órák egyes részében), ezáltal én is folyamatosan megújulok (és feltöltődöm), újabb és újabb tapasztalatokra, ötletekre, és a tanulók munkája révén új ismeretanyagra tehetek szert, tehát én is tanulok.

### Mire használom az IKT eszközöket?

#### Interaktív tábla az ének-zene órákon

- Zenehallgatás – a zenei felvételeknél a látvány megsokszorozza az élményt (hangszerismeret, tánc, díszlet-jelmez, feldolgozás...) – koncertszerű élmények a YouTube használatával. Csak néhány példa:

*Ravel: Bolero*

<https://www.youtube.com/watch?v=KK23BhEQVyU> (Hangszerismerethez is kiváló.)

<https://www.youtube.com/watch?v=FWZ1xnscVCQ> (Balett)

*Bartók Béla: A Kékszakállú herceg vára*

<https://www.youtube.com/watch?v=Tllv7GMJuAk> (Látványos, az aláírt magyar szöveg könnyebbé teszi a megértést.)

*Vivaldi: A négy évszak*

<https://www.youtube.com/watch?v=iT8o9Fs6BVc> (A homok-animációt szeretik a diákok)

*Beethoven: VI. Pastorale szimfónia*

[https://www.youtube.com/watch?v=l\\_EDBM1tOEo](https://www.youtube.com/watch?v=l_EDBM1tOEo) (A Disney Stúdió által készített rajzfilm az egyes tételekhez nagyon kifejező és élvezetes)

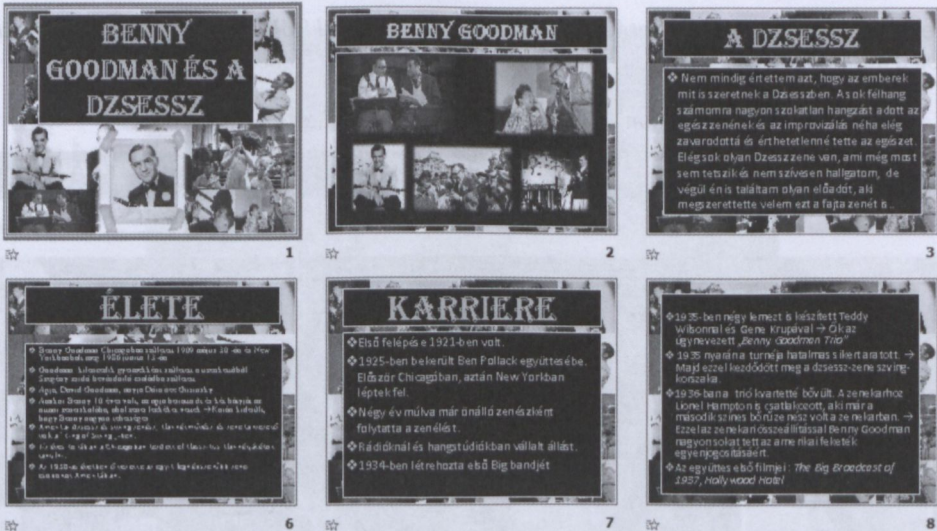
*Muszorgszkij: Egy kiállítás képei*

<https://www.youtube.com/watch?v=DXy50exHjes>

*Erkel Ferenc: Bánk bán – részletek a filmből (magyar felirattal)*

<https://www.youtube.com/watch?v=Y9dSBzkyOCK>

- Prezentációk készítése PPT, Prezi programokkal: A zeneszerzők életének, munkásságának áttekintése sokkal látványosabbá és érzékletesebbé válik – ez sokszor a tanulók önálló, páros vagy csoportmunkájára építem, önállóan keresnek egy-egy zeneszerzőre, vagy zeneműre (pl. keletkezésének története, élete), ezáltal saját összeállításokat készítenek diákjaim.



1. kép A diákok prezentációi

Ugyanakkor én is szívesen készítek prezentációt 1-1 zenetörténeti kor bemutatására is (pl.: barokk képzőművészet, divat, ételek...), zenemű elemzésére, szemléltetésére (pl. kotta az interaktív táblán).

- Több tanítványom használja az ingyenes zeneszerző és kottaszerkesztő szoftvert, a *MuseScore*. Műveiket gyakran megmutatják osztálytársaiknak, és közösen értékelik az elkészült alkotásokat. A szoftver széles lehetőséget biztosít használójának, mert ismeri pl. a gitártablaturát, az ütőhangszeres lejegyzéseket, a pontos ritmusokat, a kották hiteles megjelenítését: <https://musescore.org/hu/let%C3%B6lt%C3%A9s>

#### Internet

- *Kották letöltése* – gyakran használok szemléltetéshez, zeneelméleti fogalmak gyakorlati bemutatásához vagy órai hangszeres előadáshoz. Néhány lehetőség: <http://www.free-scores.com/>  
<http://hu.scorser.com/D/Kotta.html>  
<https://musopen.org/>  
<http://hangtarnok.hu/2014/10/08/ingyenes-kottak-a-neten>
- *Tanulói munkák megosztása* – kép, videó, link formájában.
- *Lapozható könyv készítése az ingyenes FlipSnack program* használatával, páros munkával.

Egyre többen használják az online lapozható e-könyveket. A *FlipSnack* program egyszerű kezelőfelületének segítségével ilyeneket tanulóinkkal is készíthetünk az órán (akár házi feladatként). Ennek ingyenes változata is megtalálható a weben (<http://www.flip>

snack.com). Regisztráció után, vagy a már működő Facebook profiljukkal diákjaim szebb-nél szebb és informatívabb kiadványokat készítenek. Az anyagot PDF formátumban kell elkészíteni, amit feltöltéskor a szolgáltatás automatikusan konvertál. Használhatjuk projektek elkészítéséhez, és feltöltés után a végén kapott link segítségével (ha szeretnénk) bárki számára hozzáférhetővé tehetjük a munkákat.

Feladat: *Készítsetek lapozható e-bookot Schubert: A Rémkirály című művéhez! Használjátok a dal szövegét és az interneten található illusztrációkat, képeket!*

- *Zeneszerzők a Facebookon* – profilok létrehozása (pl. Bartók Béla).



2 kép Zeneszerzői profil a Facebookon

Miután tanítványaim közül szinte mindenki használja a közösségi oldalt, kitaláltuk, hogy hozzunk létre zeneszerzőknek és zenei szereplőknek is oldalakat. Így született meg elsőként Bartók Béla oldala, majd Bánk báné.

- *Europass önéletrajzok készítése*

Nagy sikere volt az Erkel Ferenc számára elkészített Europass önéletrajznak, amit kis-csoportban készítettek diákjaim. Nagyon ötletes és eredeti megoldások születtek, nagyon élvezték a közös munkát, aminek eredménye kreatív együttműködés és csoportviták után (közben) született meg.

*Okostelefon*

- Érdekességek keresése az órai anyaghoz (szorgalmi feladatokhoz) az interneten.
- Csoportmunkákhoz is sokszor alkalmazom – órai kiselőadások, beszámolók készítése.
- Órai feladatok megoldására is jól használható (zenei vetélkedők a tanórákon): pl. Liszt Ferenc tanításához (egyéni vagy páros munkaformában javaslom).



3. kép A diákok munka közben

*Feladat: Keresd meg, hogy mi bennük a közös!*

*Értékelés:* Jó válaszonként 1-1 pont (összesen 12 pont).

1. Munkácsi Mihály, Ilja Rjepin, Barabás Miklós (Készítettek Liszt Ferencről portrét)
2. Karl Czerny, Antonio Salieri (Liszt tanárai voltak)
3. Thomán István, Hans Bülow, Zichy Géza, Saint-Saëns (Liszt tanítványai voltak)
4. Sigismund Thalber, Liszt Ferenc (Koruknak híres zongoravirtuózai voltak)
5. Zeneakadémia, nemzeti zenede, Operaház (kapcsolatban voltak Liszttel még életében)
6. Joseph Haydn és Liszt Ferenc (Kismarton vagy Esterházy Miklós)
7. Amit a hegyen hallani és a Mazeppa Liszt két szimfonikus költeménye (Mindkettőt Victor Hugo irodalmi alkotása ihlette.)
8. Szózat, Himnusz (Mindkettőhöz írt parafrázist.)
9. Liszt Ferenc, Erkel Ferenc, Ábrányi Kornél (A Magyar Királyi Zeneakadémia első voltak: elnök, igazgató, főtitkár.)
10. Lohengrin, Tannhäuser, Bolygó hollandi (Mindhárom Wagner operát Liszt mutatta be.)
11. Weimar, Róma, Budapest (Ez a három város határozta meg Liszt életét.)
12. Liszt Faust szimfóniája és Beethoven IX. szimfóniája (Mindkettő utolsó tételében megjelenik az énekhang.)

*Összegezve:* Az általam említett néhány példa természetesen csak töredéke azoknak az ötleteknek, amire lehetőséget ad számunkra az IKT alkalmazása az órákon. Hangsúlyozni szeretném azonban, hogy az ének-zene órák nem nélkülözhetik a tanár személyes jelenlétét, példáját, varázsát a zenei átadásban, élménynyújtásban, a folyamatos képesség- és készségfejlesztésben, de kiváló lehetőséget nyújtanak az IKT-eszközök ezek elmélyítéséhez, a tanulók motiválttá tételéhez, önálló ismeretszerzéséhez, a tananyag sok szempontú megközelítéséhez, és az órák színessé, változatossá tételéhez. Tartsuk tehát mindig szem előtt óráinkon *Kung Fu-Ce* tanítását:



*„Mondd el és elfelejtem!  
Mutasd meg és megjegyzem!  
Engedd, hogy csináljam és megértem!”*



4. kép Motiváló eszközök munka közben

## EUROPASS ÖNÉLETRAJZ - ERKEL FERENC

## 10. F osztály 1. csoport

 <p>Europass Önéletrajz</p>			
Személyi adatok			
Vezetéknév(ek) / Utónév(ek)	<b>Erkel Ferenc</b>		
Cím(ek)	9. Hunyadi utca 1174, Budapest, Magyarország		
Telefonszám(ok)	06/1/6303248	Mobil:	Ilyen készülék létezéséről nem tudok.
Fax(ok)	06/1-630-3223		
E-mail(ek)	Erkel.feri@freemail.com		
Állampolgárság	magyar		
Születési dátum	1810. november 7.		
Neme	Férfi		
Betölteni kívánt munkakör / foglalkozási terület	<i>Magyar Királyi Zeneakadémia igazgatói posztja</i>		
Szakmai tapasztalat	Kolozsváron kezdtem a zongoratanári pályát. Magántanárként dolgoztam Nagyváradon, majd Zenemesterként Szemeréden. A szemerédi udvarban voltam zenetanár, Budapesten pedig a Budai Magyar Színjátszó Kör karmestere lettem. A Pesti Városi Német Színházban karmesterkedtem. Közvetlen ez után lettem karnagy a Pesti Magyar Színházban. Jelenleg a Pesti Magyar Színház igazgatója vagyok.		
Időtartam	1928 elején kezdtem az oktatást, 1834-1835-ig Szemeréden tanítottam, innen 1835-ben kerültem át a fővárosba. 1837-ig voltam a Pesti Városi Német Színháznál. Ez után, 1837-ben lettem a Pesti Magyar Színház igazgatója. Jelenleg is itt dolgozom.		

Foglalkozás / beosztás	Zenetanár, karmester, zenemester				
Főbb tevékenységek és feladatkörök	Karmesterként színjátszó kört vezettem, zenetanárként iskolásokat és gyermekeket tanítottam zongorán és orgonán játszani.				
A munkáltató neve és címe	Stanlein Staaenstein Grófnő, Szemeréd, Staaenstein Kastély; Simontsics János, 1192, Piac utca 6.; Alexander Schmidt, lakcíme nem ismert; Rosty Albert 1165 Futórozsa utca 14.;				
Tevékenység típusa, ágazat	Kolozsváron és Szemeréden alkalmazott magántanárként, Budapesten a karmesteri állásoknál alkalmazottként, majd a Pesti Magyar Színházban igazgatóként tevékenykedtem (és tevékenykedem).				
Tanulmányok	Nagyvárad Református Gimnázium; Pozsonyi Bencés Kolostori Gimnázium				
Időtartam	1820-1822; 1822-1825				
Végzettség / képesítés	Karmester, zongoraművész, zeneszerző				
Főbb tárgyak / gyakorlati képzés	Zongora, orgona és rövidebb ideig karmesteri képzés				
Oktatást / képzést nyújtó intézmény neve és típusa	Nagyvárad Református Gimnázium; Pozsonyi Bencés Kolostori Gimnázium				
Országos / nemzetközi besorolás					
Egyéni készségek és kompetenciák	Kitűnő és elismert sakkjátékos.				
Anyanyelv(ek)	magyar				
Egyéb nyelv(ek)	A magyart leszámítva más nyelven nem beszélek.				
Önértékelés	Szövegértés		Beszéd		Írás
Európai szint (*)	Hallás utáni értés	Olvasás	Társalgás	Folyamatos beszéd	
Nyelv					
Nyelv					
Társas készségek és kompetenciák	Jól alkalmazkodom, vezetőként pedig határozottan cselekszem. Jól bánok gyerekekkel.				
Szervezési készségek és kompetenciák	Jó vezetői készségek, csapatmunkában kiemelkedő.				
Műszaki készségek és kompetenciák	Ismertesse ezeket a kompetenciákat és jelezze, hol sajátította el őket. (Törölje a rovatot, ha nem szükséges, ld.: kitöltési útmutató.)				
Számítógép-felhasználói készségek és kompetenciák	Nem tudom, mi az a számítógép, de jól bánok az írógéppel, szükségszerűen a gyorsírásban is jó vagyok.				

Művészi készségek és kompetenciák	Zongoraművészi és zeneszerzői képzést kaptam, játszom alapszinten orgonán és zongoravirtuózként ismernek el.
Egyéb készségek és kompetenciák	Elismert sakkjátékos, autodidakta módon fejlesztem ez irányú tudásomat.
Járművezetői engedély(ek)	Szekér, valamint hintóvezetési és tartási engedély.
Kiegészítő információk	Írtam 10 operát, kantátákat, dalokat, színpadi zenéket
Mellékletek	Az operáim szöveggönyvei és partitúrái

## IRODALOM

- Bartók Béla: A kékszakállú herceg vára [https://www.youtube.com/watch?v=Tllv7GMJuAk - 2015.08.15.]
- Bolshoi Bolero Sergei Radchenko Elena Kholina Alexander Lavrenjuk  
[https://www.youtube.com/watch?v=FWZ1xnsVCQ - 2015. 08. 15.]
- Erkel Ferenc: Bánk bán [https://www.youtube.com/watch?v=Y9dSBzkyOck - 2015. 08. 15.]
- Europass [http://europass.hu/europass-oneletraiz - 2015. 04. 15.]
- Flipsnack [http://www.flipsnack.com - 2015. 08. 17.]
- Free-scores-com [http://www.free-scores.com/ - 2015. 08. 15.]
- Hangtárnok - Az egri Bródy Sándor Könyvtár Zenei gyűjteményének blogja  
[http://hangtarnok.hu/2014/10/08/ingyenes-kottak-a-neten - 2015. 08. 15.]
- Leopold Stokowski [https://www.youtube.com/watch?v=\_EDBM1tOEo - 2015. 08. 15.]
- Maurice Ravel BOLERO - Wiener Philharmonic [https://www.youtube.com/watch?v=KK23BhEQVyU - 2015. 08. 15.]
- Vivaldi - Tavasz [https://www.youtube.com/watch?v=iT8o9Fs6BVc - 2015. 08. 15.]
- MuseScore Software [https://musescore.org/hu/let%C3%B6lt%C3%A9s - 2015. 08. 15.]
- Music Catalog [https://musopen.org/ - 2015. 08. 15.]
- Mussorgsky: Pictures at an Exhibition . [https://www.youtube.com/watch?v=DXy50exHjes - 2015. 08. 15.]
- ScorSer [http://hu.scorser.com/D/Kotta.html - 2015. 08. 15.]

# Iskola és demokrácia Svédországban

*Gunnar Sundgren: Tudás és demokrácia  
A tanuló joga az egyéni tanulási folyamathoz*

JÓZSA SZILVIA

silvia72@bahnhof.se

*Move & Walk Intézet, Göteborg*



Egy svéd nyelvű könyvvel szeretném megismertetni az olvasót. Felkeltette érdeklődésemet már maga a könyv címe is: Gunnar Sundgren (1996): *Tudás és demokrácia*. Tovább fokozta a kíváncsiságomat a könyv alcíme: A tanuló joga egy egyéni tanulási folyamathoz. Jómagam már több mint 12 éve élek Svédországban, és kezdetektől fogva lenyűgözött a svéd oktatási rendszer rugalmassága. Az, hogy milyen érzékenyen tudja figyelembe venni a tanulók egyéni képességeit és ehhez igazítani az iskolai tanítási folyamatot.

Ezt a rendszert sokkal inkább értéktartónak tartom, mint a hazait. Gyakorló pedagógusként sokszor elszomorított az, amikor egy-egy tantárgy év végi jegyét felkerékítették, hogy „meglegyen a kitűnő bizonyítvány”. Miért van erre szükség? Kinek teszünk ezzel jót? Miért kell a gyermekekbe belenevelni, hogy csak a kitűnő bizonyítvány az értékes? Nem lenne jobb már a korai években egészséges önismeretre tanítani gyermekeket, hogy egészséges és boldog embereket neveljünk az iskolákban? Úgy gondolom, hogy hosszú távon fennállhat a veszély a személyiségtorzulására.

Köztudott, hogy a legalapvetőbb emberi jogok a demokráciában a gondolkodás- és szólásszabadság. Nagyon kíváncsivá tett a szerző, hogyan tudja tapasztalatai és teóriái szerint ezt a feladatot felvállalni az iskola, és hogyan tudja biztosítani minden tanulója számára egy egyéni tanulási folyamatban. Mindenkinek joga van ahhoz, hogy saját nézőpontjából értelmezze és leírja a világot. A szerző úgy gondolja, hogy az iskola oktatási céljának alapját norma szerint az adja, ahogyan a tanulók értelmezik a külvilágot, ezzel biztosítva számukra egy saját tanulási folyamatot. De az iskola gyakran csupán *népszerűsíti* a tudományos rendszereket, fogalmakat és eredményeket, ráadásul oly módon, amely idegen a tanulóktól és a kutatóktól is.

Mely nézőpontot kell előtérbe helyezni a tudomány, az iskola vagy a diákok nézőpontja szerint? A szerző felteszi ezeket a nehéz kérdéseket. Az iskola fejleszti-e a diákok azon képességét, hogy megértsék környezetüket? Az iskola támogatja-e a demokráciát, vagy gátolja a gondolkodás szabadságát és a szólásszabadságot?

A könyv ilyen és ezekhez hasonló fontos kérdésekre keresi a választ: a tudás, a demokrácia és az iskola milyen módon formálja a diákok teljesítményét. Ez a könyv egyetemi és főiskolai pedagógia szakos hallgatók számára készült, de további címzettjei a gyakorló pedagógusok, iskolai tisztviselők és más szakemberek is, akik érdekeltek az iskola jövőbeni feladataiban.

A könyv szerzője jól ismeri a fentiekben vázolt problémákat, ugyanis a stockholmi Tanárképző Egyetem Pedagógia Tanszékének oktatójaként Gunnar Sundgren 2012-ben lett a pedagógia tudomány professzora és emeritusa. Tanított népfőiskolákon és a tanárképző főiskolákon, e korszakból szerezte a felsőoktatási tapasztalatait. 1976–1998 között kiemelt vezetője volt egy nemzeti program keretében zajlott felnőttképzési kutatásnak Linköpingben. 2004-től 2009-ig tudományos vezetője volt egy támogatott kutatásnak Laosban (*Exploring Teacher Education in Laos – aims, obstacles and possibilities*).

A kutatásainak témái nagyon széles skálán helyezkednek el, mivel érdeklődése kiterjed az óvodai és iskolai nevelésre és oktatásra, az iskolaivezetők képzésére, a főiskolákban és népfőiskolákban folyó oktatómunkákra is. Jelenleg az oktatás és képzés témakörében kutat. Publikációi: *Demokrácia és a képzés (Demokrati och bildning)*, *Tudás és demokrácia (Kunskap och demokrati)*, *Pedagógia és képzés (Pedagogik och bildning)*. A legutóbbi kutatásának az eredményét *A mozaik egy jelentése (En mosaik av mening)* című könyve prezentálja.

A könyv 7 fejezetből áll. Főbb mondanivalója megegyezik a pedagógiai nézeteimmel, mivel én is teljességgel hiszek a gondolkodás szabadságában és a demokráciában, hiszen a folyamatos fejlődéshez, az oktatás jobbá tételéhez és a gyermekek maximális elfogadása érdekében szükség van a folyamatos pedagógiai innovációra. A könyv egyes fejezeteinek címei:

1. Tudás és demokrácia?
2. Szimbolizálni a világot
3. Sisifos és a didaktika
4. Iskolai tradíciók logikája
5. A felvilágosítás ideáljainak a megkérdőjelezése
6. Demokrácia egy elnyomott iskola
7. Reformot az iskolában!

Az előszóban kifejti Sundgren, hogy a Svéd Oktatási Hivatal megbízásából több hónapon keresztül kutatta a demokrácia és az iskola kapcsolatát. Általában ezt úgy kezelik – állítja –, mint egy formális kérdést, mely nagyon alacsony fokban kapcsolódik a demokrácia valódi teóriáihoz. Ragaszkodni akarunk a tradíciókhoz, vagy vannak más lehetőségek a változtatásra? – teszi fel ezzel összefüggésben a kérdést. A bevezetőben már jelzi a szerző, hogy a svéd polgárok elfogadják és tisztelik a politikai rendszert, és hajlandók még a nemzeti önrendelkezés részleges feladására is. Természetesen a nemzeti tudatuk nagyon erős. Lehetséges-e a szociális párbeszédet és a konszenzust helyettesíteni külső ellenőrzéssel, melynek alapját a kohézió képezné? Létre tud-e hozni az iskola és a demokrácia társadalmilag érvényes eszközöket a megfelelő párbeszédhez és konszenzushoz?

A szerző kiemeli, hogy pár évtizeddel korábban a 14 évesek már dolgozhattak, és így megtanulták a kötelezettség és felelősség értékeit, míg a mai 16 évesek éretlenek az önálló felelős munkavégzésre. A megfelelő példakép, a helyes viselkedés a legerősebb modell a gyermekek számára, nem pedig az ellenőrzés és a büntetés. A mai világban természetes, hogy mindenki járhat iskolába, és ez nélkülözhetetlen lépcső a felnőtt életbe lépéshez – szemben korábbi korok szelektáló elitiskoláival. Évezredekön keresztül a tudás az Istenhez való eljutást jelentette, tehát a pedagógia mint tudomány és gyakorlat a hithez kapcsolódott. Azonban tagadhatatlan, hogy elérkezett mai társadalmunk egy olyan ponthoz, ahol a sok társadalmi változás miatt az iskolai tanórák és a tudás fogalmának átértékelésére van szükség.

Az első fejezet négy alfejezetre tagolódik. A *tudás útjai* című részben a következőket olvashatjuk. Több évszázadra visszatekintve is igaz és magától értetődő volt, hogy a tudás megszerzésének útja az iskolai tanóra. A tanár felolvasta, előadta a megtanulandó tananyagot, a diákok reprodukálták azt, így a tudásról felállított elképzelés statikus volt. A kutatóknak és a pedagógiával foglalkozó szakembereknek köszönhetően ma már tudjuk, hogy a tudás ennél sokkal összetettebb kérdés. Tehát a tudás a környezet, a világ folyamatos leképezése, melyet a gyakorlatban értünk meg és rögzítünk igazán. Probléma az, hogy az iskolai tananyag is csak behatárolt gondolatok és megfigyelések gyűjteménye a világról. Ezeket az Oktatási Hivatal szakemberei választják ki. Azonban az utóbbi évtizedekben a tények, adatok mennyisége is megduplázódott, így még nagyobb teher hárul a szakemberekre a megfelelő tananyag kiválasztása és rendszerezése, a „hasznos tudás” érdekében. Nem lenne célszerűbb, ha megtanítanánk a tanulókat tájékozódni az ismeretanyag labirintusában? Teljesen egyetértek a szerzővel, hiszen a nem használt lexikai tudás nagyon rövid időn belül feledésbe merül, mely elfecsérelt energiát és időpazarlást eredményez. Nem lenne fontosabb, ha az iskola feladata az lenne, hogy segítse a tanulókat saját tanulási folyamatuk felépítésében? Pedagógiai és didaktikai kutatások bizonyították, hogy az emberek világról alkotott képeit nem lehet egyszerűen egy felmérővel vagy tanulmányokkal megváltoztatni. Ehhez motiváció, megértés és belátás szükséges. A változni akarásnak belülről kell táplálkoznia, nem pedig külső hatásra. A szerző úgy látja, hogy az iskolában a tanulók szólás- és gondolkodásszabadsága erősen korlátozott.

A *demokrácia mint iskolapolitikai cél* című részben tovább fűzi Sundgreen gondolatait. Svédországban az iskolai demokrácia kérdése a 80-as években vetődött fel először, azonban az iskolai tradíciók miatt a tanulók nem kaptak ugyanolyan jogokat a szabadsághoz, mint a felnőttek. Az iskolai demokrácia megvalósítása a szakképzett pedagógusok vállára terhelődött.

Annak ellenére, hogy Skandinávia mindig példaképként áll a magyar szakértelmiség előtt az oktatást illetően, kevesen tudják, hogy nagyon kevés a szakképzett pedagógus az iskolákban. Pár évre visszatekintve is képesítés nélküli óvónők, tanítók és tanárok dolgoztak a közoktatás intézményeiben. A mai statisztikák azt mutatják, hogy a középfokú iskolákban dolgozó tanárok közel 50%-nak nincsen szakképesítése, ezért a svéd Oktatási Hivatal kötelezi a pedagógusokat, hogy szerezzék meg a tanári jogosítványt, ugyanis 2015 júniusa után csak az a tanár adhat osztályzatot, aki rendelkezik képesítéssel. Ez a változás érinti a speciális nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó gyógypedagógiai intézmények dolgozóit is, nekik 2018 júniusáig kell megszerezni a szükséges okiratokat.

Ezen rövid kitérő után kanyarodjunk vissza a demokrácia kérdésköréhez. Amikor arról beszélünk, hogy milyen tényezők akadályozhatják az iskolai demokráciát, a szerző kiemeli, hogy ameddig csak lehet mellőzük az osztályozást. Svédországban csak a 6. évfolyamtól adnak érdemjegyeket. Nagyon érdekes gondolatokat olvashatunk a harmadik alfejezetben a *tanórák tartalmairól és a demokrácia kérdéséről*. Az iskola feladata, hogy biztosítsa a hatékony tanulást az iskolában, de a mai értelemben a tanuláson már nem passzív befogadást és reprodukálást ért a szerző, hanem a tudományok struktúrájának, és az ehhez kapcsolódó fogalmak megértését és alkalmazni tudását. A kutatások kritikájaként emeli ki Sundgreen, hogy eddig nem vizsgálták azt, hogy a hétköznapi megértést, miképp lehet tudományos megértéssé formázni. Természetesen a demokrácia kérdése a reformpedagógiai felfogásokhoz is kapcsolja a kutató gondolatait. Ebben a részben több nemzetközileg ismert szerzőről tesz említést a szerző. Kiemelkedik az amerikai J. Dewey, a pedagógiai instrumentalizmus megalkotója, vagy a rekonstruktivizmus német képviselője

Habermas, aki a kommunikációs cselekvésemélet megalkotója volt. Viszont minden kommunikáció közös szimbólumértelmezést és értelmezési keretet, tehát szociológiai értelemben vett közös kultúrát (illetve különböző kultúrák közösségét) előfeltételez.

Izgalmas olvasmányban lehet részünk az *Új szerződés az iskolában* című részben is. Az iskola egyik fő feladatának a demokratikus társadalom folyamatos reprodukálását tarja. Ehhez meg kell teremteni egy olyan környezetet, ahol a diákok mernek és akarnak a társaikkal, tanáraikkal beszélgetni, gondolataikat véleményüket ki merik mondani. Minél alacsonyabb életkorban el kell kezdeni az ehhez való hozzászoktatást, hogy ez természetes helyzet legyen a gyermek számára. A kutató nagyon érdekes osztálytermi kísérleten keresztül mutatja be a világról alkotott kép szimbólumokká alakítását. Továbbra is keresi a demokrácia és a tudás közötti összefüggést a kritikus rekonstruktivista nézőpontból. Az iskola alapvető problémája szerinte ezúttal is a tananyagon keresztül történő valóság visszaadása.

A közoktatási intézményekben modelleken, szimbólumokon keresztül kívánunk ismereteket nyújtani a világról, azaz bezárjuk a tanulókat a „négy fal” közé. Véleményem szerint ez így nagyon sarkított kritika az iskolák iránt, hiszen az általam megismert svéd oktatási rendszerre jellemző a rousseau-i alap gondolat: a „Ki a természetbe!”. A kísérlet jól szemlélteti, hogy miképp próbálja a tanár rávenni a diákokat a valóság szimbólumokkal történő ábrázolására ahelyett, hogy a modern technikai eszközök bevonásával egy valóságos sertés képét helyezték volna a projektprezentációba. A szerző ezt komoly hiányosságnak teszi szóná, míg a kutatók, Pettersson és Åsen ezt egészen másképpen értelmezik. Szerintük a tanár a valóságos kép szimbólummá alakításával könnyíteni kívánt a feladaton. A kísérletről kiderült, hogy a tanuló nem volt elégedett a kapott segítséggel. Lehet, hogy egy alsó tagozatos évfolyamban ez a lépés sikeres munkához vezetett volna, de a 8. osztályos kamaszt már ez nem elégítette volna ki. A tanárt akadályozta a saját elképzelése abban, hogy érzékelje és megértse a tanulója vágyait, segítségkérését. Ezt a szerző pedagógiai tradíciókhoz ragaszkodásnak nevezi. Ő a megoldást abban látja, ha a tanuló lehetőséget kapna a munka elkezdése előtt arra, hogy feltérképezze a feladat adta lehetőségeket, nehézségeket és esetleges konfliktusokat.

Érdekes, ahogyan a különböző szimbólumrendszereket értelmezzük. A társadalmi elvárásoknak megfelelően kialakítottunk egy értékhierarchiát. Erre a szerző a következő példát hozza: a mindennapi felfogásunkban a reáltárgyak fontosabbak, mint a készletárgyak, pedig észszerűen belátható, hogy ahhoz, hogy szimbolizálni tudjuk a világot, elengedhetetlenül fontos a mozgási, képi és a formaérzékelésünk, melyeket a testnevelés-, a technika- vagy a rajz- és vizuális kultúra órán fejleszthetünk. Ízelítőt kapunk H. Gardner a *Hét intelligencia* című művéből is. Jeles kortársunk pszichológus, a többszörös intelligencia elméletének a kidolgozója. Szerinte az iskola egyik legfontosabb pedagógiai feladata segíteni a gyermekeket, hogy magukévá tudják tenni a szimbólumrendszereket. Ő négy különböző szintű szimbólumrendszerrel beszél. A szerző rávilágít a játék fontosságára, mint a szimbólumtanulás folyamatának egyik lépcsőfokára, de az óvoda és az iskola már társadalmilag is elfogadott szimbólumokkal dolgozik, és a gyermekek saját szimbólumvilága csak behatárolt mértékben jelenik itt meg.

A következő fejezetben filozofikus gondolatmenetnek lehetünk tanúi. Sundgren megvizsgálja a kapcsolatot a világ ősi – életközeli – leképezései és a tudományok világgépe között. Tényleg azt szeretnénk, hogy okos, bölcs, nagy lexikai tudással rendelkező egyének hagyják el az iskola falait? Tényleg erre van szükségünk a sikeres élethez? A gondolatmenetét folytatva visszatér és egyben – a koncentrikusság elvét követve – kiegészíti a

tudás fogalmát, mely szerint megtanulni valamit azt jelenti, hogy rendszerezzük az új tapasztalatokat, élményeket és ezeket hozzákapszoljuk a már elfogadott gondolkodási fogalmak és kategóriák mintáihoz, hogy ezen keresztül ismerjük meg jobban a világot.

Ez a koncentrikusság megfigyelhető az egész mű szerkezeti felépítésében is, többször visszatér a szerző egy-egy központi témához. Idézi Roger Säljö gondolatait is, aki rámutatott arra, hogy hatalmas szakadék tátong az iskolában megszerzett tudás és az életben szükséges tudás között. Ezen állítását egy osztálytermi kísérleten keresztül bizonyítja. Egy optikai laboratóriumi óra alatt figyelte meg a tanulók tanulási folyamatát a fizika tantárgy követelményeihez mérve. Az óra végére csak nagyon kevés tanuló értette meg a feladat lényegét, ezért a szerző elszomorító eredményről beszél. A probléma kulcsa az lehet, hogy a tanulók el sem jutottak a tanulás azon fokára, hogy kérdéseket tudjanak megfogalmazni az adott problémához. Ebből egyenesen következik, hogy helyes válaszok sem születhettek. Rávilágít arra is Säljö, hogy más didaktikai kutatások is hasonló eredményeket hoztak napvilágra, ezért az iskola lépésről lépésre elhibázza a tudományos világkép bemutatását. Sundgren összegzi, hogy ez nagyon erős kritika az iskola, mint intézmény ellen. Az angol didaktikus, J. Solomon gondolatai jelennek meg a következő részben. A hétköznapi tudás, mint akadály és lehetőség. Ez egy érdekes és gondolatébresztő bemutatása annak, hogy az energia fogalma mit jelent iskolán belül és iskolán kívül. Majd keresi a választ arra, hogy kell-e együtt vizsgálnunk a hétköznapi és tudományos ismereteket. Azzal vezeti be a tanulmányát, hogy a felnőttek energiái jelentős ellenállást jelentenek a változások tekintetében. Solomon egyik kijelentése az, hogy a tanulás alapbázisát a hétköznapi szükségletek kell, hogy adják. Kiemeli, hogy a gyermekek szimbólumvilágának és a tudományoknak együtt kell behálózniuk a mindennapokat.

Sundgren külön fejezetet szentel az *iskolai tradíciónak*, mint a fejlődés gátjának. Kritizálja a szerző a tanterv és a tantárgyak céljai közötti összhang hiányát. A problémát abban látja a könyv írója, hogy a fogalmak és az alapelvek a tudományból építkeznek, és nem a hétköznapi élet táplálja ezeket. Ha az iskolai tradíciót szeretnénk megváltoztatni, akkor meg kell értenünk és meg kell találnunk azokat a tényezőket, melyek ezeket évszázadokon keresztül fenntartották. Felhívja a szerző a figyelmünket arra a jelenségre is, hogy évente több ezer lelkes, változásra hajlandó tanár hagyja el a főiskola kapuit, akiket útközben beszippant az iskolai tradíció. Mi lehet ennek az oka? Ennek ellenére fenntartjuk az iskolákat. Miért? – kérdezi a szerző. Mi az iskola átfogó funkciója és feladata? Erre a kérdésre már sokan próbáltak választ adni. Milyen kapcsolat lehet a tudás és demokrácia között? Úgy tekintünk az eltérő mennyiségű tényekre, mint amelyek az iskolai tudás alapját képezik és közvetítik a koherens világképet, és mindezt az iskola közvetíti a diákok felé. Létezik e mögött valamilyen logika, egy felfedezhető értelem és racionalitás, mely néha úgy tűnik fel, mintha önkényes tartalom és gyakorlat lenne az iskolákban? Sajnos be kell látnunk, hogy ez a tudás, melyet az iskola közvetít a tanulók felé, behatárolt érvényességű, ezért használnak erre a jelenségre egy külön szakkifejezést, melyet *iskolai tudásnak* (*iskolásított tudásnak*) neveztek el. Nagyon sok kutatás zajlott és zajlik ezen a területen, mivel ez egy közkedvelt kutatási téma. Sundgren ismételtelen kiemeli és nyomatékosítja azt, hogy nagyon sok hiányosság van az iskolában tanított fogalmak és definíciók területén. Nagyon kevés hasznos tudást közvetít az iskola az életre való felkészítés tekintetében. Azok a gyakorlati és közösségi ismeretek, melyek a hétköznapiakat jellemzik, egyáltalán nincsenek jelen az iskolai tananyagokban. Már Dewey is kiemelte, hogy a nemzeti érdeknek és az egyén érdekének legalább részben meg kell egyezniük.

Számomra a legizgalmasabb fejezet az utolsó fejezet volt, melyben a szerző az iskola-reformot sürgeti. A könyv 1996-ban született, jó 15 évvel a svéd oktatási reform előtt, ugyanis 2011-ben az alapfokú oktatás reformja, s 2013-ban a középfokú oktatás reformja indult el. A következő reformhatásokat érzékeltem a közoktatásban: az iskolában nagy hangsúly helyeződik az egyenlő bánásmód megvalósítására, nulla tolerancia elve érvényesül a megalázó bánásmód, a faji, nemi diszkrimináció tekintetében. A tantárgyi követelmények szintjeit nagyon megemelték, ezért ez bizonytalanságot idéz elő mind a tanárok, mind a diákok körében. Az osztályozás reformja differenciáltabb osztályozást tesz lehetővé, de még itt is sok a tanári bizonytalanság, tanácstalanság. Én tartok attól, hogy a svéd oktatás egyik sajátossága, az egyéni képességek figyelembe vétele kezd ennek hatására lassan eltűnni. A szerző sürgeti új tanterv megszületését. Ismét visszatér arra a gondolatmenetre, miszerint az iskola feladata nem az, hogy tudósokat, kutatókat képezzen, de ennek ellenére egyetért azzal, hogy a valóság hí ismeretek közlése az kötelező. A demokrácia kérdését tehát úgy látja, mint az iskolai tananyag szimbólumok feletti hatalmát. Fontos meglátnunk, hogy a reformpedagógia adta szabadság a tananyag megválasztásának a szabadságát is kellene jelentenie. Továbbfűzi a gondolatmenetet és kijelenti, hogy a modern demokráciában az állampolgári beszélgetésekre úgy kell tekinteni, mint az iskola egyik alapfeladatára. A tanulónak joguk van a szabad gondolkodásra, a saját világfelfogásuk megfogalmazására és kinyilatkoztatására, illetve a csoportos beszélgetésekre a világ tudományos nézeteiről és az ezen keresztül megvalósuló tapasztalatcserére. Ezen feladatok képezik az iskola alapfeladatait, más esetben az egyén, mint a közösség része úgy jelenik meg, mint kiskorú és iskolázatlan egyén.

A könyv írójának több évtizedes oktatói, kutatói munkássága alatt szerzett óriási tudása és személyes tapasztalata folyamatosan érezhető a könyv olvasása során, ahol csak lehet, példákkal támasztja alá a gondolatait különböző nemzetközi, illetve hazai kutatók munkáiból történő szemezgetéssel. Így segíti az olvasók széleskörű ismeretszerzését ebben a témakörben. Tárgyilagos áttekintés jellemzi, objektíven közli az információkat. Ez a könyv nagyon hasznos tankönyv. Mélyrehatóan mutatja be a svéd oktatási rendszer hiányosságait, fejlődését a demokrácia és a tudás kapcsolatában. A könyv nyelvezete tudományos. Egyetemi jegyzetnek készült, ezért sok filozofikus gondolatmenet teszi izgalmasá a tények megértését.

E könyvet gyakorló pedagógusoknak, iskolai vezetőknek, kutatóknak ajánlom, és persze mindenki másnak, akiket érdekel az iskola jövője. A könyv borítója szolid középöld színű, melyen egy futónövény látható és egy pici ablak. A futónövény a gyors változás igényét sugallja, és az ablak jelentheti a fényt, az újítás szükségességét is.

Bízom benne, hogy e könyv bemutatás segít bepillantást nyerni a svédországi oktatási rendszerbe, illetve az itt élő kutatókat foglalkoztató kérdésekbe, ugyanis úgy gondolom, hogy alig-alig találunk svéd szerzők könyveit a magyar szakkönyvtárak, könyvesboltok polcain.

*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 emailcímre 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*

Támogatta:



Nemzeti Kulturális Alap



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*

Készült:

Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

[www.innovariant.hu](http://www.innovariant.hu)

<https://www.facebook.com/Innovariant>

ISSN 2063-3734

Tantárgymódszertan

Nevelésmódszertan

Gyógypedagógia

Pedagógia történet

Napközi

Szemle

Ünnepi műsorok

Videók

Kitekintő

Hasznos holtmik

methodus.hu archivum

Keresés



## Pedagógiai esték a Mentor(H)áló Klubban

A Szegedi Tudományegyetem és konzorciumi partnerei az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretén belül támogatást nyertek a TAMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 számú „MENTOR(H)ÁLÓ 2.0 PROGRAM” című projekt megvalósítására. A projekt keretén belül működő Mentor(H)áló Klub január végétől még szélesebbre tárta kapuit pedagógiai és a pedagógia társterületeihez illeszkedő témákban nagyszabású, esti előadásokat, beszélgetéseket szerveznek... >>>

1 2 3 4 5 6 >

## NEVELÉSMÓDSZERTAN

### Innovatív hozzáállás a nevelési és oktatási módszerek elemzésénél

2015. február 10. - methodus.hu



PIINTES GÁBOR – FENYVESI LÍVIA – A módszer fogalma a neveléstudományban semmiképpen sem nevezhető új keletű, esetleg modern fogalomnak. Inkább az egyik legalapvetőbb fogalmunk, melyet a személyiségfejlesztés

elengedhetetlen eszközként is említhetünk. Tanulmányunknak nem célja, hogy az edukáció ezen alapfogalmát széleskörű terminológiai szempontú elemzésnek vessse alá. Igyekeztünk sokkal inkább afele szeretnénk irányítani, hogy melyek azok az okok, melyek

## ÓVODA

### Otthoni mesélési szokások vizsgálata öt-hat éves szegedi óvodások körében

2015. február 23. - methodus.hu



HAVLIKINÉ RÁCZ ANDREA – POZSÁR ÉVA

A mese évezredek óta fontos szerepet tölt be az ember életében. A természeti népeknél, később a falusi társadalmakban a mesék elsősorban a felnőtteknek szóltak. A mesék, történetek halgatása közösségi esemény volt, ahol az emberi élet valamennyi sorsfordulójához tudott a mesemondó egy történetet. A mesék fejlődésszolgált szerepének megértéséhez járulnak hozzá azok a lélektani elgondolások, melyek a mesék elemzésén keresztül adnak értelmezési keretet... >>>

## 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.