



ELTE TÖK

# Mester és tanítvány 6.

Vitályos Gábor Áron





Mester és tanítvány VI.



ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

# **Mester és tanítvány VI.**

Tanulmánykötet

*Szerkesztette:*  
Vitályos Gábor Áron

**Budapest, 2020**





A kötet az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar* támogatásával jelent meg.



A kötet az *Emberi Erőforrások Minisztériuma* támogatásával jelent meg.

Minden jog fenntartva, beleértve a kiadvány egészének vagy egy részének bármilyen formában történő sokszorosítását.

© Szerzők, Szerkesztő, 2020

ISBN 978-963-284-695-8 (print)

ISBN 978-963-284-696-5 (pdf)

Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja

Tördelés: M. Pintér Tibor

Borító: M. Pintér Tibor

# Tartalomjegyzék

|                                                                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Előszó.....                                                                                                                                                                                                 | 7  |
| IDEGEN NYELVI SZEKCIÓ                                                                                                                                                                                       |    |
| Csőgér Lilla – Árva Valéria: <i>The Role of Nursery Rhymes in Bilingual Kindergarten Education</i> .....                                                                                                    | 10 |
| Erb Dorottya – Márkus Éva: <i>Traditionsbewahrung in Großnaarad/Nagynyárád.</i><br><i>Der erlebnisreiche Volkskundeunterricht im Sinne der lebendigen</i><br><i>Traditionsbewahrung in Großnaarad</i> ..... | 21 |
| Gerlei-Tüskés Bernadett – Lo Bello Maya Jean: <i>Teaching Third- and Fourth-Grade</i><br><i>Talented Students in a Foreign Language Classroom</i> .....                                                     | 35 |
| TANULÁS- ÉS TANÍTÁSMÓDSZERTANI, TUDÁSTECHNOLÓGIAI SZEKCIÓ                                                                                                                                                   |    |
| Hunyadvári Klaudia – Koósné Sinkó Judit: <i>A figyelemzavar fejlesztése</i><br><i>az iskolában a drámapedagógia módszereivel</i> .....                                                                      | 50 |
| Szilágyi Melinda – Szekeres László: <i>Kiválasztott emlős- és madárfajok</i><br><i>életmódjának jellemzése a Szlovák-karszt területein</i> .....                                                            | 59 |
| Egri Ágnes Júlia – Vitályos Gábor Áron: <i>Virtuális tanösvény</i><br><i>létrehozásának lehetőségei városi környezetben Rákospatak – Zugló</i> .....                                                        | 71 |





# Előszó

A „Mester és tanítvány” hatodik kötete mindössze hat tanulmányt foglal magában. A legjobb és legérdekesebb pályamunkák, melyek jelen kötetben kerülnek bemutatásra, a 2019. év őszi, kari Tudományos Diákköri Konferencia két szekciójából kerültek ki. E két érintett szekció az Idegen nyelvi, valamint a Tanulás- és tanításmódszertani-, tudástechnológiai szekció. Hogy ezeken a hatalmas kiterjedésű tudományterületeken belül is pontosítsunk, a válogatott munkák közül olvashatunk a mondókák szerepéről a kétnyelvű óvodai nevelésben, a figyelemzavar iskolai fejlesztéséről a drámapedagógia segítségével, angol nyelven a 3–4 osztályos gyermekek angolórán történő tehetséggondozásáról, németül a nagynyáradi hagyományápolásról. Ezeken kívül betekintést kapunk a Szlovák-karszt faunájának egyes csoportjainak az életébe, valamint bemutatásra kerül, hogy hogyan lehetne megoldani bármely iskola számára egy tanösvény létrehozását, és ezáltal biztosítani a gyermekek számára a külső helyszíneken történő oktatás lehetőségét, úgy, hogy az akár más iskolák számára is elérhető legyen.

Ezen sokoldalúan gazdag kötet lapozgatásával kíván az Olvasónak tartalmas időtöltést:

Vitályos Gábor Áron  
az ELTE TÓK Tudományos Diákköri Tanácsának elnöke



# **IDEGEN NYELVI SZEKCIÓ**

*Csőgér Lilla – Árva Valéria*

# **The Role of Nursery Rhymes in Bilingual Kindergarten Education<sup>1</sup>**

## **A mondókák szerepe a kétnyelvű óvodai nevelésben**

LEKTOR: FENYŐDI ANDREA

### **Absztrakt**

A mondókák szerepe a kétnyelvű óvodai nevelésben megkérdőjelezhetetlen. A téma átfogó feltérképezéséhez készült kutatások célja az előzetesen felállított hipotézis igazolása, avagy elvetése, mely szerint: „Az angol és magyar nyelvű mondókák szerepe és alkalmazása nagyon hasonló a mindennapos óvodai tevékenységekben.” Kutatásomban a trianguláció módszerét alkalmaztam, melynek három fő része: interjúk, egy komplex mese-vers tevékenység megfigyelése, illetve a saját, előzetes tapasztalataimra való támaszkodás. A fókuszcsoportba járó hatéves gyerekek harmadik éve vesznek részt az intézményben működő kétnyelvű programban, így jól beszélnek az angol nyelvet, könnyedén kifejezik magukat a mese- és egyéb játéktevékenységek során is. A kognitív funkciókat tekintve az emlékezet, a kitartás, a figyelem, a beszédkezdő felkeltése is kiemelt területet jelentett a megfigyelt délelőtti során, a mozgásban a térérzékelés, az egyensúlyozó, motoros és koordinációs készségek stimulálására került sor. Az interjú módszerével feltett céloom volt felfedezni, hogy a két különböző nyelvet képviselő óvodapedagógusok hogyan vélekednek a mondókák céljairól, alkalmazásáról és azok szerepéről a mindennapos kétnyelvű tevékenységekben. Az általuk elhangzottakra hivatkozva az óvodai dalok, rigmusok és mondókák javítják a beszédképességet, jó eszközt jelentenek az intonáció, a nyelvi minták, sajátosságok és a ritmus megismerésére, gyakorlására.

*Kulcsszavak:* mondókák, óvoda, kétnyelvűség, kognitív funkciók, angol nyelv

### **Bevezetés**

Dolgozatom témája a mondókák és gyermekversek szerepe a kétnyelvű óvodai nevelésben. A tanulmányban kiemelt szerepet kapnak a mondókák alkalmazásának területei a kétnyelvű programokban és a nyelvsajátításban. Azóta foglalkoztat mélyrehatóbban ez a kérdéskör, mióta megtapasztaltam, hogy valamennyi vers, rigmus, mondóka és dal az óvodai irodalmi nevelés keretein belül nagy szerepet játszik a gyermekek érzelmi, értelmi és nyelvi nevelésében. A korai években mindezek segítik az érzések kifejezését, feldolgozását, miközben jelentős hatást gyakorolnak a nyelvi kompetenciákra, továbbá hatékony lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára, hogy lelkes, érdeklődő és nyitott tanulóvá válhassanak a későbbiek során.

Elsősorban óvodapedagógiai tanulmányaim során nyílt lehetőségem közelebbről megismerkedni a mondókák és a nyelvsajátítás kapcsolatával, majd részletesebben belemerültem, amikor megláttam a pedagógiai munkában való alkalmazás és felhasználás lehetőségeit, illetve a rigmusok és gyermekversek segítségével történő korai nyelvtanulás hatását. Választásomat azzal indoklom, hogy hiszem, hivatásom során nemcsak a mondókák és gyermekdalok tárházának bővítés fontos feladat, de megérteni, átlátni a nyelv és gondolkodás működésének sajátosságait is. Mivel anyanyelvünket a környezetünktől kapott nyelvi minta alapján sajátítjuk el, kiemelten fontos, hogy milyen

<sup>1</sup> Az eredeti dolgozat angol nyelven íródott.



mértékben és minőségben találkozunk ezzel a gyermekek életük korai éveiben, nap mint nap. Ezt az elgondolást alátámasztották az elmúlt fél évek angol nyelvű óvodai gyakorlatai, melyek során lehetőségem nyílt megfigyelni és meg tapasztalni a tudatosan tervezett, de – a mondókák, gyermekversek segítségével – mégis játékosan kivitelezett, élménygazdag nyelvelsajátítás lehetőségeit. Az első ilyen élményt követően fogalmazódott meg bennem, hogy több figyelmet szeretnék fordítani a korai kétnyelvűség témájára, valamint az óvodai mondókák szabad játékban és más óvodai tevékenységekben történő alkalmazására.

Dolgozatomhoz készült kutatás célja az előzetesen felállított hipotézis igazolása, avagy elvetése, mely szerint: „Az angol és magyar nyelvű mondókák szerepe és alkalmazása nagyon hasonló a mindennapi óvodai tevékenységekben.” Ennek bizonyítása vagy cáfolata még több elgondolkodtató kérdést vetett fel bennem, melyek megválaszolásához az interjú és a megfigyelés módszerét választottam. Kivitelezéséhez egy, általam már ismert angol–magyar kétnyelvű programmal működő intézményre esett a választásom. A trianguláció módszerét alkalmazva az említett két kutatási módszerre támaszkodtam, vegyítve azt a saját, előzetes elképzeléssel, feltevésével. Legfőbb célom a dolgozat elkészítésével levonni a következtetéseket a pedagógusokkal készített interjúkból és az óvodai tevékenységek megfigyeléséből, ezt követően bemutatni az eredményeket és továbbgondolni a kutatási lehetőségeket, nagyobb számú csoportra kiterjesztve.

## Elméleti háttér

### A második nyelv elsajátítása a mondókák segítségével

Dolgozatomban a mondókák kétnyelvű oktatásban betöltött szerepét vizsgálom, így az ehhez kapcsolódó szakirodalmak áttekintésével kezdtem a munkát. Mindez nagy segítséget jelentett a témához kapcsolódó, alapvető fogalmak és definíciók kidolgozásában. A könyvek és folyóiratok tanulmányozása során megismerhettem számos kiemelkedő pedagógus, pszichológus és a kétnyelvűséget, a nyelvelsajátítás folyamatát vizsgáló kutató munkásságát, gondolatait, elméleteit. Az olvasottak iránymutatásként szolgáltak dolgozatom további jelentős témaköreinek kijelölésében is.

Számos kutatás fellelhető a nyelvfejlődés és nyelvelsajátítás kérdéskörében, s a mai napig egy meglehetősen népszerű témának tekinthető. Az egyik legismertebb pszichológus-filozófus, PIAGET (1926) elmélete szerint nem tekinthetünk a gyermekekre „miniatűr felnőttként”, figyelembe véve a rájuk jellemző sajátosságokat, cselekedeteiket, mivel kognitív képességeik más fejlődési fokozatban vannak, ezért gondolkodásuk eltér a felnőttektől. VYGOTSKY (1962) pszichológiai megközelítése szerint a beszéd egy magasabb mentális folyamat, amely magában foglalja a tervezés és memorizálás képességét, kiemelve a szociális interakciók szerepét a gyermekek fejlődésében. A nyelvi kompetenciákat tekintve, a gyermekek mindennapi interakciók során sajátítják el anyanyelvük mintáját. Nyelvtanulási folyamatukról elmondható, hogy véletlenszerű, és ugyanazokon a képességeken alapul, mint az anyanyelv elsajátítása.

A mondókák szerepe és a második nyelv elsajátításának kérdése mellett fontosnak véltem tanulmányozni a gyermekek anyanyelvi fejlődésének mérföldköveit a korai éveikben. Az óvodába lépés idején a gyermekekre háromöt szavas mondatok, kijelentések használata, illetve körülbelül 1000 szó ismerete jellemző. Négyöt éves korra ez az arány megváltozik, mintegy 1500–2500 szóból áll a szókincs, s a gyerekek hosszabb, összetett mondatokat is alkotnak (THOMPSON – COTNOIR-BICHELMAN – MCKERCHAR – TATE – DANCHO 2007).

### Definíciók

Az angol–magyar kétnyelvű óvodai foglalkozások vezetésére felkészítő specializáción a mondókák kétnyelvű programokban történő alkalmazásáról tanulva kirajzolódtak előttem a kora gyermekkori nyelvelsajátítás témájában kiemelendő fogalmak. Elsősorban a mondóka fogalmának leírására helyeztem a hangsúlyt, ezt követően a kétnyelvűség, avagy bilingvizmus témakörével foglalkoztam, melyet meglehetősen sok irányból lehet megközelíteni, majd ezt követte a tartalomalapú nyelvtanítás részletezése, angol mozaikszóval leírva: „CLIL”. Végül, de nem utolsósorban fontosnak tartom kiemelni az óvodai szabad játék szerepét a kétnyelvű nevelésben, mivel a gyermekek tudattalanjában rengeteg hasznos információ kerül feldolgozásra ebben az időintervallumban.

**Mondóka**<sup>2</sup>. A Magyar néprajzi lexikonban a következő meghatározás található: „A gyermekek körében használatos, erősen ritmikus, dallamos hanglegjtésű vagy sokszor énekelt versike” (LAJOS 1980: 641). Általában rövidség jel-

2 <https://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/184.html>

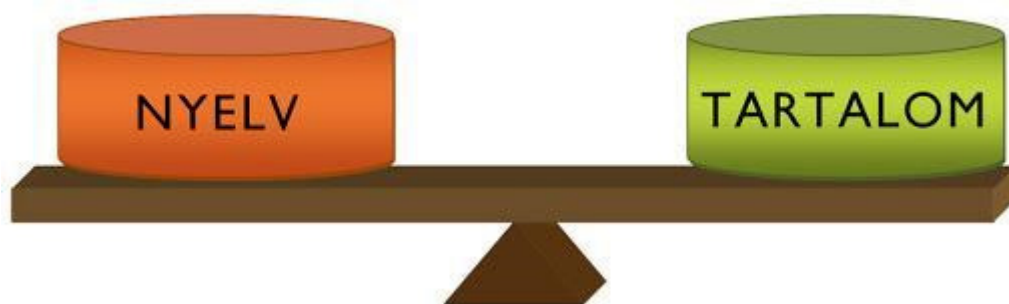
lemzi őket, kivéve egyik-másik hosszabb ujjkiszámoló-tenyéricsiklandozó mondókamesét. Komplex műfaj, melyben a kisgyermek életéhez kapcsolódó ritmikus szöveg egy bizonyos mozdulat vagy mozdulatsor kíséretében, ütempáros szerkezetből alakuló, gazdag formavilágú dallammotívumokkal, illetve dallamos hanglejtéssel hangzik fel (BORSAI 1980: 575). Fontos szempont, hogy alkalmazásuk a gyermekek korához és fejlettségéhez mérten történjen, kétnyelvű óvodai nevelés esetén a hossz, a nyelvezet a komplexitás mértéke jelentheti a legfőbb kritériumot a kiválasztást tekintve.

**Kétnyelvűség, bilingvizmus.** Kétnyelvűség alatt azt értjük, amikor egy adott személy az anyanyelvén kívül még egy nyelvet használ a mindennapjai során, s képes magát ezen kifejezni. KOVÁCS és BENKŐ (2014: 22) szerint a bilingvizmusnak nem alapvető feltétele, hogy az illető ugyanolyan arányban beszélje mindkét nyelvet, s az adott személy ritkán használja azokat megegyező szinten. BIALYSTOK (2003) elméletére hivatkozva, a kétnyelvű gyermekek számára hatalmas előnyt jelent a nyelvtudás, ugyanis könnyedén váltanak egyik nyelvről a másikra, az agyukban a feladatok végrehajtásáért felelős funkció folyamatos stimulálásának következtében. A közhiedelemmel ellentétben nem zavarja őket össze a két, vagy több nyelv ismerete.

**Anyanyelv.** LŐRINCZ (2007) nyomán az anyanyelv az a nyelv, amelyet már az édesanya méhében hall, majd tanul csecsemő korától kezdve egy egyén, bonyolult agyi folyamatok eredményeként. Ezen a nyelven fejezi ki magát a legtokéletesebben. Pszicholingvisztikai értelmezés szerint az anyanyelv gyermekkorban elsajátított kommunikációs eszköz, amely a nyelv hangzó változatának, a beszédnek a produkcióját és feldolgozását, vagyis mások közlésének észlelését és megértését jelenti (GÓSY 1999: 241).

**Nyelvtanulás, nyelvszajátítás.** Míg a nyelvtanulás egy tudatos, oktatáson alapuló, tervszerű folyamat, addig a nyelv elsajátítása spontán is történhet, egy adott nyelvet használó környezetben. A nyelvtanulás és a nyelvszajátítás teljesen különböző fogalmak, mivel a tanulás, természetéből adódóan, tudatos összpontosítást és figyelmet igényel, míg az elsajátítás folyamata öntudatlan (KRASHEN 1988).

**„CLIL”** (*Content and Language Integrated Learning*). Tartalomalapú nyelvoktatás (BOGNÁR 2005). Olyan tudatosan tervezett, örömteli munkafolyamat a nyelvszajátításban, melyben a belülről motivált gyermek tudása produktumtól független (KOVÁCS 2018: 34–35). Pedagógiai szemléletmód, olyan kétfókuszú megközelítés, melyben a résztvevők számára idegen nyelven, egymással összefonódva zajlik a nyelv és az ismeretanyag egy részének közvetítése és elsajátítása. Egyik legfontosabb jellemzője, hogy életkorhoz, nyelvtudáshoz és a tágabb kulturális-szociális környezet figyelembevételével igazítható az aktuális igényekhez, célokhoz.



1. ábra. A „CLIL” fókusza: a nyelv és a tartalom

## A kutatás leírása

### Hipotézis

A kétnyelvű célcsoportban a beszélt nyelveket eltérő személyek képviseli, így a gyermekek ugyanolyan eséllyel hallhatnak angol szavakat, mint az anyanyelvük kifejezéseit, mondókáit. Eddigi tapasztalataimra támaszkodva azt feltételeztem, hogy a célnyelv használata és aránya megegyezik a gyermekek anyanyelvével, így hipotézisem szerint, az angol és a magyar mondókák szerepe és célja is nagyon hasonló a mindennapos óvodai tevékenységekben és fejlesztésben. Elgondolásomra támaszkodva, a két módszer, az interjú és a megfigyelés együttes alkalmazásával feltérképezhetők az óvodában alkalmazott mondókák céljai, alkalmazási módjaik, s betöltött szerepük a kétnyelvű tevékenységekben.

### **A kutatás célja és a választott módszerek**

Kutatásomban a trianguláció módszerét alkalmaztam, melynek három fő része: interjúk, a tevékenység megfigyelése, illetve a saját, előzetes tapasztalatokra való támaszkodás. A kifejezés az egynél több módszer használatát jelenti egy tudatosan tervezett adatgyűjtési folyamatban. Ez az eljárás biztosítja a kutatás érvényességét az adatok különféle felhasználásával, amely eltérő mintákat, valamint adatgyűjtési módszereket foglal magába.

Az óvodában történő kutatások egyik előnye, hogy a csoportokra összpontosítva azt vizsgálja, hogy a gyerekeket mi motiválja leginkább, bizonyos életszakaszokban milyen tudással rendelkeznek egy adott területen, mik a meglévő kompetenciáik, továbbá arra fókuszál, hogy a gyermekek hogyan, milyen módszerrel tanulnak hatékonyan egyénileg, illetve csoportban (HANESOVÁ 2015). Külső szemlélőként voltam jelen a csoportban a mese-verses tevékenység megfigyelése alatt, ami lehetőséget adott a körülmények vizsgálatára, a gyermekek motivációs állapota leírására, amelyek esetleg nem vizsgálhatók megfelelően a kérdőív módszerével.

Külön figyelmet fordítottam a mondókák, öljátékok megjelenésére, a gyermekek által gyakran használt angol szavakra, kifejezésekre, az általános szókincsükre és az angol pedagógushoz való viszonyulásukra, továbbá arra, hogy hányszor ismételnék meg bizonyos kifejezéseket, mondókákat, rövid szavakkal, vagy összetett mondatokban válaszolnak a kérdésekre. Egy másik megfigyelendő területként tekintettem az angolul beszélő pedagógus szóhasználatára mellett testbeszédére, a csoportban történő elhelyezkedésére, a gesztikuláció és artikuláció mértékére, s arra, hogy mennyire kiegyensúlyozott a tevékenység során az angol és a magyar nyelv szerepe.

A megfigyelt csoportba járó gyerekek harmadik éve vesznek részt a kétnyelvű programban, ebből adódóan arra számítottam, hogy jól megértik az angol nyelvű kijelentéseket, kérdéseket. Későbbi észrevételeim alapján, az angol és a magyar nyelvű óvodapedagógusok egész nap használnak rigmusokat, mondókákat, bizonyos mértékben eltérő céllal és többféle okból kifolyólag: olyan helyzetekben, amikor szeretnék felhívni és fenntartani a gyermekek figyelmét, motiválni őket vagy feszültségoldó hatásukat szeretnék érvényesíteni. Mindennapos mozgástevékenységeket is kísérhetnek, amelyek segítik, elmélyítik a megértést és a memorizálást. A választott módszerekkel azt szerettem volna kideríteni, hogy a felsorolt eseteken kívül milyen egyéb helyzetekben fordulnak elő mondókák, s milyen szerepet töltenek be a kétnyelvű tevékenységekben.

Dolgozatomhoz interjút készítettem a csoportban dolgozó magyar, illetve angol nyelvű pedagógussal is. Azt feltételeztem, hogy ezzel az eljárással láthatóvá válik, hogy hogyan gondolkodnak az óvodapedagógusok a rím- és mondókahasználat kérdésköréről, illetve és a saját szerepükről egy tevékenységben. Ugyanazokat a kérdéseket tettem fel mind a két nyelven, hogy kiértékelhető és megfelelően összehasonlítható válaszokat kapjak a feltett kérdéseimre. Azért ezt az eljárást alkalmaztam, hogy az irányított beszélgetés által részletesebb információt szerezhsek a kétnyelvű nevelésben használt mondókák alkalmazási módszereiről, célterületeikről, továbbá szerettem volna közelebből megismerni a pedagógusok egyéni nézőpontjait, pedagógiai véleményüket a mondókák mindennapi tevékenységekben betöltött jelentős szerepéről. Az interjúban a megkérdezettek eltérő nézőpontjaira, véleménykülönbségeikre összpontosítottam, s válaszaikat a csoport megfigyeléséből nyert eredményekkel ötvözve átfogó képet kaptam a fejleszteni kívánt célterületekről, a nagycsoportos gyermekek nyelvtudásáról, érdeklődéséről, a mondókák kiválasztása közötti leglényegesebb eltérésekről, valamint nyelvtanulás komplex, véget nem érő folyamatáról.

### **A kétnyelvű program alapelvei, a kutatásban résztvevők**

A kutatáshoz választott intézmény változatos pedagógiai programmal rendelkezik. Az óvodavezető meggyőződése szerint, a kreativitás, az önkifejezés és a magabiztosság fejlesztése fontos szerepet játszik a pedagógusok mindennapi munkájában. Úgy véli, hogy ezeket fontos átültetni a gyermekek mozgástevékenységeibe, a szabad játékba, a verbális és a vizuális területeket célzó kezdeményezésekbe is.

Az óvoda kétnyelvű programjában kivételesen fontos, hogy az összes pedagógus kövesse a gyermekekkel az „egy ember egy nyelv” elvét. Ebben a koncepcióban a két nyelvet, az angolt és a magyart, mindig anyanyelvű tanárok képviselik, akik következetesen használják anyanyelvüket, ami a tanárok részéről szoros együttműködést, összhangot igényel. Minden esetben csak a saját anyanyelvükön szólnak meg a pedagógusok, tehát a gyerekek egy adott személyhez kapcsolják a nyelvet, így különböző élethelyzetekben lehetőségük nyílik kapcsolatba lépni az angol nyelvvel spontán, illetve tervezett tevékenységekben is. Az angol nyelv ilyen mértékű, mindennapi jelenléte erősíti a gyermekek idegennyelv iránti lelkesedését, érdeklődését, megalapozza a kíváncsiságukat, továbbá az új nyelvvel való kapcsolat nem korlátozódik egyetlen területre, hanem a nap folyamán minden tevékenységbe beépül, miközben lehetővé teszi a gyermekek számára az angol nyelv kontextusból való megértését.

Átfogó, általános célkitűzéseknek mondhatók a pedagógusok alábbi törekvései: segíteni a gyermekeket abban, hogy a problémák megoldását követően sikerélményben legyen részük, illetve folyamatosan bátorítani őket az önkifejezésre. Az intézmény valamennyi dolgozója a gyermekközpontú megközelítésben hisz, ami azt jelenti, hogy mindenki egyenlő figyelmet fordítanak, a gyermekek folyamatos segítségnyújtásban részesülnek, amit a pedagógusok rendszeres értékeléssel és dicsérettel érnek el. Az intézmény alapprogramját tekintve, az összetartozás és a pozitív hozzáállás mindig központi szerepet játszik a kétnyelvű tevékenységek együttes erővel történő tervezésében és a mindennapi óvodai életben (KÁLI 2016: 85–90).

A csoportban dolgozó angol anyanyelvű pedagógus a folyamatos ismétlés és megerősítés elvét követi. KOPERNICZKY (2017), az óvodában működő kétnyelvű program vezetője úgy véli, hogy a gyermekek számára természetes az angol mint második nyelv jelenléte, így egyértelmű és megszokott, hogy a tevékenységek is mindig két nyelven zajlanak. Ebből adódóan, egy kizárólag magyar nyelvet használó csoporttól eltérően fejlődik a gyermekek a tudatos és analitikus hallása, mely segíti a két nyelv hangzóinak azonosítását, megkülönböztetését. Mivel a csoportba járó gyerekeknek nem az angol az anyanyelve, így eleinte adódhatnak nehézségeik a kiejtéssel, szándékaik kifejezésével, ám ez hamar megszűnik, s a későbbiekre való tekintettel nem jelent semmilyen jellegű problémát vagy hátrányt. Mint láthattam a kiscsoportos korosztály esetében, meglepően innovatív és kreatív megoldásokat alkalmaznak arra vonatkozóan, hogy könnyedén megértessék magukat az angol nyelvű pedagógussal abban az időszakban, amikor még nem ismernek ehhez elegendő kifejezést a második nyelven.

A gyermekdalok és mondókák két nyelven történő, rendszeres alkalmazása nagyszerű lehetőséget jelent az új nyelv sajátosságainak bemutatására, megismerésére, mivel ritmusosak, tartalmuk gyakran ismétlődő kifejezések-ből, könnyen megjegyezhető szavakból áll, dallamuk rendszerint fülbemászó. Ebből adódóan ismeretük kiváló alapot nyújthat a későbbi olvasási készségek, illetve az írástudás kialakulásához, megalapozásához, miközben bővíti a gyermekek szókincsét, fantáziáját. A tartalomhoz kötött és spontán módon történő mondókázás kivételes megoldás lehet a pedagógusokkal és gyermekekkel való kapcsolattartásban, jó eszköz a szociális kapcsolatok kialakításában, az ismerkedésben is. Szabad játék idején gyakran fellelhető elemnek tekinthetők a höcögtetők, öljátékok, gyermekdalok és mondókák. A nem irányított típusú, szabad játék szerepe kiemelten fontos a kétnyelvű nevelésben, ugyanis ezalatt a gyermekek egy erősen befogadó, átszellemült lélekállapotba kerülnek, melyben az információfeldolgozás és memorizálás folyamata is felgyorsul. A játék tanulás: az óvodai élet mindennapos része, a gyermekek életének legtermészetesebb megnyilvánulási formája, a felfedezés elsődleges forrása. BRADFORD (2012) szerint a játék elősegíti, növeli az érzelmi biztonságot, ezért a sikerélmények és az önkifejezés alapvető forrása.

A kétnyelvű csoportban, amikor a gyerekek az angolul beszélő pedagógussal kerülnek interakcióba, együtt játszanak, különféle viselkedéseket utánoznak, imitálnak, az új szavak és kifejezések öntudatlanul válnak szókincsük részévé. Ilyen helyzetekben a gyermek mind a két nyelven gondolkodik, absztrahál, így fejezi ki önmagát, a pedagógushoz minden esetben a második nyelven szól, s ez a mindennapos tapasztalat, az együttjátszás, az új játékhelyzetek elősegítik a felmerülő problémák sikeres kezeléséhez szükséges kreativitás és stratégiák kialakítását.

## Megfigyelés

Az óvodai kétnyelvű nevelés módszere, folyamata és eredményessége abban az esetben tekinthető eredményesnek, ha a gyermekek fejlettségi szintjével kapcsolatban pontos ismeretekkel rendelkezünk (BABICS 2011). A csoportban kiemelt együttműködéssel dolgozó angol, illetve magyar nyelvű óvodapedagógusok nyelvhasználatára, a mondókák megjelenésére, illetve a mese-vers tevékenységben alkalmazott átvezetési technikákra a megfigyelés módszerét alkalmaztam. Ez az eljárás kellő átgondolást és tervezést, pontos, előkészített megfigyelési szempontokat igényel, így először kijelöltem az adatgyűjtés korosztályát, idejét, helyét, a résztvevő pedagógusokat. Mindezek megtervezését követően kerülhetett sor a kutatási terv szempontjából releváns, megfigyelendő aspektusok átgondolására. Feltett célom volt megfelelni az objektivitás követelményének, mely teljesülését követően a kapott eredmények nagy valószínűséggel megbízhatónak tekinthetők, felhasználhatók. Bár ismert, hogy az egyéni szempontok alapján összeállított és kivitelezett óvodai megfigyelések nem tekinthetők vizsgálatnak, mérésnek, de az adott gyermekcsoportra vonatkozóan pedagógiai célból, a nyelvi nevelési eredményesség megfigyelése és megismerése érdekében jól használhatók.

A csoportba járó gyerekek már harmadik éve vesznek részt az intézményben működő kétnyelvű oktatásban, a Bilingual programban. Korábban a tanulmányaim keretében végzett angol nyelvű gyakorlatomon volt szerencsém



találkozni ugyanezekkel a gyermekekkel kiscsoportos korokban is, így egy nem mindennapi élmény és tapasztalás volt látni a nyelvi fejlődést útját, amit idáig megtettek.

A megfigyelt kétnyelvű nagycsoportban a két magyar óvodapedagógus mellett egy angol anyanyelvű is dolgozik. Tizenhárom fiú és ugyanennyi lány van a csoportban, a gyerekek 5 és 6 évesek. A kijelölt szempontok alapján jegyzeteket készítettem a gyermekek kötetlen, szabad játékaról, beszélgetéseikről és a pedagógusokhoz intézett angol nyelvű kérdéseikről, valamint a délelőtti tevékenységekről 07:45–09:20-ig terjedő intervallumban. Ezt követte az őszi témába integrált, meglehetősen hosszúnak tekinthető komplex mese-vers tevékenység, amely megközelítőleg negyven percet ölelt fel.

A külső világ tevékeny megismerését illetően fellelhető volt matematikai tartalom a kiválasztás, a számlálás, halmazalkotás játékaival ötvözve, továbbá a mindennapos mozgás is teljesült futás, kúszás-mászás formájában. A tevékenységindító, motivációként is szolgáló mesés bábjáték, *A róka és a holló* című történet mellett több mondóka és kiszámoló is fellelhető volt, melyek beszédindító szerepet is betölthetnek. Felkeltik a gyermekek kommunikáció iránti igényét, miközben rendkívül erős figyelemfelkeltő hatással bírnak akusztikus és vizuális értelemben is. A felsorolt elemek a legkülönbözőbb módon fejlesztik az aktív és a passzív szókincset, a kognitív funkciókat, a figyelmet, az emlékezetet, a számolást, illetve segítik a verbális és nonverbális jelzések felismerését, megkülönböztetését, a két nyelven zajló irodalmi tevékenységben.

A csoportban használt két nyelv megközelítőleg egyenlő arányban volt jelen a játékok és a mese egésze alatt: a magyar óvodapedagógus szerepével indult a bábjáték egy paraván mögül, s hozzá csatlakozott a történet másik kulcsszereplője, a róka, aki angol nyelven szólalt meg. Beszélgetéseik során nem okozott problémát, hogy a holló magyar nyelvű kijelentéseire, kérdéseire a róka angolul válaszolt. A gyerekek kifejezetten élvezték a szokatlan párbeszédet, az óvodapedagógusok tudatosan bevonták őket a történet menetébe, s olykor ők is hozzászólhattak, ötleteket adva a két főszereplőnek. Bár az eredeti történetben a holló nem beszél, de a történet idejére a két báb egyenlő arányú szerepet játszott, hogy a dialógus kiegyensúlyozott legyen a kétnyelvűség szempontjából.

Amikor az óvodapedagógus felmutatott egy azonosítandó, a történetben is megjelenő növényt vagy termést, a gyerekek angolul nevezték meg és egy rövid mondókát alkottak hozzá, melyet minden újabb tárgynál elismételtek. A történetben megjelenő kifejezések a gyerekek számára érthetőek voltak, mivel az óvodapedagógusok mimikája és gesztusaik kiegészítő, magyarázó szerepet tölthetnek be. Rövid kérdések, kérdő és felkiáltó mondatok is helyet kaptak párbeszédükben, melyek kifejezetten hangsúlyossá váltak angol nyelven. Különösen tetszett, hogy többféle kulcskompetenciát érintett a tevékenység, a gyermekek eltérő fejlődésbeli sajátosságait figyelembe véve. A kognitív funkciókat tekintve az emlékezet, a kitartás, a figyelem, a beszédkedv felkeltése is kiemelt területet jelentett, a mozgás során pedig a térérzékelés, az egyensúlyozó, motoros és koordinációs készségek stimulálására került sor.

## Interjúk

Az interjú egy olyan kutatási módszer, melynek célja információhoz jutni egy személytől, előre megtervezett kérdések útján. Lehetővé teszi a részletesebb kérdésfeltevést, a válaszok rögzítését, a tematikus adatgyűjtést, miközben eltérő válaszokra és különböző nézőpontokra összpontosít. Azért választottam ezt a módszert, mert interjúk készítésével több perspektívából is jól megvizsgálható az óvoda struktúrája, illetve azt feltételeztem, hogy újabb információkhoz juttat a kétnyelvű program alapelveiről, mindemellett az óvodapedagógusok személyes véleményéről is átfogó képet ad. Feltett céloom volt felfedezni, hogy az angol és magyar nyelvű óvodapedagógusok hogyan vélekednek az óvodai mondókák céljairól, alkalmazásukról és azok szerepéről a mindennapos kétnyelvű tevékenységekben.

Az interjúkérdéseket angolul és magyarul is kidolgoztam, különös figyelmet fordítva arra, hogy ugyanazokat a kérdéseket tegyem fel mind a két nyelven. Az összeállítás előtt az volt az elgondolásom, hogy az angol és a magyar nyelvű óvodapedagógusoknak minden bizonnyal eltérő válaszaik lesznek, így az eredmények elkülöníthetővé, jól elemezhetővé válnak. A dolgozat megírása előtt történő hipotézis megfogalmazása útmutatást adott a megfelelő kérdések kidolgozásában, összeállításában, melyek között az alábbiak szerepeltek: az óvodai versek, dalok és mondókák megjelenése, szerepe és alkalmazása, fejlesztési területeik összevetése az előzetes feltételezéseimmel. Az óvodapedagógusok válaszai lehetőséget adtak arra, hogy más szemszögből is ráláthassak a kétnyelvű programra, a gyermekek nyelvi készségeire, fejlettségi szintjükre, továbbá a mondókák alkalmazási területeire.

## A kutatás eredményei

A komplex kétnyelvű tevékenység megfigyelésének befejeztével a nyelvi különbségek jelentősen észrevehetőek voltak a gyerekek kiscsoportos korához viszonyítva. Azonnal érzékelhető volt, hogy az 5–6 éves nagycsoportos gyerekek jól beszélnek angolul, értik és használják a második nyelvet, könnyedén kommunikálnak az angol pedagógussal.

A kötetlen délelőtti játékokat tekintve, a magyar nyelv nagyobb arányban volt hallható a csoportban, ám a nap bizonyos részein, egyes tevékenységekben közel megegyező mértékben fordult elő a két nyelv. A történetmesélés és a mozgásos feladatok idején a szerepük egyenlő volt, míg a matematikai tartalmakkal, halmazalkotással és számolással kapcsolatos tevékenységekben szinte egyáltalán nem volt hallható angol kifejezés. A tevékenység célja az őszi színek, a növények, az állatok és a jellemző időjárás megismerése volt a mesés bábjáték, a dalok, mondókák és szezonális termékek segítségével, mely megvalósult a délelőtt egésze alatt. Sok ismétlés és komplexitás jellemezte a feladatokat, így lehetővé tette valamennyi tevékenységi területek érintését, az angol nyelvben és új kifejezésekben való játékos elmélyülést, a hallott szó- és ismeretanyag elsajátítását.

Az interjúk lehetőséget adtak arra, hogy részletesebben megismerhessem a mondókák kiválasztásának szempontjait, alkalmazásának eljárásait, azok célterületeit és megjelenését a kétnyelvű óvodai nevelésben.

Az első kérdésre adott válaszok eltérők voltak a mondókák jelentőségéről, szerepéről. Míg az angol nyelvben elsősorban szókincsbővítő szerepet tölthet be, illetve a célnyelv elsajátítása érdekében alkalmazzák, addig a gyermekek anyanyelvén használva központi szerepet játszanak a zenei nevelésben, mivel kellemes, ismétlődő ritmussal rendelkeznek. Kérdéseimben arra is kitértem, hogy a kétnyelvű tevékenységek megközelítőleg egyenlő arányban tartalmaznak-e angol, illetve magyar játékokat és mondókákat. Mint megtudtam, abban az esetben, ha magyarul sok új tapasztalatot szereznek a gyerekek, akkor kevésbé lesz domináns az angol nyelv, és ez fordítva is igaz. Többnyire ismétlődő verseket, mondókákat, dalokat alkalmaznak a pedagógusok magyarul, ha angol nyelven szeretnék bővíteni a gyerekek ismereteit.

A fejlesztési területek szempontjából tekintve az óvodai mondókák alkalmazása és megjelenése hasonló. A második nyelvben a fő cél a szókincs, a kiejtés, ritmus és az intonáció formálása, s mindkét nyelven előfordulva javítják a feladattudatot, a mozgásos játékokban a szem-kéz koordinációt, a zenei hallást, továbbá az összetartozás, együtteség érzését. A gyermekek anyanyelvén történő mondókázás legfőbb fejlesztési céljaként emelte ki az óvodapedagógus a memória, a hallás és a ritmusérzék területeit. A dalokat, kiszámolókat sokszor a hang megváltoztatásával adják elő mind a két nyelven, ami egyben szórakoztató és fejlesztő hatású játék, javítja az auditív észlelést és a memóriát is. Leglényegesebb szempont a mondókák kiválasztásánál a korosztály és az előzetes ismeretek felmérése: míg kiscsoportban egészen rövid, egyszerű, könnyen megjegyezhető, ismétlődő verseket, mondókákat tanulnak a gyerekek mind a két nyelven, addig középső- és nagycsoportban már hosszabb és összetettebb változatok közül választanak a pedagógusok.

Három-négy éves korban, a beszoktatás ideje alatt biztonságot nyújtó szereppel bírnak, így érzelmi támasz lehet a kellemes, ismétlődő ritmus révén. Ebben az időszakban lényegesen több szemléltetőeszköz van jelen a tevékenységekben, továbbá a versek, dalok tanulása alatt sokkal több nagymozgás, aktivitás szükséges, mivel ez az eljárás elősegíti a hallottak memorizálását, az angol kifejezések megértését is. A gyermekek gondolkodása még nem elvont 3-4 éves korban, tehát a mozgás mellett tárgyi eszközöket is használnak a csoportban, melyek fokozatosan megszűnnek: középső csoportban kevesebb, nagycsoportban pedig mozgás és eszközhasználat nélkül mondják a mondókákat, verseket. Az óvodapedagógusok szívesen alkalmaznak olyan eszközöket, amelyek egyszerre több érzékszervet is érintenek: egy, a témához kapcsolódó gyümölcs, mely tapintható, szagolható, megkóstolható számos lehetőséget rejt a kétnyelvű tevékenységeket illetően, mivel a növény valamennyi tulajdonsága mind a két nyelven megnevezésre kerül, és az érdeklődés felkeltése mellett a külső világ tevékeny megismerésére sarkallja a gyerekeket.

Az óvodapedagógusok véleménye szerint, a mondókákat bármikor bele lehet csempészni az angol és a magyar játéktevékenységekbe, s a szabad játékba is, mivel örömet nyújtanak a gyerekek az ismerettség révén, így együtt mondogathatják, ami a szociális készségeket is fejleszti. Ha egy tevékenység közben lankad a gyerekek figyelme, akkor egy mondóka nagyon jó eszköz lehet a motiválásra, az érdeklődés fenntartására. Spontán helyzetekben is alkalmazzák a pedagógusok, akár olyan esetekben, amikor valakinek vigasztalásra van szüksége, illetve jó megoldást jelenthet, ha a gyerekek nem értenek egyet, s egy humoros, vidám hangulatú kiszámolóval eldönthetik, hogy kinek van igaza.

Előfordulhat, hogy angolul kevesebb mondóka van egy adott témakörön belül, mint magyarul, így „újraalköltik” a második nyelven: ha a kacsák témakörében szeretnének több dalt énekelni, verseket mondogatni, akkor egy, már



ismert anyag bizonyos részeit, kifejezéseit kicserélhetik libáról kacsára, vagy sünről nyúlra, ezzel is fokozva a gyerekek önállóságát, kreativitását, miközben bővül a mondókák ismeretanyaga.

Mind a két pedagógus úgy véli, hogy hasonló szerepet töltenek be a mondókák a kétnyelvű óvodai tevékenységekben. Az angol nyelvet tekintve, lényeges kritérium a szókincs bővítés, ám mind a gyerekek anyanyelvén is előfordulhatnak új szavak, kifejezések a versekben, dalokban. A magyar mondókákban a zenei nevelés a hangsúlyosabb rész, míg az angolban inkább a nyelvelsajátítás a főszerep, a nyelv ritmusosságának a megéreztetése, ugyanis eltérő a hangsúlyozás a két nyelvben.

## Összefoglalás, konklúzió

A szakirodalomban olvasottakra, illetve a kutatások eredményeire hivatkozva azt a következtetést tudom levonni, hogy a mondókák kitűnő eszközt jelentenek az óvodai nevelésben. Nem csak könnyedén elérhetők a szülők, nevelők, pedagógusok számára, de bármikor alkalmazhatók, s jelentős szerepet játszanak az érzelmi és kognitív fejlődésben is. A kétnyelvű nevelésben való alkalmazásuk szempontjából kiemelkedő szerepük van a nyelv elsajátításában és fejlesztésében. Javítja a beszédkészséget, jó eszköz a nyelvi minták, sajátosságok és a ritmus megismerésére, gyakorlására. Megtapasztaltam, hogy az angol és magyar nyelvű tevékenységekben számos területre átvihetők: a mozgásos játékok mellett a festés, rajzolás során, vagy a számfogalom kialakításának folyamatában is alkalmazhatók az irodalmi tevékenységek mellett.

Kutatásom fő célja volt felderíteni a mondókák átfogó szerepét a kétnyelvű óvodai nevelésben. Az általam választott módszerekkel szerzett adatok alapján az előzetes feltevésem, miszerint az angol és a magyar nyelvű mondókák nagyon hasonló szerepet töltenek be a kétnyelvű nevelésben csak részben igazolódott be. A gyermekek anyanyelvén alkalmazva a zenei nevelésre, a közösségi élmény megalapozására kerül nagyobb hangsúly, míg a célnyelven az intonáció, a nyelv ritmusosságának a megéreztetése, elsajátítása kerül a középpontba. A kutatás befejeztével arra a következtetésre jutottam, hogy több résztvevő, interjú és megfigyelés szükséges ahhoz, hogy mélyebb betekintést nyerhessek a témába, illetve valós és érvényes következtetéseket tudjak levonni a szerzett információkból.

## Felhasznált irodalom

- BRADFORD, H. (2012): *The well-being of children under three. Wellbeing and play*. Croydon: Routledge.
- BOGNÁR A. (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelv oktatásában – is. *Új Pedagógia Szemle*, 55. 9. sz., 37–45.
- BOZZAYNÉ KÁLI T. (2016): *Egy gyermek – két nyelv. One child, two languages*. A Százszorszép Óvoda. *Gyermekevelés*, 4. 1. sz., 85–90.
- KOVÁCS J. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (2014): *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- KRASHEN, S. D. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
- PIAGET, J. (1926): *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- SZTANÁNÉ BABICS E. (2011): A gyermeki teljesítmények mérésének lehetőségei, módszerei. In.: SZTANÁNÉ BABICS, E. *Az olvasási képesség fejlődése az olvasástanulás kezdeti szakaszában*. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, 74–77.
- VYGOTSKY, L. (1962): *Thought and Language*. Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.

## Internetes források

- BORSAI I. (1980): Mondókák. *Magyar Néprajzi Lexikon* <https://mek.oszk.hu/02100/02152/html/index.html> [letöltés ideje: 2020.01.22.]
- BIALYSTOK, E. (2016): *Bilingual education for young children: review of the effects and consequences*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6168086/> [letöltés ideje: 2019.11.03.]

- “CLIL” fotó: [http://www.egyutthalado.unimiskolc.hu/wpcontent/uploads/2015/02/clil\\_nyit.jpg](http://www.egyutthalado.unimiskolc.hu/wpcontent/uploads/2015/02/clil_nyit.jpg) [letöltés ideje: 2020. 01. 30.]
- GÓSY M. (1999): *Nyelvelsajátítási elméletek* [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv\\_elsajattas/21\\_nyelvelsajttsi\\_elmletek.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajattas/21_nyelvelsajttsi_elmletek.html) [letöltés ideje: 2020. 01. 22.]
- KÖRMÖCI K. (é. n.): *A gyermeki játék és a tanulás*. <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=30> [letöltés ideje: 2020. 01. 23.]
- Schütz R. E. (1998): *Krashen elmélete a második nyelv elsajátításáról*. <https://www.sk.com.br/sk-krash-english.html> [letöltés ideje: 2020. 01. 23.]
- KULKARNI, P. (2013): *A trianguláció módszere*. [https://www.researchgate.net/post/What\\_is\\_triangulation\\_of\\_data\\_in\\_qualitative\\_research\\_Is\\_it\\_a\\_method\\_of\\_validating\\_the\\_information\\_collected\\_through\\_various\\_methods](https://www.researchgate.net/post/What_is_triangulation_of_data_in_qualitative_research_Is_it_a_method_of_validating_the_information_collected_through_various_methods) [letöltés ideje: 2019.11.03.]
- THOMPSON, R. E – COTNOIR-BICHELMAN, N. M. – MCKERCHAR, P. M. – TATE, L. T. – DANCHO, K. A. (2007): *Enhancing Early Communication through Infant Sign Training* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1868823/> [letöltés ideje: 2020.01.30.]

## Függelék<sup>3</sup>

*Interjú a kétnyelvű óvodai nevelésről; a mondókák szerepe a nyelvelsajátításban*

### **1. Mi a mondókák szerepe, jelentősége az óvodai tevékenységekben?**

Elsősorban ez az óvodai zenei nevelésnek az egyik alappillére a mondókázás. Ez ad a gyermeknek egy kellemes, ismétlődő ritmikusságot, amit élveznek, másfelől nyilván szókincs bővítés. Harmadrészt, egy olyan játékos tevékenységet ajánl, amiben minden gyermek a mozgással, a ritmikussággal benne van a leginkább, bele tudja magát élni a szerepbe.

### **2. A kétnyelvű tevékenységek felépítését tekintve, milyen arányban tartalmazznak magyar nyelvű mondókákat, verseket?**

Ez mindig változó. Igyekszünk fele-fele arányt fenntartani, de attól függ, hogy egy mese új mese-e, a tevékenységben mennyi újdonság van. Hogyha magyarul is sok új tapasztalatot akarnánk, hogy szerezzenek a gyerekek, akkor angolból lehet, hogy egy kicsit visszaveszünk, és inkább ismétlő verseket, mondókákat, dalokat rakunk be. De ha ismétlő tevékenység van, amit már begyakoroltunk vagy jól tudnak, akkor abban viszont lehet több az angol, mert már ismerik a játékot és esetleg el tudják játszani angolul is.

### **3. Mi a mondókák kiválasztása közötti leglényegesebb eltérés kis, illetve nagycsoportban?**

Ugyanaz, mint a magyar verseknél, mondókáknál: az életkorukat, illetve a csoport fejlettségi szintjét nézzük. Tehát kiscsoportban az a lényeg, hogy egészen egyszerű legyen, könnyen megtanulható, megjegyezhető, sok legyen benne a szóismétlés. Ugyanúgy, ahogy megvan az Ének-zene az óvodában könyvünkben az összes mondóka, nem véletlenül vannak az egyszerűbbek a kiscsoportoknak, és a bonyolultabbak, bonyolultabb ritmuskészlettel rendelkezők a nagycsoportoknak, mert minden egymásra épül, és az alapokat a kiscsoportnál kell elkezdni.

### **4. Főként mely területeket, kompetenciákat célozod fejleszteni a mondókák alkalmazásakor?**

Például a ritmusérzék fejlesztését remekül lehet, a feladattudatot, a szem-kéz koordinációt, hogy például tapasztaljon közben, az együttjátzás örömét, mert együtt mondjuk a mondókát, a zenei hallás fejlesztése, hogyha játszunk is a hangunkkal a mondókák közben, mert néha kiséger hangon mondjuk, néha dörögő medve hangon mondjuk.

### **5. Milyen céllal alkalmazol mondókákat egy délelőtti során, vagy egy tevékenység folyamán?**

Egy mondókát bármikor bele lehet csempészni, bármilyen tevékenységbe, még a szabad játékba is. Ez is ad egy fajta örömet a gyerekeknek: emlékszik rá, tudja, mindenki tudja, és akkor együtt mondjuk. Ez rajzoláskor is sokszor előfordul, hogy maguktól elkezdik a mondókát mondani, mert rajzolnak mondjuk egy almát és eszükbe jut az almás mondóka, amit tanultunk. Ez angolul is így van, tehát angolul is elkezdik, hogyha van egy kedvenc mondóka, akkor azt mondogatják. Tevékenység közben, ha mondjuk azt látjuk, hogy lankad a figyelem, vagy kell egy kis plusz motiváció, akkor egy mondóka nagyon jó eszköz lehet, mert elkezdünk hozzá tapsolni, a térdünket ütni vagy a fejünk fölé kopácsolni, és ez a ritmusosság „viszi” a gyerekeket, tehát felkelti az érdeklődésüket és visszaviszi őket a foglalkozásba.

### **6. Milyen spontán élethelyzetekben adódik lehetőség mondókákat alkalmazni az óvodában?**

Lehet például köszöntésnél is, amikor bejönnek óvodába. Kicsit viccesen, mondjuk hogyha valaki később érkezik, akkor ahhoz van mondóka az ÉNO-ban, azt is el lehet sütni. Hogyha veszekedik két gyerek, én nagyon szeretem egy kiszámolóval eldönteni, hogy mi legyen és elmondjuk, hogy „Két kis szarka összeveszett, a verembe beleesett”. Van benne egy kis humor és már ezzel a humorral kilendítjük őket a feszült helyzetből. Mindenki számára elfogadható, hogyha kiszámoljuk, mert az a véletlenre van bízva. Ezek azok az életszerű helyzetek, vagy hogyha egy mondókával számoljuk ki, hogy ki legyen a kenyérosztó. Azt mindenki el tudja fogadni.

---

3 A magyar nyelvű interjú.

**7. Szerepük, használatuk megváltozik kiscsoportban, a beszoktatás ideje alatt? Ha igen, milyen mértékben?**

Igen, ott az a szerepük, hogy valami biztos pontot nyújtsanak és ott is a humor, a kedvesség, aminek van egy kis rímélése, így érzelmi támasz lehet.

**8. Tölthet-e be a mondóka vigasztaló, érzelmi biztonságot nyújtó szerepet bármely korosztály esetében? Ha igen, hogyan?**

Megválaszolva az előző kérdésben.

**9. A mondókák bemutatása és tanítása miben tér el különböző korosztályú csoportok esetében?**

Úgy, ahogy a gyerekek gondolkodása fejlődik, tehát kiscsoportban még sokkal több szemléltetőeszközt használunk, sokkal több mozgást, nagymozgást. Pontosan azért, hogy a memóriájukat így tudjuk fejleszteni, illetve így fejlődik magától is a memória. Először nagyon sok tárgyhoz kapcsolja, csak akkor tudja megnevezni, hogyha látja. A gondolkodásuk még nem elvont, tehát az elején sok mozgással, illetve tárgyi eszközzel szépen folyamatosan: középső csoportban már kevesebb tárgy, kevesebb eszköz van, nagycsoportban már tudjuk a mondókát mondani anélkül, hogy egyfolytában ugrálni kellene közben. Ez a folyamata.

**10. Az adott témakörhöz használt mondóka véget ér a projekt feldolgozásával? Ha nem, hogyan marad tovább a csoportban?**

Ugye „ismétlés a tudás anyja”, tehát foglalkozunk vele, nem felejtjük el. Előfordulhat az is, hogy míg az angoloknak kevesebb mondókája van, mint nekünk talán, ezért egy- egy ilyen mondókát „újrakölt” az angolos. Mint ahogyan a mai játékban is, ez a „Duck, duck, goose” játéka volt, és most nem duck, duck, goose volt, hanem „madár, madár, róka”, tehát bele lehet helyettesíteni. Egy mondókában is érvényesül, hogy elkezdjük mondani az almás mondókát, és hirtelen körtés mondóka lesz belőle, vagy házikos, vagy a két kis madár ül a fán, az nem két kismadár, hanem két almafa áll a hegytetőn.

**11. A mondókák memorizálásához, megértésük könnyítéséhez milyen eljárás használható?**

Használhatunk szemléltetőeszközöket. A legjobb például, én jobban szeretem, hogyha igaz almát hozunk be, nem csak képet mutatunk róla, hogyha ezt a gyermek meg is foghatja, meg is szagolhatja, tehát tárgyakat. Képeket, hogyha nincsen tárgy és utána a képzeletüket, mert nagycsoportban már elég lesz rágondolni az almára és mindenki fogja tudni, hogy az alma milyen.

**12. Fontos-e minden korosztály esetében, hogy tartalmazzon mozgásos elemeket az ismeretlen dal, mondóka? Ha igen, miért?**

Nem hátrány, mert szerintem az óvodás korosztálynak még nagyon nagy a mozgásigénye és ezt jó, hogyha ezt ki tudjuk elégíteni minden tevékenységben, úgyhogy szerintem igyekszünk minél több tevékenységbe, minél több mozgást belevinni. Csökkenhet is, tehát nem kell nagycsoportban már lehet állva is mondókázni, nem ugráljunk hozzá és forogjunk.

**13. Mennyire töltenek be hasonló szerepet az angol és a magyar nyelvű mondókák a kétnyelvű nevelésben?**

Nagyon hasonló a szerepük, mert mindkettőnek a zenei nevelés is az egyik fontos célterülete. Mind a kettőnek a szókincsbővítés is lehet, mert mindegyik mondókában lehetnek új szavak magyarul és angolul, amiket megtanul, így szed föl. Talán a magyar mondókában a zenei nevelés része a hangsúlyosabb, az angolban inkább a nyelv elsajátítása, a nyelv ritmusosságának a megéreztetése. Nem ugyanaz a magyar hangsúly, nem ugyanaz az angol hangsúlyozás. Ezek a fontos aspektusok.

*Erb Dorottya – Márkus Éva*

# **Traditionsbewahrung in Großnaarad/Nagynyárád. Der erlebnisreiche Volkskundeunterricht im Sinne der lebendigen Traditionsbewahrung in Großnaarad**

**Hagyományápolás Nagynyárádon.**

**Az élményszerű népismeret oktatása az élő hagyományápolás tükrében  
Nagynyárádon**

LEKTOR: MISKEI-SZABÓ RÉKA



„AZ INFORMÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-19-1 KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT” / „SUPPORTED BY THE ÚNKP-19-1 NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY FOR INNOVATION AND TECHNOLOGY.”

## **Absztrakt**

Sváb származásom révén, kiskorom óta fontos része az életemnek a hagyományápolás. A német kultúra értékeinek megőrzését nem lehet elég korán kezdeni. Jó dolog, ha a gyerekek ápolják a hagyományokat, a nemzetiségi tradíciót, mert félok, hogy idővel feledésbe merül. A fiatal generáció számára szeretném a múlt örökségeit, a hagyományos népi kultúra értékeit dalokon, táncokon és zenén keresztül átadni. Célom a természetközeli szemlélet kialakítása, a környezet-harmonikus életvitel, értékteremtés és értékmegőrzés igényének kialakítása. Kutatásomban komoly hangsúlyt fektettem az élményszerű oktatásra, melynek segítségével a jövő generációja a kulturális értékek méltó utódává válhat, és még a 24. órában átveheti a stafétát az idősebb generációtól.

A kutatás célja a német nemzetiségi tradíciók, hagyományok 21. századi innovatív megjelenítése. Nagynyárád német nemzetiségi tárgyi és szellemi kultúrájának a német nemzetiségi népismeret órákon való újszerű megjelenítése. A tradíciók gyermekközpontú megközelítését, dédszüleik által örökségül hagyott népi kultúra kincseinek megismertetését változatos tevékenységeken keresztül szeretném a népismeret órákon a gyerekek elé tárni. A „rég világ” újszerű köntösbe bújtatása során arra törekszem, hogy mindenki találjon rá a kincsre, amit őseink hagytak ránk.

Kutatásom a magyarországi németek történetével és kultúrájával, valamint szülőfalum, a nagyrészt németek lakta Nagynyárád múltjával, továbbá szellemi és tárgyi kultúrájával, illetve a kutatott témák első tagozatos német népismeret órákon való élményszerű, gyermekközpontú, felfedeztetéses tanulás útján történő gyakorlati alkalmazásával foglalkozik.

A német hagyományok felidézése, bemutatása, átadása, megtartása az utókor számára a hatékony népismeret órák jövőképevé kell, hogy váljon. A Nagynyárád története és hagyományai témák erre építenek, ezt erősítik meg



a gyermekközi bemutatás lehetőségeivel. A kutatási témáim a következők: Nagynyárád a képfestészet hazája, a nagynyárádi sváb lakodalmak világa, a Márton-napi búcsúfa-állítás, a nagynyárádi női és férfi népviselet bemutatása, illetve a helyi dialektus megismertetése. Kutatási célom ezekben a témákban olyan gyermekközpontú feladatok tervezésére és megvalósítására irányult, amelyek az élményszerű német nemzetiségi népismeret oktatását támogatják.

*Kulcsszavak:* tradíció, magyarországi német, Nagynyárád, népismeret, élményszerű

## Einleitung

Sowohl väterlicherseits, als auch mütterlicherseits sind meine Vorfahren ungarndeutscher Herkunft. Die ungarndeutschen Traditionen kennen zu lernen und das kulturelle Erbe zu bewahren bilden einen wichtigen Teil meines Lebens. Ich möchte die Traditionen unserer Vorfahren immer wieder erleben, diese weitergeben und im ungarndeutschen Bereich aktiv bleiben.

Mit der Pflege der ungarndeutschen Kultur kann man nicht früh genug anfangen. Es ist eine wichtige Sache, dass die Kinder die Traditionen bewahren und weitergeben. Somit fühle ich mich verpflichtet das Erbe unserer Vorfahren an die jüngere Generation weiterzugeben. Langsam gibt es in der älteren Generation kaum eine Großmutter oder einen Großvater, der zu der Übergabe der Traditionen fähig wäre. In der letzten Stunde muss man die Staffel übernehmen und ein würdiger Nachfolger der kulturellen Werte sein, ferner dadurch die jüngere Generation positiv beeinflussen. Mit dieser Arbeit möchte ich eine Brücke zwischen den Generationen schlagen.

Das Ziel der Forschung ist die ungarndeutschen Traditionen innovativ darzustellen. Die ungarndeutsche Tradition und Kultur der Gemeinde Großnaarad neuartig im Rahmen des Volkskundeunterrichts bewusst zu machen. Mit einer altersgemäßen, kindergerechten Darstellung und mit Hilfe unterschiedlicher Methoden möchte ich die von den Urgroßeltern geerbten Bräuche im Unterricht den Schülern näherbringen. Vor allem möchte ich die Kenntnisse und Erfahrungen über die Ungarndeutschen so vermitteln, dass ich die Altersbesonderheiten dieser Altersgruppe vor den Augen halte. Während ich die alte Welt ins neue Gewand stecke erhoffe ich, dass jedes Kind den Schatz findet, welche das Verstehen der alten Traditionen bedeutet.

Damit die ungarndeutschen Bräuche und Traditionen bewahrt werden können, ist es unerlässlich, dass man diese bei den Kindern beliebt macht. Deswegen halte ich es für sehr wichtig, dass der Volkskundeunterricht von den Schülern nicht als Last betrachtet wird. Es ist die Verantwortung der PädagogInnen, die Stunden erlebnisreich zu gestalten, damit sich in den Kindern positive Gefühle bezüglich des Unterrichts statt Desinteresse und Hass entwickeln. In weiterer Hinsicht möchte ich auch die Toleranz fördern, die Kinder so erziehen, dass sie das Anders-Sein erleben, und auch die anderen Nationalitäten akzeptieren und respektieren. Heutzutage lernen Kinder aus verschiedenen Nationalitäten in der Schule zusammen, deswegen sollten sie die vielseitigen Kulturen gegenseitig kennenlernen.

Die ungarndeutsche Kultur kann nur dann erhalten bleiben, wenn man die Identität der Kinder und Jugendlichen verstärkt. Wenn sie die Traditionen reizvoll und anziehend finden, wenn sie gerne tanzen, singen und spielen (s. dazu KLEIN – LÁZÁR – MÁRKUS, 2018). Es ist also als zukünftige Lehrerin meine Aufgabe, solche Unterrichtsmethoden zu entwickeln, mit denen die oben genannten Ziele erreicht werden können.

## Großnaarad, mein Heimatdorf

Zu Beginn meiner Arbeit wird die Geschichte der Ungarndeutschen beschrieben, wie dieses Volk in Ungarn angesiedelt wurde, sowie die wichtigsten Momente des Schicksals der Ungarndeutschen im neuen Land und die Schwierigkeiten, die sie als eine Minderheit in Ungarn erlebt haben (vgl. MÁRKUS 2016 und MÁRKUS – GÖLCZ 2018).

Als nächstes betrachte ich mein Heimatdorf, Großnaarad. In diesem Teil geht es um die Lage des Dorfes, um die kurze Geschichte des Dorfes, um die Ansiedlung der Deutschen und um das Leben im Dorf heutzutage.

Das ungarndeutsche Dorf Großnaarad liegt im Dreieck zwischen Fünfkirchen/Pécs – Mohatsch/Mohács und der kroatischen Staatsgrenze. Die Geschichte der Gemeinde reicht bis zum elften Jahrhundert zurück. Bemerkenswert war das 18. Jahrhundert, als deutsche Ansiedler aus der Fuldaer Gegend an beiden Ufern des Baches Borza einheimisch wurden (HÄFFNER 2000: 33; JASZMANN 2010: 134).

Zuerst kamen 12 Familien, später wuchs diese Zahl auf mehr als 80 Familien. Es waren Bauern und Handwerker, die auch hier in Ungarn die Bauernwirtschaft weitergeführt haben. Dies ist auch heute charakteristisch für unser Dorf. Großnaarad hat 730 Einwohner, überwiegend ungarndeutsche Familien. Sie sprechen heutzutage noch die Sprache der deutschen Ansiedler, ihre Mundart, bewahren die Bräuche und die Traditionen der Ahnen (HÄFFNER 2000: 22).

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das größte Teil der Bevölkerung nach Deutschland vertrieben. In ihrem Platz wurden Familien aus Oberungarn angesiedelt. Heutzutage ist beinahe die Hälfte der Einwohner deutscher Nationalität, sie bemühen sich um die Bewahrung ihrer Traditionen.

## Bräuche und Traditionen in Großnaarad

Die Großnaarader haben ein bäuerliches Leben gelebt, die Sitten und Bräuche waren überwiegend von Jahreszeit und Wetter bestimmt im Laufe des Kirchenjahres. Sie arbeiteten hart, die Gemeinschaft stand zusammen, sie feierten die Ernten und Weinlesen zusammen. Die Gesellschaft im Dorf war nach Bauern, Handwerkern, Kleinhäuslern und Knechten gegliedert. Die gesellschaftlichen Einschränkungen waren unüberwindbar, weil die Ehen unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Stellung mit dem Ziel des Behaltens des Vermögens geschlossen wurden (MANHERZ-WILD 2002).

## Die Volkstracht in Großnaarad

### Die Festtracht

Die festliche Tracht der Frauen war bunt und verziert. Die Frauen trugen ihre Haare im Zopf. Darauf hatten sie eine mit Spitzen und Perlen geschmückte Seiden- oder Samthauben, die „Tschepele“ genannt wurde. Um den Hals trugen sie eine „Halzkeď“ (enge Halskette), der mit kleinen bunten Strickperlen oder mit feiner Stickerei reich verziert war. Auf die Spitze des Hemdes haben sie eine „Pelemäschje“ (eine kleine, blaue Schleife) gesteckt. Die Frauen trugen ein weißes Hemd aus Leinwand, darüber eine kurze, schwarze Weste. Das Halstuch konnte weiß, bunt oder schwarz sein, es war auch mit Stickerei verziert und endete in Fransen. Das Tuch wurde auf der Brust überkreuzt. Die vier oder fünf Unterröcke, die die Frauen trugen, waren aus Leinen und wurden gut gestärkt. Der Oberrock war immer ein Faltenrock aus Atlas, Gewebe oder Seide. Die Röcke konnten lila, dunkelgrün, blau, gestreift oder quadriert sein. Die älteren Frauen trugen meistens schwarz. Die Röcke reichten bis unter das Knie, der Oberrock musste etwas länger sein. Darüber haben sie eine schwarze Schürze getragen. Die Schürzenschnur durfte auch nicht fehlen. Unter den Röcken trugen sie eine weiße Strumpfhose aus Schafwolle. Die Schuhe der Frauen waren aus schwarzem Samt und mit blauem Band gebunden (Interview mit Frau Maria Beck).

Die festliche Kleidung der Männer war schwarz-weiß, über das weiße Hemd trugen sie eine schwarze Weste und eine schwarze Jacke. Die Hosen waren auch schwarz, so wie der Hut und die Lederschuhe, die ebenfalls zum Festtracht gehörten (Interview mit Frau Maria Beck).

### Die Alltagstracht

Die Frauen trugen im Alltag die Haare in Zöpfen. Sie wurden von zwei Kopftüchern bedeckt. Das Untere war weiß und aus Leinen. Das Obere war bunt, aus Seide, Kaschmir oder Samt. Sie zogen ein weißes Hemd aus Leinen an. Darüber kam eine enge Weste. Die Röcke waren lang, aus Barchent oder aus Blaufärberstoff. Sie trugen außerdem ein Umhangtuch aus Wolle. Auch eine Schürze trugen sie, blau oder weiß geschmückt. Sie trugen an den Beinen eine Strumpfhose und an den Füßen Schuhpatscher. Im Winter wurden Klumpen getragen, die aus Holz waren (Interview mit Frau Maria Beck).

Die Männer trugen ein Hemd, eine Hose, eine Weste und eine Schürze. Das Hemd und die Hose waren aus Leinen. Das Hemd war weiß. Die Hose war im Sommer weiß, im Winter blau. Die Weste war schwarz oder blau und hatte zwei Taschen. Die Schürze war blau. An den Füßen trugen die Männer Schuhpatschker aus Wolle. Einen Hut trugen sie auch immer (Interview mit Frau Maria Beck).

### Die Hochzeitstracht

In den meisten von Ungarndeutschen bewohnten Gemeinden war die Braut in Schwarz gekleidet. Die Spangenschuhe wurden mit einer blauen Schleife an der Spitze aus schwarzem Samt oder Leder gefertigt. Die Braut trug eine weiße Strumpfhose, fünf oder sechs gestärkte Unterröcke und darüber einen schwarzen, glänzenden Oberrock aus Atlas. Die Schürze war aus weißem Chiffon oder weißer Seide und ringsum mit viel Spitze geschmückt. Die Schürzenschnur durfte auch nicht fehlen. Über dem weißen Hemd trug die Braut ein dreieckiges, gesticktes Halstuch und darüber einen kurzen schwarzen Mantel, die „Juppl“. Der Kranz auf dem Kopf der Braut bestand aus weißen Wachsblumen. In der Hand trug die Braut ein weißes, gesticktes Taschentuch mit Monogramm und einen Rosmarinzweig. Diejenigen, die unverheiratet starben, wurden in der Hochzeitstracht beigesetzt (Interview mit Frau Maria Beck).

Der Bräutigam hatte einen schwarzen Anzug an, ein weißes Hemd ohne Krawatte sowie schwarze Schuhe. Ein schwarzer Hut auf dem Kopf war auch ein zentraler Bestandteil der Tracht des Bräutigams. Sie trugen an der linken Brust einen kleinen Strauß aus weißen Wachsblumen (Interview mit Frau Maria Beck).

### Die Blaufärberei in Großnaarad

„Blaufärber zu sein, ist Gottes Gnade“ meinte der alte Blaufärbermeister Johann Sárdi aus Großnaarad. Johann Sárdi ist am 3. Juni 1920 in Grossnarad geboren und am 7. Mai 2017 gestorben. Seine Großeltern sind wohlhabende Bauern gewesen. Auf Wunsch seiner Großmutter hat er den Beruf der Blaufärberei gewählt. Die Lehrjahre hat er beim Blaufärbermeister Rezső Auth aus Bohl/Bóly verbracht. In zwei Jahren hat er zwei Berufe erlernt, den des Blaufärbermeisters und des Tonfärbers. Während seiner Praxisjahre in Budapest hat er sich weitere berufliche Fertigkeiten angeeignet, so ist er mit der Textilfärberei, der Fadenfärberei und der chemischen Reinigung vertraut geworden. Im Jahre 1947 hat er die Meisterprüfung abgelegt und im nächsten Jahr mit seiner Gewerbe genehmigung eine eigene Werkstatt in Großnaarad gegründet (ERB-MERKLER – MÁY 2014: 26).

Die Vorfahren von Johann Sárdi waren Deutsche, die im 18. Jahrhundert in Ungarn angesiedelt wurden. Die meisten Ansiedler waren damals Bauernleute und Handwerker. Zu den alten deutschen Handwerken gehörten: Kerzengießer, Seiler, Klumpen Macher, Lebkuchenmacher und Blaufärber. Zurzeit hat die Blaufärberei nur noch wenige Vertreter in den ungarndeutschen Dörfern in Ungarn (ERB-MERKLER – MÁY 2014: 24).

In Großnaarad war Herr Johann Sárdi ein bedeutender Vertreter dieser Kunst. Die Besonderheit dieser Werkstatt war die Atmosphäre, die unvergessliche Momente bot und zahlreiche Touristen nach Großnaarad anlockte. Was auch noch heute besonders ist, dass in der Mitte des Hofes ein Zitronenbaum steht, der genauso alt ist, wie die Gewerbe erlaubnis von Herrn Sárdi. Die Persönlichkeit und die Arbeits- und Berufsliebe des Blaufärbermeisters verwunderte jeden. Die Werkstatt von Johann Sárdi behütete das Wissen und die Glut der Tradition (ERB-MERKLER – MÁY 2014: 24).

Der Name der Blaufärberei wurde direkt aus West-Europa übernommen, das Wort „Blaufärberei“ kommt aus der germanischen und lateinischen Sprache „Verber, Ferber, Färber, Tinctor“. Im 18. Jahrhundert wurde es „Seidenfärber, Kunst- und Waidfärber“ genannt, der Name „Blaufärber“ wurde erst ab dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts benutzt (ERB-MERKLER – MÁY 2014: 24).

Im Laufe der Geschichte hat der Mensch auf seine Kleidung immer mit großer Sorge geachtet. Nicht nur auf den Schnitt, sondern auch auf die Farben wurde großer Wert gelegt. Die hausgemachten Webereien sollten nicht nur weiß, sondern auch farbig genutzt werden, so wurde in der Natur nach Pigmenten gesucht. Schnecken, Pflanzen sowie Mineralien bedeuteten die Grundlage für den Versuch, Farben herzustellen. Die in Indien fündige Indigopflanze konnte in großer Menge und sehr billig angebaut werden. Deshalb wurde die Pflanze weltweit benutzt (ERB-MERKLER – MÁY 2014: 24).

Der Meister, Herr Johann Sárdi konnte am Anfang nur indigoblaue Textilien herstellen, doch später färbte er seine Stoffe auch mit grünen und gelben Motiven. Er basierte seine Produktion auf den Textilbedarf der Trachtenkleidungen der Bevölkerung. Außer den örtlichen Verkäufen besuchte der Meister auch Märkte in der

Gegend, wo er sich an die Motive der Textilien sowie an den Geschmack der anderen Dörfer angepasst hat. Der Meister stellte mit Handdruck und Bildstock seine indigo- und kornblumenblauen Textilien her. Einen Teil seiner Motive kaufte er von alten Werkstätten, den anderen Teil stellte er selber her. Motive herzustellen erfordert gründliches Wissen über Textildruckerei, sichere Zeichenkenntnisse, Präzision, Geduld und Fleiß. In der Werkstatt konnte neben den traditionellen blau-weißen Motiven, auch die blau-hellblauen, blau-gelben, blau-grünen, blau-roten und blau-rosaroten Farben gefunden werden (ERB-MERKLER – MÁY 2014: 26).

Die moderne Zeit und das politische Regime brachten mit sich, dass die meisten sich aus der Tracht „ausgezogen“ haben, so wurde das Leben des Blaufärbers sehr schwer. Erst, als in den 1970er Jahren die Blaufärbertextilien wieder modisch geworden sind, konnte die Werkstatt modernisiert werden (ERB-MERKLER – MÁY, 2014: 26).

Der Meister bekam für seine Arbeit und für sein berufliches Engagement zahlreiche Anerkennungen. Im Jahr 1979 wurde er mit dem Orden „Goldenes Kleingewerbe“ ausgezeichnet. 1985 erwarb er den Titel „Ausgezeichneter Volkskünstler“. Im Jahr 1988 wurde er Meister der Volkskunst, 1994 wurde Herr Sárdi vom Bezirk Branau/Baranya mit dem Kunstorden ausgezeichnet (ERB-MERKLER – MÁY 2014: 26).

Nach dem Tod von Johann Sárdi übernahm die Blaufärberwerkstatt in Großnaarad sein Sohn Johann Sárdi.

## **Didaktische-methodische Hinsicht**

### **Das Ziel des Volkskundeunterrichts**

Die Volkskunde beschäftigt sich mit der geistigen und materiellen Kultur eines Volkes. Zur geistigen Kultur gehören die folgenden Themen: Brauchtum, Volksglauben, Sprache, Dichtung, Musik und Tanz eines Volkes. Zur materiellen Kultur gehören Arbeit und Wirtschaft, Nahrung, Kleidung, Kunst und Wohnen eines Volkes (MÁRKUS 2010: 7).

Volkskunde zu unterrichten erfordert von den LehrerInnen eine vertiefte inhaltliche Vorbereitung: Studieren der Fachliteratur. (zum Beispiel: Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen, verschiedene Studien und Sammlungen, sowie Diplomarbeiten.) Die Forschung können auch Gewährspersonen im eigenen Dorf oder in der Umgebung unterstützen. Danach kommt die Frage auf, mit welchen Methoden diese Inhalte den Grundschulkindern vermittelt werden sollten. Dazu soll die Lehrperson auf die Inhalte der Traditionspflege, auf die Altersbesonderheiten der Kinder, auf die Sprachkompetenzen der Kinder in Deutsch und auf das Interesse der Kinder an den Themen achten. Deswegen sollen die Volkskundestunden altersgemäß, handlungsorientiert und spielerisch ablaufen. Bei der Bearbeitung eines Themas sollen die folgenden Aspekte berücksichtigt werden: der Inhalt soll der Lebenssituation der Kinder nahestehen, den Altersbesonderheiten der Kinder entsprechen, sowie erlebbar, konkret und veranschaulicht gemacht werden. Die Kenntnisübergabe soll durch Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungen vermittelt werden, die als Ausgangserlebnisse für neue Forschungskennntnisse und Sammeln von Erfahrungen dienen (JÄGER-MANZ 2013: 15; MÁRKUS 2010: 7).

### **Sprachförderung während der Traditionspflege**

Bei dem Weitergeben des kulturellen Erbes soll die Lehrerin auf die Sprachförderung der Kinder in Deutsch achten. Handlungsorientierung und Visualisierung sind wichtige Methoden in einer Volkskundestunde. Beim Erzählen muss alles gezeigt werden, die verbale Ebene soll immer mit der visuellen Ebene parallel laufen. Die Materialien sollen interessant sein, wie zum Beispiel Bilder, Memory-Karten, Gesellschaftsspiele oder Naturmaterialien aus der nahen Umgebung der Schule. Die Dramatisierung, Puppentheater oder Puppenspiele sind für die Förderung der Dialogfähigkeit und Sprechfähigkeit geeignet. Die Themen sollen der jüngeren Generation durch Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten vermittelt werden, auch in der Volkskundestunde spricht man über fachübergreifende Aspekte: die Inhalte sollen in den sprachlichen, kognitiven, mathematischen, künstlerischen und musikalischen Bereichen behandelt werden (JÄGER-MANZ 2013: 11).

### **Die Sprache der Ungarndeutschen**

Auf die Sprache der Ungarndeutschen soll der Volkskundeunterricht Wert legen, die deutschen Mundarten sollen die Kinder in hör- und erlebbaren Situationen kennenlernen. Das Ziel damit ist, dass die Kinder die deutschen Dialekte verstehen und eventuell sprechen sollen. Wenn es die Möglichkeit gibt, dann laden wir Großeltern in

die Volkskundestunde ein, die in ihrer Muttersprache einen Reim sagt, ein Lied singt oder ein Spiel vorführt. Wenn wir ein ungarndeutsches Dorf, ein Heimatmuseum oder eine Werkstatt aufsuchen, da können auch die Schüler die ortstypischen Dialekte hören und erleben. Aber eine schöne und hervorragende Arbeit ist, wenn wir selber alte Leute im Dorf aufsuchen, und eine Sammlungsarbeit der deutschen Mundart anfertigen, die wir später den Kindern vorspielen. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen ohne Mundartkenntnisse nicht versuchen, mit den Schülern in Mundart zu sprechen. Nur vom authentischen Sprechen sollen sie die Dialekte der Ungarndeutschen kennenlernen (JÄGER-MANZ 2013: 17).

### **Indirekte Traditionsbewahrung**

Die Übergabe der Traditionen und Kultur der Ahnen soll nicht nur auf einem Nationalitätentag oder einer Nationalitätenwoche bauen. Sie sollen in den Wochentagen oft und intensiv dabei sein. Die indirekte Traditionspflege bedeutet, dass das ungarndeutsche Erbe in alltäglichen Situationen hervorkommt und den Teil des Alltags bildet, nicht in Form einer Ausstellung, sondern als Gegenstände, die sie tagtäglich benutzen. Zum Beispiel trinken sie von einem „Häfche“, sie tragen als Hausschuhe oder in der Tanzstunde Patscher, den Klassenraum mit alten Fotos von Schulkindern in Tracht oder beim Spielen schmücken, sowie Alltagsgegenstände der Ungarndeutschen in das Klassenzimmer stellen, zum Beispiel ein altes geflochtenes Stühlchen, einen Haussegen an die Wand hängen oder eingekleidete Trachtenpuppen in den Raum stellen. Ein alter Kleiderhaken kann auch an der Wand im Raum hängen, woran die Kinder ihre Turnsachen aufhängen sollen. Wenn es viel Platz im Raum gibt, da ist die Möglichkeit, dass die Lehrperson eine Trachtenecke einrichtet, wo sich die wichtigsten Teile einer ungarndeutschen Volkstracht befinden (JÄGER-MANZ 2013: 18).

### **Lernen mit allen Sinnen**

Bei der multisensorischen Lerntheorie geht es darum, dass sich die Lerninhalte noch leichter einprägen, wenn mehrere Sinne parallel angesprochen werden. Zu den klassischen Sinnen gehören Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten. Zu diesen Sinnen lassen sich 13 Sinnesgebiete hinzufügen: der Gesichtssinn (Sehsinn), Gehörsinn, Geruchssinn, Geschmackssinn, Berührungs- und Drucksinn, Temperatursinn, Schmerzsin, Stellungssinn, Spannungs-/Kraftsinn, Lagesinn, Drehbewegungssinn und die Organempfindungen (LINDEMANN 1998).

Die Schüler merken zum Beispiel Wörter besser, wenn sie sie nicht nur hören, sondern auch ein Bild dazu sehen, oder der Geruchs- und/oder der Geschmackssinn angesprochen wird. So werden alle sensorischen Wahrnehmungen perfekt verknüpft, und das Gehirn kann den Ausdruck optional behalten. In erster Linie sind visuelle, akustische und taktile Wahrnehmungen typische Aufnahmekanäle (LINDEMANN 1998).

Heutzutage werden die Sinne der Kinder nicht ausreichend gefördert. Fernsehen, Computer, Stereoanlagen haben eine schlechte Auswirkung auf die Augen und Ohren. Wegen des Fastfoods, sowie industriell angefertigten Essens trifft die Zunge leider zu oft auf Geschmacksverstärker. Von berufstätigen Eltern bekommen Kinder im 21. Jahrhundert Zuneigung, Liebe und Berührungen immer seltener, als ihre Vorfahren. Der Geruchssinn wird von Autoabgasen und anderen Luftverschmutzungen sehr belastet. Die Sinne werden also noch mehr angesprochen und belastet. Deswegen sollen sie in der Grundschule noch besser trainiert und gefördert werden (LINDEMANN 1998).

In der Volkskundestunde ist es möglich bei der Kulturtradierung alle Sinne anzusprechen. Spielerisches Lernen bietet viele Möglichkeiten, die Sinneskanäle der Kinder zu erreichen, obwohl die Vorbereitung auf die Stunde länger ist, lohnt es sich im Unterricht zum Beispiel Rollenspiele, Rätsel oder Kartenspiele anzufertigen.

### **Lernen mit digitalen Medien**

Lernen mit digitalen Medien bietet vielseitige Möglichkeiten zur Bearbeitung der Lerninhalte. E-Learning bedeutet Lernformen, die die Lernenden medial unterstützen. Die Schüler profitieren vom interaktiven Lernen, wie sie mit digitalen Medien umgehen sollen. Die meisten Schüler nutzen Computer, Handy und Internet regelmäßig. E-Learning bietet: Multimedialität, Interaktivität und Vernetzung. Multimedialität bedeutet die Einbindung unterschiedlicher Medien. Interaktivität weist auf die Erarbeitung der interaktiven Inhalte hin. Vernetzung kennzeichnet den Informationsaustausch innerhalb einer Arbeitsgruppe (ELMDM 2016).



Die digitalen Medien haben auch in dem Volkskundeunterricht eine wichtige Rolle. Die traditionellen Inhalte mit E-Learning werden für unser Zielpublikum viel interessanter. Die LehrerInnen sollen die digitalen Medien in die Volkskundestunde einbauen, und die Aufgaben sowohl mit herkömmlichen Medien als auch mit digitalen Medien vorbereiten und in der Stunde präsentieren und durchführen.

### **Methoden zur Bearbeitung der Themen**

Die Kenntnisse in dem Volkskundeunterricht sollen durch Werkstattunterricht, Projektunterricht, offenen Unterricht oder Stationenlernen vermittelt werden. Den Werkstattunterricht bereitet die Lehrerin vor, aber die Stunde wird von den Schülern aktiv durchgeführt. Nicht nur die Aufgaben wählen sie allein aus, sondern auch die Kontrolle machen die Kinder selbst. Die Lehrperson wirkt als Berater mit, der um Hilfe gefragt werden kann. Dieser Unterrichtstyp ist fachübergreifend und die mündliche Kommunikation entfällt fast ganz. Die Arbeit in der Stunde befindet sich in verschiedenen Arbeitsplätzen, zwei oder mehr Schüler arbeiten zusammen und dürfen sich im Klassenraum frei bewegen und miteinander reden. Dieser Typ fördert am meisten das selbständige Lernen und die Sozialkompetenzen der Kinder (vgl. MÁRKUS 2010: 8–11).

Bei dem Projektunterricht geht es um Handlungsorientierung, Selbstorganisation, Selbstverantwortung, Lernerautonomie und kooperatives Lernen. Die Phasen des Projektunterrichts sind die folgenden: Initiierung, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Auswertung und Weiterführung. Bei der Initiierung werden die Projektideen gefunden. Im Laufe des Einstiegs wird das Projekt eingeleitet. Die Planung bedeutet wer was, wann, wo und mit wem macht. Im Laufe der Durchführung wird das Projekt begleitet, durchgeführt. Die Projektergebnisse werden in der Präsentationsphase vorgestellt. Zuletzt wird das Projekt ausgewertet (JÄGER-MANZ 2013: 21; MÁRKUS 2010: 12–13).

Im offenen Unterricht geht es um die freie Wahl der Schüler, sie wählen frei, mit welchen selbstgewählten Inhalten, wann, wo und in welcher Sozialform sie arbeiten. In diesem Unterrichtstyp sind die Mitverantwortung und Mitbestimmung jedes Schülers und die Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sehr wichtig (MÁRKUS 2010: 13).

Das Stationenlernen ist eine offene Lernform, ähnlich wie der Werkstattunterricht, die Schüler nehmen in der Stunde an den Aufgaben aktiv teil und die Lehrperson steht im Hintergrund. Ihre Aufgabe ist die Stationenarbeit gründlich vorzubereiten und die Stationen im Raum aufzubauen, und während der Arbeit als Beobachter und Hilfe da sein. Die Schüler arbeiten selbstständig und kontrollieren sich selbst, im Klassenzimmer können sie sich auch wie beim Werkstattunterricht frei bewegen. Diese Arbeitsform ist als Übungsphase, als Vertiefungsphase oder als Zusammenfassung eines Themas passend. Die Stationen werden durch Zahlen oder Symbole gezeichnet. Die Schüler machen die Kontrolle der Aufgaben selbst. Einen Laufzettel sollen die Gruppen bei der Stationenarbeit bekommen, der zur Arbeit und zum Mitmachen motiviert. Die Arbeit der Kinder wird durch Selbstverantwortlichkeit und Handlungsorientierung gekennzeichnet. In dieser Lernform lernen die Schüler viel miteinander und voneinander. (JÄGER-MANZ 2013: 26–27; MÁRKUS 2010: 11; HOCK-ENGLENDER-FLÓDUNG 2003).

Für weitere, vielseitige, spielerische methodische Anregungen s. MÁRKUS – TRENTINNÉ BENKŐ 2016!

### **Bräuche und Traditionen von Großnaarad in der Praxis**

Das eine Ziel meiner Arbeit ist es die vielseitigen Traditionen und die interessante Geschichte der Ungarndeutschen im Rahmen eines erlebnisreichen Volkskundeunterrichts der jüngeren Generation weiterzugeben um das Erhalten dieses Erbes für die Zukunft versichern zu können. Die Bearbeitung der volkskundlichen Themen über die Traditionen von Großnaarad möchte ich in Form einer Stationenarbeit vermitteln. Damit möchte ich die Motivation und Interesse in der Stunde erwecken und wachhalten. Die Durchführung der Themen soll interessant, alters- und kindgemäß, handlungsorientiert, spielerisch und ganzheitlich sein.

Bei der Bearbeitung der Themen habe ich die Dokumente *Wurzeln und Flügel*, die *Rahmenlehrpläne für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*, sowie das Lehrwerk *Schatztruhe. Lehr- und Arbeitsbücher zum Volkskundeunterricht von Klasse 1 bis 4* berücksichtigt.

Die Bearbeitung der Themen erfolgt im Weiteren in tabellarischer Form als Unterrichtsentwurf.

**Bearbeitungsmöglichkeiten zum Thema Volkstracht in Form einer Stationenarbeit**

| Station | Station-Ablauf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Methoden              | Materialien,<br>Medien                       | Förderungs-<br>kompetenzen                                                                                                                                           |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.      | <b>Festtrachtteilenamen zu den Bildern ordnen</b><br>Die Schüler arbeiten an einer LearningApps-Aufgabe. Die Aufgabe die Bilder zu den Wortkarten ordnen.<br>LearningApps-Aufgabe:<br><a href="https://learningapps.org/display?v=peogosptt19">https://learningapps.org/display?v=peogosptt19</a> s. Anhang<br>Kontrolle: nach der Aufgabe, Selbstkontrolle. | Zuordnung             | Computer<br>Projektor<br>LearningApps        | Sozialkompetenz<br>Digitale Kompetenz<br>Aufmerksamkeit- und Konzentrationsfähigkeit<br>Beobachtungsvermögen                                                         |
| 2.      | <b>Namen von Festtrachtteilen den Benennungen im Großnaarader Dialekt zuordnen</b><br>Die Schüler bekommen Wortkarten, sie sollen den Namen des Festtrachtteils zu den Dialektnamen ordnen.<br>Kontrolle: nach der Aufgabe, Selbstkontrolle anhand einer richtig ausgefüllten Tabelle.<br>s. Anhang                                                          | Zuordnung             | Wortkarten<br>Lösungsschlüssel               | Sprachförderung<br>Sozialkompetenz<br>Förderung der Feinmotorik<br>Hand-Auge<br>Konzentration<br>Aufmerksamkeit- und Konzentrationsfähigkeit<br>Beobachtungsvermögen |
| 3.      | <b>Anziehen der Hochzeitstracht. Bilder in die richtige Reihenfolge stellen</b><br>Die Schüler bekommen Bilder, die Aufgabe ist die Phasen des Einkleidens in die Hochzeitstracht in die richtige Reihenfolge zu stellen. Kontrolle: Nach der Aufgabe, Selbstkontrolle anhand der Reihenfolgestellung der Bilder.<br>s. Anhang                               | Reihenfolgestellung   | Bilder<br>Lösungsschlüssel                   | Förderung des logischen Denkens<br>Verhältnis von Teil-Ganzem<br>Beobachtungsvermögen<br>Sozialkompetenz                                                             |
| 4.      | <b>Kreuzworträtsel</b><br>Die Schüler arbeiten an einem Kreuzworträtsel. Sie sollen die richtige Antwort in die Lücken einschreiben.<br>Die Lehrerin klebt im Raum die Lösungsschlüssel an die Wand. Wenn die Gruppe mit der Aufgabe fertig ist, geht sie dahin und durchführt die Kontrolle selber.<br>s. Anhang                                            | Aufgabenlösung        | Kreuzworträtsel<br>Lösungsschlüssel          | Sprachförderung<br>Wortschatzübung<br>Förderung der Logik, des Gedächtnisses<br>Kognitive und soziale Kompetenzen                                                    |
| 5.      | <b>Samtband mit Perlen schmücken</b><br>Die Schüler fertigen ein Samtband mit Perlen an. Sie bekommen ein schwarzes Samtband und schmücken es mit Perlen.<br>s. Anhang                                                                                                                                                                                       | Handlungsorientierung | Samtband<br>Perlen<br>Nadel, Zwirn<br>Schere | Förderung der Feinmotorik<br>Hand-Auge<br>Konzentration<br>Förderung der Kreativität, des Schönheitssinns                                                            |

**Bearbeitungsmöglichkeiten zum Thema Blaufärberei in Form einer Stationenarbeit**

| Station | Station-Ablauf                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Methoden                   | Materialien,<br>Medien                                                                 | Förderungs-<br>kompetenzen                                                                                                                   |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.      | <b>Besuch der Blaufärberwerkstatt in Großnaarad</b><br>Die Lehrperson besucht mit den Schülern die Blaufärberwerkstatt im Rahmen einer Volkskundestunde.<br><a href="http://www.nagynyaradikefesto.hu/">http://www.nagynyaradikefesto.hu/</a><br>(heruntergeladen am: 29.10.2019)                                                                                                                                                           | gezielte<br>Beobachtung    | Volkskundeheft<br>Bleistift                                                            | die nähere Umwelt<br>kennenlernen<br>Erlebnisse, Erfahrungen<br>sammeln<br>Förderung der<br>Sozialkompetenz,<br>Sach- und<br>Sprachkompetenz |
| 2.      | <b>Den Arbeitsprozess der Blaufärberei in die richtige Reihenfolge stellen</b><br>Nach dem Besuch in der Blaufärberwerkstatt sollen die Kinder in der nächsten Stunde den Arbeitsprozess in die Reihenfolge stellen in einer LearningApps-Aufgabe.<br>LearningApps-Aufgabe:<br><a href="https://learningapps.org/display?v=phj5i8sga19">https://learningapps.org/display?v=phj5i8sga19</a><br>Kontrolle: nach der Aufgabe, Selbstkontrolle. | Reihenfolgestel-<br>lung   | Computer<br>Projektor<br>LearningApps                                                  | Digitale Kompetenz<br>Sozialkompetenz<br>Sprachförderung<br>Förderung des logischen<br>Denkens                                               |
| 3.      | <b>Blaufärbertulpe anfertigen</b><br>Die Schüler fertigen eine Blaufärbertulpe an. Die Schüler bekommen eine Weinrebe, darauf wird die Tulpenblüte genäht und mit Stopferstoff gefüllt. Ein grüner Stoff wird als Blätter auf die Rebe genäht.<br>s. Anhang                                                                                                                                                                                 | Handlungsorien-<br>tierung | Zweig<br>Blaufärbertextilien<br>Stopferstoff<br>grüner Stoff<br>Nadel, Zwirn<br>Schere | Förderung der<br>Feinmotorik<br>Förderung der Kreativität<br>Hand-Augen<br>Konzentration                                                     |
| 4.      | <b>Kühlschrankmagnet anfertigen mit Blaufärberstoff oder Blaufärbermuster</b><br>Die Schüler fertigen einen Kühlschrankmagnet an, sie bekommen dazu ein Holzstück, Blaufärbertextilien, Filzstoffe und einen Magnetstreifen.<br>s. Anhang                                                                                                                                                                                                   | Handlungsorien-<br>tierung | Holzstück<br>Blaufärbertextilien<br>Filzstoffe<br>Magnetstreifen                       | Förderung der<br>Feinmotorik<br>Förderung der Kreativität<br>Hand-Augen<br>Konzentration                                                     |
| 5.      | <b>Bücherzeichen anfertigen mit Blaufärbermuster</b><br>Die Schüler bekommen ein blaues Blatt, sie sollen darauf Blaufärbermuster zeichnen. So entsteht bei jedem Kind ein Bücherzeichen.<br>s. Anhang                                                                                                                                                                                                                                      | Zeichnen                   | blaues Blatt<br>weißer Bleistift                                                       | Förderung der<br>Feinmotorik<br>Förderung der Kreativität<br>Hand-Augen<br>Konzentration                                                     |



|                                        |                                   |
|----------------------------------------|-----------------------------------|
| die Seiden- und Samthaube              | tes Tschepela                     |
| die enge Halskette                     | tie eng Halzkedö oder Keide       |
| die kleine, blaue Schleife             | tie kla, ploh Maschö, Pelemäschje |
| das weiße Hemd                         | tes weiß Hem                      |
| die schwarze Weste                     | tes schwaz Leipje                 |
| das Halstuch                           | tes Halztuch                      |
| der Oberrock                           | ter Ewökit'l                      |
| der Unterrock                          | ter Engerkit'l                    |
| die schwarze Schürze                   | tes schwaz Schiez                 |
| die Schürzenschnur                     | tes Schiezpeindl                  |
| die Strumpfhose                        | tie Strempfhosö                   |
| die schwarzen Spangenschuhe/Samtschuhe | tie schwazö Samötschuh            |
| die Lederschuhe                        | tie Lederschuh                    |
| das Kopftuch                           | tes Halztuch                      |
| der Blaufärberstoff                    | ter Plofärwörstoff                |
| das Umhangtuch                         | tes Umhängtichel                  |
| der Schuhpatschker                     | tie Firwe's                       |
| die Klumpen                            | tie Klombö                        |
| der kurze, schwarze Mantel             | tes Juppl                         |
| der Brautkranz                         | ter Prautkranz                    |
| das Taschentuch                        | tes Schnuptuch                    |

**2. Abbildung.** Station 2. Teile der Festtracht. Namen den Dialektbenennungen zuordnen (Großnaarader Dialekt)



**3. Abbildung.** Station 3. Anziehen der Hochzeitstracht, Bilder in die richtige Reihenfolge stellen (Fotos von Péter Máj)





- Die Lösung ist: .....

## 5. Abbildung. Station 4. Kreuzworträtsel

## Two decorative wooden staffs are shown against a light background. Each staff has a blue fabric cap with a white floral pattern and a long green tassel hanging from the end.

32



**7. Abbildung.** Station 4. Kühlschrankmagnet anfertigen mit Blaufärberstoff oder Blaufärbermuster (selbstgemachtes Foto)



**8. Abbildung.** Station 5. Bücherzeichen anfertigen mit Blaufärbermuster (selbstgemachtes Foto)

## Quellenverzeichnis

### Literatur

- ÁRENDÁSNÉ HUJ K. – FODORNÉ SZÖLLÖSI D. – GYŐRINÉ MEISZTER K. – HOCK-ENGLENDER I. – NAGY K. – RAINER P. – STECKLNÉ BOLDIZSÁR K. – STEINDL A. – TUTTI G. (2011): *Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Ungarndeutsches Pädagogisches Institut, Budapest. [http://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln\\_und\\_fluegel/wuf-kompetenzmodell-nationalitaten.pdf](http://udpi.hu/doc/kiadvanyok/wurzeln_und_fluegel/wuf-kompetenzmodell-nationalitaten.pdf) (heruntergeladen am: 6.10.2019)
- ERB-MERKLER, Cs. – MÁY, P. (2014): *Unser Erbe – Örökségünk*. Nagynyárádi Német Nemzetiségi Önkormányzat. Nagynyárád. [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi\\_nemzetisegek/nemetek/nagynyarad/unser\\_erbe\\_oroksegtar/index.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/nemetek/nagynyarad/unser_erbe_oroksegtar/index.htm) (heruntergeladen am: 20.10.2019)
- FREY, M. – FÁTH, É. – FLÓDUNG, M. (2014): *Schatztruhe. Lehrbuch zum Volkskundeunterricht Klasse 1-4*. Koch Valéria Iskolaközpont. Műszaki Könyvkiadó.
- FREY, M. – FÁTH, É. – FLÓDUNG, M. (2016): *Schatztruhe. Arbeitsbuch zum Volkskundeunterricht Klasse 3*. Koch Valéria Iskolaközpont. Műszaki Könyvkiadó.
- FREY, M. – FÁTH, É. – FLÓDUNG, M. (2018): *Schatztruhe. Arbeitsbuch zum Volkskundeunterricht Klasse 2*. Koch Valéria Iskolaközpont. Műszaki Könyvkiadó.
- FREY, M. – FÁTH, É. – FLÓDUNG, M. (2018): *Schatztruhe. Arbeitsbuch zum Volkskundeunterricht Klasse 4*. Koch Valéria Iskolaközpont. Műszaki Könyvkiadó.
- HÄFFNER, J. (2000): *Großnaarad/ Nagynyárád*. Nagynyárád Község Önkormányzata. Pannónia Könyvek. Nagynyárád.
- HOCK-ENGLENDER, I. – FLÓDUNG, M. (2003): *Methodische Hinweise zur Volkskunde für die 1. – 4. Klasse der Grundschule*. Kiss Árpád Országos Közoktatási Intézmény. Budapest. [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi\\_nemzetisegek/nemetek/methodische\\_hinweise\\_zur\\_volkskunde/1\\_4/pages/000\\_Konyveszeti\\_adatok.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/nemetek/methodische_hinweise_zur_volkskunde/1_4/pages/000_Konyveszeti_adatok.htm) (heruntergeladen am: 22.10.2019)
- JÄGER-MANZ, M. (2013): *Traditionen kindgemäß pflegen*. Bajapress Nyomda. Baja.
- JASZMANN, G. Hrsg. (2010): *Mesélő házak/ Häuser, die uns erzählen*. Budaörs. Helytörténeti Gyűjtemény. Heimatmuseum.
- KLEIN, Á. – LÁZÁR, K. – MÁRKUS, É. (2018): Ungarndeutsche Volksspielzeuge. In Einheit mit Natur und Gesellschaft. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce* Bd. 13, Nr. 3(49): Zabawka w życiu dziecka. Konteksty historyczne i edukacyjne. (= Toy in Child's Life. The Historical and Educational Contexts), 95–110. DOI:

- 10.14632/eetp.2018.13.49.95 <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp/article/view/1175/1173> (heruntergeladen am: 20.10.2019)
- MANHERZ, K. – WILD, K. (2002): *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Lehrbuch zur Minderheitenkunde*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest. [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_nemzetisegek/nemetek/ungarndeutsches\\_archiv\\_3/index.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/nemetek/ungarndeutsches_archiv_3/index.htm) (heruntergeladen am: 20.10.2019)
- MÁRKUS É. – GÖLCZ M. (2018): A magyarországi német nemzetiség nyelvelsajátítási szokásai. *Gyermeknevelés*, 6. 3. sz., 56–69. DOI: <https://doi.org/10.31074/201835669>. [http://gyermekneveles.tok.elte.hu/18\\_3/gyn\\_2018-3\\_markus\\_golcz\\_56-69.pdf](http://gyermekneveles.tok.elte.hu/18_3/gyn_2018-3_markus_golcz_56-69.pdf) (heruntergeladen am: 20.10.2019)
- MÁRKUS É. – TRENTINNÉ BENKŐ É. (szerk.) (2016): Idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés gyermekkorban. *Gyermeknevelés. Online tudományos folyóirat*. 4. évf. 1. sz. Különszám. [http://gyermekneveles.tok.elte.hu/2016\\_1.htm](http://gyermekneveles.tok.elte.hu/2016_1.htm) (heruntergeladen am: 20.10.2019)
- MÁRKUS, É. (2010): *Zur Volkskunde der Ungarndeutschen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für die Studenten der Nationalitätengrundschulehrer- und -Kindergärtnerinnenbildung*. Trezor Kiadó. Budapest. <http://mek.oszk.hu/09000/09086/> (heruntergeladen am: 20.10.2019)
- MÁRKUS, É. (2016): Minderheiten in Ungarn und die Ausbildung von Minderheitenpädagogen an der ELTE TÓK. (= A magyarországi nemzetiségek és az ELTE TÓK-on folyó nemzetiségi pedagógusképzés) In: ILSE, V. – SURESCH I. - WINKLER, M. (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donauraum*. Frankfurt am Main: Peter Lang: 81-92.

## Interviews

- BECK, M. – Ehemalige Vorsitzende der Deutschen Nationalitätenselbstverwaltung Großnaarak. Persönliches Interview. (Kontakt Daten bei der Autorin)
- SÁRDI, J. – Blaufärbermeister in Großnaarak. Persönliches Interview. (Kontakt Daten bei der Autorin)

## Webseiten

- ELMHDM (2016): E-Learning: Lernen mit Hilfe digitaler Medien. Medienkompetenz Portal NRW. <https://www.medienkompetenzportal-nrw.de/themen-dossiers/medienpaedagogisches-lernen/e-learning.html> (heruntergeladen am: 28.10.2019)
- Lerhpläne und Stoffverteilungspläne. <http://www.udpi.hu/hu/tantervek> (heruntergeladen am: 20.10.2019)
- LINDEMANN, T. (1998): Lernen mit allen Sinnen <https://www.grin.com/document/96521> (heruntergeladen am: 27.10.2019)
- MEYER, P. : Multisensorik – lernen mit allen Sinnen <https://www.forrefs.de/grundschule/unterricht/unterricht-vorbereiten/ablaeufe-des-unterrichts/multisensorik-lernen-mit-allen-sinnen.html> (heruntergeladen am: 26.10.2019)
- Blaufärberwerkstatt Großnaarak <http://www.nagynyaradikekfesto.hu/> (heruntergeladen am: 29.10.2019)
- Ungarndeutsches Pädagogisches Institut. [www.udpi.hu](http://www.udpi.hu) (heruntergeladen am: 6.10.2019)

*Gerlei-Tüskés Bernadett – Lo Bello Maya Jean*

## **Teaching Third- and Fourth-Grade Talented Students in a Foreign Language Classroom**

### **3–4. osztályos tehetséges gyerekek tanítása az angolórán**

LEKTOR: ÁRVA VALÉRIA

#### **Absztrakt**

A tehetséggondozás kiemelt fejlesztési terület Magyarországon, így ez fontos eleme a Nemzeti alaptantervnek. Jelentőségét mutatja, hogy intézmények között működő tehetségálózat is foglalkozik vele. A tehetség fogalma a mai napig nem tisztázott, számos vélemény és elmélet adott ebben a témában, mint a magas IQ, vagy a többszörösintelligencia-elmélet. A tanulmány célja, hogy megvizsgálja hogyan lehetséges az általános iskolai angol órán a tehetségazonosítás és a tehetségfejlesztés. Ezzel kapcsolatban milyen infrastrukturális, tárgyi lehetőségek, valamint módszerek, jó gyakorlatok adottak a tanítók számára. Lehetőségem nyílt egy nyolc évfolyamos gimnázium igazgatójával interjút készíteni a tehetséggondozás és annak lehetőségeinek témájában. Az esettanulmány Gagné megkülönböztető tehetségmodellje tükrében vizsgálja egy harmadikos kiemelkedő angol nyelvtudású diák tehetségazonosítását és tehetségfejlesztését.

*Kulcsszavak:* tehetséggondozás, Gagné megkülönböztető tehetségmodellje, differenciált oktatás az angol nyelvórán

#### **Introduction**

For children, parents and society the identification and development of talent is essential for the sake of developing as many outstanding, talented individuals as possible. Talent development is therefore both a national and an international concern, and one that almost always hinges on giving children the right education for their skills. Teachers have the enormous responsibility and privilege of discovering every child's interests and supporting them in the area in which they can both excel and find a sense of delight. In this paper, I will examine how talent development can become a part of primarily third- and fourth-grade EFL lessons. Beyond exploring what the possible mechanisms for talent development are in Hungary's primary-level education system, I hypothesize that language lessons provide a rare opportunity for educators to identify and support talent. I focus on third- and fourth-grade education because the fourth grade is when students can apply for an eight-year grammar school in Hungary, a possibility that is usually recommended for those who are perceived as "talented." Knowing whether a child has a talent for languages can therefore be an essential step toward applying to a bilingual or language-oriented secondary school, an opportunity that can greatly influence the student's future access to advanced education.

Based on the method of triangulation, my research explores the question of talent development from three levels: in the first level, I establish what legal framework and professional network enables talent development in Hungary by examining the National Core Curriculum (NAT), Talent Centers, and the system of awarding schools status as a Certified Talent Developer Institution. To gain a perspective on everyday life in a school, I prepared an interview with the director of a school in the 15<sup>th</sup> district, in Budapest who is currently involved in applying for the latter status. In the second level, I analyze a primary student's case in a school located in Budapest's twelfth district. I analyzed the opportunities of talent identifying and different talent developer programs that are available for this

young student whose advanced knowledge of English (acquired by living abroad) challenged his teacher to seek out methods for encouraging his continued language development.

## Review of the Literature

### Talent Concepts Throughout The Ages

Although talent has been a concept for centuries, its exact definition has yet to be established. In the twentieth century, the quantitative method of IQ tests first emerged in the United States and Europe. At the behest of the French government, BINET and Theodore SIMON (1905) then used IQ tests for pinpointing children who would be likely to have difficulties in school. In spite of their lingering influence, the effectivity of IQ tests is doubtful, particularly in reference to the identification of special talents. This approach has had a lasting effect on talent identification even today. In addition, as a means of assessing cognitive ability in military and civil employees IQ test were used (HALLY n.d.: 1). RÉVÉSZ (1918) stated that many talented or gifted members of society can not be recognized while many intelligent, but untalented are judged as being talented via this method. The needs of special talents are different because they require other kinds of intelligences. Nowadays experts agree that genetic inheritance also influences the presence of natural ability while the environment greatly impacts the development of these (BÁLINT-ORSÓS n.d.: Egydimenziós tehetségmodellek section).

In an attempt to provide specialists with a more qualitative method for identifying, assessing and supporting talent, a variety of theories have been developed. Out of these, the most well-known ones are GARDNER's (1983) Theory of Multiple Intelligence, RENZULLI's (1978) Three-Ring Model and GAGNÉ's (2000) Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). Since each model offers a different, yet fundamental perspective on the issue, it is necessary to provide a brief summary of their content.

### Gardner's Theory of Multiple Intelligence

Gardner and Hatch view intelligence as "the capacity to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural setting" (GARDNER – HATCH 1989: 5). According to Gardner (1983), talent can be separated into the categories of Linguistic-Verbal Intelligence (which involves making diaries, interviews, playing games with words), Logical-Mathematical Intelligence (a love for strategic games, math problems), Bodily-Kinesthetic Intelligence (a love for drama games, the ability to understand gestures), Visual-Spatial Intelligence (an enjoyment of drawing) and Musical Intelligence (a sensitivity to different sounds, or musical elements that are used in a masterful way or the ability to play a musical instrument). Interpersonal Intelligence (the ability to detect and react to moods, feelings) and Intrapersonal Intelligence (when individuals can understand, see and control their own emotions and actions) are also aspects of intelligence (GARDNER 1983: 73–76). Naturalistic Intelligence (an appreciation for doing experiments and discovering nature) should also be taken into consideration as an important form of intelligence (GARDNER 1999: 48–52).

### Renzulli's Three-Ring Model

This model has been used in Hungary as well as many schools around the world. As Renzulli stated that, "Giftedness consists of an interaction among three basic clusters of human traits; these clusters being above average general abilities, high levels of task commitment and high levels of creativity" (RENZULLI 1978: 261). Renzulli thought that these three factors integrate gifted behaviour in a way that places equal importance on all three clusters. Gifted and talented children possess these traits and apply them in different valuable area of life. For these children a wide range of developer opportunities should be offered because the regular instructional programs are not adequate for them (RENZULLI 1978). Above-average ability – present in the upper 15–20% of people in any area of human endeavour – consists of above-average general abilities (e.g. good memory, effective information processing strategies) and above-average special abilities in areas such as language or social-interpersonal situations.





Figure 1. Renzulli's Three-Ring Model

Gross (2004) stated that, “Renzulli’s ‘three-ring model’ may be most successful in identifying children whom Gagné would call talented.” This model focuses on task commitment (e.g. motivation) more, so children who are bored or demotivated can be at a disadvantage. When Renzulli created this model in the United States (and other countries as well) the concept of underachieving gifted students had not yet been researched. Children who are not creative (e.g. lack of divergent thinking) can be excluded from the identification process and thereby not receive any further special development. Renzulli based his model on the characteristics of successful, creative/productive adults in different fields of achievement which may mean that the identification of children’s gifts cannot be effectively achieved (Gross 2004: 8–15).

### Gagné’s Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)

When discussing talent, it is quite common to use the two terms of “gifted” or “talented” as synonyms or interchangeable terms. Gagné’s Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) makes a clear distinction between the two:

“GIFTEDNESS designates the possession and use of untrained and spontaneously expressed superior natural abilities (called aptitudes or gifts), in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10% of his or her age peers.

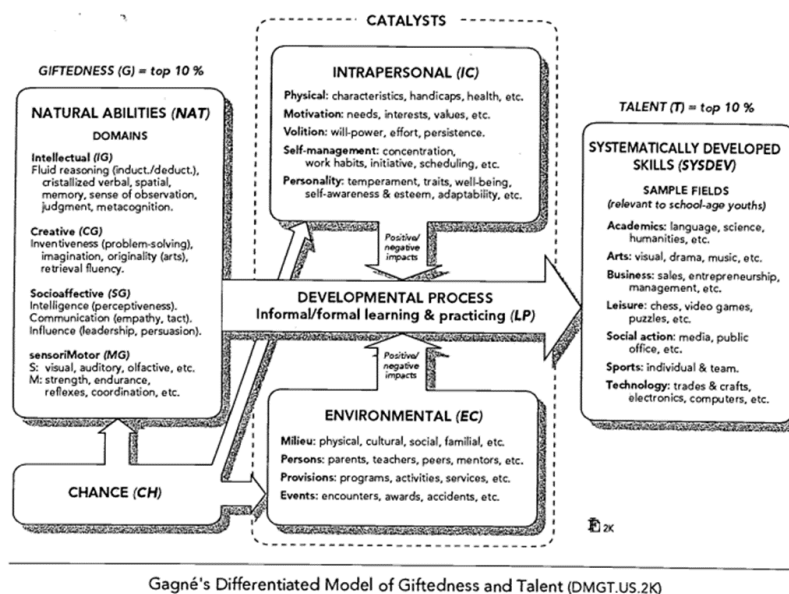


Figure 2. Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent

TALENT designates the superior mastery of systematically developed abilities (or skills) and knowledge in at least one field of human activity to a degree that places an individual within at least the upper 10% of age peers who are or have been active in that field or fields” (GAGNÉ 2000: 2).

According to Gagné (2000), gifts are needed to develop; after a certain interval these gifts turn into talents. Based on natural abilities domains (intellectual, creative) the development process can begin. Influenced by genetic endowment, environmental (milieu, people, provisions, events) and intrapersonal catalysts (motivation, volition, self-management, personality) can impact the process directly or indirectly in a positive or negative way. With the help of motivation and volition, a person can combat boredom and obstacles. In addition, temperament and acquired styles of behavior can stimulate, slow down or block talent development. Environmental catalysts possess a macroscopic and microscopic level, for instance geography, media, society, school, size of family, parenting style of caregivers, parents, teachers, siblings, peers etc. Provisions are the programs inside or outside the school that help the developing process. Events can enormously affect the process; a serious illness or a death in the family are two such instances. It is additionally important to highlight the idea of chance, which refers to genetic endowment or the “luck” regarding where the person is born or which school he/she attends.

The right side of the diagram features the fields of talents; these include systematically developed skills (e.g. academics, arts). Talent can be achieved if the development process is well structured, based on the person’s special needs, gifts and lasts for a longer time (GAGNÉ 2000: 1–3). Gagné established six main elements for the successful developmental process: (1) Enriched curriculum or training program, (2) A clear and challenging excellence goal, (3) Selective access criteria, (4) Systemic and regular practice, (5) Regular and objective assessment of progress, (6) Personalized accelerated pacing. (GAGNÉ 2011: 3–22).

This model emphasizes the status of underprivileged students while also addressing the issue of underachievement among gifted children and ethnic minorities. Gagné (2000) created a complex and an interrelated model in which influencing factors play a huge role (ACT GOVERNMENT n.d.: 1); for the purpose of this paper, Gagné’s model provides the broadest interpretative basis for examining talent and the field of talent development.

## Talent Development in Hungary

### Talent Developer Schools in Hungary

Talent development can take many forms in Hungary: one method is to visit a talent organization. Other talent developer corporations for instance are the Mathias Corvinus Foundation, Magyar Tehetséggyozdó Társaság (Hungarian Talent Developer Company). In June 2017, out of 171 institutions 38 institutions received the Certified Talent Developer Institution (Minősített Tehetséggyozdó Műhely, or MTM) status. With the help of this status different institutions can achieve support to develop their talent development programs.



Figure 3. MTM institutions in Hungary

Within the next five years, thirty-eight MTM institutions are slated to receive support. Beyond financial support (totaling 3.1 billion forints), the educators and students who belong to MTM institutions may participate in certain programs free-of-charge, such as professional retrainings, mentor programs and professional events. In addition

to these benefits, MTM institutions receive skills and talent developer tools and access to consulting and publishing opportunities supported by the Új Nemzedék Központ (New National Center, ÚNK). Mainly schools which are run by the Klebelsberg Központ (Klebelsberg Center) have received the MTM status. Other MTM schools are universities' practice schools, denominational schools and private schools (ÚJ NEMZEDÉK KÖZPONT 2017).

Achieving this status is not easy since the list of criteria contains many complicated and wide-ranging tasks regarding many important details. Fulfilling all the criteria is therefore time-consuming just as the process for receiving this MTM School status is. This reality was confirmed during my interview with the director of an eight-year institution located in the fifteenth district in Budapest. Six main groups of criteria are identifiable: (1) Institution types which can apply for this status, (2) Essential Requirements for MTM institutions, (3) Professional Requirements for Applicants, (4) Personal Conditions of the Applicants, (5) Minimum Infrastructure Conditions Required by the Applicants, (6) Tasks to be performed by applicants. The institution must extend talent development for general abilities (preferably for all Gardner skill areas) and talent groups which are in special situations. A unique institutional talent developer profile must be laid out. Professional requirements for applicants contain activities to promote the educational goals, principles, tasks, tools, and realization of talent development. These should also be featured in the pedagogical program, in the educational program and in the local curriculum or in their planned modifications (ÚJ NEMZEDÉK KÖZPONT 2016).

Schools with this status have to be in a town or county seat, therefore schools in villages cannot apply for this status. Primary schools, vocational schools, vocational grammar schools and secondary grammar schools can be selected. Applicants must have an existing, complex talent developer system. For example, schools that are open to the talent development program, but do not have enough professional workers or lack the necessary material facilities (such as a library where relevant different literature can be found about talent identification and talent development, and tools for talent development and talent identification) can not apply for this status. Schools that have already started talent development and have an established system can only achieve more support; schools that need to start from the bottom up need to do so based on their own resources. This is true in spite of the fact that every school should have the right support for talent development, just as all teachers must be provided with talent development retraining so he or she will be able to identify and develop talent.

*Talent Developer Centers* are connected to the Hungarian Talent Point Network, they are supported by the Nemzeti Tehetségsegítő Tanács and part of the MATEHETSZ Tehetséghálózat. These Talent Developer Centers are recognizable in Hungary and out of our country's borders for minorities; they monitor and support talent development initiatives on institutional / organizational, municipal and regional levels. They are responsible for identifying talented students and talent development. The Points' colleagues have to provide the students private support and opportunities. The Talent Developer Centers have to cooperate with talented young people, their environment, talented care professionals, assisting local governments, churches, businesses and individuals (KÁLLAI 2014). Talent Developer Centers have defined further fields which are based on Gardner's Theory of Multiple Intelligence: Logical-Mathematical (math workshop, chess, development of learning strategies); Naturalistic (nature related programs, hiking); Linguistic-Verbal (Hungarian and other foreign language); Bodily-Kinesthetic (sport programs, dance); Visual-Spatial (arts and crafts, fine arts cinematic art and manual skills related programs, folk crafts); Musical (different musical programs); Interpersonal (drama workshops, acting, development of leadership competencies); Intrapersonal (programs related to developing self-awareness) (BALOGH – MEZŐ 2010).

OFI's website provides a list of institutions which offer different kinds of talent development is available for parents as well as educators. With the help of this website it is easy to access the list of the different counties' and towns' different kinds of talent developer institutions. *Pedagogical Services* are responsible for identifying talents, provide support for the personality development of talented children, guidance for parents and pedagogues. The colleagues of these services can refer a talented person to a talent developer program and they provide different programs and conferences for the MTM schools' directors. Based on OFI's website, only three schools possess an English-language related Talent Developer Center (OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET 2014).

## **(NAT) Hungary's National Core Curriculum, OFI's Framework**

Among the basic principles of the 2012 National Core Curriculum (NAT), the principle of uniformity and differentiation (Egységesség és a differenciálás alapelve) is emphasized as the basis for providing adequate forms of teaching and evaluating talented students. In addition to upholding this principle, schools must provide talent identification and development for talented children. Moreover, Nat emphasizes that every school-age child has the right to attain the kind of education that is suitable for his or her needs. According to NAT 2012, the teaching of a foreign language (English or German) is mandatory beginning in the 4th grade. However, foreign language teaching is possible between first and third grades as well if the institution's pedagogical program provides this opportunity or a professional teacher is available. Access to higher foreign language lessons is available in the advanced-level training system, which is commonly held as a typical method for providing talent development (MAGYAR KÖZLÖNY 2012).

It must be emphasized that OFI's framework for foreign language instruction only exists as of the fourth grade. As was mentioned in the beginning of this paper, the opportunity to apply to an eight-year grammar school in the course of the fourth grade makes this late start in learning L2 a rather questionable practice. Although a large number of eight-year grammar schools offer advanced language training, parents and teachers cannot assess whether a child is talented in learning a foreign language because it is only mandatory to start learning foreign languages in the fourth grade. This initial year furthermore only consists of a playful introduction to basic elements of a foreign language; it is therefore difficult to decide who is sufficiently competent for an advanced language class. For these very practical reasons, offering foreign language instruction in earlier grades is necessary.

This paper further contends that the English lesson is a great opportunity to discover children's talents and interests. Language learning allows for discussion of any topic, from sports and hobbies to science or art. More importantly, language lessons offer many opportunities for subject integration. If a child is fond of extreme sports, the English class can mean the opportunity to create a project on this topic. In English (or any foreign language) classes not only are children's language competences developed, they also can discover and develop their interests and talents and therefore be more motivated to learn foreign languages. Due to the wide variety of exercise types (singing, stories, drawing, word games) found in language lessons, many skills and competences can be developed, including social skills, aesthetic expression, communication skills, willingness to cooperate, positive attitudes towards different cultures, learning-related positive attitudes (OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET 2012).

## **An institution in the 15th district in Budapest**

Eight primary-level grades and eight secondary-level grades receive grammar school education in this school. The staff focuses on talent development, a fact reflected in their Pedagogical Program in which the school's mission is stated as identifying talented children as early as possible in certain areas. During talent development skills, creativity and personality are developed; each child receives appropriate training according to their age and stamina.

## **Interview with the Director**

I created my own questions for the personal interview that I first recorded, edited for brevity and then translated into English. To summarize the director's statements, she believes that talent development goes hand-in-hand with reaching a higher level of development. The main goal of the school is to discover the field in which the child is good at and he or she takes delight in. To identify a gifted child can be hard, therefore she referred to the qualities that she – based on personal experience – finds are characteristic of gifted children. In her opinion, talented children are generally challenging in that some of them always want to display his or her talent, but they must also learn to follow the rules and norms. In addition to this, they are the emblem of the school.

One reason why I chose to prepare an interview with this particular director is that she was currently involved in the process of applying for status in the Minősített Tehetséggondozó Műhely (MTM) system. As was previously



reviewed, I found the application system and required criteria to be lengthy and complicated; the director confirmed this fact. Her motivation for wanting to achieve this status lay in the support system the school would be able to access. The school had not yet attained this status because it is difficult to pinpoint one speciality and too much administrative work was required. The director stated that her colleagues are professionals of talent development and already initiated talent development years ago; in spite of this, the school is not a Talent Developer school officially.

The school's different talent development methods include differentiation during the lessons, cooperative techniques, team work, individual work and project tasks. There are workshops and (mainly in the elementary school) project activities. They organize competitions on both the class and school level. The school participates in departmental, urban and national competitions. Before each competition, there is a training period, which is very important as talent development is a process; despite this, a lot of schools skip the training period.

I absolutely agree that an eight-year education program is and of itself a form of talent development since this kind of institution generally attracts excellent teachers and students. Sometimes in this type of class, the teacher becomes a mentor, an accomplishment that demands a continuous amount of pedagogical ability. The fourth graders in this institution's primary school can apply to their eight-year program by taking an entrance exam that assesses formal logical thinking and neatness.

It perhaps comes as no surprise that this school focuses more on the development of Logical-Mathematical Intelligence. The director believes that mathematics will always be the best indicator of what degree of intelligence is possessed by a student; according to Gardner's (1983) Theory of Multiple Intelligence, Logical-Mathematical Intelligence is just one out of the more type of intelligences. This institution has a well-crafted, special talent developer program known as "red, white and green mathematics", a program in which students are grouped according to mathematical skills and abilities, and chess. The teachers at this school believe that chess is very important because it builds logical thinking; in the elementary school, chess lessons are a part of students' timetables. The director states that the success of these programs can be seen in the fact that these children are assertive and well-prepared; when they graduate, grades in mathematics are a 4 or 5.

As is clear in GAGNÉ's (2000) model, parents play a decisive role in children's development, a fact that the director also confirmed. She thinks the teacher-parent-student relationship is very important, therefore we have to cooperate; sometimes teachers have to train parents. She believes that children have to be at the centre of the development plan and rigorous education is the right form of instruction. The director has faced the situation of having a talented child who was highly developed in reading, but could not go to a competition because the parents did not want the child to be stressed. In this case the intrapersonal (student's personality) and environmental (parents) catalysts of Gagné's model are visible. It is clear that the parents have the right to deny talent development, but the question is what to do with a child who feels stress during competitions? Should the child never participate in a competition or try to overcome his or her fears? (Personal interview 18. 05. 2018).

## Case study exploring talent identification and talent development

Following my review of the literature and the circumstances surrounding talent development in Hungary, it became obvious that primary teachers would be more effective at helping talented students if they had access to a set of observation points that are related to foreign language learning. The literature on this topic, however, does not contain any observation points which are related to the identification of a talent for foreign language learning. In my opinion, it is easier to identify talents in literature, mathematics, art, music, locomotion, and social areas of life than it is for foreign language learning. The purpose of the following case study is to provide an example of a primary teacher's attempt to define her student's abilities while also designing exercises and tasks that would enable for differentiation in the classroom. This case study focuses on a boy who studies at a primary school in Budapest's twelfth district and whom I observed in 2018 during my class observation training. A third-grader at the time of my observation, this boy had lived in London after he was born and attended a British school, therefore he is a fluent, advanced-level English speaker. However, since he now lives in Hungary, his attitude towards English has changed. He attends a class that receives increased instruction in English. In first and second grades, students have twenty-minute English lessons twice a week. In third grade, they have two English lessons; in fourth and fifth grade, there are three English lessons per week. From sixth to eighth grade, they receive four English lessons a week.



## The teacher's observation

As the teacher realised that this boy's knowledge is outstanding she started to observe him. To identify talented students, teachers can make an interview, prepare a questionnaire or conduct document analysis. Finally, the most obvious method is observation, which can be conducted in a structured or unstructured way. The teacher performed her observation using unstructured methods that led her to draw the conclusion that the boy's knowledge is outstanding. I will discuss the boy's abilities according to the skills that are the main focus of language teaching: speaking, pronunciation, grammar, reading and writing.

The boy has a wonderful British accent, his speaking is fluent and he can easily express himself in English. Complicated grammar structures and tenses are present during his speaking. Sometimes he is unable to maintain a constant level of attention for effective comments. He becomes nervous when he is the focus and sometimes does not know how to handle being the center of attention and will, for example make a joke. His listening skills are perfect and he understands when the teacher uses more complicated structures. When he reads – just like when he speaks with his own words – he mumbles and jabbars. Otherwise, his intonation is correct, but for him it is more difficult to correct mistakes in his reading techniques than it is to correct his speaking, when he is describing his own thoughts.

For him writing is the weakest point. That is why he does not like writing exercises. He sometimes makes mistakes that the teacher cannot explain. For example, he sometimes does not spell the words that he already knows how to write down correctly. In this case it seems that his attention tends to fade in and out. When doing a fill-in-the-gap exercise that requires sentence completion, he writes the correct answer, but below the gap instead of in the right place. The teacher cannot decide whether this is due to a lack of good reading technique or ability. The teacher tries to develop his writing skills as well but she does not force him to solve extra writing exercises. When he gets a writing exercise that is at his level, he would rather do the writing exercise being done by his classmates because that is much easier and he feels more successful then. The teacher focuses more on his strengths because she would like to encourage him to do different exercises than his classmates. She added that in higher grades she would like to come up with more advanced grammar structures. To conclude, although his main four skills are much better developed than his classmates' he has some weaknesses as well.

Since I recognized that she observed this boy based on Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent, I will use this model as the point of reference for further discussion on this student's abilities. I must draw attention to the fact that the teacher encountered some difficulties due to the fact that it was impossible to decide if the boy would still be an outstanding English student if he had not lived in England. Her struggle to define his abilities as talented or merely advanced underlines this dilemma while also suggesting that this difficulty is overshadowed by the more pressing need to find a means of keeping an intelligent, knowledgeable child motivated. Talent development proved the only option for fulfilling this need.

Other than this teacher's observation, I was also able to observe the student in class and reach my own conclusions regarding his language ability. Three Hungarian experts (Mária Dávid, Andrea Hatvani, Katalin Héjja-Nagy 2014) have created a list of talent identifiers that can be used (Tehetségszűrő megfigyelési szempontsor, Observation Points for Talent Assessment) as a possible method of talent identification. This work is based on GAGNÉ'S (2000) Differentiated Model of Giftedness and Talent, a characterization by VAN TASSEL – BASKA (cited in TURMEZEINÉ 1989 and BALOGH 2009) and the talent model constructed by CZEIZEL (1997). Gagné's model and Endre Czeizel's model both reflect on different environmental, etc. effects that influence talent development. I have chosen Gagné's model, because his model is more complex and emphasizes that talent development is a process during which natural abilities turn into talent. Moreover, Gagné lists the fields of talent. I had the chance to put this research to the test with the help of an excellent educator.

When developing her student, the teacher had to keep in mind the effect of the environment catalysts. When he had just joined his class, he did not want to speak English at his level in the English lessons. Naturally, the English lessons in Hungary were not a challenge for him. First, his English teacher did not want to pressure him to do more exercises that would be at his level, yet she also felt that he needed to develop his knowledge and not remain stuck at a beginner level. Therefore, after the critical period (six months) the teacher started to give him challenging exercises and develop his ability. The teacher defined the boy's intrapersonal catalysts as well, such as motivation,

his personality, volition and self-management. The boy's attitude toward English is very changeable. When a topic interests him, he is very active during the lessons. For example when his class learned how to introduce others (Who's this?), he was so motivated that he contributed to the success of the lesson. When possible, his teacher gives him extra exercises while the others work on their tasks, which is one way that she differentiates during the lessons.

Based on my personal experience, it is obvious that teachers must personalize talent development as it does matter what personality the child has: this is a factor that the teacher must take into consideration when he or she forms a plan for development. For this boy it was painful to move from England and he was undergoing a stressful period in his life. In addition, he is a reserved person and does not like to display his talents. His outstanding creativity must also be mentioned as he loves playing and acting out roles and forms of dramatization. He is not afraid of new situations and new types of exercises. He has got many ideas and is very inventive when it comes to solving different exercises. These characteristics are another indication of talent since it is clear that he loves to find alternatives to different linguistic or pedagogical issues.

## Observation points of talent identification

I analyzed the previously mentioned "Tehetségsszűrő megfigyelési szempontsor", a list of observation points that identify the personality traits of a talented person. With this list, teachers can analyze cognitive and affective traits of the students according to the categories of creativity, general intellectual skills, verbal skills, logical-mathematical skills, visual-spatial skills, musical skills, psychomotor skills, social skills and motivation. The creators of this list have created special observation points for students living in a disadvantaged environment or experiencing some type of handicap. According to this study, this work is useable in preschool, primary School and secondary school as well. Thanks to this compilation, it is possible to compare students and recognize promising talents. According to DÁVID – HATVANI – HÉJJA-NAGY (2014) "When teachers would like to interpret the results, they should take into account the averages obtained by category, and compare it with the average of the students that their teachers consider talented" (DÁVID – HATVANI – HÉJJA-NAGY 2014: see Appendix 2). Another interpretation is that teachers can rank the averages of the personality traits. I examined whether this list could help teachers define the strengths and the weaknesses of the students, thereby allowing them to develop students' strengths and weaknesses in a methodical manner (DÁVID – HATVANI – HÉJJA-NAGY 2014).

The boy's English teacher filled out this list of observation points. Since many different skills beside language skills are developed in EFL lessons (for example logical-mathematical skills, social skills, music skills, drawing skills etc), the teacher was able to answer many observation points related to identifying mathematical, musical, art talents. I conclude that teachers are able to measure learners' talent in literature, mathematics, art, music, locomotion and social skills with the help of these observation points. Furthermore, even though the definition for talent remained undefinable, the average scores in natural intellectual abilities, creativity, motivation, verbal abilities and his interest toward learning English confirmed the teacher's original observation. His scores in natural intellectual abilities (4.5), creativity (4.9), verbal abilities (4.6) proved high, a form of evaluation that indicates the presence of talent. The average of motivation (3.6) is lower a bit compared to the others. As the teacher mentioned, this score can be explained by the fact that his motivation is changeable during English lessons, a factor that can now be seen as essential in supporting the continuation of interest in the subject.

## Differentiation during English lessons

I would like to describe some ideas and methods that the English language teacher applied during her English lessons since the main focus of my research was originally the goal of collecting methods for differentiation. In reference to speaking development for this age group, the teacher focuses more on the development of speaking and listening. After a listening activity, learners often act out short dialogues; the boy is often given the task of narrating the story and adding extra sentences or background information to the story. Another version of this activity is when he describes the whole story and classmates act out the action during his narration. The teacher

can involve the boy during vocabulary teaching as well. His task is to choose an item from the board and make statements about it and his classmates must figure out the chosen item. One of my favourite ideas is the “real estate agent” activity. While learning about different furniture and rooms, everybody had to visualize his or her fictional house or flat and then put these drawings on the board. The boy’s task was to be a real estate agent who explained why a certain house or flat should be bought. It is a very challenging task because a very charismatic personality is needed while many characteristics and precise and sophisticated words need to be used. It is a very practical activity because his classmates could benefit from hearing his British accent. In addition to these advantages, English lessons can be made more challenging and interesting with these ideas.

Listening skills were developed by summarizing the heard story. In this way the teacher not only developed the boy’s listening and speaking skills, but also his ability to distinguish between necessary and unnecessary information. According to the children’s needs, from ages 6-10 children often sing songs and chant rhymes in English lessons. The grammar structures of these songs are not a challenge for him, which is why the teacher often gives him observation points, such as doing a certain movement if you hear the proper sound or diphtong. A more motivating activity was when the teacher uttered a complicated sentence, but only says the words of the sentence one by one, yet not in the correct order. It is important to distinguish the words of the sentence from other sentences, so teacher must be careful to emphasize the words used during this game. When the boy hears a certain word he has to write it down and at the end of the lesson, he can put the sentence into the correct word order. Thanks to this activity, the boy’s attention can be developed because he does not know when he will hear a certain word; in addition to this, he can practice word order.

The teacher often asks him to check his group’s reading comprehension tasks as a means of encouraging him to use his knowledge and be a constructive member of the group. However, she makes sure that he does not dominate the group, so she develops his social skills as he practices how to behave and work in a group. Children at this age read short and rather uncomplicated texts, thus the teacher offers him that story from the perspective of the narrator; moreover he has to put the text into order. Another version of this activity is when students put the parts of the reading into order and the talented student’s task is to act as the narrator at certain places in the text. The third idea is the treasure hunt, a very exciting and motivating way to develop reading skills and learners’ autonomy. Children need to find envelopes with their names on it. Different information can be read inside and, based on this, children must look for the next message and at the end of the game they find the treasure. In this case, the teacher can differentiate by writing more complex sentences.

Writing exercises pose the biggest challenge for the boy. As I have already mentioned, he would rather do the same writing exercises as his classmates because that level is not a challenge for him and he can be confident in it. When the class has a word test in which they must match the pictures with the words, the boy creates and writes a story with the help of these words, but the teacher only gives him the pictures. Another idea is to write the end of the story; the teacher finds he would rather do this orally. The teacher usually lets children make posters based on the topic and the boy is asked to include more information on his poster and introduce his thoughts. His favourite activity is when he is allowed to create an exercise for the test (Personal Interview 24. 10. 2019).

## Personal experience

I had the opportunity to hold an English lesson for this group in 2019, when the boy was a third-grader. I also created a situation in which I could develop his speaking and writing skills. I felt that it would be a deliberate and definite step towards the boy if I ask him before the lesson to do some extra work during my English lesson. I explained to him that I would tell a story and depend on him to hear the end of the story. He was really motivated and excited to have a huge responsibility like this.

The lesson’s main aims were to enlarge vocabulary while practising the “Can I have?” question structure and motivate children to play outdoor games in English and have fun. With the help of the story, I wanted to introduce the new vocabulary and develop pronunciation, memory, meaning making and listening skills. While the students played a memory game to memorize the words, the boy had to finish the story about Mr. Monster, who stole the equipment from the playground. I offered him three pictures to end the story, which is how I tried to guide him while not keeping him from displaying his own sense of humour. Since I wanted to develop his writing and

speaking skills, I asked him just to write the necessary keywords. He instead wrote down full sentences. In my opinion he wrote full sentences, because this activity motivated him, in addition maybe it was easier for him to introduce the end of the story by reading his sentences aloud. It was a pleasure to hear his accent. His speaking was fluent but as I have previously mentioned he mumbled and jabbered. During his speech, I showed a certain picture and checked his sentences. I had to explain the end of the story at the level of the students. Talent development is a process and when I taught this lesson, I had the luck to experience how his talent shined. As I mentioned he is a reserved person and during that term that was the first time when I heard him speaking on his level. When we played outdoor games at the playground like a game of freeze tag, he suggested another tag game. When I saw his high level of motivation, I agreed to play his game.

## Summary of Results

To conclude, I learned that if the teacher creates challenging situations, outstanding students will shine. It is not easy to prove that someone is talented, especially when it comes to the learning of languages. Whether the boy is talented or not, his knowledge is outstanding and the educators must not miss this opportunity. Since this boy has no other option, the only solution for him lies in talent development. His case is of particular interest nowadays, as families are more mobile and children have more opportunities to learn foreign languages from a young age, or even become bilingual or multilingual. In my opinion, the Hungarian school system and talent developer system should be more effective and prepared for this phenomenon. These advanced-level children need to be provided more opportunities for maintaining and developing their language ability. In this boy's case, the only person who can develop his English knowledge is his English teacher. Due to her caring personality, work and creative ideas this boy does not feel that his knowledge is something that is not important and should be hidden; on the contrary, the teacher emphasizes that he has got is very valuable. Moreover, it is a wonderful opportunity in a regular classroom to have a student who has experienced the language within an English-speaking country. This child can share his or her experience and English lessons can be more varied and students can benefit from the experience of these outstanding children. With this mentality, educators develop children in certain areas in which they are good at, passionate about, interested in and maybe even talented.

## Conclusion

From ancient times people have been fascinated by the somewhat mystical force of talent; up to this day we do not have a unified concept which could clearly define what is meant by talent. Using Gagné's model based on its depiction of talent development, I analyzed the opportunities in talent development that are available to EFL classes from grades one to four. Discussing foreign-language talent development in first to fourth grades was hindered by the fact that learning a foreign language only becomes compulsory in fourth grade in Hungary. My research also underlines the importance of introducing foreign language lessons earlier on, for the purpose of identifying children who are talented in language learning. While different ways of talent development are available in the form of differentiated lessons, workshops, special language-oriented classes, competitions and English-language Talent Developer Centers, the actual reality indicates that gaining access to these is more difficult than it should be. While the idea of offering a talent developer system as a network could be a good solution, I believe that more energy should be put toward broadening this system because some Talent Developer Centers only develop their own students while schools located in villages or small towns have virtually no chance of gaining status as a Qualified Talent Development Institution. Further research on this topic will focus on visiting, observing and analyzing the work conducted in an English-language Talent Developer Center.

## References

- GAGNÉ, F. (2011): Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3. 1. sz., 3–22.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. – HATCH, T. (1989): Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18. 8. sz., 4–9.
- RÉVÉSZ G. (1918): *A tehetség korai felismerése*. Budapest: Benkő Gyula Császári és Királyi Könyvkiadó.

## Internet Resources

- HALLY, J. T. (n.d.): *A Brief History of IQ tests*. [PDF file] Retrieved 2020, January 23 from [https://www.academia.edu/2551586/A\\_Brief\\_History\\_of\\_IQ\\_Tests](https://www.academia.edu/2551586/A_Brief_History_of_IQ_Tests)
- GAGNÉ, F. (2000): *A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*, Professor of Psychology, Université du Québec à Montréal, Canada. Retrieved 2020, January 23 from <https://pdfs.semanticscholar.org/a0ae/7794202c8402ce7d5707b218980ba520b525.pdf>
- BÁLINT-ORSÓS, A. (n.d.): Tehetségfejlesztés, tehetséggondozás. Retrieved 2020, January 23 from Pécsi Tudományegyetem: [http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/89/1\\_egydimenzis\\_tehetsgmodellek.html](http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/89/1_egydimenzis_tehetsgmodellek.html)
- ACT GOVERNMENT (n.d.): *Gifted and Talented Education, Gifted Underachievers* Retrieved 2020, January 23 from [https://www.education.act.gov.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0009/587304/Gifted-Underachievers.pdf](https://www.education.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0009/587304/Gifted-Underachievers.pdf)
- ÚJ NEMZEDÉK KÖZPONT (2016): *Pályázati Felhívás Minősített Tehetséggondozó Műhely cím elnyerésére a Konvergencia Régiókban*. Retrieved 2020, January 23 from [http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/atoms/files/palyazati\\_felhivas\\_mtm\\_intezmenyi\\_palyazasra\\_konvergencia\\_regiok\\_1.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/atoms/files/palyazati_felhivas_mtm_intezmenyi_palyazasra_konvergencia_regiok_1.pdf)
- ÚJ NEMZEDÉK KÖZPONT (2017): *Harmincnolc oktatási intézmény kapott Minősített Tehetséggondozó Műhely címet*. Retrieved 2020, January 23 from <http://www.ujnemzedek.hu/hasznos/harmincnolc-oktatasi-intezmeny-kapott-minositett-tehetseggonozo-muhely-cimet>
- KÁLLAI G. (2014): *Regisztr A Tehetséggondozással Foglalkozó Intézményekről*, 2014. Retrieved 2020, January 23 from <http://ofi.hu/regisztr-tehetseggonozassal-foglalkozo-intezmenyekrol-2014#pedszak>
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (2012): 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete, *Idegen nyelv*. Retrieved 2020, January 23 from [http://kerettanterv.ofi.hu/01\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html)
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (2014): *Tehetséggondozás Budapest*. Retrieved 2020 January 23 from <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/budapest.pdf>
- BALOGH L. & MEZŐ F. (2010): *Fogalomtár a Tehetségpontok számára*. Retrieved 2020, January 23 from Magyar Génius Portál: <http://www.geniuszportal.hu/sites/default/files/fogalomtar.pdf>
- MAGYAR KÖZLÖNY (2012): 66. szám. Retrieved 2020, January 23 from [https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)
- GROSS, M.U.M. (2004): *Gifted and Talented Education, Professional Development Package for Teachers*, Module 1. Retrieved 2020, January 23 from [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/pdf/gifted\\_and\\_talented\\_education\\_professional\\_development\\_package\\_for\\_teachers\\_module\\_1.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/pdf/gifted_and_talented_education_professional_development_package_for_teachers_module_1.pdf)
- Dávid M. – Hatvani A. – Héjja-Nagy K. (2014): *Tehetségazonosítás a pedagógiában, Géniusz Műhely 1*. Retrieved 2020, January 23 from <http://tehetseg.hu/konyv/tehetsegazonositas-pedagogiaban>



## Appendix

### Interview questions

1. When I was browsing on the school's website, it is obvious that for your school talent development is important. Why do you think that talent development is important?
2. Has your school had the chance to apply for the Talent Developer School designation?
3. Would you mention one advantage of being a Talent Developer School?
4. Which teacher attitude facilitates talent development?
5. What do you think, how much do the parents play a role in talent development?
6. How do you think a teacher can identify a gifted child? What characteristics do gifted children exhibit?
7. With which programs do they insure talent development? (How does talent development appear in your school?)
8. The fourth grade is emphasized in your school, therefore preparation for the eight-year grammar school is provided in your school. Who may get into the eight-year grammar schools? Is it recommended for outstanding, fourth-grade children to apply for the eight-year grammar school program? How do they prepare the children for this challenge?
9. Does the English talent development appear in the elementary school? Could students in the lower grades students take part in English workshops?
10. During the elementary school mathematics is really dominant. Why do you think mathematics is important for this age group?
11. As a result of this how large the proportion of the mathematics contestants? Who can participate in these competitions?
12. Your school is high in the national school ranking, however your school is rather young. What would you say is the secret to having a successful school?
13. How are you be able to employ suitable educators?
14. Why is the teacher- parent- student relationship important?



**TANULÁS- ÉS  
TANÍTÁSMÓDSZERTANI,  
TUDÁSTECHNOLÓGIAI SZEKCIÓ**

*Hunyadvári Klaudia – Koósné Sinkó Judit*

# **A figyelemzavar fejlesztése az iskolában a drámapedagógia módszereivel**

**Developing attention deficit at school with drama pedagogy**

LEKTOR: GÖNCZÖL ANDREA

## **Absztrakt**

Az elmúlt évekhez képest a figyelemzavaros gyermekek száma jelentősen megnövekedett. Ezáltal egyre több pedagógus érintett benne. Éppen ezért, a dolgozatban az ADHD témakörét és annak egyféleképpen való megoldását és elemzését tűztem ki célul. Azonban e széles és sokrétű témát nem lehet röviden lejegyezni, így ez sem fedí az egész területet. Főként az iskolában való megjelenésének kezelését, illetve a tünetegyüttes más úton történő kezelési módjára kerestem a választ. Az ADHD rendkívül összetett, valamint nehezen kezelhető, főleg, ha egy hozzá nem értő ember találkozik vele. Dolgozatom hipotézise az volt, hogy egy ADHD-s gyermeknél elérhető-e javulás, még hozzá figyelemfejlesztő játékok segítségével, melyhez a drámapedagógia segített nekem. Fontos itt még megjegyezni azt is, hogy az adott gyermek egy húszfős osztály tagja, ahol több magatartászavaros gyermek is van, így a helyzetet a körülményi tényezők sem könnyítették meg. Továbbá a gyermek nehéz családi körülmények között él, ezáltal a családi biztonság, háttér és támogatottság előnyét sem élvezheti. A dolgozatom részét képezi az említett gyermek esettanulmánya. A gyermekkel készült interjú az, melyből szembetűnő az ő egyedi látásmódja, a megcsépített valósága, illetve az, hogy mindent a fantáziája irányít. Az esettanulmány eredményeképpen elmondható, hogy a gyermekre pozitív hatással voltak a fejlesztő játékok, azonban kevés alkalom volt, így ez egyértelműen ki mondható, hogy a megfelelő hatást nem érte el a kezelés. Mindezekon túl, azt javaslom, hogy a fejlesztő játékokat minél tovább és minél többször alkalmazzuk, így elérhetjük a várható fejlődést. Bízom benne, hogy dolgozatom segít azoknak a szülőknek és pedagógusoknak, akikkel hasonló cipőben járunk, és remélem, hogy a megfelelő hozzáértéssel kezelik majd a helyzetet, illetve az adott gyermeket.

*Kulcsszavak:* drámapedagógia, figyelemzavar, magatartászvar, ADHD, általános iskola

## **Bevezetés**

Tanítók és tanulók. A drámapedagógia szerelmese vagyok. Egészen kicsi koromban, még általános iskolás éveim alatt ismerkedtem meg ezzel a módszeregyüttessel. Persze akkor még nem mint módszeregyüttest, mintegy játékos tevékenységet kedveltem meg. Későbbi tanulmányaim során volt szerencsém drámaórákon részt venni, ahol már kirajzolódott bennem ennek a módszerirányzatnak a célja, és a saját bőrömmön tapasztalhattam meg jótékony hatásait.

Egyetemi éveim alatt igyekeztem tudásomat minél jobban bővíteni ezen a területen. Új ismeretek birtokba vétele során számos olyan információval gazdagodtam, amely egy pedagógusnak megkönnyítheti a mindennapjait. Ezek közül is igyekeztem olyan problémákat megragadni, amelyek napjainkban a legjellemzőbbek. Ilyen például az ADHD, azaz figyelemzavar-hiperaktivitás, hiszen ez körülbelül minden harmadik-negyedik gyermeket érint.

Az esettanulmányom során arra a kérdésre próbáltam választ találni, hogy milyen mértékben lehet a drámapedagógiával az ADHD tüneteit csökkenteni, akár figyelemzavaros gyermek vagy figyelemzavaros-hiperaktív gyer-

mek esetében egyaránt. Tanulmányom során arra is kitérek, hogy a drámapedagógiát, illetve az ADHD-t hogyan osztályozhatjuk, mit mire ajánlatos alkalmazni, és hogy a szóban forgó jelenségre milyen kezelési lehetőségek vannak.

## Drámapedagógia

A drámapedagógiát volt aki játéktevékenységként (KAPOSÍ 2002) s volt aki nevelőmunkaként (GABNAI 1999) határozta meg. Egyik legjellemzőbb eszköze a drámajáték, mely nem más, mint szerepbe helyezkedés, amely során a résztvevők mindennapi problémákat oldanak meg (KAPOSÍ 2002), ezzel számos készséget és képességet fejlesztve.

A drámajátékokat aszerint, hogy milyen fejlesztési területre irányulnak, számos csoportra osztották fel. Az általánosan elismert és közkedvelt az a Gabnai-féle felosztás. Ez az alábbi:

- ◆ érzékszerveket finomító játékok,
- ◆ megőrző és újrateremtő játékok,
- ◆ erőgyűjtő- és figyelemösszpontosító játékok,
- ◆ üzenetváltós játékok,
- ◆ rögtönzés,
- ◆ közös dramatizálás,
- ◆ alkalmazott drámajátékok (GABNAI 1999).

Természetesen a legtöbb játék nem csak egy területet fejleszt, van, hogy több területre kiterjed, sőt olykor szinte mindet felöli, a komplex fejlesztés lehetőségét nyújtva.

A drámajátékokon túl a drámapedagógiát is osztályozzuk, ehhez pedig Gavin Bolton felosztását szeretném bemutatni. Ő az egyike azoknak, akik a drámapedagógia történetében fontos, és maradandó lábnyomot hagyott és a drámapedagógia atyjaként is emlegetik.

Bolton négy típust különböztet meg, melyek mind más-más nevelési és tevékenységi rendszert szolgálnak. Ezek az alábbiak:

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

Az „A” típusba tartozó gyakorlatok szétszórt figyelmű gyerekeknél lehetnek a leghasznosabbak. Közös jellemzőjük, hogy mindig rövidtávúak, a lezárásra törekszenek. A célját mindenki ismeri, és mindig tartalmaz valamilyen instrukciót. A tevékenység általában megismételhető, kiscsoportban, párban vagy akár egyénileg is. Az ilyen gyakorlatoknál a cselekvés demonstratív jellegű, tehát nem a tapasztalásra irányul, hanem valamilyen gondolatra, megoldásra. Nagyfokú koncentrációt igényelnek ebben a kategóriában a játékok, azonban nem kötődnek erőteljes érzelmekhez. Ezzel szemben a „B” típusba tartozó tevékenységnél nincs időbeli korlátozás, nem törekszik lezárt-ságra. Közös megegyezésből születnek korlátok, így nem kötött. A folyamatosságra, a formálhatóságra és a spontaneitásra épít és szabadságot ad a kreativitásnak. A „C” típus az tulajdonképpen a szó szoros értelmében értelmezhető, hiszen minden olyan tevékenységformát ide sorolunk, amelyhez előre megírt, megtervezett szöveg van, illetve van közönsége. Ilyenek például az iskolai előadások. Az utolsó csoport, azaz a „D” típus úgynevezett tanítási dráma csoportja, ahova minden olyan tevékenységet besorolunk, amelyeket az előzőekbe nem tudnánk elhelyezni.

A négy típus közül a legnépszerűbbnek a „C” típust tekinthetjük, hiszen a legtöbb pedagógus ezt alkalmazza. Gondoljunk az év végi előadásokra, a különböző ünnepnapi színi darabokra, amelyek mind ennek a kategóriának elvein, jellemzőin, kikötésein alapszanak. Bár a „D” típus lenne fontos. Gavin Bolton kihangsúlyozta a kategóriákat illetően azt is, hogy különbözőek, de éles határ még sincs köztük (BOLTON 1993).

A különböző szemléleteket bemutatva azt gondolom, egyértelművé vált, hogy nincs azonos meghatározás a drámapedagógiára. Az irányok hasonlóak, azonban vannak, amelyek elméleti alapjukban igazán eltérőek. A módszereket tekintve volt egyetértés és ellentét is, de mindezek ellenére vagy mindezeknek köszönhetően sokszínű tárházból dolgozhatunk.



## Figyelemzavar és hiperaktivitás

Mi is az a figyelem? Hogyan tudnánk meghatározni? Nehéz lenne ezekre konkrétan válaszolni, azért is, mert rengeteg tényezőtől függ. Például az életkortól, a családi háttértől, a táplálkozástól. Leendő tanítóként sokszor a gyermekek komoly kihívás elé állítanak, hiszen a figyelmükért gyakran nagyon keményen meg kell dolgoznom. Nem csak azért, hogy megkapjam, hanem azért is, hogy fent tartsam. Rengeteg mozgásos játékkal, feladattal igyekszem ezt elérni a mai napig is. Eddigi pályám során volt olyan, hogy ez nem sikerült, és nem akartam ezt elfogadni. Volt gyermek, akinek a figyelme a társaihoz képest nem, vagy csak rövid ideig volt leköthető. Kerestem az okát, a miértjét és végül a figyelemzavar volt a legegyszerűbb válasz a bennem felmerülő kérdésekre.

A figyelemzavar egy neurológiai alapú tünetegyüttes, mely az élet korai szakaszában már kialakulhat. A gyermek figyelmetlen, szétszórt, nem tud kitartóan koncentrálni, sőt az esetek többségében nagyon feledékeny is (GYARMATHY 2009).

Ezt a tünetegyüttest Angliában „Attention Deficit Disorder”-ként határozták meg, azaz a figyelem hiánya, elégtelensége. Rövidítve ez csak ADD, azonban ha ADHD-ról beszélünk, akkor a diagnózis kiegészül még hiperaktivitással is, így jön létre a már említett mozaikszó az „Attention Deficit Hyperactivity Disorder” névből.

A hiperaktivitás is szintén a fejlődés korai szakaszában jelentkezik, leggyakrabban a figyelemzavarral karöltve. A szóban forgó tünet vagy tünetegyüttes tulajdonképpen olyan idegrendszeri típus, mely neurológiaileg némileg eltér a többségtől. Ez az eltérés okozza majd a sajátos észlelési és reakciómódot az egyénél.

A figyelemzavart különböző csoportokba tudjuk sorolni, melyet az amerikai pszichikai zavarok diagnosztikai és statisztikai kézikönyve (DSM IV, 1994-es kiadás) az alábbi módon tesz (NEUHAUS1999):

- figyelemhiány-/hiperaktivitási zavar, elsősorban figyelmetlen típus,
- figyelemhiány-/hiperaktivitási zavar, elsősorban hiperaktív-impulzív típus,
- figyelemhiány-/hiperaktivitási zavar, kombinált típus.

Az **elsősorban figyelmetlen típus** általában iskolás korban ismerhető fel. Tanulási nehézségek jelentkeznek a gyermeknél, nem tud tartósan figyelni és koncentrálni kortársaihoz képest. Viselkedését nyugtalanság jellemzi, mindenbe csak belekap, de semmit nem fejez be. Figyelme nagyon rövid ideig tartható fent.

Az **elsősorban hiperaktív-impulzív típus** már az óvodás korban felismerhető, legtöbbször viselkedészavarban nyilvánul meg. Gyakori jellemzői meggondolatlan cselekvéssorozatok, a dühkitörések, továbbá, gyakran nem képesek az ilyen típusúak az önuralomra.

A **kombinált típus** jellemzője a hullámzó teljesítmény, az önbizalomhiány és a látszólag tapintatlan viselkedés. A tanulási nehézségek és teljesítményi hullámok leginkább az olvasás, az írás és a matematika során mutatkoznak meg. Az ilyen típusú gyerek szókimondó, számára a világ fekete-fehér, így gyakran kelt és keveredik konfliktusokba.

A figyelemzavar kialakulásának hátterében több eshetőség is szerepet játszik. Elsőként említhetjük a genetikát. Az idegrendszerben rendszerhiba lép fel, mely során a neurotranszmitterek (ingerület átvivő és továbbító anyagok) egyensúlya felborul, mely az esetek többségében agresszióhoz vezet, hiszen a gyermeket egyaránt elárasztják a szűrt és a nem szűrt ingerek is.

Jelentős szerepet játszik még az ADHD kialakulásában az étkezés is. Több kutatás kimutatta, hogy azoknál a gyerekeknél, akik olyan ételeket fogyasztanak, melyek csordultig vannak mesterséges adalékanyaggal és színezékkel, gyakrabban mutatható ki a hiperaktivitás. Továbbá 2012-ben, a chicagói Észak-Nyugati Egyetem orvosai tovább kutatták, hogy vajon van-e összefüggés a táplálkozás és az ADHD kialakulása között. Eredményük kimutatta, hogy a megfelelő táplálkozás segít a gyermek állapotán, így a különféle helytelen diéták helyett az egészséges étrendet javasolják számukra.

Utoljára, de nem utolsó sorban a családnak is rendkívül nagy szerepe van a tünetegyüttes kialakulásában. Fontos, hogy a gyermeknek egy támogató és megértő közegben kell felnőnie, éreznie kell, hogy ő nem rossz, csak kicsit más, mint a többiek. Sajnos a leggyakoribb probléma az az, hogy a szülők butának és rossznak titulálják a gyermeket, így gátolják az önbizalmának és énképének megfelelő fejlődését.

## Mit tehetünk az iskolában?

Az első és legfontosabb probléma ebben a kérdéskörben, hogy a pedagógusok gyakran nem veszik észre, hogy a gyermek valamilyen zavarral küzd. Legyen az részképesség zavar, magatartási zavar, számolási nehézség vagy éppen figyelemzavar. Egyszerűen megbélyegzik őket. Ezek közül a leggyakoribb jelzők a nevetlen, a buta, és a kevésbé szorgalmas. Pedig ennek hátterében nem ez áll. Ha már megállapította a tanító a probléma tényleges forrását, tehát, tudja, hogy mivel küzd a gyermek, érdemes a fokozó forrásokat csökkenteni.

Elsőként fel kell mérni a gyermek egyéni szükségleteit, és azokhoz igazodva irányítani őt az oktatási rendszerben. Ezek a gyermekek nagy mozgásigényűek, gyakran óra közben sem tudnak egy helyben megülni, mászkálnak, hogy kielégítsék efféle szükségleteiket. A pedagógusnak ezzel tisztában kell lennie, és a helyzethez megfelelően kell azt leereagálnia. A többi gyermek a különleges nevelési módot igazságtalannak érezheti majd, éppen ezért fontos, hogy a tanító igazságos, és egyenlő bánásmódot próbáljon tükrözni.

A tantermi dekorációra nagyon oda kell figyelni. Sok pedagógus hajlamos a túldíszítésre, hogy minél otthonosabbá, komfortosabbá tegye osztálya számára a tantermet. Sok gyermek ennek nagyon örül, azonban a figyelemzavaros gyermeknél ez nagyon zavaró lehet, az ő figyelmét majd a dekoráció apró részletei fogják lekötöni. Az iskola legyen olyan élettér, ahol a gyerekek jól érezhetik magukat, de ne legyen túl sok az ingerforrás.

A tanító feladata továbbá, hogy megtanítsa a gyerekeket, így a figyelemzavarral küzdőket is az önálló feladatvégzésre. Utóbbiak megtanítása, rászoktatása erre nagy kihívást jelent a pedagógus számára. Ezt úgy tudja elérni a tanító, hogy minél hamarabb elkezdje értékelni a gyermekek munkáját, tehát visszajelzést ad nekik. Lassan kell hozzászoktatni őket az egyéni munkához, értékeléshez, mely egy hosszú folyamat lesz. Mindezek mellett, ahhoz, hogy az ADHD-s gyermek helyt álljon az iskolában, meg kell tanítani őt a felelősségvállalásra és a kitartó munkára. Ezt is csak lépésről-lépésre haladva tudja elérni a tanító. Ráadásul, nagyon sokáig a figyelemzavarral küzdő egyén, csak úgy tud működni az iskolában, ha a tanítója „kézen fogva vezeti”, tehát segíti, és figyelmét az adott feladatra irányítja. Ahhoz, hogy ez működjön, illetve további fejlődést elérjen, meghatározott struktúrában kell dolgoztatni a gyereket. Emellett nagyon fontos a szokások kialakítása is, így például, az óráközi szünetek eltöltése, a napközi menetrendje, az ebédelés folyamata, és nem mellesleg a tanteremben elfoglalt helye. Ez utóbbi az, amelyhez nagyon ragaszkodnak az ilyen típusú gyermekek, sőt az sem mindegy, milyen padtársat választunk mellé. Célszerű egy nyugodtabb tanuló mellé ültetni, hogy jó modellt nyújtson számára. Ha gyakran változtatjuk az ültetési rendet, az arra készteti majd a gyermeket, hogy más perspektívából lássa a termet, a dolgokat, így a számtalan inger elvonja majd a figyelmét. Ha az ültetési rend megváltoztatása csak a padtárssal való helycsere vagy padszomszédal történő csere, szintén figyelemelterelő momentum lesz számukra. Az osztálytanító igyekezzen ezeket elkerülni.

Figyelni kell továbbá a gyermek viselkedésére az iskolában. Ez a felelősség is a pedagógus vállát nyomja. Az ADHD-s gyermekről köztudott, hogy hangulatingadozásai vannak. Ez megtörténhet egy tanórán, egy szünetben, ebéd közben, tulajdonképpen bármikor. Ilyenkor a gyermek rosszkedvűvé válhat, a tanítót is megbánthatja. Ez a viselkedés nem a tanító ellen szól, csupán a helyzetet nem képes megfelelően leereagálni a tanuló. Éppen ezért minél kiszámíthatóbb, egyszerűbb és barátságosabb a tanító viselkedése, a gyermek annál nagyobb biztonságban érzi majd magát, így a tanár válhat a tanulásra való szuperingerré, ami motiválja a tanulásra, és a helyes magatartásra (NEUHAUS 1999).

## A figyelemzavar kezelése

Az első és legfontosabb feladat a probléma felismerése és elfogadása. Ezt követhetik majd a különböző kezelési módok. Manapság már számos lehetőség közül választhatnak a figyelemzavarral küzdők, melyek segíthetnek állapotuk javulásán. Azt azért fontos leszögezni, hogy kigyógyulni és megszüntetni a tünetegyüttest nem lehet, de az állapot javítható. Két ismert kezelési mód van. Az egyik a gyógyszeres kezelés, míg a másik csoportot az alternatív terápia adja. Előbbi során a gyermeknek a kezelőorvos által felírt gyógyszert kell szednie, ez általában a Ritalin nevű tabletták. Meghatározott időben kell azt bevennie, majd a szülőnek és tanítónak figyelni a gyermek állapotának javulását illetve romlását. Az alternatív terápia akkor jók, ha a gyermek állapota nem súlyos, nem kombinált típusú. Ilyen terápia például: analitikus gyermek-pszichoterápia, játékkerápia, családterápia, klasszikus és kognitív

viselkedésterápia, ergoterápia, beszédterápia, gyógypedagógiai fejlesztés, pszichomotorikus fejlesztés. Ezek során a gyermeknek nem a problémáját szüntetik meg, hanem megtanítják azok kezelését, valamint az azzal való együttélést. Nem mindegyik terápia megfelelő, érdemes többet kipróbálni, és megnézni, majd konzekvenciát levonni arról, hogy a gyermek számára melyik volt a legmegfelelőbb mind közül (NEUHAUS 1999).

## Esettanulmány

### Problémafelvetés, célmeghatározás

Esettanulmányomat egy budapesti általános iskola második osztályában végeztem. Az osztály huszonegy főből áll, tizenegy fiú és tíz lány, melyből egy gyermek magántanulói státuszban van. A csoportban kettő sajátos nevelést igénylő tanuló van, illetve egy ADHD-gyanús gyermek, aki esettanulmányom alanya. Véleményem szerint, az osztály többi tagja között akad még sajátos nevelést igénylő tanuló, ők azonban még nem voltak vizsgálaton. Az osztálynál két hónapot töltöttem el, mely során igyekeztem minél jobban megismerni tanulmányom alanyát. Esettanulmányom az osztályfőnökkel és a gyermekkel folytatott beszélgetéseim, illetve az interjú segítségével jött létre. Segítségül a gyermek pszichiátriai ambuláns lapja állt rendelkezésemre, mely anamnézist, pszichológiai és Pedagógiai Szakszolgálati szakvéleményt tartalmazott. Mindezeket túl a megfigyelés is fő módszer volt az esettanhoz.

### A minta bemutatása

A gyermek 9 éves, az osztályban lévő gyermekeknél idősebb. Termete korához képest átlagos, küllemre kortársaihoz hasonló. Barna szeme és haja van, átlagos testsúlyú, határozott kiállású gyermek. Átlagos ruházatot hord, általában farmert illetve melegítőnadrágot, egyszerű pólót és sportcipőt. Az iskola második évfolyamába jár, és egy olyan osztály tagja, ahol a tanulók többsége nehezen kezelhető. B. a fővárosban él édesanyjával, annak élettársával és kishúgával. Az iskolához eddig közel lakott, nemrégiben azonban lakcím-váltás történt, így most kicsit távolabb kerültek az intézménytől. Tömegközlekedéssel közlekednek, mely meglehetősen erőt próbáló az anyuka számára két gyermekkel. Az édesanya elvált, a gyermek apukája börtönben van. Az anyuka jelenleg dolgozik, sajnos nem derült ki, hogy mit és hol. Eddig az anyuka édesanyjánál laktak, ahol meglehetősen szűkösen éltek, hiszen másfél szobás lakásban voltak kilencen. Az anyuka édesapja szintén börtönben van, ha szabadlábban tartózkodik, akkor nincs hova mennie, hajléktalan. Az édesapa, akkor hagyta ott a családot, amikor a szóban forgó gyermek másfél éves volt. Agresszív volt, bántalmazta a gyermeket és az édesanyját is mind verbálisan, mind fizikálisan. Az édesanya új élettársa jelenleg dolgozik, elfogadja a két gyermeket. Hozzá költözött oda a csonka család, és B. jellemzése alapján vicces személy. A gyermek kapcsolata a családjával változó. Édesanyjáról azt mesélte, hogy sosincs ideje rá, édesapjával nem tartja a kapcsolatot. Elmondása alapján neki „új apukája lett, mert a régi börtönben van”. A gyermek állítása alapján jelenleg Budán laknak, sok szobás családi házban, azonban ez erősen megkérdőjelezhető. A gyermek egészségi állapota jelenleg megfelelő, nagyon ritkán beteg, erős immunrendszere van. Örökölt betegsége nincsen, a családban sem volt jelen öröklődő krónikus betegség. B. zavartalan terhességből, időre született, azonban a kitolási szakasz elhúzódott, mert nyakára tekeredett a köldökszínór. Normál születési súllyal, körülbelül háromezer grammal látta meg a napvilágot. Csecsemőként élénk volt, keveset aludt, a hozzátáplálás nehézkes volt. Mozgásában normál ütemben fejlődött, viszont beszélni csak két-három évesen kezdett el. Később dadogni kezdett, ekkor logopédus segítségét kérték. B. három évesen kezdte meg óvodai életét, mely nem ment zökkenőmentesen. Édesanyjától könnyen levált, azonban a csoportban sok konfliktusa volt a gyerekekkel, verekedett és elvette társaitól a játékokat. Az iskolát nyolc évesen kezdte meg, ott is nehezen illeszkedett be. Nagyon gyengén teljesített, ez leginkább matematika, írás és olvasásórán mutatkozott meg. Tulajdonképpen neki nem is javasolták az iskola-kezdést, mert az iskolaérettségi vizsgálat során több területen is súlyos elmaradást láttak, gyermekneurológiai és -pszichiátriai vizsgálatot javasoltak. Az iskolából elküldték őt különböző vizsgálatokra, mely során a Pedagógiai Szakszolgálat a szakértői vizsgálaton az intellektuális képességek teljes skáláján alsó határövezeti IQ-t mértek, továbbá verbális képességekben közepesen megkésett teljesítményt mutatott. Ezt gyógypedagógiai vizsgálat is követett, mely során vizuális-auditív percepció, olvasási, írási és matematikai készségei gyenge eredményt mutattak. Ezek alapján BTMN-es státuszt írtak le nála. B. pszichés állapotát jelenleg is tiszta tudat jellemzi, orientált. Figyelme felkelthető, de könnyen terelődik. Gondolkodása alakilag és tartalmilag ép. Játékai korának megfelelőek.

Készítettem interjút a gyermekkel, valamint az osztályfőnökkel is, melynek célja az volt, hogy képet kapjak a gyermek szokásairól, a szülők együttműködéséről, valamint arról, hogy a gyermek életében mely területek azok, amelyeket szívesen kiszínez, tehát a valóságot szépítve mutat be.

### A probléma megoldására tett kísérletek

Tanulmányaim során megismerkedtem a drámapedagógiával, melynek mélyen utána olvastam, így találtam rá arra is, hogy milyen pozitívan hat a magatartásra, illetve, hogy ez a módszer-együttes rendkívül jó figyelemfejlesztő hatású is. Éppen ezek miatt döntöttem úgy, hogy teszek egy próbát, és tartok a csoportnak figyelemfejlesztő drámajátékokat, közben megfigyelem B. viselkedését, illetve azt is, hogy állapota javult-e, bízva a siker elérésében. Ezt úgy tettem meg, hogy a foglalkozások előtt, írtam velük egy figyelemtesztet, melyet kiértékeltem. A kiértékelések után, hozzávetőlegesen kaptam egy képet arról, hogy milyen a figyelmük, mennyire tartós, tehát, milyen nehézségű játékoktól kezdhetek, hol kell elkezdenem a fejlesztést. Ezt követte a játékok összeállítása. Kilenc alkalom volt, melyből egy a figyelemteszt újra íratása volt, ez pedig az utolsó alkalomkor történt meg. Tehát nyolc alkalomra készítettem figyelemfejlesztő játékkal, ügyelve a fokozatosság elvére. Ezek a kis foglalkozások körülbelül tizenöt-húsz percet vettek igénybe. A játékok során mindig a szóban forgó gyermeket és az ő figyelmére fókuszáltam, és minden alkalom után, írtam róla reflektálást viselkedése, megnyilvánulása, magatartása alapján. A reflektálásban mindent lejegyeztem, pozitív és negatív tényezőkkel együtt. Alább olvashatók a foglalkozási tervek és a hozzájuk tartozó reflektálás.

#### 1. alkalom: vizuális és auditív figyelem fejlesztése

- ♦ *Mi változott?* nevezetű játék: Egy kiválasztott gyermek alaposan megfigyeli társait, majd kimegy a teremből, közben összesen öt dolgot megváltoztatunk egyes gyermekeken. A kint lévő gyermeknek meg kell találnia a változásokat.
- ♦ *Figyeld a szabályt!* nevezetű játék: A tanító elindít egy ritmusos sort: rózsa, tulipán, rózsa, tulipán. Mondja, mondja, majd egyszer csak: rózsa, tulipán, rózsa, szegfű. Aki hallja a hibát, jelez, például, tapsol, vagy leguggol.

#### 2. alkalom: figyelem, koncentráció fejlesztése

- ♦ *Keresd a szót!* nevezetű játék: A tanító kitalál egy szót, amelyet majd a gyerekeknek figyelniük kell. Például ház. Elmondja a tanulónak, hogy ezt a szót kell majd figyelniük. Ismerteti velük azt is, hogy a játékot csukott szemmel kell végezni, és ha a ház szót hallják, tapsoljanak. Ezután a tanító szavakat mond egymás után, (például: virág, gomb, üveg, dísz, templom, asztal, lámpa, ház, kastély), majd ha az adott szót mondja, jelen esetben a ház szót, a gyerekek tapsolnak. A következőkben újabb köröket játszanak, az adott szó többször visszaköszön majd.

#### 3. alkalom: figyelem-koncentráció fejlesztése

- ♦ *Számolás mozdulatokkal!* nevezetű játék: A játék alapvető szabálya, hogy körben állunk és számokat mondunk, közösen együtt. Innentől kezdve ezt a fokozatosság elve alapján építettem fel. 10-ig számoltunk minden körben. Először a páros számokra kellett a bal lábbal dobbantani. Második körben a páratlan számokra kellett a jobb lábbal. Harmadik körben a páros számoknál jobbra kellett lépni, a következőben a páratlanra, balra, majd az ezt követő körökben előlről ismételtük a lábmunkát, és az ellentétes kart kellett mindig emelni hozzá.

#### 4. alkalom: figyelem- emlékezet fejlesztése

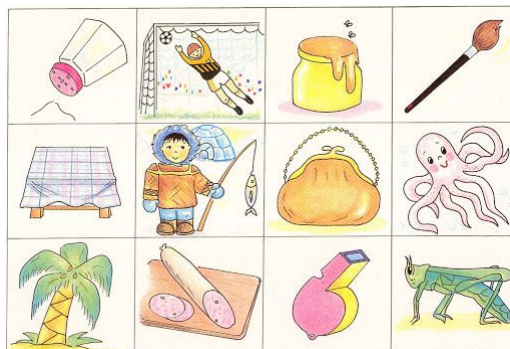
- ♦ *Jegyezd meg!* elnevezésű játék: A játék során a tanító/foglalkozásvezető kiválaszt körülbelül egy tucat tárgyat, melyet kitesz a gyerekek elé. Ezt a nebulók 20-30 másodpercig megfigyelhetik, majd letakarja őket a tanító, és különféle követelményeket állítva feladatot ad. Én ezeket a feladatokat adtam:

- Nevezd meg, mik voltak ezek a tárgyak!
- Adj pontos leírást egy-egy tárgyról!
- Hol volt a sorban az adott tárgy?
- Volt-e azonos színű? Hány darab volt belőle?
- Volt-e egyforma tárgy a sorban?

#### 5. alkalom: figyelem- koncentráció- emlékezet fejlesztése

- ♦ *Képek helye, mi változott?* elnevezésű játék: A tanító kivetít egy képet, melyhez különböző feladatokat kapcsol.

- Először meg kellett nevezni a képeket, majd megfigyelni őket húsz másodpercig.





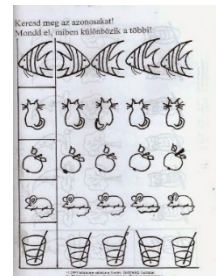
b) Ezt követően először és másodszor kettő képet cseréltem fel, majd harmadjára három kép helyét változtattam meg, melyet meg kellett nevezniük. A végén összehasonlítottuk az eredeti táblával.



- ♦ *Különbőségkereső* nevezetű játék: Két kép közötti különbségeket kellett megkeresniük a gyerekeknek.
- ♦ *Azonosságkereső* nevezetű játék: Az azonosakat kellett kiszínezniük a gyerekeknek az alábbi feladatlapon.

6. alkalom: figyelem-koncentráció fejlesztése

- ♦ *Keresd a szót!* nevezetű játék: A tanító kitalál egy szót, amelyet majd a gyerekeknek figyelniük kell. Például ház. Elmondja a tanulóknak, hogy ezt a szót kell majd figyelniük. Ismerteti velük

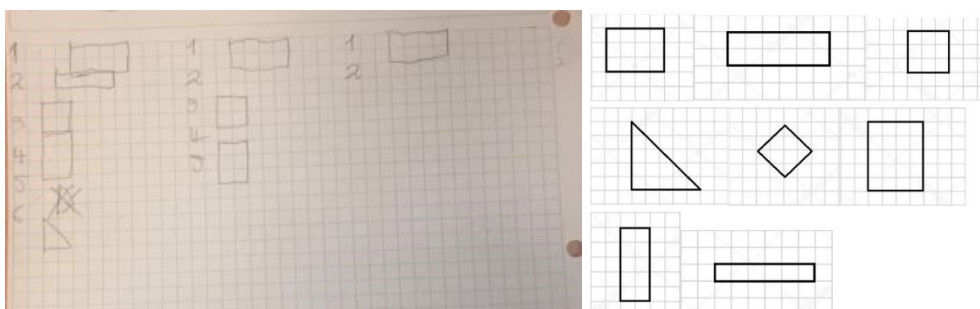


azt is, hogy a játékot csukott szemmel kell végezni, és ha a ház szót hallják, tapsoljanak. Ezután a tanító szavakat mond egymás után, (például: virág, gomb, üveg, dísz, templom, asztal, lámpa, ház, kastély), majd, ha az adott szót mondja, jelen esetben a ház szót, a gyerekek tapsolnak. Következőekben újabb köröket játszanak, melyekben az adott szó többször visszaköszön majd.

7. alkalom: figyelem-koncentráció fejlesztése

- ♦ *Képsorok másolása:* Egyesével vetítettem ki az alább látható képeket. Minden egyes képnél egy percük volt megnézni és lemásolni az ábrákat egy négyzetrácsos lapon.

A gyermek munkája:

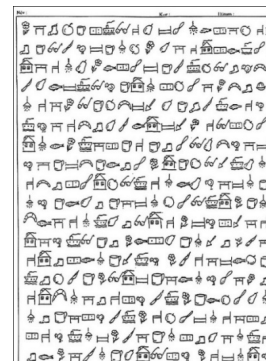


8. alkalom: figyelem-koncentráció fejlesztése

- ♦ *Mi változott?* nevezetű játék: Kiválasztunk egy gyereket, aki mindenkit alaposan megfigyel. Ruházatot, frizurát, kiegészítőket kell elsősorban szemrevételezni. Aztán kimegy a teremből. A bent maradottak öt dolgot megváltoztatnak magukon. Például valaki feltűri a pulóvere ujját, más leveszi a cipőt, esetleg az addig összefogott hajat kiengedik, helyet cserélnek stb. (Csupán a testtartás megváltoztatása nem számít változásnak.) A megbeszélte jelre a visszatérőnek meg kell állapítania, hogy ki miben változott.
- ♦ *Figyeld a szabályt!* nevezetű játék: Körben állunk az osztályban. A tanító elindít egy ritmikus sort: rózsa, tulipán, rózsa, tulipán. Mondja, mondja, majd egyszer csak: rózsa, tulipán, rózsa, szegfű. Aki hallja a hibát, jelez, például tapsol vagy leguggol. Aki nem jelez, az kiesik a játékból. A játék végén folytathatjuk más, nehezebb sorozatokkal is.

9. alkalom: figyelemteszt

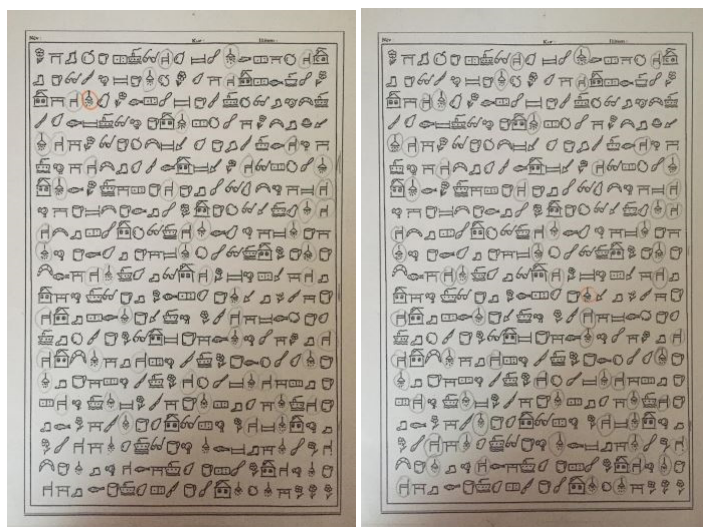
- ♦ Kilencedik alkalommal, ami egyben drámajátékos foglalkozásaink végét is jelentette, a foglalkozások előtti figyelemtesztet írtam meg velük. Mindezt azért, hogy lássam, értem-e el fejlődést a megfigyelt gyermeknél. A teszt érdekes eredményt hozott, melyet a tanulmányom végén kifejtek és szemléltetek. A figyelemteszt megkezdése előtt, emlékeztettem őket a szabályra, illetve, hogy mit kell majd karikázniuk és mennyi időt kapnak rá. Az alábbi, jól ismert „szék-lámpa” figyelemtesztet írtam meg velük:





## Szubjektív vélemény és megoldási javaslat

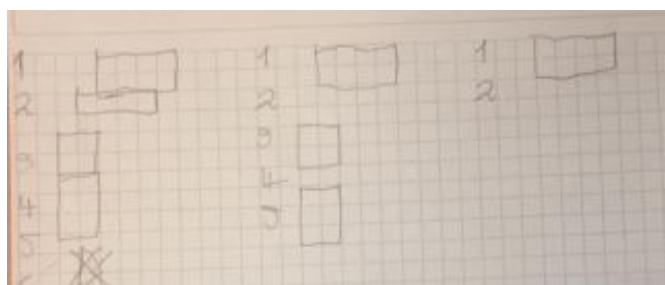
A nyolc alkalom, mely során figyelemfejlesztő drámafoglalkozásokat tartottam nekik, nem bizonyult elegendőnek. Bizonyos mértékű fejlődés kimutatható, azt azonban túlzás lenne kijelenteni, hogy ez megfelelő mennyiségű volt. Az alább látható figyelemtesztetek azok, melyekkel mértem, hogy a gyermek figyelme javult-e vagy sem. A kiértékelés során az első sort sosem tekintettem, értékeltem, hiszen az próbasor. A tesztre három percet kaptak a gyerekek, így a vizsgált alanyom is. A figyelemteszt tetszett neki, érdekelte és szívesen oldotta meg. Motivált volt, lelkesedése és figyelme nem lankadt a feladat végéig. A következő képek a gyermek által megírt első és második figyelemtesztet szemléltetik. Narancssárgával jelöltem a hiányos ábrákat, ő pedig grafitceruzával dolgozott.



első és második alkalom

A két figyelemteszt alapján megfigyelhető, hogy a gyermek mindegyikben csak egy-egy hibát vétett. Ez nem azt jelenti, hogy ő nem figyelemzavaros, tudniillik az ADHD-s gyermekek teljesítménye hullámzó. Vannak napok, időszakok, amikor a legjobbat hozzák ki magukból, és van, amikor sajnos képtelenek bármire is. Így, én szerencsésen egy jó időszakban dolgoztam vele, a többi tanórán azonban a teljesítménye értékelhetetlen volt. A tesztre visszatérve látható, hogy az első alkalomkor a három perc alatt nem ért a gyermek a teszt végére, míg a második teszt során B. munkatempója felgyorsult, így a tesztet be tudta fejezni. Ez a felgyorsult tempó köszönhető a drámafoglalkozásoknak illetve a motivációjának is.

A következő munkáját ellenpéldának tudom hozni. Itt bizonyosodik be az, hogy nem képes koncentrálni hosszú távon. Itt a feladat meghatározásának sem tett eleget, hiszen az ábrákat nem jól másolta le. Többszöri figyelmeztetésre sem volt képes megfelelően szemügyre venni a mintaábrákat. Kitartása és motivációja nagyon hamar elillan, ahogy ezt munkája is tükrözi. A sikertelen teljesítmény után eluralkodott rajta a düh és a kedvetlenség, ami egy gyakori jelenség hiperaktív-figyelemzavaros gyerekeknél.



Ennek fényében az gondolom, egy jó irányt kezdtünk meg a gyermeknél, megfelelő fejlesztést biztosítottam neki, azonban ez nem elegendő. Ahogy az interjúkból is kiderült, a gyermek helyzetét a családi közege sem könnyíti meg túlzottan, így azt gondolom, legelőször ezt kellene helyrehozni. A gyermek harmonikus és megfelelő fejlődéséhez elengedhetetlen a családi támogatás és a biztonság. Mindezeket túl, én is javaslatot tettem a szülőnek a gyógyszeres kezelés időszakos elkezdésére, hiszen a gyermek nem tud a mai iskolai rendszerben sem magatartásában, sem teljesítményében egy elvárható szintet hozni. Ez a gyermek fejlődését nehezíti. Természetesen a szülőnek tájékoztatást adtam az alternatív terápiákról is, melyek segíthetnek még, ha továbbra is elhatárolódnak a gyógyszeres kezeléstől. További lépéseket tettem a gyermek érdekében az osztályfőnök felé is. Jeleztam neki, hogy

amennyi fejlesztő és játékos feladatot csak tud, építsen be az óráiba, hogy ne csak az említett tanuló, hanem társai is megfelelőképpen fejlődjenek. Szükségük van rész képességeik fejlesztésére, melyre nem elegendő a heti egy órában a fejlesztő pedagógus segítségével történő fejlesztés.

Bízom benne, hogy sikerült meggyőzőnöm a családot arról, hogy a szóban forgó gyermeknek óriási szüksége van valamilyen segítségre, így biztosítják majd neki. Továbbá remélem, hogy maximális segítséget nyújtottunk a szülőnek azzal, hogy tisztáztuk vele a gyermek állapotát, helyzetét és a lehetőségeket, melyek rendelkezésükre állnak.

## Összegzés

Dolgozatom céljával a figyelemzavar fejlesztési lehetőségeinek feltárását tűztem ki, melyet a drámapedagógia által nyújtott lehetőségek tükrében vizsgáltam. A témában való elmélyülés során számos olyan információval gazdagodtam, amely majd a tanítói pályám során hatalmas segítségemre lesz. A zavar felismerésében és kezelésében is egyaránt. Napjainkban szerencsére sokkal elfogadóbbak a pedagógusok, és nem a probléma elfedése a céljuk, hanem inkább az azzal járó kellemetlenségek orvoslása, és a mindennapokban felmerülő problémák konstruktív megoldása.

Szerencsére rengeteg szakirodalom és könyv áll rendelkezésünkre, mely mindenki számára (akár pedagógus, akár nem) elérhető. Dolgozatommal én is ezek sorát próbáltam bővíteni összefoglalva, és esettanulmánnyal alátámasztva. Továbbá célom volt az is, hogy azok a pedagógusok, akik nincsenek tisztában a zavar kialakulásának okával, ennek olvasása után ne a gyerek neveltlenségére fogják magatartását vagy beilleszkedési nehézségeit, hanem felismerjék a problémát és kezeljék azt.

Mindezeken felül, érdemes megismerni a drámajátékokat még a változatosság kedvéért is, hiszen színesítik az oktatást. Tapasztalhatóbb, élményszerűbb oktatást tesznek lehetővé, mely a gyermekekkel való munka során elengedhetetlen. A drámajáték megtanít elfogadni, együttműködni, formálódni, szabályokat követni. A drámajátékok során, a szerephez helyezkedéskor, a gyermekek lehetőséget kapnak a problémák megélésére és feldolgozására, melynek segítségével könnyebben boldogulnak a mindennapokban.

Igyekeztem esettanulmányommal alátámasztani mindazokat a tényeket és feltevéseket, melyeket a dolgozatom során megemlítettem. Bízom benne, hogy mindenkinek adtam egy kis segítséget a téma megismeréséhez, elmélyítéséhez, kutatásához, hiszen ez a probléma szinte minden pedagógust érint a pályán.

## Felhasznált irodalom

- NEUHAUS C. (1999): *Hiper- és hipoaktivitás, figyelemzavar*. Budapest: Kairosz Kiadó.
- BOLTON, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- GABNAI K. (1999): *Drámajátékok- Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon Kiadó.
- GYARMATHY É. (2009): Neurológiai eredetű teljesítményzavarok. In: Kiss, Sz. (szerk) *Az iskolai beilleszkedés problémák felismerése, prevenciója és terápiája*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetem Kiadó, 45–56.
- KAPOSI L. (2002): *Játékkönyv, Színházi füzetek IV*. Debrecen: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és Marczibányi Téri Művelődési Központ–Kapitális Kft.

## Internetes források

- <https://i.pinimg.com/originals/8a/18/d2/8a18d2bb8358399104bec87217b964e7.jpg> (utolsó letöltés: 2019.10.16.)
- <http://tanitoikincseim.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=1200967> (utolsó letöltés: 2019. 10. 08.)
- [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_pedagogiai\\_diagnosztika\\_elmleti\\_s\\_gyakorlati\\_tartalmi\\_megjtsaV2/942\\_a\\_figyelem\\_vizsglata\\_tesztetek.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjtsaV2/942_a_figyelem_vizsglata_tesztetek.html) (utolsó letöltés: 2020. 03.15)

*Szilágyi Melinda – Szekeres László*

# Kiválasztott emlős- és madárfajok életmódjának jellemzése a Szlovák-karszt területein

## Lifestyle Characteristics of Selected Mammal and Bird Species in Slovenský kras Region

LEKTOR: M. DARVAY SAROLTA

### Absztrakt

A Gömör–Tornai-karszt (Gemersko–Turniansky kras) vidékét, földrajzi fekvése és az államhatár miatt is két részre oszthatjuk az Aggteleki-karsztra (Aggtelegský kras) és a Szlovák-karsztra (Slovenský kras). Záródolgozatunkban szeretnénk bemutatni a Szlovák-karszt nyújtotta különlegességeket, mind geológiai, mind biológiai szempontból, s ezen belül a területen élő fauna és flóra kölcsönös hatásait, az őket befolyásoló impulzusokat, de legfőképpen az általunk kutatott szürke gém (*Ardea cinerea*), barna rétihéja (*Circus aeruginosus*) és az emlősök soraiból kiválasztott eurázsiai farkas (*Canis lupus*) és gímszarvas (*Cervus elaphus*) életmódját. Módszertani szempontból fő céljaink a kiválasztott vándorló madarak és emlős fajok életterük feltérképezése, testük anatómiailag értelmezett analízise, mindennapi életük megfigyelése és kutatása, és migrációs útvonalaik jellemzése.

*Kulcsszavak:* vadállatok, Szlovák-karszt, migráció

### Bevezetés

Témaválasztásomnál a szakmai kíváncsiságon kívül motivációt adott a témában jártas emberekkel való kommunikáció, szakmai eszmecsere.

A Szlovák-karszt területén honos növények nemcsak hogy befolyással vannak az élőlényekre mint azok életterének fő alkotó elemei, de endemita fajai egyedivé, évszakonként változóvá teszik ezt a specifikus biotópot. Az ember által megszabott természetes élőhely határai nem jelentenek korlátot a vadon élő vándorló állatok számára.

Megfigyelésem és a tanulmányozott szakirodalom alapján szeretnék minél pontosabb, igazságosabb képet mutatni a Szlovák-karszt vidékéről, és az itt élő madár- és emlősvilág fajairól, azok életteréről. Céljaim az adott állatfajok életének bemutatására, ezen felül külső megjelenésükre, és az egyes ösztönös viselkedési formák jellemzésére összpontosult. Ezen célok alapján munkámat több részre tagoltam. Kutatásaim során elsősorban próbáltam feltérképezni a Szlovák-karszt egyes területeit. Eredményeim, azaz a konkrét fajok jellemzése, tükrözik majd legjobban vissza a céljaim mibenlétét.

Szeretném, ha kutatásom útmutatóként szolgálna ezen fajok territoriális határok között megfigyelt életmódjának vizsgálatára. Fontosnak tartom, hogy munkám valós képet mutasson a jelenlegi helyzetről, összevethető formában az eddigi kutatásokkal.

## Irodalmi áttekintés

### A Szlovák-karszt fekvése

Szülőföldem, a Szlovák-karszt, Közép-Európa legnagyobb karsztvidéke, mely Kelet-Szlovákia délnyugati részén terül el. Magyarország határvidéke körülbelül 57 km hosszúságon mellette húzódik (KOLLÁR – MUCHA 2004). Ez a terület, melyen megfigyelésemet is végeztem, a Gömör–Tornai-karszt, egyharmad részt Magyarországhoz (Aggteleki-karszt) kétharmad részt Szlovákiához (Szlovák-karszt) tartozik (VIRÓK et al. 2014).

Helyrajzi szempontból az Északnyugati-Kárpátok és a Szlovák-érchegység szubprovinciájába tartozik. Terjedelmes részét az általam is megfigyelt terület, a Gömör–Tornai-karszt alkotja, csak a legkeletibb részei tartoznak az Abaúj régióhoz (KOLLÁR – MUCHA 2004).

A Szlovák-karszt Nemzeti Park természetes területi folytatása a szomszédos Magyarország Aggteleki Nemzeti Parkja. A térség összterülete 745 km<sup>2</sup>, melyet három nemzeti park érint: a Szlovák-karszt Nemzeti Park, a Murányi-fennsík Nemzeti Park és részben ehhez az övezethez tartozik a Szlovák Paradicsom Nemzeti Park. Ezek közül kettő, a Szlovák-karszt Nemzeti Park és a Murányi-fennsík Nemzeti Park területileg teljesen a térséghez tartoznak, amíg a Szlovák Paradicsom Nemzeti Parknak csak a déli része érinti a karsztvidékét (ROZLOŽNÍK – KARASOVÁ 1994; ZLOCHA 1998).

### Fauna és flóra kölcsönös viszonya a Szlovák-karsztban

A Szlovák-karszt Szlovákiában a legfejlettebb karsztvidéki területeket képviseli, melynek specifikus flórája és faunája a vidék egyöntetű képét attraktív térséggé alakítja (KOLLÁR – MUCHA 2004).

Ismerünk különféle abiotikus (éghajlat, levegő, szél, napsugárzás, víz) és az ide tartozó edafikus (talaj) tényezőt. A biotikus faktorok a növényi és állati szervezetek, egyedek közötti kölcsönhatásokban nyilvánulnak meg. Antropogén hatások az ember által közvetve kiváltott, vagy közvetlenül gyakorolt hatások (GODÓ 2011).

Az élőlények előfordulására, helyváltoztatására hatást gyakorol környezetük átalakulása. A növényvilág megjelenése sem stagnáló, a rendkívüli időjárási viszonyok, vagy más különféle tényezők hatására a növényeknél is megfigyelhető egyfajta „migráció”. Az állatvilág népvándorlásának elemzésénél viszont e különleges jelenség többféle formáját is megkülönböztethetjük, melyek a következők:

- ♦ *Evázió (diszmigráció)*: egy egész populáció elvándorlása eddig általuk lakatlan vidékre. Ilyen madárfaj például a pásztormadár (*Pastor roseus*)
- ♦ *Emigráció*: Azonnali válasz a rosszabbodó életkörülményekre, amely egyes madaraknál, mint például a pacstaféléknél kivándorlást eredményez
- ♦ *Migráció (vándorlás)*: Olyan fajta helyzetváltozás, amikor az idő, és hely is genetikailag fixálva vannak az adott fajnál, mint például a fehér gólyánál (VANKOVÁ et al., 2008).

Az állatokat, ahogyan a növényvilágot is, több faunakörzetre oszthatjuk az országon belül. Rendkívüli szerepet töltenek be a görgei (*Hrhovské*), berzétei (*Brzotínske*) és a tornai (*Turniansky*) halastavak, melyek megfelelő vízi élőhelyet biztosítanak az általam is megfigyelt védett madárfajoknak, mint például a szürke gémnek (*Ardea cinerea*). A ragadozó madarak közül itt fészkel a barna rétihéja is. (*Circus aeruginosus*).

A TDK-dolgozat következő fejezetein keresztül további két állatfajt szeretnék bemutatni. Az általam választott ragadozó faj az európai vagy eurázsiai farkas (*Canis lupus*), mely a Szlovák-érchegységből migrál, viszont a Szilicei-fennsík (*Silická planina*) alkotja élőhelyét. A kiválasztott vándorló patás pedig a gímszarvas (*Cervus elaphus*). Természetesen ezeken a fajokon kívül megannyi csodás élőlénynek ad otthont a már említett terület.

## Célok

A TDK-dolgozatom témájának választásánál több célt is kitűztem. Ezek a célok a következők:

- ♦ A Szlovák-karsztban élő vadállatok populációjának térbeli feloszlásának jellemzése.
- ♦ Jellemzném a kiválasztott vándorló fajokat, a madarak soraiból a szürke gémét és a barna rétihéját, és az emlősök közül a gímszarvast és a farkast.
- ♦ Végcelom a szakirodalomban olvasottak és az általam nyert eredmények összehasonlítása.



## Módszerek és eszközök

Elsődleges vizsgálati módszerem a szabad szemmel való megfigyelés volt, mind a madarak, mind az emlősök esetében.

Megfigyeléseim egy bizonyos időintervallumban, a 2017/2018-as év alatt végeztem. A tavaszi hónapokban, március és május között heti egy alkalommal látogattam el a közeli halastavakra. A megfigyelések ideje egytől három óráig terjedt. Az ősz beköszöntével, meglepő módon tapasztaltam a szürke gém esetében, hogy nem indult hosszú útjára. Ennek köszönhetően ezt a fajt télen is, hónaponta egy alkalommal pár órára szemügyre vettem. A barna rétihéja esetében konkrét kutatási módszereket nem alkalmaztam. Kutatásomban kitértem az állatok etnológiai szemszögből vett tanulási funkcióira, ezen belül pedig a vándorló madarak navigációs képességeire. A vizsgálati módszerek használatánál lényeges leszögezнем azok fontosságát, legyen szó gyűrűzésről, GPS-ről, monitorozásról, fotócsapdáról vagy bármi másról (BANKOVICS 2004).

Az emlősök esetében a szabad szemmel történő megfigyeléshez jól fejlett érzékszerveik nyújtotta hátrányok „leküzdése” érdekében, rejtőzködésre volt szükségem. Rejtekhelyemként a leshelyek szolgáltak. Ennek köszönhetően heti szinten megfigyelhettem a szarvasok specifikus szokásait. Torna és Áj falvak közötti állandó lesek közelségében felkerestem az állandó elhelyezésű etető és itató helyeket is. Ezeken a helyeken próbáltam lábnyomaik, szőrzetük és csontdarabok alapján azonosítani az adott állatfajokat. Erőfeszítéseim ellenére sem sikerült megfigyelnem a kiválasztott ragadozót, Köteles Zoltán fotócsapdájának köszönhetően azonban megbizonyosodhattam a farkas jelenlétéről a Szlovák-karsztban (KŐHALMY 1990).

## Eredményeink

### Kiválasztott madárfajok megfigyeléseinek eredményei

Elsősorban a legismertebb gémfélének a szürke gém (*Ardea cinerea*) általános jellemzőivel kezdeném kutatásom eredményeinek bemutatását.

Megfigyeléseimet főként a tornai halastó és a görgői halastó környékén végeztem. E madaraknak alaktani szempontból gyenge törzsük van és fejükhöz viszonyítva hosszúra nyúlt csőr. Farcsíkmirigy zsírja helyett tollaik beporzására való porzópihetollaik vannak (BREHM 1958). Megfigyelésem alatt, csak „magányos”, monogámiában élő gémekeket láttam, ennek ellenére köztudott, hogy csapatokban is élnek. Fészküket vízpartoknál, akár 20 méteres magasságba is felépítik, legfőképp nyárfákra, tölgyekre, lucfenyőkre (FERIANC 1977).

A tojó rendszerint áprilisban, mint a gémekekre jellemző, 4–5 kékeszöld színű tojást tojik. Megközelítőleg 25 nap alatt kelnek ki a fiókák, melyek körülbelül 8–9 hétig visszatérően esténként a telephelyen maradnak, majd csoportokba tömörülnek, s elvonulnak (BREHM 1958).

Mint már fentebb említettem megfigyeléseim főként Torna (*Turňa nad Bodvou*) halastavára és Görgő (*Hrhov*) halastavára irányult, 2017 januárjától 2018 januárjáig. Ebben az időintervallumban állandóan, éppen vonulási idejüket kikerülve, nap mint nap találkoztam ezzel a bár külsőleg nem éppen vonzó, halászok által károsnak ítélt, védett madárral. A tavaszi hónapokban a már említett halastavakon március és május között ugyan azon a napon egy bizonyos idő alatt (átlagosan 1–3 óra) 8–12 darab madarat figyelhettem meg. Ami számomra nem várt meglepetéssel szolgált az a vándorlás idejének megfigyelése. A tél közeledtével, szeptember-október tájékán a szakirodalomban olvasottak alapján délnyugatra kellett volna költözniük, viszont nem így történt. Évről évre egyre gyakoribb, hogy egész évre nálunk marad ez a különleges faj. Ennek fő okául a gyengébb teleket tekinthetjük. Kutatásaim alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a térség tél ideje alatt is elegendő eledelt biztosít a szürke gémnek, ezért nyugodt körülmények között, háborítatlanul vészeli át ezen időszakokat. Migrációja az itt élő fajoknak csekély, sokszor csak a Gömör–Tornai-karszt görgei tavak között valósul meg. Ebben az időszakban napi 4–5 egyedet figyelhettem meg, a későbbi téli hónapokban is átlagosan napi kettőt.

A másik általam megfigyelt, Szlovákiában ritka, védett fajnak számító ragadozó madár a barna rétihéja (*Circus aeruginosus*). Testalkatát illetően a rétihéják közül a legmasszívabb alkattal rendelkezik. Átlaghoz viszonyítva hosszú, széles szárnyaik vannak (FERIANC 1977). Külső jellemző jegyeit a színek bemutatásával írhatnánk le legjobban,



mely a hímeknél és a tojóknál eltérő. (FÁBIÁN et al. 1965). Rendkívül fejlett érzékszervei vannak, főként látása és hallása éles (BREHM 1958).

A Gömör–Tornai-karszt területein csak ritkán megfigyelhető ez a sokrétű faj, melynek fő biotópul a mezők, mocsarak, halas tavak, s egyéb belvízi területek szolgálnak (FERIANC 1977). Az általam megfigyelt szürke gém fészkeiben található tojásokat is szívesen elfogyasztja. Az értékük a halikrákat pusztító békák irtásában nyilvánul meg. Mocsaras vidékeken, bár az általam megfigyelt területen ritkábban, de ha szerencsém adódott szemügyre vehettem keringő, kémlelő repülését, mikor zsákmányára vadászik.

Fészküket rendszeresen a talajon építik fel, ezért is nevezhették el őket az emberek a „nádasok sasának”. A fiókák fészeklakók, nagyon törekenyek, pihetollaik halvány sárgásfehér színűek. Biztonságosnak vélt otthonukat csak megközelítőleg 6 hét eltelte után hagyják el, mikor repülni tanulnak (BREHM 1958).

A barna rétihéja mint vándorló madár megfigyelése különösen nagy kihívást jelentett számomra. A területen egy év eltelte alatt ugyanis mindössze kétszer sikerült rövid időre megfigyelnem a barna rétihéját. Első alkalommal násztánca időszakában, a levegőben kergetőzve egy másik egyeddel. Másodszor pedig 2017 júliusában Tornaújfalun (Turnianska Nová Ves) felé haladva Torna irányából, mezőgazdasági állami területen vadászva.

### Kiválasztott emlősök megfigyeléseinek eredményei

Az első általam vizsgált faj a gímszarvas (*Cervus elaphus*), mely a Szlovák-karszt egész területén megfigyelhető.

A szarvasfélék (*Cervidae*) csoportjába tartozik az Európa és más-más földrészekén is honos (BREHM 1960). Hossza 170-től 265 cm-ig terjed, magassága 120–150 cm, és akár 100–250 kg súlyú is lehet, természetesen ezek az arányok a hímeknél és nőstényeknél különbözőek. Farkuk körül úgynevezett tükör található, mely ennél a fajnál sárgás árnyalatot ölt (DUNGEL – ŠEBELA 1993). Különböző neveinek meg van a sajátos elnevezése, így a nőstényt tehénnek, hímjét bikának, utódokat borjúknak és a fiatal egyedek első ellésig ünőnek (nőstény) és nyársasnak (hím) nevezzük őket. Agancsukról elsődlegesen korukat lehet meghatározni. A gímszarvasok társas lények, melyek csordáit mindig egy tapasztalt tehen vezet, ezt az egyedeket vezértehénnek hívjuk (KÓHALMY 1990).

Természetileg egy viszonylag óvatos, félénk állatról van szó, főként, amikor február tájékán elvetik agancsukat. Ilyenkor elbujdosnak egészen júliusig, amikor új agancsot növesztenek. Augusztus környékén a bikák vándorlásba kezdenek, hogy megérkezzenek a megfelelő üzekedőhelyre. Zengő bőgésük a vetélytársak elijesztésére szolgál. Az üzekedési időszak szeptember-október között zajlik. Télen és tavasszal a bikák és tehenek is rendszeresen külön csordákba tömörülnek.

Fő megfigyelési pontom a Szádelő (Zádiel) és Áj (Háj) falvak közötti terület volt. Az állatok létszáma kettőtől akár negyven egyedig is terjedt. Legalkalmasabb megfigyelési időszaknak az őszi hónapok bizonyultak, amikor már a fák levetették lombkoronájukat. A Szlovák-karsztban történő vonulási területek megfigyeléseink szerint a ragadozó faj vonulásával kerültek összhangba. A hegygerincről a farkas, főleg a téli hónapokban, lekergeti táplálékot keresve a szarvascsordákat az erdőkből a mezőkre, melyek az ember közvetlen közelében találhatók.

A továbbiakban a megfigyelt területeken honos ragadozó emlőst mutatom be, az eurázsiai farkast (*Canis lupus*). A ragadozók (*Carnivora*) az emlősök legváltozatosabb rendjét alkotják (BREHM 1960).

Alapjából véve természete félénk, megfontolt, ha lehet, kerüli az ember társaságát. A sűrű erdőkben, ahol kevésbé érzi magát veszélyben, már kora délután is vadászik (BREHM 1960). Vadászatát segítik a jól fejlett érzékszerveik, a látás, hallás és a szaglás. Nagyobb falkák, melyek egyedszáma akár 4–7 egyed is lehet, átlagosan nagyvadra kétszer vadásznak egy héten. Ha táplálkozásukat bármi is megzavarja, már nem térnek vissza ugyanarra a területre több (ANTAL et al.). Életükre jellemző a magányos és a társas viselkedés. A párzási időszak letelte után, mely december-től februárig van, a nőstény 64 nap után világra hozza vak kölykeit. Átlagosan 4–8 utódot, melyeknek szemei 14 nap után nyílnak ki (BREHM 1960).

Egész életüket vándorlással töltik, ezért migrációs útvonalait nehéz behatárolni. Bár a védett állatok közé soroljuk, a háziállatok körében és a gazdaságban okozott károk miatt az ember próbálja fajsámát csökkenteni. Ezen felül a gyorsforgalmi utak gátolják vándorlásában, ami megakadályozza a sokféle genetikai információk közötti cserét.

Munkám következő részében frontális módszerrel gyűjtöttem információkat Kovács Imrich vadásztól (KOVÁCS 2018). A beszélgetésünk alatt a kérdéseimre kapott válaszok csak a Szlovák-karszt kiválasztott területeire, főleg Torna városára és a Szoroskótól (Soroška) Szepsi városáig terjedő térségre összpontosultak.

Információim szerint a vad tartózkodási helyét, mivel ösztönösen a táplálékkeresés irányítja, az adott terület táplálékmenyisége határozza meg. Az utóbbi években komoly állomány alakult ki a Tornától délre fekvő részen, Hidvégdától egészen Jánokig. A vadászat célja, hogy ez előírt vadfajokból a területen optimális létszámú egyed éljen. Sajnos ez nem minden esetben lehetséges, hiszen az apróvad létszáma szinte sehol sem éri el a meghatározott létszámot. Ami a patás vad létszámát érinti, itt fordított a helyzet. Szinte minden területen túlszaporulat van.

A megfigyelt állatfajok és az ember kölcsönös interakcióját vizsgálva, különböző aspektusokra kerestem a választ, melyet a fent említett Kovács Imrich a következő módon fejtett ki: „A szarvas a mi környezetünkben a farkas fő táplálékául szolgál. Bizonyos esetekben pozitív hatása is lehet a farkas jelenlétének, hiszen elsősorban a beteg, gyenge egyedeket kellene kiválogatnia. A farkas állandó jelenléte megváltoztatta a szarvasok telelési helyét, kitolta őket az erdőből a mezőgazdasági területek felé. Ezen felül a farkas nagyon intelligens állat. Az emberrel való találkozást kerüli. Nincs tudomásunk arról, hogy a farkas embert támadott volna meg a környékünkön. A Szoroskótól Szepsiig kb. 500 darab szarvastehén, 400 darab szarvasborjú és 400 darab szarvasbika él. Szoroskő és Szepsi között a főúton évente kb. 100 szarvas pusztul el. Ezen a szakaszon, a vasúton kb. 30 darab. További elhullások észlelhetők a nagy kiterjedésű repceföldeken, ugyanis a repce a szarvas és őzek kedvenc táplálékát alkotja. Az őzek az egyoldalú táplálkozásból eredően mérgezést kapnak és elpusztulnak.”

## Összefoglalás

Az elméleti részt követően, melyben a legfőbb fogalmakat firtattam, a kutatásom empirikus része következett, ahol a már fent említett, különféle módszerekkel analizáltam vizsgálati területemet, és az ott élő kiválasztott állatok különféle jellemzőit. Miután feltérképeztem a vizsgált emlősök, és madarak, életterét, az állatok és az őket befolyásoló kölcsönös viszonyokra tértem ki.

A módszerek használatával arra a megállapításra jutottam, hogy egy adott faj megfigyelésénél érdemes elsősorban a szakirodalom által leírtakra támaszkodnom, majd az én esetemben területiális helyzettől függően ellenőrizni ezen állításokat. Találkoztam olyan véleményekkel a szürke gém vándorlása kapcsán, miszerint az nem tel az általam vizsgált területen, viszont ezen állítások vitathatóak. A Szlovák-karszt területén ugyanis egész évben megfigyelhető ez a faj. Ezen kívül nem egyezett az általam vizsgált fajszám a szakirodalomban leírtakkal. Adott esetben a védett és alacsony fajszámmal rendelkező barna rétihéja is több egyedszámmal rendelkezik eme területen, mint ahogyan azt a megfelelő és általam használt szakirodalom kifejti. Nem elfelejtendő ezen védett állatfajok életének folytonos variabilitása.

Fontosnak tartottam, hogy kutatásom valósághű, aktuális tényállást tükrözzön e frenetikus térség faunájáról és flórájáról.

## Felhasznált irodalom

ANTAL, V. et al. (é.n.): *Program starostlivosti o vlka dravého (Canis lupus) na Slovensku. Ministerstvo Životného prostredia Slovenskej Republiky: Projekt „Výskum a monitoring populácií veľkých šeliem a mačky divej na Slovensku, Štátna ochrana prírody Slovenskej republiky.* [cit. 2018.01.26.]

Elérhető:<http://www.minzp.sk/images/program-starostlivosti-vlka-draveho-canis-lupus-slovensku.pdf>

BANKOVICS A. (2004): *Változó világ: A madarak.* Budapest: Press Republica.

BREHM A. E. (1958): *Az állatok világa.* Budapest: Bibliotheca Kiadó.

BREHM A. E. (1960): *Az állatok világa.* Budapest: Gondolat Kiadó.

DUNGEL, J. – ŠEBELA, M. (1993): *Savci střední Evropy: Ilustr. encyklopedie.* Brno: Jota.

FÁBIÁN Gy. et al. (1965): *Állattan mezőgazdasági mérnökök részére.* Budapest: Mezőgazdasági kiadó.

FERIANC, O. (1977): *Vtáky Slovenska.* Bratislava: Veda.

GODÓ Z. (2011): *Agro-ökológia.* Digitális Tankönyvtár, 2011. [cit.2018.02.12.] Elérhető:[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0021\\_Agrookologia/ch01.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0021_Agrookologia/ch01.html)

KOLLÁR, D. – MUCHA, V. (2004): *Slovenský kras (Horný Gemer): 40 peších turistických trás.* 1. vyd. Bratislava: Dajama.

- KOVÁCS Zs. (2007): *Farkasok a Kárpát-medencében*. Budapest: Corvina Kiadó Kft.
- KOVÁCS I. (2018): Beszégetés Kovács Imrics vadással.
- KÓHALMY, T. (1990): *Vadgazdálkodás*. Budapest: Mezőgazdasági Kiadó.
- ROZLOŽNÍK, M. – KARASOVÁ, E. (1994): *Slovenský kras: Chránená krajinná oblasť – biosférická rezervácia*. 1 vyd. Martin: Vydavateľstvo Osveta.
- VANKOVÁ, V. et al. (2008): *Biogeografia (Učebné texty)*. Nitra: FPV UKF v Nitre.
- VIRÓK V. et al. (2014): *A Gömör-Tornai karszt flórája – Általános rész, Flóra Gemersko-turnianskeho krasu – Všeobecná časť*. Jósvalfő: Aggteleki Nemzeti Park Igazgatósága. (kézirat)
- ZLOCHA J. (1998): *Natural Protection in Slovakia*. Bratislava: Minister of the Environment of the Slovak Republic.

## Mellékletek



**1. melléklet.** A görgöcs tavak látképe (Forrás: Dobos Réka, 2016)



**2. melléklet.** A szürke gém röptében a görgöcs tavak felett (Saját forrás, 2018)





**3. melléklet.** Tornai halastó a karszt vonulatával (Saját forrás: 2018)



**4. melléklet.** Tornai várdomb (Saját forrás: 2018)





**5. melléklet.** Les Áj és Torna között húzódó dombságon (Saját forrás, 2018)



**6. melléklet.** Áj és Torna közötti látkép a Tornai várdombra (Saját forrás, 2018)



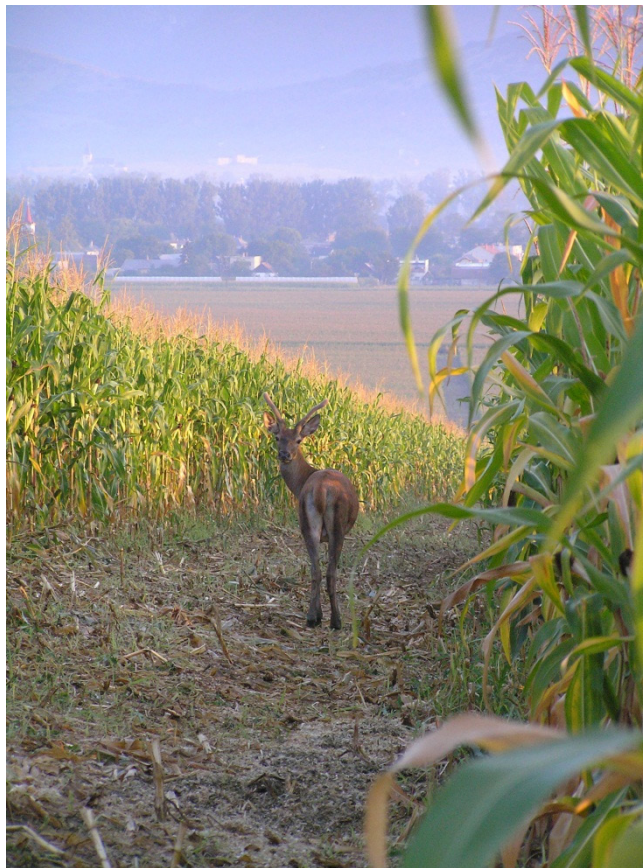


**7. melléklet.** Etető melletti kő a vadaknak (Saját forrás, 2018)



**8. melléklet.** Szarvas állkapcsa (Saját forrás, 2018)





**9. melléklet.** Szarvas borjú Újfalú kukoricásában (Forrás: Köteles Zoltán, 2017)



**10. melléklet.** Szarvas csorda (Forrás: Köteles Zoltán, 2010)



**11. melléklet.** Balra szarvas, középen farkas lábnyom, mellette jobb oldalt őz hívó síp. (Forrás: Köteles Zoltán, 2015)



**12. melléklet.** Farkas lábnyom (Forrás: Köteles Zoltán, 2015)



**13. melléklet.** Madárgyűrűk, a bal oldalsó alumínium gyűrű gólya, a jobb oldali műanyag bevonatú galamb gyűrűzésére (Forrás: Köteles Zoltán)

*Egri Ágnes Júlia – Vitályos Gábor Áron*

## **Virtuális tanösvény létrehozásának lehetőségei városi környezetben Rákos-patak – Zugló**

**Feasibility of creating a virtual trail in an urban environment.**

**Rákos-stream – Zugló**

LEKTOR: ZSOFFAY KLÁRA

### **Absztrakt**

A virtuális tanösvény létrehozásának ötlete az általános iskolai környezeti nevelés közvetlen, érzékszervi tapasztalatokon alapuló tananyagfeldolgozásának szorgalmazására merült föl bennünk. Célja, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy még nagyvárosi körülmények között is könnyen találhatunk olyan rejtett természeti értékeket, amelyek bemutatásával élményszerű tapasztalatszerzéssel gazdagíthatjuk a tanulók ismereteit hétköznapi tanórák keretében is. A helyszín kiválasztásakor egy olyan természetes környezet megtalálása volt a cél, amely körül több budapesti általános iskola is található, konkrét lehetőségeket kínálva ezzel a külső helyszínen megvalósítható tanórákra.

A Rákos-patak történetének, geológiájának, éghajlatának és élővilágának szakirodalmi feldolgozása után a virtuális tanösvény kijelölt helyszínén, a patak zuglói szakaszán, saját kutatásokat is végeztünk annak élővilágáról. A növényvilág feltérképezésének és a patak vizében élő mikrofauna felkutatásának köszönhetően egy igen gazdag, saját természetfotókkal és mikroszkópos felvételekkel alátámasztott patakparti élővilág bemutatása vált lehetővé. A Nemzeti alaptanterv és a Kerettanterv környezetismeret (1–4. évfolyam) és természetismeret (5–6. évfolyam) fejlesztési területeit, feladatait és a patakpart adottságait alapul véve egy hatállomásos *Patakparti Tanösvényt* szerkesztettünk bemutató tablókkal, és az alsó tagozatosok számára korosztályonként készített feladatlapokkal. A tanösvény kidolgozása után alsó tagozatos diákokkal, évfolyamonként egy-egy csoporttal, hétköznapi tanóra keretében megvalósítottuk a *tanösvény bejárását is* a feladatlapok megoldásával.

A köztudatban szegényesnek vélt patakparti élővilágról bebizonyosodott annak sokszínűsége, gazdagsága. A feladatlapokkal mért tudásgyarapodás eredményessége, valamint a gyerekek lelkesedése és érdeklődése alátámasztották, hogy a külső helyszínen történő, akár egyetlen tanóra alatt is megvalósítható környezeti tapasztalatszerzés megéri a fáradozást: nemcsak jobban rögzülő ismeretszerzést és élményt nyújt a gyerekeknek, de a környezet iránti érzékenységüket, tiszteletüket is mélyíti.

*Kulcsszavak:* Rákos-patak, városi környezet, tanösvény, élménypedagógia, tanóra

### **Bevezetés**

A Földön lakó népek sok szempontból különböznek egymástól, mégis összeköti őket élőhelyük: a Föld. Környezetünkért mindannyian felelősséggel tartozunk, tisztelnünk kell és vigyázunk kell bolygónkra. Foglalkozástól függetlenül mindannyiunk feladata, hogy a minket körülvevő természetet óvjuk és erre neveljük a következő nemzedékeket is. A pedagógusoknak különösen nagy szerepe van ebben az oktató-nevelő munkában, kiemelt szerepet kap a környezeti nevelés: a természetvédelem, az egészséges életmódra és a fenntarthatóságra nevelés. A természetközelséget nemcsak tudatosítani kell a gyerekekben, hanem tapasztalati úton is rá kell ébreszteni őket az emberi tevékenységek építő és romboló hatásaira, hogy meggyőződésé és tudatos életformává váljon a természetszeretet és a természetvédelem.



## Téma

A külső helyszínek, mint oktatási környezet fontosságát hangsúlyozza, hogy a Nemzeti alaptanterv (2012) és a Kerettanterv (2012) már első osztálytól kezdve fejlesztési feladatai közé sorolja az iskola- és lakókörnyezetben történő megfigyeléseket, tapasztalatszerzéseket. Környezeti neveléshez ideális helyszín lehet bármilyen természetes környezet: megfigyelésekkel, mérésekkel már az iskolaudvaron is tudunk élményszerű tanulást nyújtani (pl. egy fa kérgének vizsgálata, törzsének körfogata, lombkorona átmérőjének mérése stb.), de egy tanulmányi séta, vagy kirándulás alkalmával az elsajátítható ismeretek száma jóval több. Egy tanösvény bejárásával (annak alapos, előzetes tanulmányozása után) ismeretekben és élményekben gazdag tapasztalatszerzést szerezhetünk a tanulóknak: természeti értékeink felfedezésével együtt a természetvédelmi és fenntarthatósági problémákat is megfoghatóbbá tehetjük számukra. Azonban ezek a tanulmányi osztálykirándulások, tanösvény látogatások az oktatási napokon elérhetetlenek, évente 1–2 alkalommal, projektnapok keretében lehet ezekre sort keríteni. Pedig a természetes környezet még a városokban sincs annyira messze, hogy ne lehetne akár egy tanóra keretében találni valami felfedeznivalót. Egy sokak által ismert, iskolák közvetlen környezetében lévő nagyvárosi helyszínre, a Rákos-patak zuglói szakaszára tervezett virtuális tanösvény kidolgozásával az élményközpontú tananyagfeldolgozáshoz szeretném bemutatni ötleteimet, hogy általános iskolás korosztállyal miként lehetne tanulmányozni a minket nap, mint nap körülvevő környezetet, annak adottságait, értékeit és problémáit akár egyetlen tanóra alatt.

## Hipotézisek

*Elsődleges feltételezésem*, hogy városi környezetben is megoldható akár *egyetlen tanórán* belül a tapasztalati úton szerzett, élményszerű tanulás. Tömbösített, vagy összevont órák alkalmával már méréseket, kísérleteket is el lehet végezni akár egy átlagos tanítási napon. Komplex óra keretében pedig a tantárgyak kapcsolatán alapuló tapasztalati tanulásélményt nyújthatunk a gyerekeknek normál tanórai keretek között.

*Másodlagos feltételezésem* pedig az, hogy több élet van a Rákos-patak zuglói szakaszán, mint gondolnánk. Zugló környezetvédelmi programjának a terület környezeti állapotának helyzetértékeléséből kiderül, hogy a Rákos-patak vízminőségéről utoljára 2016-ban készítettek állapotfelmérést, melynek eredménye az volt, hogy vize erősen szennyezett, több mért jellemző is átlépte a határértéket (Zugló Budapest, XIV. kerület környezetvédelmi programja 2018–2023). Számos internetes cikk és írás szól még arról, hogy a patak egykor gazdag élővilágú medrében most élettelen víz csörgedezik nemhogy rákot, de szinte semmilyen élőlényt nem lehet találni benne, mert vize annyira szennyezett (<http://www.fovaros.katasztrofavedelem.hu/hirek/3846-vas-oxidos-szennyezett-viz-folyik-a-rakos-patak-budapesti-szakaszan>; <https://17.kerulet.ittlakunk.hu/termeszet/140327/partra-vetodott-halak-rakos-patak-menten>). A gödöllői szennyvíztisztító korszerűsítése azonban megtörtént (Zugló környezetvédelmi programja), ezért a patak zuglói szakaszának vizsgálatakor reményeim szerint számos élőlényt találunk majd a patak vizében, még talán valamilyen rákfélét is.

## Célok és várt eredmények

A Rákos-patak zuglói szakaszára tervezett tanösvény kidolgozásának *elsődleges célja*, hogy a külső helyszínen történő élményszerű oktatás a mindennapokban is elérhetővé váljon a közelben levő általános iskolák számára. *Célom* továbbá, hogy saját kutatásaim alapján konkrétumokkal is bebizonyítsam, hogy nem élettelen víz csörgedezik a patakban, élővilága jóval gazdagabb, mint gondolnánk.

Az alsó tagozatosok számára készített feladatlapok megoldásakor várhatóan bebizonyosodik, hogy akár egy tanórán is érdemes kimenni természetes környezetbe ismereteket elsajátítani. Ha pedig egyetlen tanóránál többet is rá tudunk szálni, méréseket, kísérleteket, interaktív feladatokat is elvégezhetünk, ami a kézzelfogható és élményszerű tanulás miatt várhatóan jobban rögzülő, maradandóbb ismeretszerzést jelentene.

## Patakparti Tanösvény (Rákos-patak – Zugló)

A Patakparti Tanösvény itt bemutatott ismeretanyaga szakirodalmi forrásokon és saját kutatásokon alapul. A Rákos-patak elhelyezkedéséről, történetéről, éghajlatáról, geológiájáról és élővilágáról gyűjtött szakirodalmi ismereteket kiegészítettem a patak zuglói szakaszán elvégzett saját felméréseim és kutatásaim eredményeivel. Az ide tervezett Patakparti Tanösvény 6 állomáson keresztül mutatja be a természeti értékeket, interaktív feladatokon keresztül. A feladatlapok évfolyamonként, az adott korosztály számára előírt fejlesztési feladatok alapján lettek megszerkesztve azzal a céllal, hogy a Kerettanterv által előírt fejlesztési fókuszokra koncentrálni az ismereteket a természettudományos megismerési módszerek segítségével, tapasztalati úton szerezhessék meg a tanulók. Az állomások nem számozottak, a tanösvény bejárását bárhol el lehet kezdeni és be lehet fejezni. Az egyes állomások és a hozzá tartozó feladatok javasolt helyszíntől függetlenül, a tanösvény bármely pontján elvégezhetők, tanulmányozhatók. A tanórák alatt történő bejáráshoz a patakpart iskolához legközelebbi pontján javasolt megkezdeni a tanösvény bejárását.

A tanösvény állomásainak rövid bemutatása:

## A Rákos-patak és története

Javasolt helyszín: 47°31'50.3"N 19°06'13.6"E

A Rákos-patak a Gödöllői-dombságban eredő, kb. 44 km hosszan folyó patak, amely Budapest több városrészén, köztük Zuglón áthaladva a XIII. kerületben, a Vizafogónál ömlik a Dunába (TÖRŐ 2003). A Rákos-patak nevét az egykor benne élő rákokról kapta. Úgy tartják, hogy ezek a rákok a patak felső szakaszán, a forrásnál éltek. Élővilága a mocsaras vidéknek köszönhetően nagyon gazdag volt, a patak vize régen vízimalmokat (pl. Ördög-malom, Paskál-malom) is hajtott, vizével boltárhelyeket öntöztek, télen pedig jégtermelésre szolgált (OROSS 2003: 191–232; BERZA 1993: 349). Az egykori Paskál-malom közelében 1965-ben hévforrást tártak fel, melyből 70 °C-os víz tört fel. Itt épült meg a ma is működő Paskál Gyógy- és Strandfürdő az 1980-as évek végén (BERZA 1993: 349). Régebben a patak rengeteg kárt okozott, amikor megáradt, ezért hatékony megoldást kellett találni az ilyenkor -még növekvő vízmennyiség elvezetésére. A 18. században elkezdtek lecsapolni a mocsarakat, majd később (1925-ben) hozzáfogtak az új meder kiásásához, melyet beton lapokkal raktak ki. A szabályozások és lecsapolások, valamint a patak szennyezettségének következtében élővilága sajnos sokkal szegényebb lett, azonban a szennyezések visszaszorításának, a patak élővilágának megőrzésére tett erőfeszítéseknek és a gödöllői szennyvíztisztító korszerűsítésének köszönhetően az élet újra visszatérni látszik a patak vizébe és közvetlen környékén (OROSS 2003: 191–232). A patak közvetlen környezetének növényvilága gazdag: számos gyógynövény és egyéb lágyszárúak, továbbá sok fás szárú növény is gazdagítja a patak környékét (1. ábra).



1. ábra. A Patakparti Tanösvény „Rákospatak és története” állomásának tablója

## A víz ereje

Javasolt helyszín: 47°31'46.5"N 19°06'22.0"E

Rákospatak:

- hossza: 44 km
- vízgyűjtő területe: 136 km<sup>2</sup>
- vízhozama: 0,27 m<sup>3</sup>/mp

Ez az állomás magával a patak vizével foglalkozik, ahol megismerkedhetünk a folyóvizekkel kapcsolatos fogalmak jelentésével: vízgyűjtő terület, meder, vízhozam, vízjárás, sodorvonal. A víz erejét alátámasztandó, említésre kerülnek a patakon egykor létező vízimalmok, melyek közül a leghíresebbek az Ördög-malom és a Paskál-malom voltak (OROSS 2003: 191–232; BERZA 1993: 349). Interaktív feladatként pedig kipróbálhatjuk, hogy hogyan lehet a patakmeder szélességét megmérni, anélkül, hogy le kellene másznunk a mederbe (2. ábra).





2. ábra. A Patakparti Tanösvény „A víz ereje” állomásának tablója

## A patak élővilága – Flóra – Gyógynövények

Javasolt helyszín: 47°31'40.9"N 19°06'34.3"E

Ha a patakparton sétálva lábunk elé nézünk, többek között számos gyógynövénnyel is találkozhatunk. Itt élő, gyógyhatásukról ismert lágyszárú növények a lándzsás útifű (*Plantago lanceolata*), a mezei katáng (*Cichorium intybus*), a közönséges párlófű (*Agrimonia eupatoria*), a herefélék (*Trifolium sp.*), a pongyola pitypang (*Taraxacum officinale*), az orvosi somkóró (*Melilotus officinalis*), az erdei mályva (*Malva sylvestris*), a közönséges cickafark (*Achillea millefolium*), a pásztortáska (*Capsella bursa-pastoris*), a közönséges aggófű (*Senecio vulgaris*), a tyúkhúr (*Stellaria media*), a takarmánylucerna (*Medicago sativa*), a mezei sóska (*Rumex acetosa*), a nagy csalán (*Urtica dioica*), a mezei zsurló (*Equisetum arvense*) és a patak medrében és közvetlen közelében található közönséges nád (*Phragmites australis*) is. A patakparton élő fás szárú növények közül a fehér akác (*Robinia pseudoacacia*) és a közönséges vadgesztenye (*Aesculus hippocastanum*) szintén a gyógynövények közé sorolható.

A leggyakrabban előfordulókat – közönséges cickafark, lándzsás útifű, erdei mályva, mezei zsurló, mezei sóska – kicsit részletesebben is megismerhetjük (3. ábra).





3. ábra. A Patakparti Tanösvény „A patak élővilága - Gyógynövények” állomásának táblója

## A patak élővilága – Flóra – Fás és lágyszárú növények

Javasolt helyszín: 47°31'37.3"N 19°06'42.5"E

Az előző állomáshoz hasonlóan itt a patak mentén található fás- és lágyszárú növényekkel, illetve hasznos fogalmakkal, definíciókkal (fás szár, lágyszár, egynyári, kétnyári és évelő növények) ismerkedhetünk meg. A patakparton élő fás szárú növények pl. a közönséges vadgesztenye (*Aesculus hippocastanum*), a közönséges dió (*Juglans regia*), a bugás csörgőfa (*Koeleruteria paniculata*), a páfrányfenyő (*Ginkgo biloba*), a nyugati ostorfa (*Celtis occidentalis*), a korai juhar (*Acer platanoides*), a fehér akác (*Robinia pseudoacacia*), a szomorúfűz (*Salix alba tristis*), a bálványfa (*Ailanthus altissima*), a keskenylevelű ezüstfa (*Elaeagnus angustifolia*), a közönséges tiszafa (*Taxus baccata*), a szívlevelű szivarfa (*Catalpa bignonioides*), a kislevelű hárs (*Tilia cordata*), a kőrisek (*Fraxinus sp.*) és a fekete nyár (*Populus nigra*).

Az itt élő, aljnövényzetet alkotó lágyszárú növények többek között a szőrös disznóparéj (*Amaranthus retroflexus*), a sövényiszulák (*Calystegia sepium*) és az aprószulák (*Convolvulus arvensis*), a bükkönyök (*Vicia sp.*), a közönséges kakaslábfű (*Echinochloa crus-galli*), a mezei varfű (*Knautia arvensis*), a fehér mécsvirág (*Melandrium album*), az angolperje (*Lolium perenne*), a sárkerekplucerna (*Medicago falcata*), a fehér libatop (*Chenopodium album*) és a fakó muhar (*Setaria pumila*) (4. ábra).





4. ábra. A Patakparti Tanösvény „A patak élővilága – Fás és lágyszárú növények” állomásának táblája

## A patak élővilága – Fauna

Javasolt helyszín: 47°31'31.3"N 19°06'56.0"E

Mivel a Rákos-patak télen nem fagy be, egész évben változatos madárvilágnak nyújt menedéket és ételmet (hegyi billegető (*Motacilla cinerea*), molnárfecske (*Delichon urbicum*), füstifecske (*Hirundo rustica*), tőkés réce (*Anas platyrhynchos*), barázdabillegető (*Motacilla alba*), vörös vércse (*Falco tinnunculus*), karvaly (*Accipiter nisus*), dolmányos varjú (*Corvus cornix*). A madarakon kívül békákat (kecskebeka (*Rana esculenta*), a gyepi béka (*Rana temporaria*), a barna ásóbeka (*Pelobates fuscus*), a barna varangy (*Bufo bufo*) és izeltlábuakat figyelhetünk meg. A legnagyobb meglepetés a víz vizsgálata során felfedezett mikrofauna gazdagsága volt (púposzúnyogok (*Simuliidae*), kérészek (*Ephemeroptera*), kagylósrák (*Ostracoda*), víziatkák (*Hygrobatoidea*), szövőtegesek (*Hydropsychidae*), piócák (*Hirudinea*), árvaszúnyogok (*Chironomidae*), víziászok (*Asellus aquaticus*), szitakötők (*Odonata*), ugróvillások (*Collembola*), stb.) melynek segítségével a víz tisztaságáról is pontos képet alkothatunk.

A kutatás talán legfontosabb felismerése, hogy patakban élő víziászka és a kagylós rák rendszertani besorolásuk szerint a rákok altörzsébe tartoznak, ezzel beigazolódott, hogy a vízfolyás Rákos-patak elnevezése ma is megállja a helyét, még ha nem is ezekről a rákokról kapta a nevét annak idején (5. ábra).





5. ábra. A Patakparti Tanösvény „A patak élővilága – Állatok” állomásának tablója

## A Rákospatak és az ember

Helyszín: 47°31'23.0"N 19°07'12.9"E

A Rákospatak legnagyobb része lakott területen halad át, az ember, a környezet és a vízfolyás állandó kölcsönhatásban állnak egymással. Az ember patakkal folytatott küzdelmeiről, a patak szabályozásáról és vizének szennyezéséről, illetve annak megóvásáról olvashatunk ezen az állomáson.

Továbbá felvetődik a lehetősége egy „A Rákospatak és az ember” című állomás helyén esetlegesen építendő (elképzelt) kilátónak, amelyből 25 méteres magasságból tekinthetnénk le a patakra és környékére. Az információs táblán egy drónos panorámakép szerepel főbb tájékozási pontokkal (6. ábra).





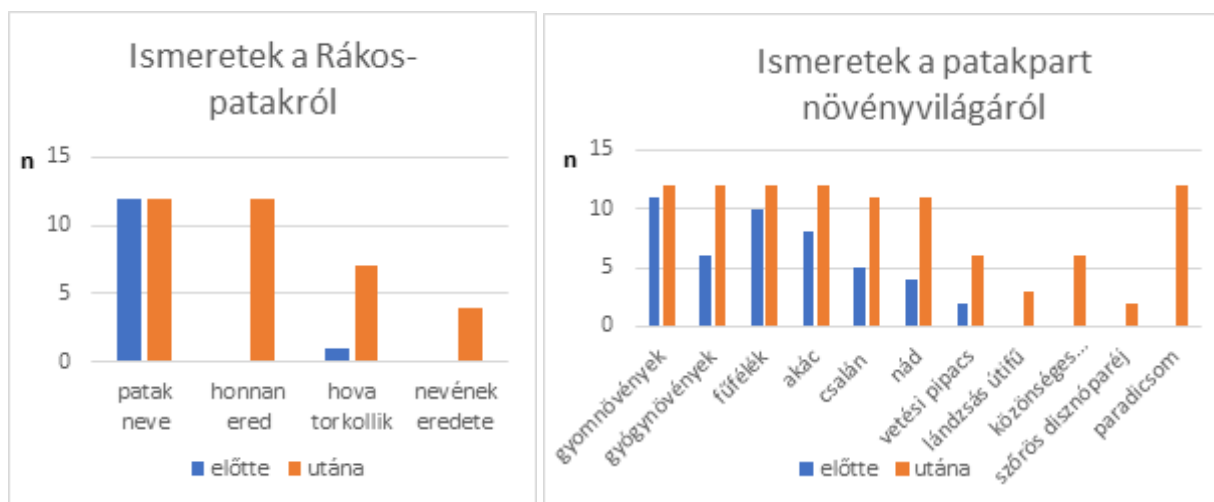
A Rákos-patak Zuglói szakaszán elvégzett felmérések során kiderült, hogy a patak sokak által szegényesnek hitt élővilága igen gazdag. A nagyvárosi környezet és az erős környezetszennyezés ellenére sokféle gyógynövény, gyomnövény, fűfélé, cserje- és fafaj él a patak mentén. Az itt élő állatvilág is gazdag: sok-sok madár lakja a patak medrét és környékét, melyek évszakos változatosságokat is mutatnak a költöző madarak és az itt telelő fajok miatt. A patak élettelennek hitt vizében pedig nyüzsg az élet: a kétéltűek, ízeltlábúak és a puhatestűek is szép számban képviseltetik magukat. A patakvíz mikrofaunája különösen fontos, mert a taxonok jelenléte alapján a patak vízminőségéről, szennyezettségéről és ökológiai állapotáról vonhatunk le fontos következtetéseket: minél érzékenyebb egy élőlény, annál tisztább vízre van szüksége, mert csak abban tud életben maradni. Ebből következik, hogy minél tisztább a víz, annál gazdagabb az élővilága, annál többféle élőlény tud benne megélni (<https://bisel.hu>). A Rákos-patak vízminőségének felmérésére a patak Zuglói szakaszán két ponton BISEL-mérést végeztünk. A vízminták élővilágának felmérésekor a köztudatban élettelennek hitt patak vizében többek között a következő makrogerinctelen taxonok voltak azonosíthatók: púposzúnyogok (*Simuliidae*), kérészek (*Ephemeroptera*), csigák (*Gastropoda*), kagylósrákok (*Ostracoda*), víziatkaszerűek (*Hygrobatoidae*), szövőtegzések (*Hydropsychidae*), piócák (*Hirudinea*), árvaszúnyogok (*Chironomidae*), közönséges víziászka (*Asellus aquaticus*), szitakötők (*Odonata*), ugróvillások (*Collembola*) (Kriska, 2014.). Ezen taxonok jelenléte alapján meghatározható a vízfolyás tisztaságáról és ökológiai állapotáról informáló ún. BISEL-index, amely a BBI (Belga Biotikus Index) egyszerűsített, középiskolai oktatásban is könnyedén használható változata (<https://bisel.hu/a-bisel-rol-roviden>). A BISEL-mérést az alábbi két ponton végeztük el: 47°31'44.0"N 19°06'27.4"E (Erzsébet királyné útja) és 47°31'12.4"N 19°08'07.7"E (Mogyoródi út) (felmérés időpontja: 2019.08.07). A patak felsőbb pontján vett vízmintából többféle taxon volt azonosítható: mindazokon kívül, amik az alsóbb ponton (Csömöri út) azonosíthatók voltak, meg lehetett határozni víziászkát (*Asellus aquaticus*), szitakötőt (*Odonata*) és ugróvillást (*Collembola*), valamint ebihalat és többféle halat is (KRISKA 2014, <https://bisel.hu/UserFiles/hatarozolap.pdf>). A szabványos BISEL-táblázat alapján az azonosított legérzékenyebb indikátor-



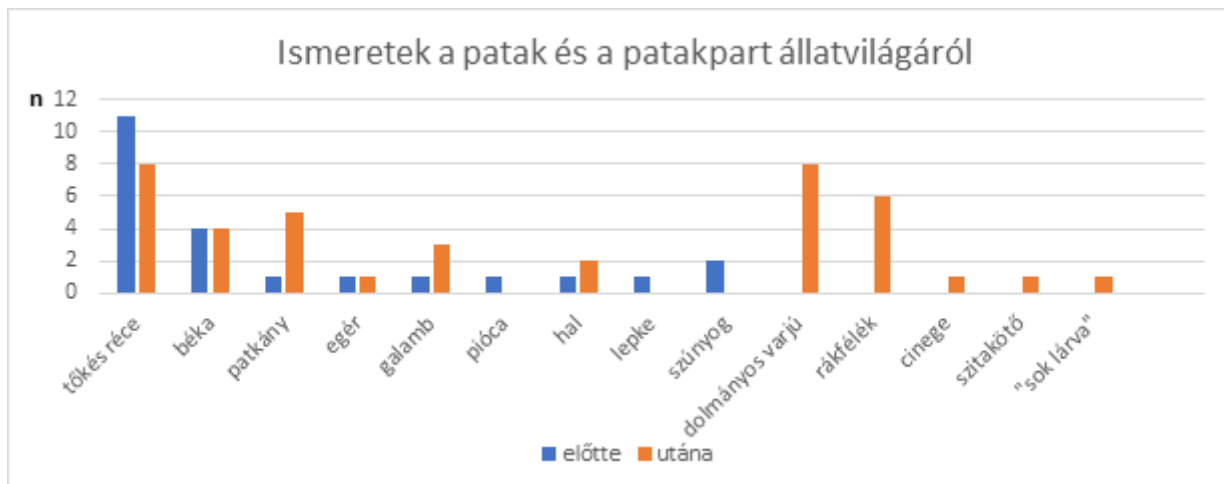
csoport a 3-as érzékenyséű kérészek, ami alapján és az összes taxon számából meghatározott biotikus index a sárga színkódú 5 ill. 6 (a két különböző helyszínen). A meghatározott vízminőségi osztály: mérsékelt szennyezett. A felmérésből kiderült, hogy a Rákospatak zuglói szakaszán az állatok országa (*Animalia*)/ízeltlábúak törzsén (*Arthropoda*) belül a rákok (*Crustacea*) altörzsét két osztály is képviseli: a kagylórakok (*Ostracoda*) és a felsőbbrendű rákok (*Malacostraca*), így a Rákospatak elnevezése ma is megállja a helyét, még ha nem is ezekről a rákokról kapta a nevét annak idején.

Az alsó tagozatos diákokkal történő látogatások sikeresek voltak, a gyerekek élvezték és szívesen végezték a feladatokat, érdekesnek találták az új ismereteket. Ismereteik bővülésének felméréséhez felmérő feladatlapot készítettem, amit a látogatás előtt és után kitöltöttek. Az előzetesen kitöltött felmérő feladatlapokból kiderül, hogy a tanulók a patakparton élő növényekről tudnak ugyan egy keveset, de nem gondolták, hogy ilyen gazdag életközösséget találnak ott. Sokakat a tanösvény látogatása során sikerült rádöbbsenten a közvetlen környezetünk gazdagságára és érdekességeire. A látogatás után kitöltött felmérő feladatlapok alátámasztják a látogatás során történt ismeretszerzést a patakpart élővilágáról, amely a tapasztalati úton szerzett, élményszerű tanulás miatt várhatóan hosszabb távú, mélyebb tudást jelent majd számukra.

A második korosztállyal szakkör keretében egy tanórát tudtam a látogatással tölteni, ezalatt próbáltam meg a 12 tanulónak a lehető legtöbbet megmutatni és számukra kézzel foghatóvá tenni a patak természeti értékeit. Ismereteik gyarapodtak a Rákospatakról, annak növényvilágáról és állatvilágáról egyaránt (7–9. ábra).



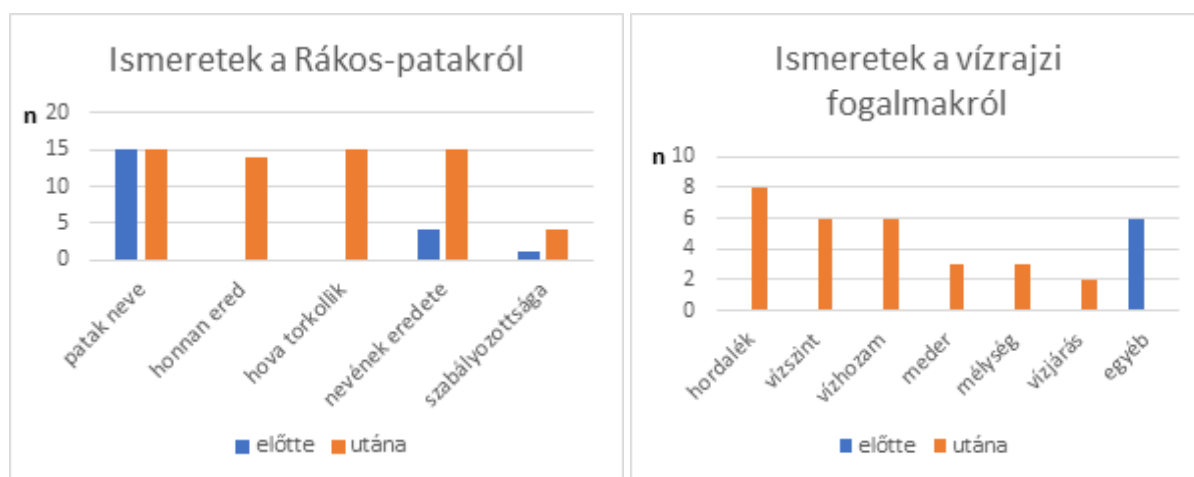
7. ábra. A Rákospatakról szóló ismeretek felmérési eredményei a látogatás előtt és után (2. osztályos felmérés),  
8. ábra. A patakparti növényvilágról szóló felmérés eredménye a látogatás előtt és után (2. osztályos felmérés).



9. ábra. A patak és a patakpart állatvilágáról szóló felmérés eredménye a látogatás előtt és után (2. osztályos felmérés).

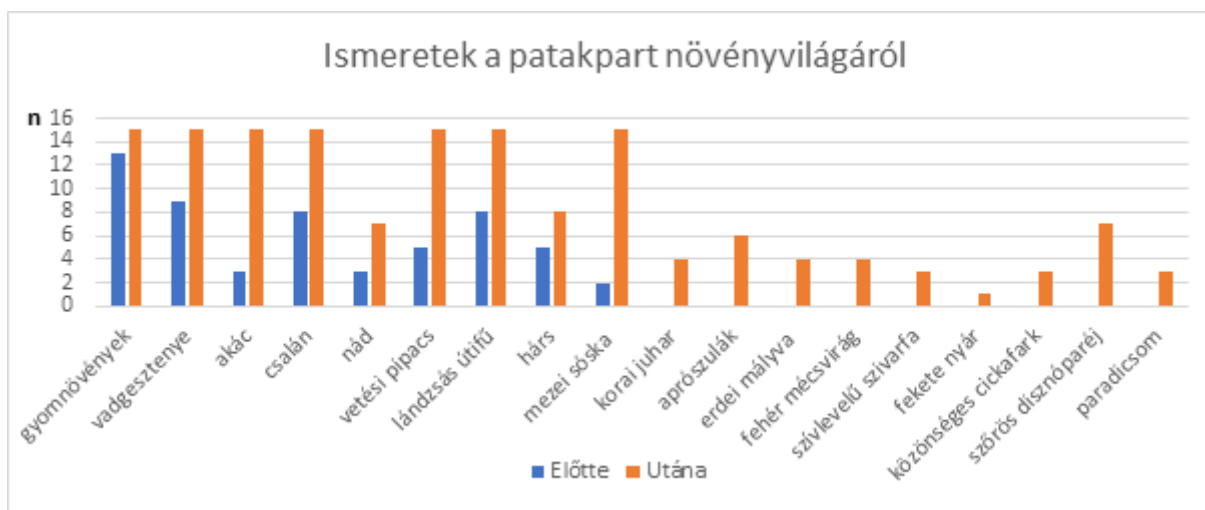
A harmadikos korosztállyal egyetlen tanórára kaptam lehetőséget a tanösvény bejárására és a feladatlapok kitöltésére, 16 tanulóval. Az idő rövidségére való tekintettel a második állomás bemutatását kihagytam, a történeti és a környezetvédelmi állomásokat csak részben volt időnk megbeszélni. A látogatás során a gyerekek érdeklődéssel hallgatták a patak történetét, különösen a Paskál-fürdő nevének és helyének történetét, mivel többen ott tanulnak úszni. A páfrányfenyő bemutatása is lenyűgözte őket, volt, aki tudta, hogy ginkgónak is hívják. A feladatokat szívesen végezték, megtalálták a helyszínen a lándzsás útifüvet, közönes cickafarkot, erdei mályvát, mezei sósót, fehér mécsvirágot, akácot, páfrányfenyőt. A csoportosítási ötleteik a fás-lágyszár, virág színe, alacsony-magas kategóriák voltak. Az állatok bemutatását érdeklődéssel hallgatták, beszélgettünk a lárvákról, azok életmódjáról. A mikroszkópos képeket csodálták, nehezen tudtunk visszakanyarodni a feladatlapra. Idő hiányában szóban beszéltünk a patakparton élő biocönózisról, az élőlények egymással való kapcsolatát a tőkés réce táplálkozásával beszéltük meg, összekapcsolva a környezetvédelmi kérdéssel, és a récék kenyérrel való etetésének káros hatásaival. A tanösvény végigjárása utáni felmérő feladatlap kitöltését az utolsó 10 percre terveztem, de idő hiányában szóban került sor a kérdések megválaszolására. A feladatlap szóbeli kitöltése miatt ugyan számokkal kevésbé mérhető eredménye született a tanösvényen tapasztaltaknak, látottaknak, hallottaknak, azonban úgy gondolom, hogy a közös megbeszélés miatt még jobban tudatosultak a tanulóknál a patakpart természeti értékei!

A negyedik osztályosok előzetes felmérő tesztje az alsóbb korosztályokénál már összetettebb, kitöltésekor kiderült, hogy a várakozásnak megfelelően az előzetes tudásuk már szélesebb körű. 15 tanulóval volt alkalmam a tanösvény bejárására. A látogatás során a tanulók érdeklődéssel hallgatták a patak történetét, beszélgettünk a patak és az ember egymásra gyakorolt hatásairól. A víz ereje c. állomáshoz tartozó feladatot szívesen végezték a gyerekek, a víz átszűrése után a vattát mindannyian (n = 15) barnás színűnek látták, aminek oka, hogy a hordalékot kiszűrte a vattadarab. A növényvilág feltárása után a csoportosíthatóság megfigyeléséhez határozókat adtam a gyerekeknek, 4 fős csoportokban dolgoztak. Felfedezték a gyerekek, hogy különböző határozók más-más szempontok szerint csoportosítják a növényeket, mindannyian beszámoltak a többieknek a lehetséges csoportokról, amiket találtak: pl. zöld virágok, 4 szíromlevéllel; piros és rózsaszín virágok; élő lágyszárúak; szegfűfélék stb.). Az állatvilág tábláján feltüntetett állatok különösen a mikroszkópos felvételek, lenyűgözték a gyerekeket. A tanösvény látogatása után közvetlenül sor került a felmérő feladatlapok újbóli kitöltésére (10–13. ábra).



10. ábra. A Rákospatakról szóló ismeretek felmérési eredményei a látogatás előtt és után (4. osztályos felmérés).

11. ábra. A vízrajzi fogalmakról szóló ismeretek felmérési eredményei a látogatás előtt és után (4. osztályos felmérés).



12. ábra. A patakparti növényvilág felméréséről szóló kérdés eredménye a látogatás előtt és után (4. osztályos felmérés).



13. ábra. A patak és a patakpart állatvilágáról szóló felmérés eredménye a látogatás előtt és után (4. osztályos felmérés).

A tanösvény-látogatások sikere és a gyerekek lelkesedése, érdeklődése miatt a második korosztállyal, szak-köri kereteken belül, sort kerítettem egy BISEL-vizsgálat megkísérlésére (a teljesség igénye nélkül). Szülők és tanárok segítségét kértem, hogy biztonságos keretek között próbálhassák ki a gyerekek a merítést és a vízben való vizsgálódást (3. kép). Az eszközök nevének és használatának megbeszélése után kis csoportokban mentünk le lépcsőn a patakhoz. A gyerekekkel megbeszéltük a szakszerű merítés módját, majd kipróbálhatták magát a merítést is, melynek során mindent, ami a szűrőben fennakadt, tálcára tettek, és a patak partján, biztonságos körülmények között közelebbről is megvizsgálták. A talált lárvákat és egyéb élőlényeket (mindent, ami mozgott) pipettával áthelyeztek egy másik tálba. Az óra végére élőlények sokasága gyűlt össze és nyüzsgött a tálcákban, melyeket nagyítóval vizsgálhattak tovább (1. kép). Minden gyermek kipróbálhatta a merítést, ami után pipettával lárvákat válogattak és nagyítóval megvizsgálták azokat. A makrogerinctelenek alapvető ismertetőjegyeit, érdekességeit igyekeztem megmutatni nekik (pl. faroknyúlványok száma, kérészlárvák kopolytúi, stb.), amiket később a mikroszkópos felvételek tanulmányozásával és a terepi határozó segítségével még alaposabban meg is vizsgáltunk, beazonosítottunk. A lárvákat az óra végén természetesen visszaengedtük a patakba. Sajnos az idő ez alkalommal is korlátozott volt, a gyerekek még nagyon sokáig folytatták volna mind a merítést, mind a vizsgálódást. Sorakozókor is arra lettünk figyelmesek, hogy két gyerek teljesen belefeledkezett a nagyítóval, pipettával való vizsgálódásba (2. kép). A fenti feladatok elvégzése után a gyerekek szóvá tették és szó szerint felháborodtak azon, hogy mennyi szemet található a patak vizében és környékén.



**1. kép.** Vizsgálódás pipettával, nagyítóval. Fotó: Egri Dávid

**2. kép.** Belefeledkezve a vizsgálódásba. Fotó: Egri Dávid

**3. kép.** „Gumicszimas természetvédelem” városi környezetben. Fotó: Egri Dávid

## A várt és megvalósult eredmények összehasonlítása

A látogatások során bebizonyosodott az elsődleges feltételezésem, mely szerint az egy tanórás, 45 perces látogatás is élményszerű tanulást és érdemi ismeretszerzést jelenthet a tanulók számára, érdemes akár ilyen kis időre is külső helyszínen történő tanulásnak a patakpartot választani. A teljes tanösvény bejárása egy tanóra alatt nem megvalósítható, azonban egy kiválasztott állomás meglátogatására és a hozzá tartozó feladat elvégzésére elegendő. Két, vagy több tanóra keretében (akár összevont, akár komplex óra keretében) már szélesebb körben gyarapíthatjuk az ismereteket, tapasztalatszerzést. A tanösvénytáblákon elhelyezett TUDTAD? és FIGYELD MEG! címkék böngészése, a külön-külön korosztályoknak szánt feladatlapok és az ajánlott mérések (a patakmeder megközelítőleges szélességének meghatározása, BISEL mérés) elvégzése 2 tanóra alatt is már teljesíthető, de hosszabb, akár egy egész napot kitöltő programot is jelenthetnek az általános iskolások számára.

Konkrét javaslat 3 tanórára:

1. Felkészülő óra az iskolában, ahol felmérhetjük a gyerekek tudását, bemutathatjuk az eszközöket és megbeszélhetjük, hogy hogyan fogjuk a merítést végezni.
2. A pataknál tartott óra, aminek keretében elvégezzük a merítést, és a talált élőlények nagyítóval történő vizsgálatát, esetleg meghatározását.
3. A tapasztalatok megbeszélése, és a talált élőlények mikroszkópos felvételek alapján, határozóval történő beazonosítása.

A patakban „felfedezett” élet igazolja a második feltételezésemet is, a BISEL mérés eredménye pedig bizonyítja, hogy a patak erősen szennyezettnek hitt, élettelen vize helyett mérsékelten szennyezett, nyüzsgő életnek otthont adó víz csörgedezik benne, mely városi környezetben a vártnál jobb eredményt jelent: a patakban élő legalább két különböző rákféle is megtalálható, melyek miatt a patak ma is hitelesen viseli a Rákos-patak nevet.

Több csoportot is egyetlen tanóra keretében volt alkalmam a Rákos-patak partjára kivinni, ezek a látogatások eredményesek és sikeresek voltak. Ezzel elsődleges célom is megvalósult, miszerint a mindennapokban is elérhetőnek bizonyult a környezeti nevelés külső helyszínen történő megvalósulása. A patakparton elhelyezett táblák minden bizonnyal figyelemfelkeltők lennének, azonban ennek megvalósítása nehézségekbe ütközik. Megoldás lehetne, ha egy-egy fára kihelyezett QR-kód segítségével, ki-ki a saját mobiltelefonjára beolvasva megtekinthetné az egyes állomásokról szóló információs táblákat. Ezáltal sokak számára könnyen megtekinthetővé válna a köztudatban élettelennek hitt patak gazdagsága.

A korosztályonként megszerkesztett feladatlapokat a gyerekek érdekesnek találták és segítették a tananyag elsajátítását. Szívesen rögzítették a méréseket változatos mértékegységekkel, érdekesnek találták a használt eszközöket is. Az előzetes és a látogatás után is kitöltendő felmérő feladatlapok bizonyítják, hogy a gyerekek tudása, tapasztalata és érdeklődése is sokat fejlődött a látogatás során.



## Köszönetnyilvánítás

Hálásan köszönöm dr. Egri Ádámnak a patakvíz vizsgálatában és a taxonok meghatározásában nyújtott segítségét. Köszönöm a Zuglói Hajós Alfréd Magyar-Német Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola intézményvezetőjének és tanárainak, hogy lehetőséget biztosítottak a diákokkal történő munkára. Köszönöm továbbá Egri Dávidnak, dr. Egri Boglárkának, Markó Máténak és Markóné Somlai Ágnesnek az állandó támogatást és a sok segítséget.

## Felhasznált irodalom

- ÁDÁM F. (2010): *Rákosmente vizei*. Rákosmenti Múzeumi Estek 5(2): 3–12.
- BERZA L. (1993): *Budapest Lexikon, L-Z*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KRISKA, GY. (2014): *Freshwater Invertebrates in Central Europe. A Field Guide*. Wien: Springer.
- OROSS A. (2003): *A Rákos-patak és vízgyűjtő területének történeti földrajzi vázlata*. Fons – forráskutatás és történeti segédtudományok, 10(2): 191-232.
- TÖRŐ K. (2003): *A Rákos-patak biológiai vízminősítése*. In: Fodor K. – Nagy Zs. – Törő K. *Rákos-patak kutatások. Kézirat. KvVM jelentés*. Budapest: EMLA Közalapítvány.
- Zugló (Budapest, XIV. kerület) környezetvédelmi programja 2018–2023 ([https://www.zuglo.hu/wp-content/uploads/2018/12/Zuglo\\_KVP\\_2018.pdf](https://www.zuglo.hu/wp-content/uploads/2018/12/Zuglo_KVP_2018.pdf))

## Internetes források:

- <http://www.fovaros.katasztrofavedelem.hu/hirek/3846-vas-oxidos-szennyezett-viz-folyik-a-rakos-patak-budapesti-szakaszan> [2019.10.25.]
- <https://17.kerulet.ittlakunk.hu/termeszet/140327/partra-vetodott-halak-rakos-patak-menten> [2019.10.25.]
- <https://bisel.hu/> [2019.10.25.]
- <https://bisel.hu/a-bisel-rol-roviden> [2019.10.25.]





A „Mester és tanítvány” hatodik kötete mindössze hat tanulmányt foglal magában. A legjobb és legérdekesebb pályamunkák, melyek jelen kötetben kerülnek bemutatásra, a 2019. évi, Kari Tudományos Diákköri Konferencia két szekciójából kerültek ki: e két érintett szekció az Idegen nyelvi, valamint a Tanulás- és tanításmódszertani-, tudástechnológiai szekció.

Nem titkolt célunk, hogy ezzel a kötettel az alsóbbéves hallgatókkal is megpróbáljuk megismertetni és egyben megkedveltetni a tudományos életben való munkálkodást, bízva abban, hogy legközelebb már az általuk készített munkákat lapozhatjuk.

Vitályos Gábor Áron

ELTE TÖK

a Tudományos Diákköri Tanács elnöke