

ELTE TÓK

Mester és tanítvány 7.



Szerkesztette:
Hercz Mária



Mester és tanítvány VII.

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Mester és tanítvány VII.

Tanulmánykötet

Szerkesztette:
Hercz Mária

Budapest, 2021



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, 2021

ISSN 2732-2327 (print)

ISSN 2786-3093 (pdf)

Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja

Tördelés: M. Pintér Tibor

Borító: M. Pintér Tibor

Olvasószerkesztők: Szabadi Magdolna és Pozsonyi Ferenc

Tartalomjegyzék

<i>Előszó</i>	7
IDEGEN NYELVI SZEKCIÓ	
Baumgartner Bence Péter – Márkus Éva <i>Ungarndeutsche Bräuche und der deutsche Dialekt in Faist/Veszprémfajsz</i>	10
Schrotti Ágota – Poros Andrea <i>A küszöbön túl.</i> <i>Idegen nyelv tanítása tantermen kívüli színtereken</i>	17
TANULÁS- ÉS TANÍTÁSMÓDSZERTANI, TUDÁSTECHNOLÓGIAI SZEKCIÓ	
Imreh Dominika, Iváncsics Anna Rebeka – Svraka Bernadett <i>A matematikai teljesítményt befolyásoló</i> <i>kognitív és affektív tényezők vizsgálata</i>	28
Ravasz Eszter, Takács Emese – Hercz Mária <i>Ön- és társértékelés új szerepben: pedagógusok</i> <i>nézetei és osztálytermi értékelési gyakorlata</i>	36
Bodnár Gréta, Kiss-Kuhár Anna Borbála – Hercz Mária <i>„Mondj igent magadra!”</i> <i>Kisiskolások önértékelési, együttműködési képességének és reflektív</i> <i>gondolkodásának fejlesztése</i>	44
Pátkai Anna – Hercz Mária <i>Kaméleon-naplóval az empátiától az erőszakmentes kommunikációig.</i> <i>Vállalkozói nevelési projekt alsó tagozatban</i>	54
Szabó Dóra Mária – Déri András <i>Női szerepek vizsgálata a Disney hercegnős meséiben</i>	62
Varga Anna – Vastag Ágnes <i>Körtelak az óvodában: környezettudatos magatartás megalapozása</i> <i>multifunkcionális játékeszközzel</i>	69
Zentai Dorottya – Rádi Orsolya <i>Az AKG általános iskolája</i>	78

Előszó

Lectori salutem! Üdvözlét az Olvasónak!

Örömünkre szolgál, hogy érdeklődik több mint 150 éves intézményünk hallgatóinak és oktatóinak kutatási eredményei iránt! Kötetünk hetedik darabja annak a sorozatnak, melynek célja megmutatni, hogy a Kar kutatóműhelyeiben folyó munka során hallgatóink milyen témákban kutatnak, milyen innovatív eszközöket, módszereket fejlesztenek és próbálnak ki, milyen tudományos eredményeket kapnak, mi az, amivel hozzájárulnak a pedagógiai gyakorlathoz.

A „TDK örök!” hangzott el a 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencián. Hozzá kell tennünk, hogy akkor örök, ha lesznek olyan tanárok az egyetemeken, akik számára fontos a tehetséggondozás és a szakmai utánpótlás nevelése, és lesznek olyan hallgatók, akik megkeresik őket, mert elhivatottak, vagy akik oktatóik megkeresésére elhiszik, hogy személyiségük rejtje azokat a tulajdonságokat, amelyekre építve valami különleges felfedezésére képesek egy hosszú és izgalmas folyamatban, hisz kutatónak nem születünk, hanem azzá válunk.

Kötetünk sorozatcíme, a Mester és Tanítvány – tudatosan írtuk most nagybetűvel – arra a varázslatos kapcsolatra hívja fel a figyelmet, amely során a hallgató kiemelkedve a többi sokszáz hallgató közül egy lesz, a Tanítvány, és az oktató a többi oktató közül kiemelkedve egy lesz, a Mester (igen, Saint-Exupéry regénye nyomán, hisz óvó- és tanítójelöltekről gondolkodunk). Egyik nincs a másik nélkül, s mindkettőjük kölcsönös figyelmére, együttes munkájára és önkéntesen erre fordított idejére van szükség az alkotás létrejöttéhez. Sok-sok óra, megszámlálhatatlan e-mail, üzenet, számos mélypont és újrakezdés kíséri a folyamatot, de mindvégig ott a közös gondolkodás, a közös munka öröme, izgalma, ami kölcsönösen újra tölti a Mester és a Tanítvány lelkét, örömet és energiát adva mindkettőjüknek. Csíkszentmihályi Mihály számos művében hangsúlyozza, hogy alkotni ezzel az örömmel lehet!

A kötetben ennek a folyamatnak az eredményeit mutatjuk be. Az itt szereplő tanulmányok a 2020-as kari TDK konferencia és a 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencia díjazott munkáiból kerültek ki. A szerzőpárosok, szerzőhármak neveiben a tudományos etikethez híven nem jelöltük a mesterek tudományos fokozatát, és betartottuk azt a tradíciót is, hogy a kutatás vezetője az utolsó szerző a többszerzős műveknél. A diákköri dolgozatok és a tanulmányok megszületéséért köszönet illeti azt a szakmai közeget is, amely támogatta buzdító szavaival, kritikus barátként kérdéseivel, véleményével, bírálatával, illetve olvasószerkesztőként, lektorként a szerzőket.

Bízunk abban, hogy Olvasóink találnak kötetünkben számukra érdekes kutatást, érdekes eredményeket, az óvó- és tanítóképzés gyakorlatában használható módszereket, további kutatásra inspiráló ötleteket, témákat. Örömmel vesszük véleményüket és további érdeklődésüket az ELTE TÖK TDT elérhetőségein!

Dr. habil. Hercz Mária
ELTE Tanító- és Óvóképző Kar
Tudományos Diákköri Tanács
elnöke

IDEGEN NYELVI SZEKCIÓ

Baumgartner Bence Péter – Márkus Éva

Ungarndeutsche Bräuche und der deutsche Dialekt in Faist/Veszprémfajsz

Magyarországi német szokások és nyelvjárási kifejezések Veszprémfajszon

LEKTOR: MISKEI-SZABÓ RÉKA

Absztrakt

Tanulmányom a magyarországi németek hagyományairól és a nemzetiségi nyelv megőrzéséről szól, melyeket Veszprémfajsz vonatkozásában mutattam be. Célja a svábok néprajzának és nyelvjárási ismertetése, melyhez a magyarországi németek történetének áttekintése elengedhetetlen.

A vizsgálathoz felhasználtam Frey Mária, Fáth Éva és Flódung Mária tankönyvét és munkafüzeit, melyeknek nagy szerepe van a nemzetiségi német nyelv tanításában. A kiadványokban az egyes nemzetiségi témakörök logikusan épülnek egymásra, s jól megmutatkozik, hogy miként lehet ezeket az alsó tagozaton közvetíteni. A másik kiemelt forrás Klein Ágnes és Márkus Éva (2020): *Képeskönyvek nyelvjárásban* című dolgozata, melyben kifejtik, hogy a képeskönyveknek milyen fontos szerepe van a koragyermekkori célnyelvi fejlesztésben és a nyelvjárás közvetítésében is.

A dolgozatban akciókutatást olvashatnak. A vizsgálat terepmunka keretében, az interjú, a nyelvi lekérdezés módszerével valósult meg, melynek adatközlői a veszprémfajszai Német Nemzetiségi Önkormányzat képviselői voltak. Magyar nyelven kérdeztem tőlük a kifejezéseket, melyeket német nyelvjárásban rögzítettem hangfelvétellel.

Kutatásom célja, hogy a gyerekek életében fontos szerepet játszó témakörökhöz (például család, színek, ruhadarabok, gyümölcsök és zöldségek, ellentétek) szavakat gyűjtök német nyelvjárásban, ezzel segítve a hagyományörzést. A feltárt kifejezések lehetővé tették egy közel 150 szóból álló képes gyermekszótár létrehozását. A gyermekszótár az alsó tagozatos diákok részére készült, akár már az 1. évfolyamon is alkalmazható. Az idegen szavak megértését rajzok segítik, amelyeket saját kezűleg készítettem el, majd digitalizáltam. Minden témakörhöz tartozik hanganyag is, melyen meghallgatható a szavak eredeti (adatközlőktől származó) nyelvjárási kiejtése. Segítségével azok is megtanulhatják a kifejezések helyes kiejtését, akinek nincsenek 'sváb' felmenői.

A nemzetiségi nyelv mára kihalófélben van, ezért van szükség a nyelvjárási szavak dokumentálására, lejegyzésére és publikálására. A gyermekszótár nyelvpedagógiai szempontból segíti a koragyermekkori célnyelvi fejlesztést. A kutatott örökség segítheti a nemzetiségi tanítókat, hogy közelebb vigyék a gyerekeket a 'sváb' nyelvjáráshoz. A dolgozatban szerepelnek még a magyarországi németek néprajzához kapcsolódó óratervezetek is, amelyek segítik az egyes nemzetiségi témák feldolgozását az iskolában.

Kulcsszavak: magyarországi német, nyelvjárás, sváb, szokások, oktatás-nevelés, nyelvpedagógia, Ungarndeutsche

Einleitung

Die wissenschaftliche Arbeit behandelt die Bewahrung der Mundart der Ungarndeutschen. Das Hauptziel war die Vorstellung der ungarndeutschen Geschichte und Volkskunde. Die ungarndeutschen Mundarten stehen leider vor dem Aussterben, deshalb ist die Sammlung und Dokumentation der verschiedenen Wörter notwendig. Die gesammelten Dialektwörter können den Lehrpersonen dabei helfen, die ungarndeutsche Sprache zu lehren. Die Kinder können somit auch der ungarndeutschen Sprache näherkommen.

Die Forschung war eine qualitative Aktionsforschung. Mit den gesammelten Wörtern war es möglich, ein dreisprachiges Bildwörterbuch (zirka 150 Wörter) für Kinder herzustellen. Die Forschung war erfolgreich, weil die Fertigstellung des Bildwörterbuches gelungen ist. Die Präsentation des Bildwörterbuches im studentischen wissenschaftlichen Wettbewerb war erfolgreich. Zu den Wörtern gibt es noch die Originalaussprache auf Tonträgern, die die authentische Aussprache demonstrieren. Sie stehen den Lehrpersonen zur Verfügung, die ungarndeutsche Wörter unterrichten möchten.

Die behandelten Themen können die Sprachkenntnisse der Kinder entwickeln. In der Arbeit gibt es noch Unterrichtsentwürfe, mit denen die Lehrpersonen die Volkskunde der Ungarndeutschen unterrichten können.

Über die Ungarndeutschen

Im Mittelalter wurden bereits im 12. Jahrhundert deutsche Handwerker und Bergleute ins Karpatenbecken gerufen, die im Königreich Ungarn Städte gegründet hatten. Die heute bekannten Ansiedlungen der Ungarndeutschen geschahen im 17–18. Jahrhundert. Die Ungarndeutschen sind aus den südlichen und westlichen Gebieten Deutschlands gekommen. Die Ansiedlungen haben mit der Vertreibung der Türken aus Buda/Ofen (1686) begonnen und dauerten bis ins 19. Jahrhundert (vgl.: Márkus, 2008). Als heute noch relativ kompakt von Ungarndeutschen bewohnte Gebiete gelten folgende:

- ♦ die Umgebung von Budapest,
- ♦ das Plattensee-Oberland,
- ♦ im Süden des Landes die sog. Schwäbische Türkei sowie östlich der Donau der südliche Teil des Komitats Batsch-Kleinkumanien/Bács-Kiskun,
- ♦ der an Österreich angrenzende Streifen des östlichen Burgenlands,
- ♦ vereinzelte, punktuelle Streusiedlungen in Ostungarn (Knipf-Komlósi & Müller, 2019, p. 484). Zu Ende des I. Weltkrieges verlor Ungarn durch das Friedensdiktat von Trianon (4. 6. 1920) zwei Drittel seines Staatsgebietes, und das ergab auch eine Dreiteilung der Donauschwaben. Rund 550.000 blieben bei Ungarn, 330.000 kamen zu Rumänien und 510.000 zu Jugoslawien.

Die Zwangsaussiedlung oder Vertreibung der Deutschen aus Ungarn begann schon während des Zweiten Weltkrieges. Ihr riesiges Ausmaß erreichte sie aber erst nach der Kapitulation des Dritten Reiches. Es setzte 1945 die Entrechtung, Enteignung und massenhafte Internierung der Schwaben in Sammellagern und damit ihre Zwangsumsiedlung innerhalb des Landes ein. In der ersten Periode wurden die Ungarndeutschen 1946 hauptsächlich aus den deutschen Ortschaften des Ofener Berglandes, aus den Komitaten Pest, Győr-Moson, Sopron, Bács-Bodrog, Tolna und Baranya vertrieben. Sie wurden in die amerikanische Besatzungszone Deutschlands transportiert. 1947 begann eine zweite Welle der Vertreibung, nunmehr in die sowjetische Besatzungszone, insbesondere nach Sachsen, die bis 1948 andauerte (Rutsch & Seewann, 2014, p. 164f).

1993 veränderte sich die Lage der Ungarndeutschen. Ein Nationalitätengesetz wurde von der ungarischen Regierung erlassen. Seitdem hat man in Ungarn das Recht, deutsche Nationalitätenselbstverwaltungen zu gründen. 2011 erfolgte nach der politischen Wende eine Modifizierung des 1993 verabschiedeten Minderheitengesetzes (Nr. CLXXIX/2011) zum Schutz und Erhalt der einzelnen Minderheiten, das die Bewahrung der Sprache und Kultur garantierte sowie die Rechtsstellung und Arbeitsweise der (lokalen) Minderheitenselbstverwaltungen bestimmte. Die Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) ist das höchste Organ der Minderheit seit 1995, sie umfasst landesweit 340 lokale Minderheitenselbstverwaltungen, über 500 Kulturgruppen und ungarndeutsche Vereine, und verfügt über eine zentrale Geschäftsstelle sowie Regionalbüros in den von Deutschen bewohnten Regionen des Landes (Knipf-Komlósi & Müller, 2019, p. 486).

In den verschiedenen Jahreszeiten hatten die Ungarndeutschen sehr viele religiöse Feiertage (z.B. Mariä Lichtmess (02.02.), Sankt Blasius (03.02.), Fasching, Ostern, Sankt Georg (24.04.), Fronleichnam, Pfingsten, Johannis-tag (24.06.), Heilige Anna (26.07.), Martinitag (11.11.), Nikolaustag (06.12.), Barbaratag (04.12.), Weihnachten (25-26.12.) usw.) Jedes schwäbische Dorf hatte einen Schutzpatron. Im Leben der katholischen Ungarndeutschen spielten die Schutzpatrone eine sehr wichtige Rolle. Die Feiertage haben die Ungarndeutschen im allgemeinen mit dem ganzen Dorf zusammen gefeiert (vgl. Márkus, 2010).

Das Dorf Faist

Die Deutschen wurden in Faist im 18. Jahrhundert angesiedelt. Die römisch-katholische Kirche wurde 1887 gebaut. Der Schutzpatron der Kirche ist Sankt Michael Erzengel, deshalb halten wir um den Michael-Tag (29. September) unsere Kirmes (Baumgartner, 2020). Die Bewohner des Dorfes haben im I. und im II. Weltkrieg mitgekämpft. Die Gefallenen leben heute noch in unserer Erinnerung. Das Denkmal der Gefallenen, das man sich immer ansehen kann, ist an der Wand der Kirche. Die Marmortafel auf der rechten Seite des Kircheneingangs verewigt die Namen der sechs Heldentoten: Ferenc Bartl, János Czwizler, Mihály Heinbach, Ferenc Hartmann, Mihály Strenner, Ferenc Fáth (Baumgartner, 2020). (*Bild 1.*)

Die Vertreibung hat das Dorf glücklicherweise nicht betroffen. Der Notar kam aus Totwaschon/Tótvázsony und er schrieb die Staatsangehörigkeit der Einwohner des Dorfes zusammen. Die Ungarndeutschen wollten nichts aussagen, weil sie wussten, wenn sie auf Schwäbisch etwas sagten, werden sie von den Soldaten ausgeliefert. Im 20. Jahrhundert gab es im Dorf noch eine Schule, aber heute gibt es hier keine mehr. Das Dorf bestand früher aus einer einzigen Straße. Wenn man von Vamos/Nemesvamos in das Dorf einfährt, kommt man in dem alten Teil des Dorfes an. Früher bestand das Dorf aus diesem Teil. Hier haben unsere Vorfahren gelebt. Im neuen Teil gab es noch einen Nebenweg, auf dem man die Tiere (Schaf, Kuh usw.) getrieben hat. Der neue Teil des Dorfes wurde von den Bewohnern in Faist im 20. Jahrhundert gebaut (Veress, 1994, p. 279).

Sowohl das Geschäft als auch die Kneipe wurden 2015 geschlossen. Im Dorf amtieren heute zwei Selbstverwaltungen. Die Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung wurde 2006 gegründet. Sie sind für die Nationalitätenprogramme und für die Traditionspflege verantwortlich. Die Selbstverwaltung hat auch den Plan, ein Heimatmuseum zu gründen. Der Verein von Faist hilft den Selbstverwaltungen. Ein Chor wurde 1992 gegründet.

Über die frühere Lebensweise in Faist weiß man viel: Am Morgen gingen die Männer gewöhnlich nach draußen, um die Tiere zu füttern. Nachdem sie die Arbeit beendet hatten, gingen sie nach Hause. Die Frauen, die auch eine Mithelferin hatten, bereiteten das Frühstück vor. Das Frühstück war immer etwas Warmes (z. B. gebratene Kartoffeln, saure Eier/*săuă Ar*, Quark/*Topfă* oder Fleisch mit Zwiebeln/*Zwiefăfleisch*). Freitags durfte man kein Fleisch essen. Am Sonntag aß man immer Fleischsuppe/*Fleischsuppn* und Fleisch/*Fleisch*. Das Fleisch (Lammfleisch/*Schofkhizlfleisch*) und die Gewürze (Salz/*Sălz*, Paprika/*Pfefă*) hat man im Geschäft/*Kvöp* gekauft. Die Männer haben im Herbst, im Sommer und im Frühling auf den Feldern gearbeitet. Wenn sie die Arbeit beendet hatten, gingen sie nach Hause und aßen immer warme Speisen. Im Winter arbeiteten sie um das Haus. Sie betreuten die Tiere und sie beschäftigten sich mit den Produkten, die sie auf den Feldern hergestellt hatten. Am Abend wurden die Tiere eingeschlossen und sie aßen zu Abend. Das Abendessen war immer kalt (z.B. Quark/*Topfă*, Schinken/*Schunka*, Butter/*Pută*, Sauermilch/*Tickimülich*, Sterz/*Steørz*). Im Sommer gab es während der Ernte noch eine Vesper. Die Frauen brachten die Vesper auf die Felder. Sie bestand im Allgemeinen aus Schinken/*Schunka*, Gurkensalat mit Sauersahne/*Umorkăsălăd mit Raam* und frischem Wasser im Demijohn/*Demizôn*. Wenn die Kinder Hunger hatten, bekamen sie eine Scheibe Brot mit Marmelade (*Lăkvarprăad*) oder mit Fett (*Schmälzprăad*). Die Teller waren entweder aus starkem Aluminium (*Plehtălă*) oder aus Granit (*Granittălă*) (nach mündlichen Angaben von Frau Fertig und Frau Stahl).

Die Traditionen in der Schulpraxis der Primarstufe

„Für die deutsche Nationalität in Ungarn sind die Sprache und Kultur grundlegende Voraussetzungen für den Erhalt und die Stärkung der Identität.“ – steht im Rahmenlehrplan für Deutsche Volkskunde.¹

Dieses Ziel vor Augen haltend beschloss ich einerseits, etwas für den Erhalt der Faister Basismundart zu tun. Der Faister Dialekt ist ein mittelbairischer ui-Dialekt. Dieser Dialekt ist im westlichen Teil des Ungarischen Mittelgebirges, im Buchenwald sehr verbreitet. Das von mir zusammengestellte Bildwörterbuch für Kinder hat insgesamt 40 Seiten. Dieses dreisprachige Bildwörterbuch kann man auch im Jugendcamp, in einer Projektwoche und auch in der Deutschstunde benutzen. Das Hauptziel des Buches ist die Förderung und die Entwicklung der deutschen

¹ https://kerettanterv.oh.gov.hu/10_melleklet_nemzetisegi/nemet/10.5.2.1_nemet_nepism_ford_1-4_mk.doc

Sprache und die Erhaltung des Dialekts. (Bild 2., 3.) Andererseits habe ich Stundenentwürfe zusammengestellt, die speziell für die Pflege der Faister Traditionen gedacht sind. Im Folgenden ist der Entwurf einer Volkskundestunde zum Thema Weihnachten (s. Tabelle 1) zu lesen.

Tabelle 1

Stundenentwurf zum Thema Weihnachten

Zeit	Unterrichtsphase und Aktivitäten	Lehreräußerungen	Methoden und Sozialformen	Materialien
	I. Einstieg in das Thema, Motivation			
2'	I.1. Begrüßung Die Kinder stehen auf und sie singen ihre Begrüßungslieder. - Guten Tag, guten Tag... - Teddybär, Teddybär...	Guten Tag, liebe Kinder! Steht bitte auf! Singen wir unsere Begrüßungslieder!	Begrüßungslied frontal	
3'	I.2. Motivation/Gesprächsübung Die Kinder sitzen im Sitzkreis. Die Lehrperson (LP) wirft einen Ball und das Kind soll auf die Frage antworten. - Wie heißt du? - Wie alt bist du? - Wo wohnst du? - Was ist dein Lieblingstier? - Was ist deine Lieblingsfarbe?	Ich werfe einen Ball. Ihr sollt auf die Frage antworten.	frontal geleitetes Spiel	Ball
3'	I.3. Alfi sagt... LP sagt Sätze. Die Kinder sollen machen, was Alfi sagt. - Alfi sagt, steht auf! - Setzt euch! - Alfi sagt, dreht euch um! - Alfi sagt, geht in die Hocke! - Alfi sagt, springt dreimal! - Alfi sagt, setzt euch!	Jetzt spielen wir ein Alfi sagt-Spiel. Macht bitte, was Alfi sagt!	frontal geleitetes Spiel	
2'	I.4. Bekannte Weihnachtslieder LP spielt ein Weihnachtslied auf der Flöte. Die Kinder melden sich, wenn sie das Lied kennen. <i>O, Tannenbaum...</i>	Ich habe ein Weihnachtslied mitgebracht. Welches Lied ist das? Meldet euch bitte!	frontal geleitetes Singen	QR-Code, Lautsprecher
	Danach singen sie das Lied zusammen.	Singen wir zusammen!		

5'	II. Hauptphase II.1. Zielsetzung Die LP sagt das Ziel der Stunde. II.2. Traditionen um Weihnachten Die Kinder sehen Bilder. Die LP stellt Fragen an sie. Die LP hält eine kleine Vorstellung mit den Bildern.	Heute werden wir uns mit dem Weihnachten beschäftigen, wir werden ein Lied lernen. Ihr seht Bilder an der Tafel. Was seht ihr auf dem Bild? An welchem Tag ist das? Was denkt ihr? Sie sind die Christkindl-Kinder. Am 24. Dezember gehen sie im ganzen Dorf herum. In der Gruppe sind 6, manchmal 7 Kinder (2 Hirten, eine Maria, ein Jesus, 2 Engel, manchmal ein König). Sie sangen ein Lied auf Deutsch. Heutzutage singen sie nur auf Ungarisch. Wenn das Lied zu Ende ist, bekommen sie Kuchen und heißen Tee.	frontal Vorstellung frontal	PPT-Folien PPT-Folien Bilder
2'	II.3. Das Christkindl-Lied Die Kinder hören das Lied. <i>(Bild 4.)</i>	Hört bitte das Lied!		QR-Code Lautsprecher
10'	II.4. Das Lernen des Liedes Die LP singt die ganze Strophe. Danach singt sie die erste Zeile, danach singen sie mit der LP zusammen. Es kommt die zweite Zeile, und es geht genauso, wie bei der ersten Zeile. Danach singt die LP zwei Zeilen und die Kinder singen nach der LP.	Hört bitte das Lied noch einmal! Ich singe die erste Zeile. Hört bitte! *singen* Singen wir zusammen. Ich singe die zweite/dritte/vierte/sechste Zeile. Hört bitte! *singen* Singen wir zusammen. Ich singe die erste und die zweite Zeile. *singen* Singen wir zusammen! Ich singe die dritte und die vierte Zeile. *singen* Singen wir zusammen! Ich singe die fünfte und die sechste Zeile. *singen* Singen wir zusammen! Singen wir das ganze Lied zusammen.	frontal geleitetes Singen frontal geleitetes Singen	
5'	Am Ende des Liedes singen wir zusammen. II.5. Rhythmus mit den Orff-Instrumenten Einige Kinder bekommen Instrumente (2 Triangel, 2 Glöckchen). Wir geben den Rhythmus zum Lied. Die Kinder singen das Lied und einige Kinder geben den Rhythmus dazu.	A, B, C, D (Namen der Schüler) Ihr bekommt Instrumente. Wir singen das Lied und ihr gebt den Rhythmus dazu. Ich helfe euch.	frontal geleitetes Rhythmus-Spiel	Orff-Instrumente

10'	III. Dramenspiel Die LP teilt die Klasse in zwei Gruppen. Sie wählen aus, wer Christkindl und wer Familienmitglied sein wird. Sie spielen eine Szene aus dem Christkindlspiel.	Ich mache zwei Gruppen. Es gibt sechs Kinder, die Christkindl werden. Die anderen sind die Familie. Spielt bitte ein Christkindlspiel! Ihr habt zirka acht Minuten Zeit.	Dramenspiel Gruppenarbeit	
1'	IV: Abschlussphase: Hausaufgabe und Bewertung IV.1. Hausaufgabe Die Kinder sollen ein Bild über ihr Weihnachten ins Heft zeichnen.	Zeichnet bitte ein Bild über euer Weihnachtsfest ins Heft!		
2'	IV.2. Bewertung Die Kinder sehen drei Smileys an der Tafel. Sie sollen auf die Fragen mit ihrer Hand antworten! • Wer hat sich in der Stunde wohl gefühlt? Wer war sehr fleißig? • Wer fühlt, dass er sich nicht viel gemeldet hat, aber er hat aufgepasst? • Wer war heute nicht so fleißig? Die LP bewertet die Stunde.	Wer hat sich in der Stunde wohl gefühlt? Wer war sehr fleißig? Hände hoch! Wer fühlt, dass er sich nicht viel gemeldet hat, aber er hat aufgepasst? Hände hoch! Wer war heute nicht so fleißig? Hände hoch! Ihr habt sehr schön gesungen und sehr schön gearbeitet! X, Y waren sehr aktiv. Danke schön für die Mitarbeit! Auf Wiedersehen!	Bewertung Selbstreflexion gelenktes Klassengespräch	Smileys

Zusammenfassung

In Ungarn gilt die deutsche Minderheit – neben zwölf anderen staatlich anerkannten Minderheiten – als die zweitgrößte nationale Minderheit. Durch die bewegte Geschichte des 20. Jahrhunderts befinden sich alle Minderheitengruppen in der Gegenwart in einem fortgeschrittenen Assimilationsprozess, trotz der Tatsache, dass der Schutz und die Rechte der Minderheiten gesetzlich gesichert sind. Auf welche Weise dieser gesetzliche Rahmen von den einzelnen Minderheiten genutzt wird, hängt in großem Maße von der Eigeninitiative und der Aktivität der Minderheit selbst ab, d.h. inwiefern von der Minderheit selbst etwas für den Erhalt der Sprache und Kultur, für das Fortbestehen der Sprachgemeinschaft unternommen wird (Knipf-Komlósi & Müller 2019: 483). In diesem Sinne wurde in meiner Arbeit der Versuch unternommen, etwas für die Identität und das Weiterleben der Sprache und Kultur einer ungarndeutschen Gemeinschaft zu tun. Als Nationalitätenpädagoge konnte ich das im Unterricht der Primarschulkinder verwirklichen.

Literatur

- Baumgartner, B. P. (2020). *Bewahrung der ungarndeutschen Traditionen in Faist/Veszprémfajsz*. Budapest: ELTE TÓK.
- Knipf-Komlósi, E. & Müller, M. (2019). Sprachfördermaßnahmen zur Erhaltung der deutschen Sprache in Ungarn. In Ammon U. & Schmidt, G. (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit*. (pp. 483-500.). De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110479232-030> (heruntergeladen am 22. 02. 2021)

- Márkus, É. (2008). „Denn ein Reich mit einer Sprache [...] ist hinfällig“. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Geschichte der Deutschen in Ungarn für die Studenten der Nationalitätengrundschullehrer- und -kindergärtnerinnenbildung. Budapest: Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/08800/08817/08817.pdf> (heruntergeladen am 24. 10. 2020)
- Márkus, É. (2010). *Zur Volkskunde der Ungarndeutschen*. Budapest: Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/09000/09086/09086.pdf> (heruntergeladen am 24. 10. 2020)
- Geschichte*. (ohne Autor, 2017). <https://www.donauschwaben.net/geschichte> (heruntergeladen am 11.10. 2020)
- Rahmenlehrplan (ohne Autor, ohne Jahr). *Deutsche Volkskunde*, Jahrgang 1–4. https://kerettanterv.oh.gov.hu/10_melleklet_nemzetisegi/nemet/10.5.2.1_nemet_nepism_ford_1-4_mk.doc (heruntergeladen am 22. 02. 2021)
- Rutsch, N. & Seewann, G. (2014). *Geschichte der Deutschen in Ungarn für die 9.-12. Klasse*. Pécs. <https://udgeschichte.hu/wp-content/uploads/GDU.pdf> (heruntergeladen am 22. 02. 2021)
- Veress, D. Cs. (1994). *Veszprémfajsz története*. (= Die Geschichte von Faist.) Veszprém: InnoPress Kft.

Interview

- Baumgartner, F., Fertig, J. & Stáhl, J.: Mitglieder der Deutschen Nationalitäten Selbstverwaltung von Faist. *Online – Interview*. (Die Kontaktdaten sind beim Verfasser des Artikels.)

Schrotti Ágota – Poros Andrea

A küszöbön túl. Idegen nyelv tanítása tantermen kívüli színtereken

Beyond the Doorstep – Teaching Foreign Languages Outside the Classroom

LEKTOR: DR. ÁRVA VALÉRIA

Absztrakt

A tanulási folyamat egy komplex rendszer, melynek sikeressége számos tényezőtől függ. Ezek egyike tanulás helye, amit sokan nem tekintenek jelentősnek, hiszen a tanulásra gondolva általában a tanterem jól ismert, biztonságos falaira asszociálnak. Az iskolán kívüli tanulási színterek tudatos alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban nagyban hozzájárul az információátadás minőségéhez és mennyiségéhez, növeli a tanulás iránti pozitív tanulói attitűdöt, remek nevelési és szociális fejlődési lehetőségekkel bír, és pozitív tanulási élményt nyújt a diákok számára. Az imént felsoroltakon túl számos egyéb előny is bizonyítja e színterek jelentőségét és hasznosságát, melyeken az idegen nyelv tanulása során is kedvező eredményeket tapasztalhatunk.

Az idegen nyelvek elsajátításának nagyon fontos segédeszköze maga a valóság. Valóságos tárgyak, eszközök, szituációk, vagy a mi esetünkben a teljes, valóságos környezet használata. Ezek segítik az egyébként távolinak tűnő, idegen és ismeretlen 'kódot', azaz az idegen nyelvet tapasztalatokhoz, élményekhez, érzésekhez kötni, így támogatva a mélyebb megértést, és a tartósabb, magabiztosabb tudás kialakítását. Ez a gyakorlatban komplex oktatásszervezést igényel, melyet jelen oktatási rendszerünk csak nagy erőfeszítések árán tesz lehetővé, így sajnos e tanulási forma használata a pedagógiai gyakorlatban viszonylag ritka, az idegen nyelvi órákon szinte egyáltalán nem alkalmazott. Jelen kutatás kombinált kutatási stratégiával (tanári kérdőív, tanulói interjúk alkalmazásával) tárta fel a téma elméleti hátterét, módszertanát és hazai helyzetét.

Kutatásom megerősítette azt a feltételezésemet, hogy a téma jelentősége ellenére nem kap elég figyelmet a gyakorlatban annak ellenére, hogy a benne rejlő módszertani lehetőségek sokszínűek, számos hazai és nemzetközi kutatás bizonyította eredményességüket más nevelési-oktatási területeken.

Kulcsszavak: általános iskola, idegen nyelv, tantermen kívüli tanulás, tanulmányi kirándulás, tapasztalat alapú tanulás

Bevezetés

Dolgozatom témáját személyes, számomra fontos és érdekes pedagógiai tapasztalatra alapoztam. Gyermekkoromban tanítottam évente többször is vitt minket tanulmányi kirándulásra, amit mindannyian nagyon szerettünk. Nem csak azért volt ez különösen jó élmény, mert ritkaságnak számított, hanem azért is, mert mind tudtuk, hogy ez a tanulásnak valami egészen más, a megszokottól eltérő, a mi szempontunkból sokkal érdekesebb formája.

Ezek után magától értetődő kérdés: Miért nem gyakoribbak, rendszeresebbek a tanulmányi kirándulások a hétköznapi pedagógiai gyakorlatában? A tanterem tanórán való elhagyása, a tanulási folyamat áthelyezése az iskolán kívülre, bár az alapozó tantárgyak (magyar nyelv, matematika, környezetismeret) tanítása során sem gyakori, de nyelvi órán még ritkább. Személyesen még egyáltalán nem hallottam ilyenről, nem is tapasztaltam. Vajon miért lehet ez?

Van különösebb oka, vagy csak valamilyen gyakorlati probléma miatt nem terjedt el ez a módszer? Lenne-e valós értéke a helyszínváltásnak tanulmányi szempontból? TDK dolgozatomban ezekre a kérdésekre kerestem a választ.

Ahogy a dolgozatnak, így ennek a tanulmánynak is hangsúlyos része a szakirodalmi elemzés.

Mivel a téma általános alapjai és kutatási eredményei ismertek, különösen fontosnak találtam a rendelkezésre álló, különböző módokon kapcsolódó irodalom részletes áttekintését és elemzését, ezzel segítve egy összefüggő, sokoldalú kép kialakítását a témáról. A tanulmány második részében bemutatom két kapcsolódó kutatásomat, melyekkel a helyi gyakorlatot, felmerülő problémákat vizsgáltam. Öszintén remélem, hogy sikerül rávilágítanom a téma korszerűségére és a benne rejlő kihagyhatatlan lehetőségekre, ezzel felkeltve hallgatótársaim és a pedagógusok érdeklődését is, ösztönözve őket a tanterem elhagyására, ezzel kapcsolatos tapasztalok gyűjtésére.

Szakirodalmi áttekintés

Definíciók

Mielőtt dolgozatom elméleti háttérét kezdenem taglalni, fontos pár alapvető definíciót meghatározni, hiszen a tanulmány nagyban ezek értelmezésére épül.

A *tanulás* összetett és elvont folyamat, melyet számtalan módon közelíthetünk meg. Ennek megfelelően definíciója is sokféle van. Ezek közül kiemelnék kettőt. Az első Kollár és Szabó (2004:224) meghatározása. Ők a tanulást asszociációk és kapcsolatok létrehozásaként írják le, aminek köszönhetően a szervezetben változás jön létre. Nahalka (1998, p. 104) kifejezetten pedagógiai szempontból fordul a tanulás fogalmához. Szerinte a tanulás egy adaptív, tartós változás, ami egy interakció hatására jön létre, mely interakció esetünkben az egyén, a gyermek és a tanulási környezet, tanulási folyamat között áll fenn.

A *nyelv* fontos része az egyéniségünknek. A nyelv magába foglalja tudásunkat, kultúránkat, emberi kapcsolatainkat. A nyelv lehetővé teszi számunkra, hogy gondolkodjunk, kommunikáljunk, komplexitása megkülönböztet minket az élővilág többi részétől (Kovács & Benkő, 2016, p. 15). A *nyelvek elsajátításának* folyamatára vonatkozóan számos elmélet létezett és létezik, ilyen a tudományos világ nagy része által elfogadott a *multikompetencia* elmélete is. Az elmélet alapja, hogy az emberi agy képes több nyelvet is elsajátítani, melyek természetesen soha nem lesznek azonos fejlettségi szinten, de egy második (vagy harmadik, negyedik) nyelv esetében célunk soha nem is lehet a 100% (Kovács & Benkő, 2016). Cynthia Marthin (2008 idézi Cotton, 2017) ismerteti az iskolai idegen nyelv tanításának lehetséges modelljeit. Ilyen a nyelvi tudatosságra (*language awareness*) és a nyelvi érzékre (*language sensation*) alapozó program, az idegennyelvi kompetencia program (*language competence program*), melyet Magyarország alkalmazunk, és végül az integráció (*language integration*).

A tantermen kívüli tanulás

Fontosnak tartom a tantermen kívül tanítás módszerének részletes megismerését, mielőtt még ezt specifikusan, az idegen nyelvi órákkal való kapcsolódás szempontjából vizsgálánánk. Így ebben a fejezetben a módszerről általánosságban, annak történetéről, előnyeiről, pedagógiai jelentőségéről olvashatunk.

Történeti áttekintés

Az oktatási folyamat kimenetele éppúgy függ a helyszíntől, mint a használt módszerektől vagy eszközöktől. A pedagógia történetében is számtalanszor előkerült a tanulás helyének fontossága. Comenius a 16. században megosztott egy gondolatot, miszerint a természetet a természetben kellene megfigyelni, nem valamilyen közvetítő eszköz segítségével (Comenius, 1992 idézi Borsos, 2017, p. 49). Ez az állítás persze könnyen átültethető egyéb környezetekre, tananyagokra is. Sajnos Comenius akkor egyedül maradt ötletével, de később, a 20. században John Dewey újra visszatért a koncepcióhoz. Felismerte az oktatási rendszer hiányosságát, és egy gyakorlatiasabb, gyermekbarát oktatást kezdett népszerűsíteni (Dewey, 1915 idézi Borsos, 2017, p. 49).

Ma, az információszerzés lehetőségeinek bővülésével, a technikai és tudományos világ fejlődésével az oktatási rendszer is változásra kényszerül (Fűz, 2018a). A hangsúly a puszta információ-elsajátításról inkább az elsajátítás módszerére helyeződik, ezzel támogatva az élethosszig tartó-, gyermekközpontú-, sokoldalú- és újszerű tanulást (Fűz, 2018b). Ennek ez új, modern felfogásnak nagyszerű eszköze lehet a szokásostól eltérő tanulási környezet alkalmazása.

Előnyök és hátrányok

Az ifjúság szabadidejének egyre nagyobb részét foglalja le a technika (TV, okos eszközök, számítógép), és ezzel párhuzamosan csökken a szabadban töltött idő (Kevin, 2010 idézi Borsos, 2017). Emellett a tanulók körében az átlagos tanulás iránti attitűd is romlik (Csapó, 2000 idézi Füz, 2017). A tantermen kívüli tanulás által biztosított környezetváltozás a megszokottnál informálisabb, a tananyagot valóságosabbá teszi, így növeli a tanulók motivációját is (Dettweiler et al., 2015 idézi Füz, 2017). Mint tapasztaljuk, a formális tanítás/tanulás gyakran monoton és unalmas lehet, így minden erőfeszítés, amit azért teszünk, hogy a folyamat kicsit izgalmasabb, különlegesebb legyen, magasabb tanulói motivációt eredményezhet (Füz & Korom, 2017, p. 1302).

A diákok motiválása természetesen a pedagógus feladata, de ez nem kis feladat. Bizonyítottan kiváló eszköz lehet erre a tanulmányi kirándulások integrálása az oktatási folyamatba. Bizonyított, hogy az ilyen iskolán kívüli tanulási formákban aktívan résztvevő tanulók attitűdje jobb az iskola, a tanulás és a konkrét tárgy irányába. Ez természetesen egyszerűnek tűnhet, de nem az, hiszen egy ilyen tanulmányi kirándulást rengeteg szervezés és tervezés előz meg. Nagy helyszíni igénybevételt, illetve a kirándulás után helyes értékelést igényel a pedagógus részéről (Behrendt & Franklin, 2014).

A tantermen kívüli tanuláshoz a fentiekben kívül is számos jelentős előnye van. Fejleszti az önállóságot, mélyebb tananyag elsajátítást eredményez, játékos tanulásra ad lehetőséget, praktikus tudást nyújt, növeli a tanulók önbizalmát, a környezet és a kultúra iránti tudatosságát (Füzné Kószó, 2012 idézi Borsos, 2017). Ami egy ilyen tanulmányi kiránduláson létrejön, tanteremben nem megismételhető, különleges és egyedi tapasztalat. Rickinson et al. (2004 idézi Füz, 2018a, p. 40) megállapította, hogy ezek az alkalmak egyszerre vannak pozitív hatással a tanulóknak kognitív, affektív, szociális és fizikális szempontból. Ha belegondolunk, egy tanteremben végzett feladatnál ez nagyon ritka.

Természetesen a számos előny mellett felmerülhetnek kételyek is, mint a biztonság, a pedagógusok iskolán kívüli magabiztosságának hiánya, időhiány, tanmeneti nehézségek (Dilon et al., 2006, p. 108). Véleményem szerint ezek ellenére megéri az erőfeszítést, megéri belevágni a tantermen kívüli oktatás által nyújtott kalandba.

Tapasztalat alapú tanulás

A tantermen kívüli tanulás módszerének használatához mindenképpen ismernünk kell a *tapasztalat alapú tanulás* elméletét, hiszen tudnunk kell ilyen, tapasztalaton alapuló módszerekkel és technikákkal manipulálni (Boric, 2014 idézi Borsos, 2017). A tantermen kívüli tanulás fő ismérve, hogy valós elemekkel dolgozik. A tanulók érzik, hallják, tapintják, látják a környezetet, a 'tananyagot'. Kapcsolat jön létre a tanuló és a tapasztalat között, ettől olyan különleges a tanulási folyamat (Kolb, 1983 idézi Behrendt és Franklin, 2014, p. 327). Ezek a kapcsolatok pedig mélyebb, és gyorsabb megértést, tanulást eredményeznek, ami idegennyelv-tanítás esetén egy összességében jobb nyelvtudást jelent (Kisiel, 2006 idézi Behrendt & Franklin, 2014, p. 237). Spitzer (2006 idézi Waite, 2011, p. 66) leírja, hogy a gyermekek agya folyamatosan működik, nem csak amikor a tanteremben ülnek. Játékokon, kísérleteken, élményeken és tapasztalatokon keresztül tanulni sokkal természetesebb mód, ami legtöbbször még előnyösebb is a tanulás minőségét és mennyiségét tekintve. Kimondhatjuk hát, hogy a tapasztalat alapú tanulás jobb megértést, és mélyebbre ható tudást eredményez a formális tantermi oktatásnál (Eyremann, 2010 idézi Borsos, 2017, p. 50).

Tervezés, lebonyolítás és értékelés

A pedagógus munkája minden esetben meghatározza a tanulási folyamat sikerességét. A mi esetünkben azonban a szokásosnál több munka hárul a tanítóra, mint egy átlagos tanóra megtervezésénél és lebonyolításánál. Természetesen a tantermen kívüli oktatás akkor a legsikeresebb, ha megtaláljuk a tökéletes helyet számára (Füz, 2017, p. 199). Ez nem egy kizárólagos, de nem is egyszeri esetben alkalmazandó módszer. Felfoghatjuk kiegészítőként, amit jó helyen használva emelhetjük az oktatás színvonalát. Hogy hogyan találjuk meg ezt a helyet, milyen faktorokkal érdemes számolni a tervezésnél, a helyszínen milyen befolyásoló tényezők lehetnek, illetve egy tanulmányi kirándulás után mi a teendő, a TDK dolgozatomban (Schrotti, 2020) részletesen kifejttem, itt sajnos hely hiányában erre nincs lehetőség.

Nyelvórai jelentőség

Az eddigiekben a tantermen kívüli tanulás általános jellemzőit taglaltam, a következőkben ezeket összekapcsolom az általános iskolai nyelvoktatással. A téma általános alapjait ismertnek tekintem, de kiemelten fontosnak találom a rendelkezésre álló, különböző módokon kapcsolódó irodalom részletes áttekintését és elemzését, ezzel segítve egy összefüggő, sokoldalú kép kialakítását a témáról.

Oktatási dokumentumaink

Magyarországon az oktatás tartalmát alapvetően a Nemzeti Alaptanterv (NAT) és az ehhez kapcsolódó kerettantervek határozzák meg. Ezek a dokumentumok elméletben támogatják a tantermen kívüli oktatás alkalmazását, mind a tananyag tartalmában, a célokban és a követelményekben is megjelenítik a tanórán kívüli nevelést, az ottani hatások bevonását a tanulási folyamatba (NAT, 2020, p. 300), a tanórán kívüli tevékenységekre való építést (NAT, 2020, p. 315), s a célok között is megjeleníti a tanórán kívüli nevelésre való építést és a tanórán kívüli lehetőségek kihasználását (NAT: II.3.2.1. rész. Az általam tanulmányozott forma, a tanórán, de osztálytermen kívüli tapasztalatszerzés azonban csak nagyon rejtve szerepel, a 4. évfolyamosok számára például mint „szemléletes tanulási környezet”; „változatos munkaformák” jelenik meg (NAT: II.3.2.1. rész, p. 27). A második nyelv oktatásával kapcsolatban egyértelművé teszi ennek elengedhetetlenségét, hangsúlyozza a többnyelvűség gondolatát, illetve a nyelv egyéb tantárgyakkal való integrálását is egy működő lehetőségként veti fel (Magyar Közlöny, 2012, 2020).

Az idegen nyelvek számára készült kerettantervek az általános irányadásokat kiegészítik konkrét célokkal és eszközökkel. Ilyen megnevezett, és fontosnak titulált célok például: praktikus, alkalmazásra kész nyelvtudás átadása, magabiztos idegen-nyelv használat, feladat- és tapasztalatközpontú nyelvoktatás valós szituációk és eszközök használatával, és végül, talán az egyik legfontosabb, tantárgyközi szemlélet alkalmazása a nyelvoktatás során, egyéb tárgyak tananyagának és jellemzőinek felhasználása idegen nyelvi célokra (KT, 2020a, 2020b). Véleményem szerint ezek a célok tökéletesen egybevágnak a tantermen kívüli oktatás által kívántakkal, a gyakorlati megvalósítást dokumentumaink mégis nehezíteni látszanak.

A valóság fontossága

Ha modern és korszerű nyelvoktatásról beszélünk, kihagyhatatlan a *valóság* tanításba való bevonásának fontossága. Ez a valóság jelenthet valós eszközhasználatot, valós szituációk teremtését, vagy esetünkben akár valós környezetet is. Ezek darabok a valós világból, melyek motiválják a tanulókat, plusz jelentéstartalmat biztosítanak (Pegrum, 2000). Előrelépés a nyomtatott, kétdimenziós szemléltető eszközök használatához, az elképzelt helyzetekhez képest. Gondoljunk csak egy egyszerű tárgyra, óriási különbség, hogy azt a tárgyat valóban a kezünkben tartjuk és érzékeljük, vagy csupán egy fényképet nézünk róla. A kép nem árul el sokat, így nem tudunk sokat észlelni sem (Rivkin, 1995). Még egy érv lehet a valóságos tárgyak és szituációk használata mellett, hogy a gyors mindennapokban a mai gyermekeket a színes, munkafüzetek és feladatlapok már nem kötik le, többre van szükségük (Bala, 2015).

Egy idegen nyelv elsajátítása minden egyéb tantárgytól különbözik: teljesen ismeretlen terület, gyakorlatilag kódfejtés. Ismeretlen hangok, betűk, kultúra, szokások. Emellett a sok ismeretlen faktor mellett minden eszközt meg kell ragadnunk arra, hogy segítsünk a tanulóknak kapcsolatot teremteni az idegen nyelvvel. Miért ne tegyünk hát a valóságos tárgytól még egy lépést, hagyjuk el a tantermet és helyezzük az idegennyelv tanulást autentikus környezetbe?

CLIL – egy különleges megközelítés

Korábban már említettem, hogy a tantermen kívüli tanulás megszervezése (különösen idegennyelvi órákon) nagyon komplikált lehet. Erre kínál egyfajta megoldást a CLIL (Content and Language Integrated Learning), magyarul *tartalom alapú nyelvoktatás*. A CLIL egy integrált, komplex módja az idegennyelv tanításnak, ahol a nyelvet a tanulók egyéb tantárgyak tanulása közben, tananyagon keresztül sajátítják el. Az anyanyelv folyamatosan támogatja az idegennyelvet, ezzel biztonságot nyújt. A módszerre jellemző a magas szintű tanulói motiváció, és a praktikus, gyors idegennyelv elsajátítás (Kovács & Benkő, 2016).

Véleményem szerint ez a módszer különösen kedvező a tantermen kívüli oktatás számára. Módszereik, javasolt munkaformáik és céljai nagyban egyeznek, ezen kívül a kétnyelvi megközelítés sok gyakorlati problémát is megold. Ezekben az években a tanulók nyelvi szintje még majdnem minden esetben a kezdő szinten van, így, ha

az iskolát elhagyjuk, teljesen elképzelhetetlen csupán az idegen nyelvre támaszkodnunk. Ezen kívül mindkét nyelv használatával sokkal több 'hasznot húzhatunk' a különböző helyszínekből, a tanulók több tudással gazdagodhatnak (mind tantárgyi- mind idegen nyelvi tudással).

Lehetséges helyszínek

Az iskolán kívüli oktatásra alkalmas helyszínek száma gyakorlatilag végtelen. Egy park, egy múzeum, egy vásárlomás, vagy egyszerűen az iskolaudvar. Ezek a helyszínek mind, a maguk módján hozzá tudnak járulni az oktatáshoz, kiváló lehetőségeket biztosítanak számunkra.

Természet

Nelson (2015:15) egy nagyon fontos kérdést tesz fel a természet és az ember viszonyával kapcsolatban: Mi történt? Az idősebb generációk élete sokkal szabadabb, nyugodtabb, lassabb volt, napjaik nagy részét kint töltötték a szabadban. A gyerekek természetes módon magukra voltak hagyva a természettel, így önállóan, már nagyon korán felfedezték a körülöttük lévő világot (Nelson, 2015). Ma sajnos ez már közel sem így van. Ennek következménye például, hogy a gyerekek érzékszervei nem azonos mértékben fejlettek, a mindennapokban az elektronikus eszközök csak a szemüket és a fülüket veszik igénybe. Márpedig a tapintás, a szaglás, a téri érzékelés is nagyon fontos módjai lehetnek a tanulásnak (Rivkin, 1995, p. 7).

A természetben töltött időnek, tanulásnak számos közvetett és közvetlen előnye van. A nyílt terep, a nagy mozgástér olyan szabadságérzetet ad a tanulóknak, amit az osztályterem 'törékeny' mikrokörnyezetében nem tudnak megtapasztalni (Rivkin, 1995:11). A nagyobb tér segít elkerülni a tanulók közötti összetűzéseket (Ouvry, 2003 idézi Maynard és Waters, 2007), jó hatással van a hiperaktív, illetve magatartás-problémákkal küzdő gyermekekre (Rivkin, 1995, p. 9). Nem utolsó sorban pedig a természet, a friss levegő és a mozgás bizonyítottan segíti a gondolkodást, javítja a kognitív teljesítményt, illetve jó hatással van az érzelmekre is (Hillman, Erickson & Kramer, 2008; Sunderland, 2007).

Meglátásom szerint Kószó (2013) remekül összefoglalja miért érdemes a gyermekekkel természetbe menni. Az általa megevezett hat legfontosabb előny: kapcsolatépítés a természettel, problémamegoldó képesség fejlesztése, csapatmunka fejlesztése, vezetési képességek fejlesztése, különböző környezetek mélyebb megértése, és végül egyfajta spiritualitás támogatása.

Közvetlen környezetünk, múzeumok, állatkertek

A természet által nyújtott előnyök kihasználása mellett tanulhatunk még különféle intézményesített helyszíneken is. Ilyenek lehetnek például az állat- és növénykertek, botanikus kertek és a múzeumok. Ezek sokkal szabályozottabb közegek, melyek egy részről leszűkítik lehetőségeket, másrészről viszont felbecsülhetetlen minőségű és mennyiségű segédanyagot és információt kínálnak.

Az állatkertek és a botanikus kertek egyfajta élő múzeumként értelmezhetők. Óriási potenciál rejtőzik ezekben a gyűjteményes kertekben általánosságban, és az idegen nyelv oktatás folyamán egyaránt. A helyszínek által biztosított információs rendszerek (kiírások, táblák, tájékoztatók, térképek) sok esetben idegen nyelven, angolul is rendelkezésünkre állnak, és ezekre az oktatás során nagyban támaszkodhatunk (Halászné Szakács, 2017). Koltai (2011) részletezi azokat a munkaformákat és módszereket, melyek kifejezetten az ilyen típusú tantermen kívüli tanuláshoz kapcsolódnak: csoportmunka, felfedezve tanulás, feladatlapok használata, drámapedagógia, versenyek és számos más lehetőség.

A kutatás jellemzői

Ahogy a fentiekben olvashattuk, a tantermen kívüli tanórák által kínált lehetőségek szinte végtelenek. Igaz ez az idegennyelv tanórákra is, akár hagyományos jellegű, akár CLIL szemléletet alkalmazó tantervről beszélünk. Véleményem szerint ezek a lehetőségek olyan előnyöket kínálnak a nyelvtanárok számára, aminek nagy részével nincsenek is tudatában. Ez lehet talán azért is, mert megszoktuk a hagyományos, tantermi szituációt, amit könnyű kizárólagossá tenni, hiszen sokkal egyértelműbb és mindennapibb. Ebben az esetben azonban – ahogy a nevelési folyamat során számtalanszor – a praktikussági szempontokat félretéve vállalni kellene a több munkával, előkészülettel járó

megoldásokat is. Reálisan nem várhatjuk az alsósoktól, hogy napi 5, vagy akár 6 órát végig üljenek egy tanteremben, ezért is alkalmazunk például angol órákon sok mozgásos, TPR-t (*cselekedtető módszert*) igénylő feladatot. A tantermen kívüli tanulás ennek egy továbbfejlesztett lehetősége, ahol nem csak a környezetváltozás jelentős, de a számos egyéb tanulási folyamatot érintő előnyök is érvényesülni tudnak.

A múltban történtek kutatások tanulmányi kirándulásokkal, illetve tantermen kívüli tanulással kapcsolatban, bár az ezekből gyűjtött eredmények nem elegendőek egy teljes körű kép kialakításához, illetve ezek semmilyen formában nincsenek kapcsolatban az idegennyelv oktatással. Ezek a kutatások egyértelműen mutatják, hogy a pedagógusok egyöntetűen hasznosnak találják a tantermen kívüli tanulás módszerének alkalmazását (Kószó, 2013, p. 879). Mindezek ellenére sajnos egy osztály Magyarországon évente átlagosan 2-3 alkalommal 'hagyja el a tantermet', beleértve az éves osztálykirándulást is.

Kutatásomban a tantermen kívüli oktatás idegennyelv órai gyakorlatát vizsgálok, a komplexebb eredmény érdekében több nézőpontból: az általános iskolai idegennyelv-tanárok, illetve a második nyelvet tanuló általános iskolás diákok szemszögéből.

Hipotézis, kutatási módszerek bemutatása

Kutatásom előtt felállított hipotézisem a következő volt: A környezetemben, általános iskolában tanító idegennyelv tanárok nem élnek az osztálytermen kívüli tanulás lehetőségeivel. Lehet ez a lehetőség biztosítottságának hiánya, alulinformáltság, vagy csupán a megszokás miatt. Az idegennyelvi tárgyak esetében a tanterem elhagyása persze sokszor komoly szervezési kihívásokkal is járhat, hiszen sok esetben kooperációt igényel az osztályfőnökkel, ami komplikálhatja a szituációt.

Kutatásomban kombinált kutatási stratégiát alkalmaztam, kérdőíves módszert és interjút a kutatás két részében. Az első szakaszban idegennyelv tanárok tapasztalatát és hozzáállását mértem fel egy online kérdőív segítségével. Online kérdőívemet 35 általános iskolai idegennyelv-tanár töltötte ki (1 német, 34 angol) anonim módon. A kérdőívet ismeretségi körömben, általam ismert intézményekben és a közösségi médián terjesztettem.

A második szakaszban általános iskolás gyerekek válaszoltak egyesével az interjúkban feltett kérdésekre, melyekkel az ő véleményüket és élményeiket igyekeztem felmérni. A 12 általános iskolás tanuló mind személyes ismerősöm, a vírushelyzet miatt online kerestem fel a szüleiket, majd a beleegyezésükkel virtuális módon bonyolítottuk le az interjúkat. A gyermekek kiválasztásánál ügyeltem arra, hogy ne legyen egyezés az idegennyelv tanáruk tekintetében, illetve tudatosan választottam felsőbb évfolyamra járó tanulókat, hiszen ők már sokkal nagyobb idegen nyelv tanulással kapcsolatos tapasztalattal rendelkeznek. A gyerekek pontos válaszait hely hiányában nem csatolom a tanulmányhoz, TDK dolgozatomban teljes terjedelmükben megtalálhatóak.

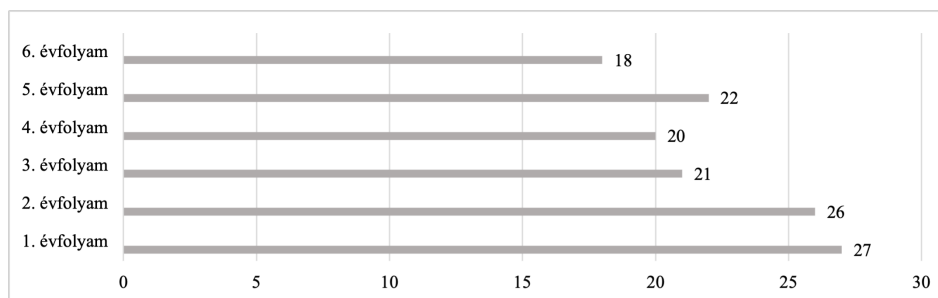
Eredmények

A tanári kérdőív

Az általuk tanított évfolyamok eloszlását az egyszerűség kedvéért egy diagramon láthatjuk.

1. ábra

A tanított évfolyamok gyakorisági megoszlása (N=35 fő)

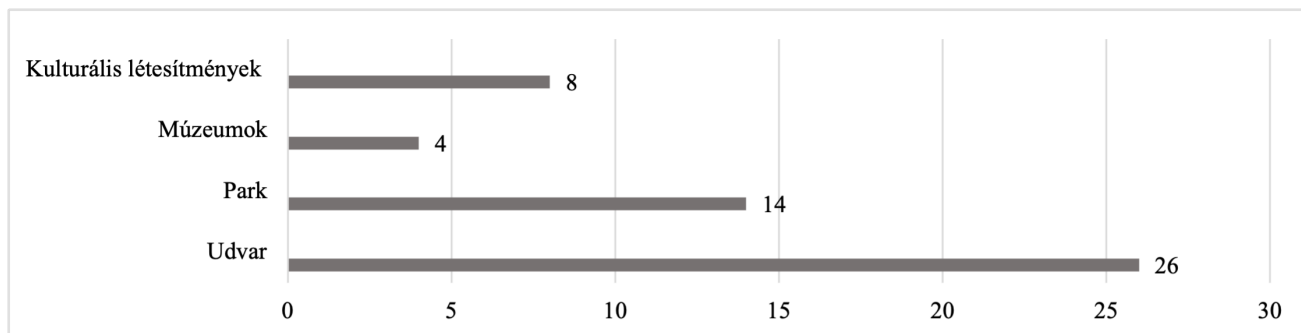


A *tantermen kívüli oktatás gyakoriságára* vonatkozó kérdés eredménye szerint a tanárok nagy része nem, vagy esetleg ritkán él a tantermen kívüli oktatás lehetőségeivel. A megkérdezettek 15%-a a 'soha', 77%-a a 'ritkán' és 8% a 'gyakran' lehetőséget választotta. Negatív válaszukat van, aki csupán tájékozatlanságával, a többség azonban a lehetőségek és a támogatás hiányával indokolta.

A következő kérdésben azokhoz fordultam, akik oktatnak tantermen kívül, hogy osszák meg, milyen külső helyszínekben gondolkodnak a tantermen kívüli tanulás tervezésekor. A négy általam megadott lehetőség népszerűségét a 2. ábra mutatja. A megadott opciókon kívül a tanárok még hozzátettek egyéb helyszíneket, mint: folyosó, tornaterem, belváros, vasútállomás.

2. ábra

Hová szokott menni a gyermekekkel, amikor tantermen kívül oktat? Gyakorisági eloszlás



Megjegyzés: (N=30 fő) Egy válaszadó több helyszínt is megjelölhetett

A következőkben megkérdeztem miért szeretik, miért gondolják jónak, illetve miért nem, a tantermen kívüli oktatást nyelvórán. Kiemelnék pár jellemző beérkezett választ elsőként az előbbi kérdésre:

- ◆ „A saját élmények és tapasztalatok könnyítik a megértést és a rögzítést.”
- ◆ „Hatalmas motiváció.”
- ◆ „Tapasztalat útján tanulnak közben. Látják, tapintják, amit tanulnak.”
- ◆ „Gyakorolhatja a nyelvet, amit az életben fog használni, nem a tanteremben.”
- ◆ Ilyen válaszok érkeztek az utóbbi kérdésre:
- ◆ „Egy 45 perc kevés sajnos.”
- ◆ „Gondolni kell az időjárásra, mindig kell egy B terv.”
- ◆ „Esetleg több lehet az elterelő tényező.”

Végül, de nem utolsó sorban a kivitelezéssel kapcsolatban kérdeztem. A tanároknak azt kellett eldönteniük, melyiket preferálják: tanulmányi kirándulás csupán idegen nyelv tanulásának céljából, vagy más tantárgyakkal integrálva, az osztály egyéb pedagógusaival együttműködve. Ez a kérdés nagyon megosztotta a kitöltőket, 12-en (34%) választották az idegen nyelvi fókuszú lehetőségeket, válaszukat olyasmivel indokolták mint:

- ◆ „Ha a nyelv van a fókuszban, több lehetőség adódik azt fejleszteni.”
- ◆ „Célirányosan tudom a szókincsüket fejleszteni.”
- ◆ A 22 pedagógus (63%), akik pedig az integrált megoldást preferálták, így indokolták válaszukat:
- ◆ „Két nyelv, két kultúra párhuzamosan van jelen.”
- ◆ „Összefüggésben látni a dolgokat mindig jobb. Ha egy dolgot több oldalról vizsgálunk, jobb eredményeket érünk el és mélyebb tudásra teszünk szert.”

Az eredményeket a kutatás másik részével együttesen, a későbbiekben összegzem.

Tanulói interjúk

Interjúim során 12 általános iskolás gyermekkel beszéltem, kiválasztásuknál ügyeltem arra, hogy mindannyian különböző angol tanárnál tanuljanak. A számukra feltett kérdések a következők voltak:

1. Mit gondolsz az angol órákról? Szereted őket?
2. Mik benne a jó dolgok?
3. Mi az, amit nem szeretsz az angol órával kapcsolatban?
4. Hogy telnek az órák, milyen dolgokat szoktatok gyakran csinálni?
5. Előfordul-e olyan, hogy nem a tanteremben vagytok angol órán? Ha van ilyen, akkor hova mentek?
6. Volt-e már olyan, hogy egy kiránduláson az angol tanár is veletek volt, esetleg angolosztatok is a kirándulás közben? Ha volt, mesélj róla!
7. Voltatok már az osztállyal erdei iskolában? Ha igen: Tanultatok angolt is közben?

Az utolsó kérdés az 5-6-7-es kérdések függvényében:

Ha voltak már külső helyszínen angolon/kirándulás vagy erdei iskola közben angolosztak:

8. Tetszettek azok az órák/kirándulások? Miért voltak jók? Kedved lenne hasonlókhöz? Esetleg van valami konkrét ötleted is?

Ha az 5-6-7-es kérdésre negatív válasz érkezett:

9. Tetszene, ha kimennétek az udvarra, vagy elmennétek kirándulni angol órán? Szerinted miért lenne jó? Van valami konkrét ötleted is arról, hova mennél szívesen angolon? (Schrotti, 2020, p. 40)

A tanulók összességében szinte mind pozitívan nyilatkoztak az angol órákról, azonban a 2-4. kérdésnél érdekes válaszokat kaptam. Sok helyen az angol óra monoton szótanulást, feladatlapok vagy munkafüzeti feladatok kitöltését jelenti. Többen megfogalmazták, hogy jutulom a játék, vagy zenehallgatás, egy gyermek kielemezte, hogy ha az osztály nagyon jól teljesít, nyereményként megnézhetnek egy angol nyelvű videót. Szomorú volt ezeket a válaszokat hallgatni, hiszen az angol órákat teljes egészében kitölthetnék a játékos, motiváló és mozgásos feladatok, az autentikus eszközök, a videók használata pedig mindennapos kellene, hogy legyen. Ehelyett a gyerekek nagy része szigorú dolgozatokról, nyelvtani szabályok tanulásáról és szavak másolásáról számolt be. A 10. interjúalany válasza nagyon sokatmondó:

„Sok nyelvtan van, táblázatok, unalmas fordítás, amit nem szeretek. Nem magyarázza el a tanár, csak feladja házi feladatnak. Minden héten írunk szódolgozatot, amiben nagyon szigorú, ha 2 db e betű lemarad a szó végéről, az már csak 4-es. Sok szöveget kell megtanulni szó szerint az olvasmányokból, aminek nincs értelme szerintem.”

Ezek után nem volt nagy meglepetés számomra, hogy a következő (5-7.) kérdésekre 100%-ban negatív válasz érkezett, így már csak a 9. kérdésre válaszoltak. A kérdésre adott reakciójuk érdekes volt. Egyrészt meglepődtek, a legtöbben soha nem is gondolták volna, hogy a tantermen kívüli tanulás angol órán is lehetséges lenne, másrészt pedig egy kivétellel mind pozitívan álltak a kérdéshez. Lelkesek voltak, egyértelműen szívesen vennének részt ilyenekben a jövőben. Ez is jól mutatja, hogy a gyerekek motivációja igen magas ezekkel, a tantermen kívüli tanulási lehetőségekkel kapcsolatban. Azt gondolom, a módszer szervezési nehézségeit figyelembe véve is, a kutató számára elkeserítő a gyerekek beszámolója. Az iskolaudvar nincs messze, semmilyen külső segítséget nem igényel a tanórai használata, idegennyelvi órákon is bátran használhatnák.

Kutatási eredmények összefoglalása

Összességében azt gondolom a kutatásom célja megvalósult, a mintám természetesen nem reprezentatív, de az eredmények egyértelmű iránymutatást adnak a véleményről. Az adatok által kirajzolt kép alapján hipotézisem igaznak bizonyult a vizsgált mintára, a tantermen kívüli tanítás nagyon ritka, sok helyen teljesen hiányzó módszer a második nyelv oktatása során.

Meglátásom szerint az eredmények hátterében nagyrészt fizikai akadályok állnak. Nyilvánvaló, hogy oktatási dokumentumaink megállapításai, és maga az oktatási gyakorlat nem kínál ideális körülményeket a tantermen kívüli oktatás rendszeresítéséhez. Alapvető változtatások lennének szükségesek ahhoz, hogy a pedagógusok beépíthessék a módszert a mindennapokba, hiszen, ha a körülmények adottak, még akkor is sok tervezési munka szükséges a kivitelezéshez. Ehhez kapcsolódnak még további – az idegen nyelvi tárgy miatt jelentkező – nehézségek, sok helyen szinte lehetetlenné téve a gyakorlati megvalósítást.

Emellett azt gondolom, hogy a pedagógusok tájékozottsága is hiányos a témában, a kötelező, felsőoktatás során megszerzett tudásanyaguknak nem – vagy csak érintőlegesen – képezi részét a tantermen kívüli oktatás lehetősége, illetve annak előnyei. Hogyha ezekkel kapcsolatban nagyobb lenne az általános tájékozottság, talán több kísérlet is lenne a pedagógusok körében a tantermen kívüli oktatás kipróbálására, alkalmazására.

A kutatásom természetesen rendelkezik limitációval, a minta alacsony elemszámú és nem reprezentatív. Érdekes volna a jövőben nagyobb merítéssel bővíteni a kérdőíveket és az interjúkat, hiszen az ország más régióiban lehetséges, hogy az eredmények nagyban eltérőek lennének. Több alannyal a kutatás második fele is jobban elemezhető lenne, hiszen több véleményt már könnyebben számosítani lehetne, ezzel pontosabb és sokoldalúbb eredményt kaphatnánk.

A kutatás mindkét részéből világosan látható, hogy mind a tanítók, mind a tanulók attitűdje általánosan pozitív a témában. Ahogyan korábbi kutatások is mutatták a tanulmányi kirándulások iránti különös érdeklődést a diákok részéről, ez itt is hasonló, bár a lelkesedés mellé tudatlanság is társul, hiszen nincs tapasztalatuk a témában. Összehasonlítási alap és tapasztalat hiányában csak hasonló emlékeikre támaszkodva feltételezik, hogy a nyelvórai tantermen kívüli tanulás tetszene nekik, hasznos lenne számukra. Az természetesen egyértelmű, hogy szeretnek kint lenni, a tantermen kívüli környezetben is szeretnek osztályként jelen lenni.

Összegzés

Tanulmányom végén, a tantermen kívüli tanulást így definiálnám: tudatos és közös élményszerzés oktatási célból. E tanulási formának tagadhatatlanul sok, bizonyított előnye van, és az általa kínált lehetőségek száma gyakorlatilag végtelen. Hazánkban sajnos nem elterjedt, gyakoribb használatához jelentős változtatásokra lenne szükség oktatási rendszerünkben. Amennyiben ez megtörténne, illetve a pedagógusok is megkapnák a szükséges tájékoztatást a módszerrel kapcsolatban, annak használata nagyban emelhetné az idegen nyelvi, illetve általánosságban az oktatás színvonalát, közelebb hozná a gyermekeket az iskolához, egymáshoz, környezetükhöz és kultúrájukhoz.

Összintén remélem, hogy tanulmányommal fel tudtam hívni a figyelmet erre az igen mellőzött, de nagyon fontos témára, a tantermen kívüli oktatásban rejlő fantasztikus lehetőségekre. Ne féljünk átlépni az osztályterem küszöbét, a túloldalon egy egészen más, színesebb, izgalmasabb, információval teli világra lelünk, ami csak arra vár, hogy 'megtanítsuk'.

Irodalom

- NAT (2012). 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012.) *Magyar közlöny*, (66), 10639-10848
- NAT (2020). 5/2020 (I.31.) A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (2020.) *Magyar közlöny*, (17) 290-446
- Bala, E. (2015). The positive effect of realia in EFL classes. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(1), 43.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
- Cotton H. (2017). English, communication and language; and languages outside the classroom. In Waite S., *Children learning outside the classroom: From birth to eleven* (pp.:133-146). Sage
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.
- Füz, N. (2017). Iskolán kívüli színterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197-220.
- Füz, N. (2018a). Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 38-53.
- Füz, N. (2018b). *The examination of the practice, evaluation and effects of out-of-school learning among primary school pupils, teachers and school leaders* (Doctoral dissertation, University of Szeged).

- Fűz, N. & Korom, E. (2017). The cognitive and non-cognitive effects of out-of-school learning. *Environmental, Health and Outdoor Science Education*, 1295.
- Halászné Szakács, É. (2017). Az iskolán kívüli oktatás és nevelés szinterei és módszerei Múzeum-, zoo-, botanikus kerti és erdőpedagógia = Methods and Places of Out-Of- School Education. Education in Museums, Zoological Gardens, Botanical Gardens and Forests.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I. & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 9(1), 58-65.
- Kollár, K. N. & Szabó, É. (2004, Eds.). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris.
- Koltai, Z. (2011). *A múzeumi kultúráközvetítés változó világa: a múzeumi kultúráközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Iskolakultúra-könyvek, 41.
- Kószó, M. F. (2013). Out of Classroom Projects for Biodiversity Education in Hungary: A Case Study. *US-China Education Review*, 870.
- Kovács, J. & Benkő, É. T. (2014). *The World at Their Feet: Children's Early Competence in Two Languages Through Education*. Eötvös József
- KT 2020a (sz.n., 2020). Az élő idegen nyelv kerettanterve a 4. évfolyam számára https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf
- KT 2020b (sz.n. 2020). Az élő idegen nyelv kerettanterve az 5-8. évfolyamok számára, 2020 , https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?. *Early years*, 27(3), 255-265.
- Nelson, E. (2015). *Cultivating outdoor classrooms: Designing and implementing child-centered learning environments*. Redleaf Press.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2020). *Élő idegen nyelv tantárgy kerettanterve a 4. évfolyam számára* Utolsó letöltés dátuma: 2020. november 01. https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2020). *Élő idegen nyelv tantárgy kerettanterve 5-8. évfolyamok számára* Utolsó letöltés dátuma: 2020. november 01. https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8
- Pegrum, M. A. (2000). The outside world as an extension of the EFL/ESL classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(8).
- Rivkin, M. S. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside*. National Association for the Education of Young Children.
- Schrotti Á. (2020). Teaching EFL outside the classroom. TDK-dolgozat (kézirat). ELTE TÓK, Budapest
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65-82.

**TANULÁS- ÉS
TANÍTÁSMÓDSZERTANI,
TUDÁSTECHNOLÓGIAI SZEKCIÓ**

Imreh Dominika, Iváncsics Anna Rebeka – Svraka Bernadett

A matematikai teljesítményt befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata

Analysis of cognitive and affective factors affecting mathematical performance

LEKTOR: N. KOLLÁR KATALIN

Absztrakt

A gyermekek kognitív képessége minden tantárgyi tudás alapja. Minőségileg és mennyiségileg meghatározhatja az elsajátított tananyag tartalmát, és eltérése módosíthatja a végrehajtó funkciókat. Ezek azok a folyamatok, amelyek alapjaiban befolyásolják a matematikai teljesítmény alakulását. Az affektív tényezőket is vizsgálva megállapítható, hogy a megismerő folyamatok működésére, és ezáltal a kognitív és matematikai teljesítményre számos más tényező is hatást gyakorol.

Kutatásunk célja ezért egy olyan kognitív képességprofil felállítása volt, amelynek segítségével feltártuk a matematikai képességeket alapozó kognitív, és az azokat befolyásoló affektív tényezőket. Kutatásunk budapesti iskolák 6. évfolyamos tanulóinak vizsgálatára terjedt ki. Módszere a kikérdezés, melynek eszközei kvantitatív adatelemzésre szolgáló kérdőívek és tesztek. Az adatelemzést az SPSS program non-parametrikus próbájával végeztük. Munkánk során bizonyítást nyert, hogy mintánkon a matematikai teljesítmény és osztályzat valóban együttjárást mutat az intelligencia, a matematikai képesség és a matematikai szorongás között. Eredményeinkben továbbá hangsúlyos nemi különbségeket figyeltünk meg. A lány tanulók általában magasabb szorongásszinttel rendelkeztek, viszont a fiúk teljesítménye érzékenyebb mutatójául szolgált a szorongásnak. Kutatásunk releváns a pedagógiai gyakorlatban, hiszen, ha megértjük a gyermekek teljesítménye mögött zajló kognitív és egyéb pszichológiai folyamatokat, akkor hatékonyabban segíthetjük őket a képességeikhez mért legjobb teljesítmény eléréséhez. Ezzel a mindennapi életben is hasznos matematikai és önismereti tudást biztosíthatunk számukra.

Kulcsszavak: matematikai teljesítmény, kognitív képességek, intelligencia, numerikus képességek, matematikai szorongás

Bevezetés

A matematikát sok tanuló, szülő és tanár egyaránt nehéz tantárgynak tekinti. A tárgyi nehézségeket leginkább a kognitív tényezőknek tulajdonítják, mint például a képesség, a felkészültség, a gyakorlat és az ismeretek hiányának. Az érzelmi tényezőket gyakran figyelmen kívül hagyják. Fontos kiemelni tehát, hogy a gyermekek matematikai teljesítményét két fő szempont, a kognitív és az affektív tényezők befolyásolják.

Ezért kutatásunk során kísérletet tettünk felállítani egy kognitív képességprofil, melyben tesztjeink segítségével megvizsgáltuk a megismerő funkciók működését és az intellektust. Továbbá specifikus vizsgálatokat végeztünk a numerikus képességek megismerésére is.

Az affektív tényezők vizsgálatával azonban más megvilágításba kerül a matematikai teljesítmény. Mivel ezek közül a stressznek van a legmeghatározóbb szerepe a matematikai teljesítményre, így főként ezt vizsgáltuk. A stressz

leggyakoribb megnyilvánulási formája matematika órán a matematikai szorongás. A továbbiakban az eredmények értelmezéséhez szükséges szakirodalmi összefoglalót prezentáljuk.

Szakirodalmi áttekintés

Kognitív tényezők ismertetése

A kognitív folyamatok, képességek valósítják meg az értelmi működést, az észlelés, emlékezés és információfeldolgozás mentális folyamatait, melyekkel az egyén az információkat begyűjti, terveket készít és problémákat old meg (Atkinson et al., 2003). A kognitív (megismerő) folyamatokat két nagy csoportba oszthatjuk: a közvetlen megismerő folyamatok (érzékelés, észlelés, figyelem) a jelenlévő, pillanatnyilag ránk ható valóság felfogását teszik lehetővé; a közvetett megismerő folyamatok (emlékezet, képzelet, gondolkodás) pedig a pillanatnyilag jelen nem lévő valóság felfogását, mélyebbre ható megismerését teszik lehetővé (Keményné, 2006 idézi Meggyesné & Nagyné, 2013). Ezek együttes működése ad lehetőséget a megfelelő értelmi fejlődésre és működésre.

Az értelmi fejlődés és az intelligencia két szorosan összefüggő fogalom (Győri, 2017). A korszerű intelligenciámérés a többkomponensű intelligencia fogalmára épít (Csépe, Győri & Ragó, 2008). Az intelligencia faktoranalízisének eredményei jól hasznosíthatók a matematikai kompetencia értelmezésének, struktúrájának és komponenseinek feltárása során. A vizsgálatok feltérképezik a készségek és képességek rendszerét, azonosítják a rendszer elemeit, melyek között a matematikai alapképességek is szerepelnek (Vidákovich, Csikos & Kontra, 2006).

A matematikai kompetencia olyan széleskörű ismereteket foglal magába, amelyek elsajátításához és megértéséhez különböző kognitív rendszerek megfelelő működése szükséges, hiszen egy olyan egyszerű művelet elvégzése is, mint például az összeadás, számos elméleti műveletet igényel (Krajcsi, 2010; Jármí, 2012; Piros & Séra, 2017). Ha eltérő fejlődésről vagy fejlődési lemaradásról beszélünk, ahhoz kell viszonyítani, hogy milyen szinten rekedt meg a fejlődés. A normát az iskolai tananyag, az adott osztályfokon előírt matematika tantárgy követelményei jelentik (Jármí, 2012; Piros & Séra, 2017).

Az iskolai teljesítményt úgy határozhatjuk meg, mint egy iskolai sikerességet, hatékonyságot mérő mutatót, amelyet például egy tantárgytesztben elért eredménnyel, osztályzattal fejezünk ki (N. Kollár, 2017). A tanulók osztályzata és a valós képességeik közötti eltérés gyakori probléma a jó adottságú tanulók esetében is, ugyanis az iskolában gyengébben teljesíthetnek, mint ahogyan az képességeikhez mérve elvárható lenne. Ilyen esetekben, ha a kognitív képességeknél nincs eltérés, a gyermekek motivációs hátterének és attitűdjének a vizsgálata kerül előtérbe (Józsa, 2001 idézi Nótin, Páskuné & Kurucz, 2012).

Affektív tényezők befolyásoló szerepe

A matematikai teljesítményt befolyásoló affektív tényezőket vizsgálva megállapítható, hogy a megismerő folyamatok működését, s ezáltal a kognitív és matematikai teljesítményt számos nem kognitív tényező is befolyásolja (Sandi, 2013). Az iskolai évek előrehaladtával megfigyelték, hogy a tanulók motivációja folyamatosan csökken és negatív attitűdök alakulnak ki a matematikával kapcsolatban. Megjelenik a stressz, amelynek eredményeként csökkenhet a tanulók teljesítménye (Szabó & Lőrinczi, 1998 idézi Nótin et al., 2012). A matematika feladatok elvégzése közben a stresszhatások alatt átélt negatív érzelmek befolyásolhatják a magasabb rendű kognitív képességekre épülő matematikai műveletvégzés eredményes kivitelezését (Caviola, Carey, Mammarella & Szűcs, 2017). A negatív érzelmek által megjelenik a szorongás, amely negatívan befolyásolja a teljesítményt annak ellenére, hogy elvileg a tanulók birtokában vannak a matematikai feladatok megoldásához szükséges képességeknek (Józsa & Székely, 2004 idézi Nótin et al., 2012). Minél magasabb a szorongás szintje, annál alacsonyabb a tanulási hajlandóság, a motiváció és a teljesítmény (Ashcraft & Krause, 2007).

A szorongás egy specifikus formája tehát a matematikai szorongás, amely a számokkal való foglalkozás és a matematikai problémák során jelentkezhet. Ez olyan feszültség és szorongás érzését jelenti, amely megzavarja a számokkal való műveletvégzést, és a matematikai problémák megoldását a hétköznapi életben és a tudományos helyzetekben egyaránt. Olyan érzelmi választ idéz elő, ami negatívan hat a későbbi tanulásra és teljesítményre, és amely nyomán megjelenhetnek a szorongás érzelmi, fiziológiai, kognitív és viselkedési tünetei. A matematikai szorongást sokszor azonosítják tévesen a matematikai képességgel. A szorongás nem azonosítható, csupán hatással

van a kognitív képességekre, ugyanis rontja a matematikai problémamegoldó képességet. Amikor megjelenik a félelem a matematikával kapcsolatban és ezzel egy időben alacsony az egyén önbecsülése, akkor ez gátolni fogja a munkamemória működését, ami gyengébb matematikai teljesítményt eredményez (Ashcraft, 2002; Nótin et al., 2012; Trezise & Reeve, 2017).

A kutatási eredmények szerint a matematikai teljesítményt meghatározó kognitív faktorok közül a munkamemória működése mutatja a legnagyobb érzékenységet a stresszhatásokkal szemben (Eysenck & Calvo 1992 idézi Caviola et al., 2017, Baddeley, 2001). A matematikai szorongás kognitív folyamatokat szakít meg, miközben munkamemória kapacitást használ. Ez leginkább a komplexebb matematikai feladatok megoldásánál mutatkozik meg, ahol többjegyű számokkal kell műveletet végezni és nem egyszerű tények előhívására van szükség. Mivel az ilyen feladatoknál már nagy szerepet kapnak a munkamemória-folyamatok, ilyenkor jelentkezik a magas szintű matematikai szorongás (Ashcraft, 2002; Bernáth & Krisztián, 2017). Emiatt gyenge lesz a matematikai teljesítmény, azonban ez az alacsony teljesítmény nem a matematikai képességek, és nem is az intelligencia függvénye (Ashcraft, 2002; Ashcraft & Kirk, 2001 idézi Nótin et al., 2012; Batchelor, Gilmore & Inglis, 2017).

A matematikai szorongás megjelenése általában a 11-13 éves korra tehető. A tanulók felső tagozatra lépve ismerkednek meg a komplexebb matematikai fogalmakkal, tételekkel, bizonyításokkal és a matematikai szorongás pont az összetettebb matematikai feladatok megoldásánál figyelhető meg (Jármí, 2012; Piros & Séra, 2017; Szűcs & Mammarella, 2020). Továbbá fontosak azok az érzelmi hatások, amelyek a felső tagozatra lépő tanulókat érik: a matematikatanítás módszertana, sokszor a tanár személye is megváltozik. Szűcs és Mammarella (2020) kutatásaik során a nemek közötti különbségeket is vizsgálták. Eredményeik szerint a lányok gyakrabban mutattak magasabb szintű matematikai szorongást, mint a fiúk, annak ellenére, hogy nem volt jelentős különbség a két nem iskolai teljesítményében. A lányok magasabb matematikai szorongásának kiváltó okai között felsorolták a matematikával kapcsolatos nemi sztereotípiák befolyásoló szerepét, illetve a lányok aggodóbb hajlamát és pontosabb szorongás-meghatározási, helyzetjelentési képességét. A felső tagozatos tanulók körében végzett kutatásaik során továbbá azt az eredményt találták, hogy a magas matematikai szorongással rendelkező tanulók túlnyomó része (80%) jó szintet ér el. Ez a következtetés összhangban van azzal a ténnyel, hogy sok – egyébként meglehetősen jól teljesítő – diák mutat erős matematikai szorongást, s ezek a diákok ritkán érnek el kiemelkedően jó teljesítményt, ami egyébként matematikai képességeik alapján elérhető lenne számukra (Szűcs & Mammarella, 2020).

A továbbiakban tehát a matematikai teljesítményt befolyásoló tényezők átfogó jellegű összefüggésvizsgálatával fogunk foglalkozni, az ebben a részben megalapozott fogalmak és jelenségek felhasználásával és alátámasztásával.

Kutatás jellemzői

Célok, kutatási kérdések

Kutatásunk során és OTDK pályamunkánkban az adatok feldolgozását több kutatási kérdés köré szerveztük, melyeket jelen tanulmányban röviden összefoglalunk. A következőkben a matematikai képesség, az intelligencia, a munkamemória, az osztályzat és a matematikai szorongás közötti kapcsolatot, és annak erősségét figyeljük meg.

Kutatásunk céljaként a következő kérdésekre keressük a választ:

1. A magas intelligencia feltételez-e magasabb matematikai képességet?
2. A jobb matematikai képesség párosul-e magasabb osztályzattal?
3. A magas matematikai szorongás eredményez-e gyengébb osztályzatot?
4. Van-e összefüggés az intelligencia és a matematikai szorongás között, ezen belül kiemelve a Munkamemória Indexet?

Továbbá feltételezzük a nemek közötti eltéréseket az adott területeken is.

A kutatás metodikája

A kutatásunkban vizsgált kérdések és összefüggések egy kisebb kutatócsoport együttes munkájának részét képezték, melyben mi a pedagógiai vonalat képviseltük, és hangsúlyosan ezeket a vonatkozásokat vizsgáltuk.

Kutatási mintánk alanyait kényelmi mintavétellel értük el, melyet 6. osztályos, budapesti általános iskolai tanulók alkottak. Összesen 71 fővel valósult meg a teljes tesztapparátus felvétele. A nemek aránya egyenlően oszlott

meg: 35 fiú és 36 lány vett részt a vizsgálatokban. Az átlag életkor 12 év 3 hónap, azaz 12,28 ($\pm 0,41$) év volt, a szélső értékek 11,42 év és 13,80 év. A diákok teljesítménye a vizsgált mérőeszközökön életkori csoportjuknak megfelelően, illetve az átlagnál jobban alakult, ezért ebből a szempontból a mintánk homogénnek tekinthető.

A kutatás módszere kikérdezés, melynek eszközeit kvantitatív adatelemzésre szolgáló kérdőívek és tesztek alkották. A kognitív képességek és az affektív tényezők feltérképezéséhez több mérőeszközt is alkalmaztunk és az ezeken elért eredmények összefüggéseit tártuk fel.

A kognitív képességek méréséhez a Wechsler-féle intelligenciateszt 6-16 éveseknek szóló tesztbateriájának IV. kiadását alkalmaztuk, melyet – a kompetenciahatárokat betartva – kizárólag pszichológus hallgatók vettek fel. A WISC-IV intelligenciateszt eredményeiből kiértékeléskor négy indexet (Verbális megértés Index, Perceptuális következtetés Index, Munkamemória Index és Feldolgozási Sebesség Index), valamint egy általános kognitív működést jelző mérőszámot (WISC összes) kaptunk. A kapott eredmények elemzéséből összeállítható egy kognitív képességprofil, ami által meghatározhatók a gyermek erősségei, gyengeségei, és képességek mintázata (Nagyné et al., 2009).

A matematikai kognitív képességprofil felméréséhez a Dékány Judit és a Diszkalkulia Kutatócsoport közös munkája által létrejött 6/I. 6. évfolyamosoknak szóló 1. féléves tudásszintet figyelembe vevő Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálata (DPV) mérőeljárást választottuk. A vizsgálat törekszik mérhetően elkülöníteni a nem megfelelő oktatás vagy a környezeti hátrány okozta matematikai alulteljesítést, elmaradást, valamint súlyossági fok szerint a matematika tanulási nehézséget és a fejlődési diszkalkuliát, mint specifikus tanulási zavart. A vizsgálat nem csak numerikus részterületeket mér, hanem átfogó képet nyújt a gyermek matematikai képességeiről, készségeiről, továbbá a nem matematika-specifikus kognitív funkcióiról, gondolkodási stratégiáiról és kompenzációs mechanizmusairól is. A Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálatot a matematikai képességek felméréséhez dolgozták ki, ám mivel a Nemzeti Alaptantervhez igazodik, lehetővé teszi az életkornak megfelelő tudásszint felmérését is, vagyis jól tájékoztat a tanulók matematikai teljesítményéről (Csonkáné & Dékány, 2013).

Az affektív tényezők vizsgálatához és a matematikai szorongás mérésére Nótin Ágnes és munkatársai által 2012-ben kidolgozott Matematikai Szorongást Mérő Tesztet (MSzMT) használtuk. A kérdőívben különböző állítások szerepelnek, melyekről a tanulóknak kell eldönteniük, mennyire tartják azokat önmagukra vonatkoztatva jellemzőnek egy hétfokú Likert-típusú skála segítségével (ahol 1=egyáltalán nem jellemző; 7=teljes mértékben jellemző). A teszt összesen 40 itemből áll melyek 2 fő faktorba vannak rendezve az (1) érzelmi és fiziológiai tünetek és a (2) kognitív tünetek alapján. A tesztben az érzelmi tünetek a matematikával való foglalkozás közben jelentkező szubjektív érzelmekre vonatkoznak. A fiziológiai tünetek a szorongás érzését kísérő testi jelzéseket foglalják magukba. A kognitív tünetek faktorban minden olyan tünetet megjelölünk, amelyek hatással vannak a matematikával kapcsolatos gondolatokra. A főfaktoron belül három alfaktor szerepel: attitűdök, attribúciók és vélekedések (Nótin, 2015).

Az iskolai teljesítmény vizsgálatára az első félévet lezáró matematika osztályzatokat gyűjtöttük össze.

Az eredmények elemzése

Az adatok elemzését az IBM SPSS Statistics 26 program segítségével végeztük. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy bemutatott eredményeink csak a mintánkon helytállóak. Mivel robosztus a mintánk, így sérül a normalitás, ezért minden statisztikai számítást kizárólag non-parametrikus próbával, Spearman-féle rangkorrelációval végeztünk.

Az eredmények elemzésekor először az átfogó, leíró jellegű statisztikákat végeztük, és a nemek közötti különbségeket vizsgáltuk az egyes mérőeszközök eredményein. Az elemzés során a gyermekintelligencia teszt és a DPV teszt eredményei, valamint az osztályzat terén nem találtunk különbséget a fiú és lány tanulók között. A nemek közötti különbségek egyedül a Matematikai Szorongást Mérő Teszten mutatkoztak.

Az eredmények bemutatása a feltett kutatási kérdések sorrendjében valósul meg.

Először az intelligencia és a matematikai képesség kapcsolatát elemeztük. Azt vizsgáltuk, hogy a magas intelligenciaszint együtt jár-e a magasabb matematikai képességgel. Ennek megválaszolásához vizsgáltuk a WISC-IV indexei és a DPV teszten elért összpontszám közötti korrelációkat. Az eredményekből látható, hogy minden vizsgált terület (index) között szignifikáns, pozitív irányú, közepes erősségű az együttjárás. Egyedül a Feldolgozási sebesség Index és a matematikai képességek között lett gyengébb, de ott is kimutatható, pozitív irányú a kapcsolat; $r_s = (0,302)$, $p = (0,15)$.

Másodszor a matematikai képesség és az osztályzat kapcsolatát néztük, mely során azt vizsgáltuk, hogy a jobb matematikai képesség magasabb matematika osztályzattal párosul-e. Ennek megválaszolásához a DPV teszten elért

összpontszám és a tanulók 6. osztályos első félévi matematika osztályzata közötti összefüggést tártuk fel. Az eredmények szerint a DPV, vagyis a matematikai képességprofil és az osztályzat szignifikáns, pozitív irányú, közepesen erős korrelációt mutat; $r_s = (0,555)$ $p = (0,000)$. Tehát a mintánkban vizsgált tanulók matematikai képessége és osztályzata között számottevő együttjárást találtunk.

Harmadik kérdésként a matematikai szorongás és az osztályzat kapcsolatát figyeltük meg, mely során azt vizsgáltuk, hogy a magas matematikai szorongás gyengébb osztályzatot eredményez-e. Ennek megválaszolásához az MSzMT-n elért összpontszám, a fő-és alfaktorain elért pontszámok és a tanulók 6. osztályos első félévi matematika osztályzata közötti korrelációkat vizsgáltuk. Az osztályzatok és az MSzMT összeredményei között szignifikáns, negatív irányú, közepes erősségű korrelációt találtunk; $r_s = (-0,419)$ $p = (0,000)$. Vagyis a vizsgált mintánkról elmondható, hogy a magasabb szorongás alacsonyabb matematika osztályzattal jár együtt. Ennél a kérdésnél érdemes megvizsgálni a nemek közötti eltérést a fiú és lány tanulók között, mely eredményeket a 1. és 2. táblázatok tartalmazzák.

1. táblázat

Az MSzMT faktorai, és az osztályzatok közötti korrelációk a fiú tanulók körében (Imreh & Iváncsics, 2021).

Spearman's rho		MSz MT összes	MSz MT Érzelmi- fiziológiai	MSz MT Kognitív	MSz MT Attitűd	MSz MT Attri- búciók	MSz MT Véleke- dések
Osztályzat	Korrelációs együttható	-,664**	-,864**	-,623**	-,839**	-,729**	-,643**
	Szignifikancia	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N (fő)	34	28	28	28	28	28

2. táblázat

Az MSzMT faktorai, és az osztályzatok közötti korrelációk a lány tanulók körében (Imreh & Iváncsics, 2021).

Spearman's rho		MSz MT összes	MSz MT Érzelmi- fiziológiai	MSz MT Kognitív	MSz MT Attitűd	MSz MT Attri- búciók	MSz MT Véleke- dések
Osztályzat	Korrelációs együttható	-,218	-,533**	-,507**	-,443**	-,637**	-,346
	Szignifikancia	,209	,003	,006	,018	,000	,071
	N (fő)	35	28	28	28	28	28

A nemek közötti különbségeket vizsgálva a leíró statisztikákból már megfigyelhettük, hogy a vizsgált mintánkon a lány tanulók magasabb matematikai szorongásszinttel rendelkeznek. Az eredményekből kirajzolódik, hogy a mintánkba eső fiú tanulóknál szignifikáns, negatív irányú, közepes erősségű korreláció tapasztalható a szorongásszint és az osztályzat között. Ennek alapján elmondható, hogy a fiúknál a szorongás valóban negatívan befolyásolja a matematika osztályzatot. Ezzel ellentétben a lány tanulók esetében nem találunk az MSzMT összpontszáma és az osztályzatok között szoros kapcsolatot. Emellett különbségként véltük felfedezni, hogy a lányok MSzMT Vélekedések faktora, és az osztályzatok között szintén nincs szignifikáns korreláció, pedig a fiúknál szignifikáns, negatív irányú, közepesen erős együttjárás mutatható ki.

A további faktorokat külön-külön korreláltatva az osztályzattal, szignifikáns, negatív irányú, közepes erősségű együttjárást találtunk. Ezen belül az értékek szintén eltérő mértékűek a nemek között. A legkülönbözőbb értékeket az Érzelmi-fiziológiai faktor pontszámai és az osztályzatok között, illetve az Attitűdök faktor értékei és az osztályzatok között találunk. Tehát ahogyan az összpontszámoknál is látható, úgy a faktoroknál is, hogy az MSzMT eredményei és az osztályzatok között jelentősen szorosabb az együttjárás a fiúk esetében.

Végül az intelligencia és a matematikai szorongás kapcsolatát elemeztük, mely során azt vizsgáltuk, hogy van-e összefüggés az intelligencia és a matematikai szorongás között, ezen belül kiemelve a Munkamemória Indexet.

Ennek megválaszolásához a WISC-IV teszten elért összpontszám, a WISC-IV Munkamemória Index és az MSzMT faktorai közötti korrelációkat vizsgáltuk. A gyermekintelligencia teszten elérhető összpontszám és a Matematikai Szorongást Mérő Teszten csaknem az összes faktora negatív irányú, közepesen erős korrelációt mutat. A Munkamemória Index értékei és az MSzMT eredményei közötti korrelációk során gyenge vagy közepesen erős, negatív irányú együttjárásokat tapasztalhatunk. A negatív irányú együttjárás azt mutatja, hogy a magasabb intellektus alacsonyabb szorongásszintet feltételez. A Munkamemória Indexnél az MSzMT összpontszámával ($r_s = -0,286$, $p = 0,023$), a Kognitív faktorával ($r_s = -0,433$, $p = 0,002$) és a Vélekedések faktorával ($r_s = -0,364$, $p = 0,10$) esetenként gyenge, negatív irányú korrelációt mutat. Erősebb korreláció az MSzMT Érzelmi-fiziológiai ($r_s = -0,423$, $p = 0,002$) és az MSzMT Attribúciók ($r_s = -0,424$, $p = 0,002$) faktorainál mutatkozott. A nemek közötti különbségek tekintetében a fenti tényezőket vizsgálva jelentős eltéréseket tapasztaltunk. A fiúk esetében a matematikai szorongás és az intellektus között minden esetben szignifikáns, negatív irányú, gyenge vagy közepes erősségű együttjárás látható. Az MSzMT Attitűd faktorával végzett korrelációk esetén a WISC összpontszáma ($r_s = -0,436$, $p = 0,029$) és a Munkamemória Index ($r_s = 0,479$, $p = 0,015$) esetén is negatív irányú, csak gyenge együttjárás tapasztalható. A lányok tekintetében azonban egyedül a WISC összes és az MSzMT Vélekedések alfaktorban ($r_s = -0,529$, $p = 0,008$) találtunk szignifikáns, negatív irányú közepesen erős korrelációt, más esetekben azonban nem volt számottevő az együttjárás.

Az eredmények összefoglalása

Kutatásunk a 6. évfolyamos tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló tényezők vizsgálatára terjedt ki. Megfigyeléseket folytattunk a matematikai szorongásnak az osztályzatra való hatásáról, valamint a szorongás, az intelligenciaszint és gyermekintelligencia teszt Munkamemória Indexének együttjárásáról. Kutatási kérdéseinket a teljes elemszámon felül nemek szerinti bontásban is megvizsgáltuk, illetve összehasonlítottuk.

A kutatási mintánkon először általános statisztikai vizsgálatokat végeztünk. A nemek közötti összehasonlítás során egyik nem sem teljesített jobban sem a WISC-IV intelligenciateszten, sem a DPV teszten, és ezek alapján a matematikai osztályzatok átlagai sem különböztek a fiúk és a lányok között. Szignifikáns különbségek a Matematikai Szorongást Mérő Teszten mutatkoztak. Tekintve a vizsgálati eredményeinket, a mintánkon igazolódik a szakirodalmi elmélet, miszerint a lányok gyakrabban számolnak be érzelmi-fiziológiai tünetekről (például fejfájásról, hasi fájdalomról) a matematikával kapcsolatosan (Szűcs & Mammarella, 2020).

Első kutatási kérdésünk során az intelligenciaszint és a matematikai képességek kapcsolatát vizsgáltuk. Számszerű adataink alapján mintánkról megállapítható, hogy a DPV teszten elért eredmény, illetve a WISC-IV intelligenciateszten elért teljesítmény többnyire közepesen erős együttjárást mutat. Eredményeink szerint a mintánkban szereplő tanulókról elmondható, hogy azok a tanulók, akik magasabb intelligenciaszinttel rendelkeznek, jobban teljesítettek a DPV teszten, melyekkel egy kognitív matematikai képességprofil állítottunk fel.

Második kutatási kérdésünk azt vizsgálta, hogy a jobb matematikai képesség magasabb osztályzattal párosul-e. Mivel számításaink során pozitív irányú, közepes erősségű együttjárást tapasztaltunk, ezért kijelenthetjük, hogy a magasabb matematikai képesség és a jobb osztályzat együttjárása kimutatható volt a mintánkon.

A harmadik kutatási kérdés során azt figyeltük meg, hogy a magas matematikai szorongás gyengébb osztályzatot eredményez-e. Az eredmények alapján a nemek közötti vizsgálat során jelentős eltérést találtunk. A fiúknál a szorongás valóban negatívan befolyásolja a matematika osztályzatot, ezzel ellentétben a lány tanulók esetében nem találunk az MSzMT összpontszáma és az osztályzatok között együttjárást. Ez összefüggésbe hozható Szűcs és Mammarella 2020-as kutatásával, miszerint a tanulók egy jelentős része magas szorongásszint ellenére is képes matematika órán elfogadható osztályzatokat produkálni. Ezek az osztályzatok azonban nem fedik le teljesen valódi képességeiket (Szűcs & Mammarella, 2020). További nemek közötti különbségnek véltük felfedezni azt is, hogy a lányok Matematikai Szorongást Mérő Tesztjében a Vélekedések alfaktorban szintén nem volt kimutatható együttjárás. Ennek magyarázata lehet, hogy a lányok pontosabb szorongásmeghatározási, helyzetjelentési képességgel rendelkeznek és vélekedéseik, matematikához való viszonyulásuk – ahogyan a matematikai szorongásuk is – nem befolyásolják kimutathatóan az osztályzatukat (Szűcs & Mammarella, 2020). Eredményünk cáfolja azt a gyakori tévhitet is, hogy csak a rossz teljesítményt nyújtóknak lehet magas a matematikai szorongása.

Negyedik kutatási kérdésünk arra irányult, hogy fellelhető-e kapcsolat az intelligencia, és ezen belül a Munkamemória Index és a szorongás között. Azért érdemes figyelmet szentelni kifejezetten a Munkamemória Indexnek,

mert a matematikai teljesítményt meghatározó kognitív faktorok közül a munkamemória működése mutatja a legnagyobb érzékenységet a stresszhatásokkal szemben. Ennek megfelelően eredményeink együttjárást mutattak az intellektus és a matematikai szorongás között. A vizsgált mintánkról elmondható, hogy minél magasabb az intelligenciaszint, annál alacsonyabb a matematikai szorongás. Azonban jelentős eltéréseket tapasztaltunk a nemek között. A lányok értékeit vizsgálva azt figyeltük meg, hogy intelligenciaszintjük nincs hatással a szorongásszintjükre, ugyanúgy, ahogy szorongásuk sem feltétlen befolyásolta a matematika osztályzatukat. Ezzel együtt pedig a Munkamemória Indexük sem mutatott együttjárást a szorongásmérő teszten elért pontszámaikkal. Ez egybehangzik a leíró statisztikák során már megfigyelt eredményeinkkel és a szakirodalommal is, miszerint a vizsgált mintánkon a lány tanulók magasabb matematikai szorongásszinttel rendelkeznek, ám szorongásuk nem minden esetben nyomja el teljesítményüket. Ez lehet a magyarázata annak, hogy miért nem jelenik meg a lányok szorongása a matematika osztályzatban. A fiúkat vizsgálva azt találtuk, hogy az MSzMT Attitűdök faktora érinti legkevésbé mind a WISC-IV teszt, mind a Munkamemória Index eredményeit, itt csupán gyenge együttjárás tapasztalható. Ez azt jelentheti, hogy a mintánkba tartozó fiú tanulók kognitív képességeit nem befolyásolják túl nagy mértékben a matematikáról alkotott vélekedéseik, hozzáállásuk.

Kutatási kérdéseink megválaszolásának végéhez érve látható, hogy a matematikai teljesítmény, a matematikai képesség és a matematikai szorongás között együttjárás figyelhető meg.

Kutatásunk, és a kismintás vizsgálati eredmények által levont következtetések legfőbb célja az intézményekben dolgozó pedagógusok és fejlesztők hatékony támogatása, mely által a gyermekek szakszerűbb segítséget kaphatnának matematika edukációjuk során felmerülő nehézségeikben.

Irodalom

- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181–185. DOI: 10.1111/1467-8721.00196
- Ashcraft, M. H. & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248. DOI: 10.3758/bf03194059
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, N. (2003). *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Baddeley, A. D. (2001). *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Batchelor, S., Gilmore, C. & Inglis, M. (2017). Parents' and Children's Mathematics Anxiety. In Xolocotzin, U. (szerk.) *Understanding emotions in mathematical thinking and learning* (pp.: 315–336.). Academic Press.
- Bernáth, L. & Krisztián, Á. (2017). A matematikai szorongás és a MAS-UK kérdőív. In Bóna, A., Lénárd, K. & Pohárnok M. (szerk.): *Bontakozó jelentés: Tanulmányok a 60 éves Péley Bernadette köszöntésére* (pp.: 61–69.). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Caviola, S., Carey, E., Mammarella, I. C. & Szűcs, D. (2017). Stress, Time Pressure, Strategy Selection and Math Anxiety in Mathematics: A Review of the Literature. *Frontiers in Psychology*, 8, 1488. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01488>
- Csépe, V., Győri, M. & Ragó, A. (2007–2008). Észlelés és figyelem. In Csépe, V., Győri, M. & Ragó, A. (szerk.), *Általános pszichológia 1. kötet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csépe, V., Győri, M. & Ragó, A. (2007–2008). Nyelv, tudat, gondolkodás. In Csépe, V., Győri, M. & Ragó, A. (szerk.), *Általános pszichológia 3. kötet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csonkáné, P. V. & Dékány J. (2013). A Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálata (DPV) – Ismertető a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálatáról óvodás és kisiskolás korú gyermekeknél (2. rész). A Dékány–Juhász-féle diszkalkulia pedagógiai vizsgálat sztemenderizált változata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(2), 118–136.
- Győri, M. (2017). Az értelmi és a nyelvi-kommunikációs fejlődés, a kognitív fejlődési zavarok és az intelligencia. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I. kötet* (pp.: 454–500.). Budapest: Osiris Kiadó.
- Imreh, D. & Iváncsics, A. R. (2021). *A matematikai teljesítményt befolyásoló tényezők összefüggésvizsgálata*. OTDK-dolgozat. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.

- Jármí, É. (2012). Számolási képességek fejlődése óvodás- és kisiskolás korban. *Pszichológia*, 32(4), 317–339. DOI: <https://doi.org/10.1556/pszicho.32.2012.4.2>
- Krajcsi, A. (2008). A numerikus képességek sérülései és a diagnózis nehézségei. *Pedagógusképzés* 6(1–2) tematikus szám: *A nevelés és az új idegtudomány* 101–125.
- Krajcsi, A. (2010). A numerikus képességek zavarai és diagnózisuk. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(2), 1–21.
- Myers, T., Carey, E. & Szűcs, D. (2017). Cognitive and neural correlates of mathematical giftedness in adults and children: A Review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1646. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01646>
- Nagyné, R. I., Lányiné, E. Á., Kuncz, E., Mészáros, A., Mlinkó, R., Bass, L., Rózsa, S. & Kő, N. (2009). *WISC-IV. A WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyar kézikönyve. Hazai tapasztalatok, vizsgálati eredmények és normák*. Budapest: OS Hungary Tesztfejlesztő Kft.
- Nagyné, R. I., Lányiné, E. Á., Kuncz, E., Mészáros, A. & Mlinkó, R. (2009). *WISC-IV. Technikai és Értelmező Kézikönyv*. Budapest: Os Hungary Tesztfejlesztő Kft.
- Nótin, Á., Páskuné, Kiss J. & Kurucz, Gy. (2012). A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál. *Magyar Pedagógia* 112(4), 221–241.
- Nótin, Á., Páskuné Kiss, J. & Kurucz, Gy. (2015). A tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása. *Alkalmazott pszichológia*, 15(4), 109–131. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.4.109
- Piros, V. & Séra, L. (2017). Az iskolai tanulásra való készenlét és a tanulási zavarok. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I. kötet* (pp.: 501–524.). Budapest: Osiris Kiadó
- Polgárdi, V., Csabáné, L. & Judit, D. (2018). Alapismeretek a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálatáról. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 6(1), 24–54. DOI: <https://doi.org/10.31074/gyn20181245>
- Sandi, C. (2013). Stress and Cognition. *Cognitive Science*, 4(3), 245–261. DOI: <https://doi.org/10.1002/wcs.122>
- Szűcs, D. & Mammarella, I. C. (2020). *Educational Practice Series 31. Math Anxiety*. Brüsszel: International Academy of Education (IAE).
- Vidákovich, T., Csíkos, Cs. & Kontra, J. (2006). *A matematikai alapképességek, a matematikai gondolkodás fejlődése 6-18 éves korban = Development of basic mathematical skills and mathematical thinking of 6-18-year-olds*. (OTKA Kutatási Jelentések, 38246. OTKA Research Reports, 38246.) Forrás: http://real.mtak.hu/522/1/38246_ZJ1.pdf. Letöltés dátuma: 2020. szeptember 11.

Ravasz Eszter, Takács Emese – Hercz Mária

Ön- és társértékelés új szerepben: pedagógusok nézetei és osztálytermi értékelési gyakorlata

A New Role of Self and Peer Assessment: Teachers' Views and Their Assessment-Related Classroom Practice

LEKTOR: FLICK-TAKÁCS NIKOLETT

Absztrakt

A nemzetközi és hazai szakirodalomban az ezredforduló környékén új szemléletmód körvonalazódott a pedagógiai értékelésben: a tanulásközpontú értékelési stratégia, melynek részeként a tanulót támogató, fejlesztő célú értékelés (assessment for learning és assessment as learning) tanulási hatékonyság növelő szerepe került a pedagógiai kutatások fókuszába. Vajon mit is rejt ez a szemlélet, milyen hatása van az osztálytermi értékelésre? Kutatásunk elméleti részében erre kerestük a választ, empirikus részében pedig arra, hogy hogyan valósul meg az osztálytermi nevelésben a fejlesztő értékelés tanulásközpontú modelljének kevésbé ismert változata, az assessment as learning, az értékeléssel párhuzamos tanulás, melyen az ön- és a társértékelést értjük.

Kutatásunk eredetileg kombinált stratégiára épült volna, amit a Covid-19 miatt módosítanunk kellett, így kizárólag kvantitatív kutatási stratégiát alkalmaztunk, leíró és az összefüggésfeltáró vizsgálatokat végeztünk. Online kérdőíves módszerrel gyűjtöttünk adatokat az ország minden területéről, összesen 243 válaszadótól. Kutatásunk célja annak feltérképezése volt, hogy milyen értékelési módszereket részesítenek előnyben, mi a véleményük az ön- és társértékelésről, hogyan valósítják meg, milyen akadályokba ütköznek közben. Az elemzés során azt az eredményt kaptuk, hogy a válaszadók fontosnak tartják minél több helyzetben alkalmazni a fejlesztő értékelést, de nehézségbe ütköznek a megvalósításakor. Főként az idő-, módszer- és eszköz hiányát, illetve a társas kapcsolatok kiszámíthatatlan hatását említették problémaként.

Kulcsszavak: alsó tagozat, fejlesztő értékelés, ön- és társértékelés; pedagóguskutatás

Bevezetés

A kezdetektől fogva életünk minden szakaszát végig kíséri az értékelés. Értékelünk másokat, vagy épp minket értékelnek, akkor is, ha ez nem mindig tudatosan történik (Hercz, 2007). A pedagógiai értékelés a tanulók tanulását szinte legnagyobb mértékben befolyásoló külső tényező (Black & Wiliams, 1998), s közismerten eredményesebb a fejlesztő célú értékelés a további hatékony és motivált tanulásra, mint a minősítő értékelés (többek között az osztályozás). Nemzetközi és hazai kutatók vizsgálták, írtak róla (Czike, 2001; Golnhofner, 2003; Lénárd & Rapos, 2009), ingyenes tanártovábbképzéseken volt elsajátítható a módszer, a hétköznapi gyakorlatban mégsem vált általánossá. Vajon miért? S mi az oka annak, hogy kisiskolás korban, amikor az iskola legfőbb feladata a gyermekek személyiségfejlődésének támogatása, a fejlesztő, támogató célú értékelés még mindig különlegesnek számít, alkalmazása nem az osztálytermi gyakorlat szerves része?

Gyakorlataink alkalmával lehetőséget kaptunk arra, hogy kipróbáljunk olyan támogató értékelési módszereket, melyben nekünk diákként nem volt részünk. Alkalmazásuk során pozitív élményeket és tapasztalatokat szereztünk, láttuk a gyermekek fejlődésére és a tanulására gyakorolt motiváló hatását. Éppen ezért került e téma kutatásunk fókuszába.

Kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük a pedagógusok gondolkodását és értékelési szokásait, véleményüket a fejlesztő értékeléssel kapcsolatban. Feltárjuk az általuk előnyben részesített pedagógiai értékelési módszereket, és azt, hogy mennyire tartják szem előtt az általuk alkalmazott módszerek gyermekekre gyakorolt hatását.

Gyakorlati célunk hosszú távon egy olyan fejlesztő értékelést támogató módszer- és eszközgyűjtemény létrehozása, mellyel megkönnyíthetjük és népszerűsíthetjük a fejlesztő értékelés alkalmazását.

Kutatásunkhoz a következő hipotéziseket állítottunk fel gyakorlati tapasztalatainkra és a szakirodalomra alapozva:

1. Az osztálytermi értékelésben kevésbé elterjedt a fejlesztő értékelés, a pedagógusok a minősítő értékelést részesítik előnyben.
2. A tanulónak szóló visszajelzések általánosak, nem személyre szabottak, illetve tárgyiasultak (pl. piros pontok, matricák).
3. Kevés pedagógus szerzett tapasztalatot a fejlesztő értékeléssel kapcsolatban felsőoktatási tanulmányai során.
4. A pedagógusok idő-, módszer- és eszköz hiányában ritkábban alkalmaznak fejlesztő értékelést.
5. Ön- és társértékelési módszereket az osztálytermi értékelés során viszonylag ritkán alkalmaznak. Véleményük szerint a gyerekek személyisége és a társas kapcsolatok befolyásolják az értékelés realitását.
6. Ezzel szemben a pedagógusok az ön- és társértékelési módszereket szívesebben alkalmazzák vizuális kultúra-, technika és tervezés -, ének-zene – és testnevelés óra során.
7. A pedagógusok az önértékelést gyakrabban alkalmazzák, mint a társértékelést.

Szakirodalmi áttekintés

Hazánkban a hetvenes években terjedt el a pedagógiai értékelés fogalma, melyet többen, különbözőképpen definiáltak. Kutatásunk fogalomértelmezésében Golnhofer Erzsébet (2003) megfogalmazását használjuk, miszerint: „Hagyományosan a pedagógiában az értékelés a tanításhoz kapcsolódott. Döntően tanulóra irányuló tanári tevékenységként jelent meg, és következményei alapvetően a tanulókat érintették” (Golnhofer, 2003, p. 386).

A legtöbb meghatározás egyetért abban, hogy az értékelés külső szabályzó szerepet tölt be a személyiségfejlesztésben, melynek legfőbb feladata a minősítés, de emellett szerepet kap a szelekció és a motiváció is (Bábosik, 1999). Az idő elteltével az értékelés definiálásában több különböző modell különült el, melyek közül egyre nagyobb szerepet kapott a fejlesztő értékelés.

Az OECD definíciója szerint: „A fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, a tanulási célok meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása” (OECD CERI, 2005 in. Lénárd & Rapos, 2009, p. 20). A tanulás folyamatával párhuzamosan zajlik, arra befolyásoló hatással bír (Imre, 2012). A fejlesztő értékelés alkalmazása során elengedhetetlen a tanár-diák állandó támogató kapcsolata, mely folyamatban a tanár szorosan együttműködik a diákkal (Czike, 2001). A fejlesztő értékelés lényeges eleme az ön- és társértékelés alkalmazása és elsajátítása. Célja, hogy fejlessze a diákok reális értékelési képességeit (Vígh, 2013). Alkalmazása során bevonhatjuk a gyermekeket a közös célkitűzésbe, rámutathatunk munkájuk eredményességére és ösztönözhetjük őket önmaguk és társaik pozitív értékelésére (Lénárd & Rapos, 2009.).

Az önértékelésnek több meghatározása szerepel a köztudatban és mindegyik megegyezik abban, hogy az ember saját képességeit és személyiségvonásait ítéli meg. Az önértékelés folyamata alatt az egyén információt gyűjt saját magáról és az információk alapján alakítja ki a magáról alkotott képet (Kós & Tóth, 2019). Az önértékelésnek, mint pedagógiai módszernek köszönhetően a diákok megismerhetik erősségeiket, gyengeségeiket, megtanulnak saját maguk elé célokat kitűzni és annak eredményességéért küzdeni.

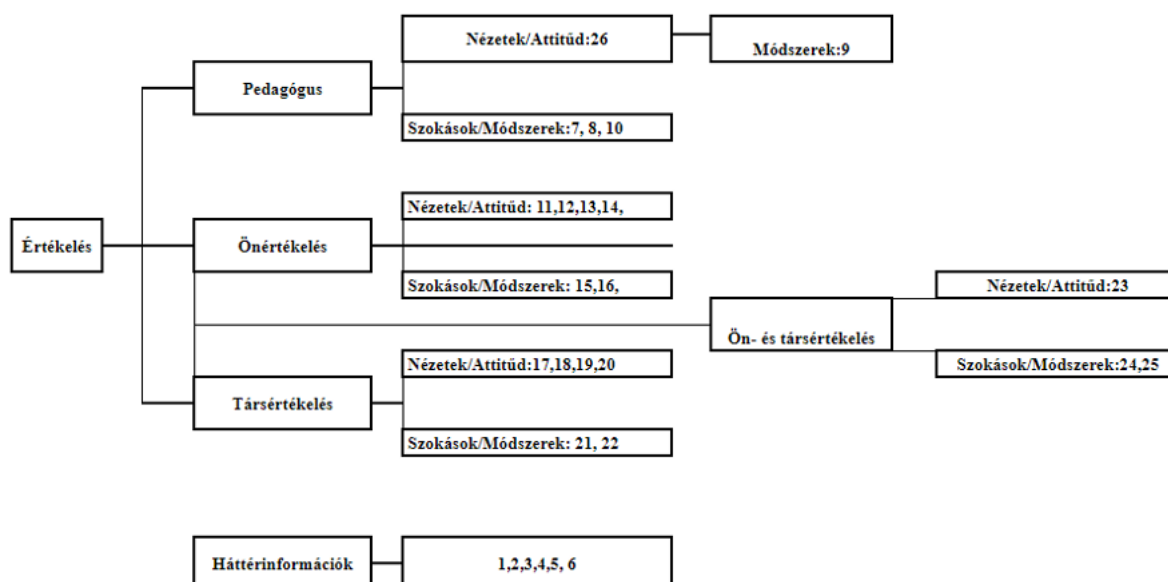
A társértékelés során a gyermekek lehetőséget kapnak egymás munkájának, teljesítményének előre megadott szempontok szerinti véleményezésére, tanácsok megfogalmazására. A szempontok segítenek abban, hogy az értékelés a konkrét munkát, munkafolyamatot értékelje elkerülve a másik személyének kritizálását. A szempontokat követve nyílt kommunikációra kerülhet sor, mely kellő gyakorlás után a mindennapjaik részévé válik (Lénárd & Rapos, 2009.). Kezdetben az előre meghatározott szempontok alapján végzett értékelésnél elkerülhetjük, hogy a

tanulók alul- vagy esetleg felülértékeljék saját és társaik teljesítményét. Napjainkban már ismerünk olyan ön- és társértékelést segítő módszereket és eszközöket, mellyel megkönnyíthetjük ezek megvalósítását. (Vígh, 2013). Idővel a szempontsor elhagyható, hiszen a tanulók megtanulnak konkrét cselekedetet értékelni, építő kritikát megfogalmazni egymás becsmérése nélkül, s ez a tudás egész életük során a hasznukra válik. (Lénárd & Rapos, 2009.).

A kutatás jellemzői

A kutatásunkhoz alkalmazott kvantitatív stratégián belül leíró és összefüggésfeltáró vizsgálatokat végeztünk, kérdőíves kikérdezésünkhöz online elérhető kérdőívet tettünk közzé, melynek szerkezete az 1. ábrán látható. Első lépésként áttanulmányoztuk a témával kapcsolatos kutatások korábbi kérdőíveit és a kutatásvezetőnk közvetítésével szerzői engedéllyel 42 item-et átvettünk „A pedagógiai értékelés, mint a tanítás-tanulás támogatásának módszere alsó tagozatban” (Farkas & Néder, 2012) című OTDK dolgozat standardizált mérőeszközből, a korábbi és a jelenlegi kutatás összehasonlíthatósága érdekében. Az item-ek felhasználásának célja az volt, hogy megtudhassuk, az elmúlt években mennyire változott a pedagógusok véleménye a témával kapcsolatban. A kérdőívfejlesztés során 101 tartalmi elemre 6 háttéradata vonatkozó item szerepelt a 11 nyílt-, 5 zárt- és 11 intenzitáskérdésben, melyeket három nagy kérdéskör köré építettünk fel (1. ábra)

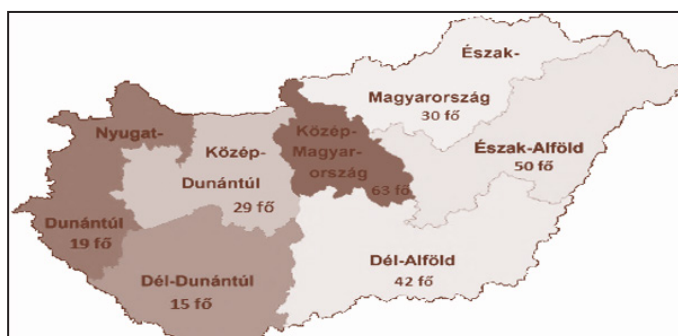
1. ábra



Úgy gondoltuk, hogy kutatási célunk eléréséhez általános iskolában dolgozó pedagógusok megkérdezésével járulhatunk hozzá. Összesen N=248 pedagógustól kaptunk választ az ország minden régiójából. Eloszlásukat a 2. ábrán mutatjuk be.

2. ábra

A válaszadók régiók szerinti megoszlása



A kitöltők között szerepeltek eltérő pályáévvvel rendelkező tanítók, tanárok és gyógypedagógusok is, akik különböző településtípusokon található intézményekben dolgoznak. A statisztikai elemzés során a kérdőív megbízhatónak bizonyult (Cronbach alpha=0,84).

A kvantitatív eredmények feldolgozása során leíró statisztikai módszereket használtunk a gyakoriságok és átlagok számításához, illetve matematikai statisztikai módszereket alkalmaztunk az összefüggések feltárására. A számítások során az IBM SPSS 25.0 statisztikai elemző program volt segítségünkre.

A kvalitatív válaszok kvantifikálásra alkalmas részét először kigyűjtöttük, majd kódoltuk, hogy a program számára is feldolgozható adatokat kapjunk. Ezzel párhuzamosan kvalitatív tartalmi elemzést végeztünk, hogy minél több információt gyűjthessünk a pedagógusok fejlesztő értékeléssel kapcsolatban alkotott véleményéről és alkalmazott módszereikről.

A kutatás néhány kiemelt eredménye

Kutatásunk eredményei közül szeretnénk kiemelni a pedagógusok fejlesztő értékeléssel kapcsolatos attitűdjét, és alkalmazott módszerei közötti kapcsolatot, hogy mennyire kedvelt, s alkalmazott osztálytermi gyakorlatukban a fejlesztő értékelés.

Kiindulási kérdésünk tudásuk forrásának megállapítása volt. Ezt azért is tartottuk fontosnak, mert közismert tény, hogy hazánkban csak az ezredforduló környékén terjedt el a *tanuló tanulási folyamatát* középpontba állító modell (egyik alapforrása: Black & William, 1998). Feltételeztük, hogy az osztálytermi értékelés gyakorlatában a fejlesztő értékelés kevésbé általános. Figyelembe vettük azt a tényt, hogy a ma pályán lévő pedagógusok nagy százaléka nem találkozott a felsőoktatási tanulmányai során a fejlesztő értékelési módszerek elméletével, gyakorlatával, ez így is alakult a válaszokban. A válaszadók jelentős arányban a neheztől körülmények ellenére fontosnak tartják az önképzést, az alapképzésből szerzett tudásuk azonban a legkevésbé jelentős (1. táblázat). Az eredmények különlegessége, hogy az a 2010-es kutatás, amelyből az itemeket átvettük, majdnem ugyanezt a sorrendet és arányokat adták, a kollégák és a saját tanárok szerepe cserélődött fel (Farkas & Néder, 2010).

1. táblázat

A pedagógusok értékelésről szóló tudásának forrása (ötfokú skálán értékelve), N=234

Tudásforrás	Átlag	Szórás
saját tapasztalat	4,7	0,641
önképzés	4,2	0,896
kollégái példája	3,9	0,975
tanárai példája	3,7	1,052
továbbképzés	3,4	1,072
felsőoktatás	3,1	1,067

Kutatásunk azon részében, amelyben a pedagógusok fejlesztő értékeléssel kapcsolatos attitűdjét vizsgáltuk, megmutatkozott, hogy ismerik a fejlesztő értékelési módszereket, fontosnak tartják azokat, és alkalmazásukat pozitív hatásuk miatt javasolnák kezdő pedagógusok számára is – így tettük fel a kérdést, hogy ne azt a választ kapjuk tőlük, amit elvártak hisznek. A résztvevők a legmagasabb értéket az értékelő eszköz használatára (4,5) és a szempont megadásával készített gyűjtőmunkára (4,4) adták, míg az osztályzás (2,5) a legalacsonyabbat kapta (Ravasz & Takács, 2020, p. 18).

Tanítványaik örömteli tanulását segítő módszerekről való gondolkodásuk kapott eredménye kissé ellentmond az előzőeknek, amíg ott az értékelő eszközök vezeték a listát, itt a szimbolikus, nonverbális dolgok. Az ön- és társértékelés azonban egyértelműen listazáró, a válaszadók meg vannak győződve arról, hogy ezek tanítványaik körében sem népszerűek.

2. táblázat*A gyermekek örömteli tanulását segítő módszerek*

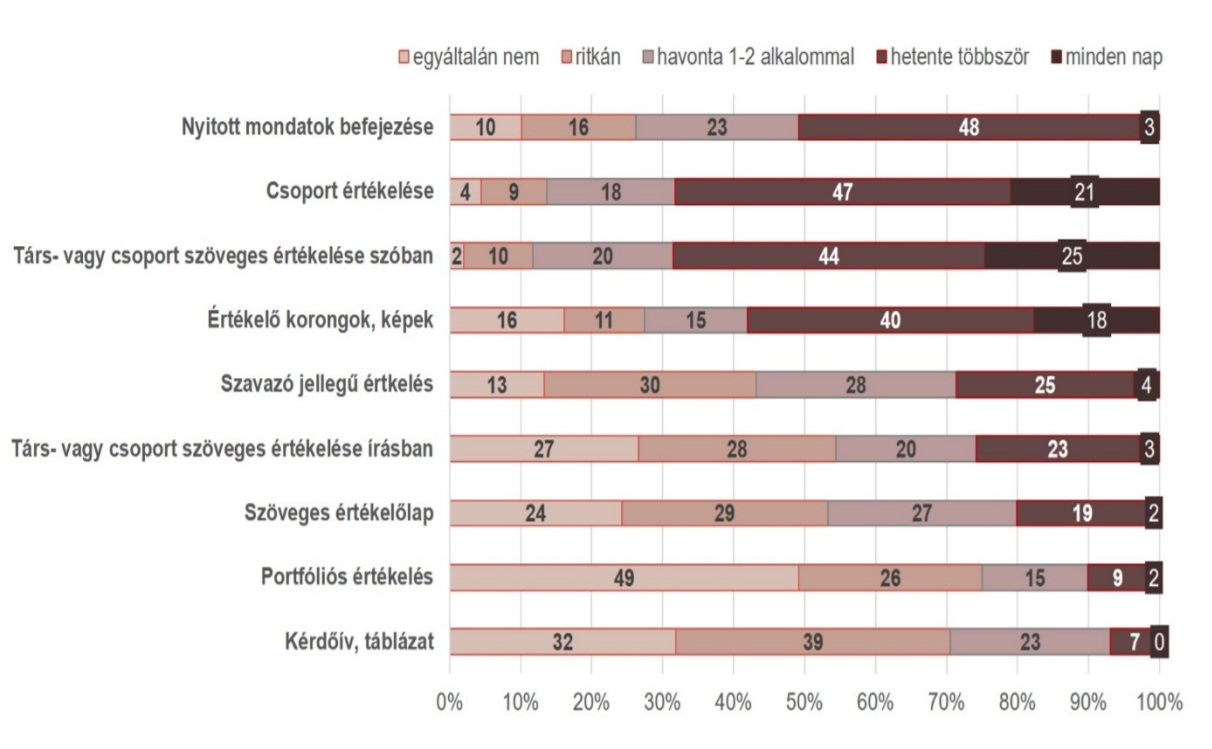
Módszerek	Átlag	Szórás
metakommunikáció	4,5	0,696
szimbólumok használata	4,4	0,833
tanulók hangjelzései	4,4	0,807
nonverbális kommunikáció	4,4	0,841
személyes szóbeli értékelés, beszélgetés négy szemközt	4,3	0,834
jutalmazás apró tárgyakkal	4,2	1,059
rövid írásbeli visszajelzések	4,2	0,934
szóbeli jutalom/büntetés	4,1	0,847
személyes szóbeli értékelés csoport előtt	4,1	0,878
írásbeli dicséret/ figyelmeztetés	4	0,917
társértékelés	3,8	0,903
csoport önértékelése	3,8	0,925
önértékelés	3,7	0,844
osztályozás	3,6	0,95
elektronikus üzenet a szülőknek	3,2	0,984

A gyakorlatban használt módszereikről adott válaszaik kis részében véltük felfedezni a fejlesztő értékelési módszerek tényleges alkalmazását. Az eredményekből az látszik, hogy tisztában vannak a támogató értékelés előnyeivel és fontosnak tartják minél több helyzetben alkalmazni azt, de nehézséget okoz a módszer tanórákba való beépítése, tényleges alkalmazása. A tanórára való készülés során nem számolnak a lehetőséggel, főként a tananyagra fókuszálnak (átlag=4), de az abba építhető fejlesztő értékelési lehetőségekre, kooperatív tevékenységekre (átlag=3,5) megvalósítására és az ön- (átlag= 3,1) és társértékelésre (2,8) nem fektetnek nagy hangsúlyt. Ennek hátterében megbújhat, hogy bár információjuk, elméleti tudásuk van róla, gyakorlati tudásukban azonban azok a sémák állandósultak, amelyeket gyakrabban használtak, ezért nehezen alkalmazzák az új módszereket (Falus, 2001). Leginkább külső motiváló eszközöket, szimbólumokat (4,4) és apró tárgyi jutalmazást (4,2) alkalmaznak, mely csökkentheti a tanulás iránt érzett belső motivációt (Ravasz & Takács, 2020, p. 19).

A fejlesztő értékelés során a középpontba a gyermek fejlődését, a pozitív visszajelzéseket, a saját magához mért sikereket helyezik, hogy a jól teljesített feladatokat hajtóerőként élhesse meg tárgyi jutalom nélkül is. A szakirodalom szerint a pedagógus pozitív visszajelzései mellett az ön- és társértékelés, mint pedagógiai módszer az, ami leginkább segíti ennek kialakulását. Az eredményekből kiderült, hogy a mindennapok során kevesen használnak gyermekek által végzett ön- és társértékelési módszereket, leginkább az előbbihez használható gyorsértékelési eszközöket alkalmazzák. A többi értékelési módszer és eszköz alkalmazására havonta, ritkábban, vagy egyáltalán nem kerül sor (3. ábra).

3. ábra

Ön- és társértékelési módok alkalmazásának rendszeressége (Forrás: Ravasz & Takács, 2020).



A válaszokból arra a következtetésre jutottunk, hogy ezeket a módszereket beépíteni és alkalmazni a mindennapokban egy olyan osztályban, ahol hozzászoktak a külső jutalmakhoz nagyon nehéz és úgy gondoljuk ez lehet az egyik oka, hogy az elméletben kedvelt fejlesztő értékelést ritkán alkalmazzák.

Az ön- és társértékelés kérdésblokkba kvalitatív elemeket is építettünk, hogy megtudjuk, hogy a pedagógusok számára mi okoz problémát az ön- és társértékelés alkalmazása során. Mivel a nyílt végű kérdéseink kitöltését nem tettük kötelezővé, ezért a 248 kitöltőből 131 válasz érkezett. Ezeket négy kategóriába soroltuk.

Legnépszerűbb a környezet hatásának befolyásolását fontosnak tartó válaszok voltak. Sokan úgy gondolják, hogy nagy hatással lehet az értékelés minőségére a beskatulyázás, a gyermekek befolyásolhatósága, hajlamosak az elfogultságra társaikkal szemben. Ebben a kategóriában minden válaszadó megemlíti a baráti kapcsolatok értékelésre ható torzítását.

A kvalitatív tartalomelemzés során sokak által írt visszatérő problémát mutatott az idő-, módszer- és eszközhiány, illetve a pedagógus és a társas kapcsolatok befolyásolása. Elgondolkodtató és hasznos tanácsokkal teli válaszokat kaptunk. Szeretnénk kiemelni ezek közül az egyik lényeges feladatra rávilágító választ:

„a gyermekek nem mindig látják magukat és társaikat reálisan. A szélsőségek elkerülése miatt feltétlenül irányítania kell ezeket az értékelési folyamatokat a pedagógusnak.”

A szakirodalomban leírtak szerint ebben a korban a társas kapcsolatok nagy befolyással vannak a tanítás-tanulás folyamatára és az osztálytermi légkör megteremtésére. A pedagógusnak, mint külső személy, fontos szerepe van ebben a folyamatban, hiszen közelről meg tudja figyelni a kapcsolatok alakulását és a kibontakozó problémákra már kezdetben megoldást találhat, a tanulókkal közösen egy kis segítséget adva. A gyerekek problémamegoldó képességének fejlesztésével és nyílt kommunikációval segíthető az ön- és társértékelés folyamatának elsajátítása és a jó osztálytermi légkör kialakítása (Lénárd & Rapos, 2009.) Mindezt, ha egy tanító már első osztálytól folyamatosan bevezeti és irányítja, hamar jó eredményt érhet el, hiszen a gyermekek számára ez lesz a megszokott értékelési modell. A kérdőívben megkérdeztük, a pedagógusok mit gondolnak, hány éves kortól alkalmazhatók ezek a módszerek. A válaszok átlagát tekintve az önértékelést 6-7 éves korosztálytól, míg a társértékelést 7-8 éves kortól tartják

alkalmazhatónak. Az egyik válaszadó a gyermekek önértékelésének fejlesztésében egy igen fontos feladatra hívja fel a figyelmet:

„fontos azt is tudatosítani, hogy a hibák a természetes emberi működés részei. Gyakran a pozitív értékelés elfogadását is tanítani kell. Különösen nehezen mondanak a gyerekek saját magukról pozitív dolgokat, a saját maguk dicséretét nem tartják illendőnek.”

Úgy gondoljuk, hogy a fejlesztő értékelésnek ez az alapja, hiszen, ha a tanulók egy hibát rosszul élnek meg, nagyon nehéz javítani a későbbiek folyamán, ezért fontos figyelmüket a jóra, a fejlődés lehetőségére fókuszálni. A pedagógus feladata, hogy megpróbálja mindig a pozitív dolgokat kiemelni és a nehézségeket úgy feltüntetni, hogy a tanuló lehetőségnek lássa a további fejlődéshez (Lénárd & Rapos, 2009.). Segítő kezet nyújthat a gyerekeknek és felhívhatja a figyelmüket arra, hogy a későbbiekben mivel tudják megkönnyíteni saját munkájukat. Ezzel kialakíthatja azt a pozitív, támogató, segítő légkört, amellyel a bizalmi viszony kialakul, mely elengedhetetlen a fejlődési folyamathoz.

A válaszadók legnagyobb része az idő hiányát emelte ki, mint a fejlesztő értékelés lehetséges akadályozó tényezője. Ezek közül szeretnénk kiemelni egyet, miszerint:

„Az önértékelés nagyon fontos és előrevisz. Problémát okozhat, hogy tanórán a tanár, sajnálja rá az időt, az anyaggal való időbeni elcsúszás sajnos ezt a területet érinti leginkább (ez marad el óra végén).”

Egy tanítási órán mindig történhetnek váratlan helyzetek, melyekre több-kevesebb időt kell szánnia a tanítónak és ezáltal nagyon nehéz a tervezett feladatokkal pontosan időre végezni. Az óra végére hagyott értékelést így könnyen felválthatja egy-egy feladat, magyarázat, mely a tananyag szempontjából és a tanmenet szerinti haladáshoz elengedhetetlen. Ha az időhiányra éppen megoldást találnak akkor is nehézségekbe ütköznek, hiszen kevés általuk ismert módszer és eszköz áll rendelkezésükre.

A válaszokat elemezve azon elméltünk, vajon mi lehet a megoldás ezekre a problémákra. Egyszerű és azonnali megoldást ugyan nem lehet nyújtani, hiszen váratlan helyzetek mindig voltak, vannak, és lesznek is az iskola és az osztály életében, de tudatos szakmai önfejlesztés segítségével megkönnyíthető az akadályok áthidalása. Tudjuk, az önfejlesztésre szánt időn felül az ott tanultak megvalósítása, módszerek órába építése, eszközök előkészítése mind időigényes feladat, melyből a mai világban mindenkinek kevesebb van.

Összegzés

A 21. század iskola egyik legfőbb kihívása, hogy miként tudja támogatni leginkább a tanulók személyiségfejlődését, hogy felnőtt korukban helyt tudjanak állni a folyton változó világban. A nemzetközi értékelési szakirodalom hangsúlyozza, hogy a fejlesztő értékelés alkalmazása kulcsszerepet tölthet be ebben a folyamatban. Kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük az előnyben részesített pedagógiai értékelési módszereket, a pedagógusok gondolkodását és szokásait a fejlesztő értékeléssel kapcsolatban. Online kérdőíves adatgyűjtésünk 243 fős országos mintája alapján megtudhattuk, hogyan vélekednek a pedagógusok a fejlesztő értékelésről, milyen módszereket alkalmaznak és ezek során mi okoz problémát számukra. Az attitűdjüket vizsgáló kérdéseknél a kitöltők egyhangúan egyetértettek abban, hogy a fejlesztő értékelési módszerek nagyban befolyásolják a gyermek személyiségfejlődését. Az alkalmazott módszerek vizsgálatánál kapott eredményekben ez nem tükröződött. A válaszadók nagyon alacsony arányban alkalmazzák a mindennapok során fejlesztő értékelési módszereket, különösen a kutatásunk fókuszában álló ön-és társértékelést, s meg vannak győződve arról is, hogy ezek tanítványaik körében sem népszerűek. Az eltérés oka lehet a megvalósítás során felmerülő számos akadály, melyeket kifejtettek a szöveges válaszaik során.

Számos kérdést vetnek fel eredményeink, melyek megválaszolása további kutatást igényel. Egyik legfontosabb: mit lehetne tenni annak érdekében, hogy a helyzet megváltozzon, hogy a kutatásokban bizonyítottan eredményes fejlesztő-támogató értékelési módszerek beépüljenek a napi gyakorlatba.

Irodalom

- Bábosik, I. (1999). *A nevelés elmélete és gyakorlata: egyetemi-főiskolai tankönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning In: *Assessment Education: principles, policy & practice* 5. 7–74.
- Czike, B. (2001). Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában. *Új Pedagógiai Szemle*, (11.sz.), 18-25.
- Falus, I. (2004). A kutatási eredmények értelmezése, közzlése. In Falus I.: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (pp. 517–538.) Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus, I. (2004). A szakirodalom tanulmányozása. In Falus I.: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (pp. 37–67.) Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Falus, I. & Ollé, J. (2008) *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség-pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28
- Golnhofér, E. (2003). A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván: *Didaktika*. (pp. 386–416.) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Hercz, M. (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata. In Bábosik I. & Torgyik J.: *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*, 191–214. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Hercz, M. (2016). Narratívák, mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai (tematikus reflektív naplók elemzése). Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla, Tóth Zsuzsa (szerk.) *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 88 – 100.
- Hercz, M. (2017). Hallgató-központú pedagógiai értékelési alternatívák Kézirat: Habilitációs értekezés.
- Imre, A. (2012). Fejlesztő értékelés az általános iskolában. *EDUCATIO* (2012.3.) 386–400. Forrás: Elektronikus Periodika Archívum, Webhely: http://epa.oszk.hu/01500/01551/00061/pdf/EPA01551_educatio_12_03-386-400.pdf
- Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kós, N. & Tóth, L. (2019). *A differenciált oktatás hatására változó személyiségjellemzők: az önértékelés területeinek fejlődése felső tagozatos tanulóknál*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Nádasi, M. (2004). A dokumentumelemzés. In. Falus I.: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (pp. 317–329.) Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- OECD (2005). *Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban* Budapest, OECD, CERi, OKI
- Ravasz, E. & Takács, E. (2020). *Értékelési stratégiák újragondolása pedagógusvélemények alapján*. Országos Tudományos Diákköri Dolgozat (kézirat). ELTE, Budapest
- Vígh, T. (2013). *Tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Forrás: Szegedi Tudományegyetem honlapja Webhely: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/7_a_pedagogiai_rtkels_fogalma_funkcii_tpusai.html

Bodnár Gréta, Kiss-Kuhár Anna Borbála – Hercz Mária

„Mondj igent magadra!”

Kisiskolások önértékelési, együttműködési képességének és reflektív gondolkodásának fejlesztése

Be a Yes! – Developing Lower Primary Pupils’ Self-Esteem, Collaboration Skills, and Reflective Thinking

LEKTOR: FLICK-TAKÁCS NIKOLETT

Absztrakt

A pedagógusok kiemelt feladata napjainkban felkészíteni a gyerekeket a világban való eligazodásra, a sikeres és boldog felnőtt életre. Ehhez elsősorban képességeiket szükséges fejleszteni, nem csak ismeretekkel ellátni őket. Míg az ismeretek gyorsan változnak, a képességek minden helyzetben eszközként szolgálnak. Ahhoz, hogy a gyerekek képességeikben fejlődjenek, alaposan meg kell ismerniük önmagukat, és tudatában kell lenniük saját erősségeiknek és fejlesztendő területeiknek. Ehhez kínál megoldást a UKids (2017) nemzetközi projekt 16 tematikus elemből álló keretrendszere, mely a szociális vállalkozóképesség fejlesztésére fókuszál. Kutatásunk célja ezek egyike, a „Be A Yes!” challenge (YouthStart B, é.n.) magyar adaptációja volt negyedik évfolyam számára. A program tágabb elméleti alapjául a szociális vállalkozóképesség-fejlesztés modellje, a Vienna-modell (Lindner, 2018), tartalmi alapjául Gardner (2006) többszörös intelligencia elmélete szolgált. Foglalkozásainkon a tanulók önértékelési, együttműködési és reflektív gondolkodási képességének fejlesztésével foglalkoztunk, melyeket egy akciókutatás során kombinált kutatási stratégiával vizsgáltunk. Kvantitatív oldalról kérdőíveket, kvalitatív oldalról interjút, résztvevő megfigyelést és foglalkoztató füzetet alkalmaztunk. Utóbbi a tanulók kihívás-alapú tanulásra épülő egyéni projektjét kísérte a foglalkozássorozatban. Eredményeinkből az látható, hogy a gyerekek elkezdtek gondolkodni magukról, keresni kezdték azt, amiben erősek, amilyen területen hatékonyabban sajátíthatják el az új ismereteket. A létrehozott, közeljövőben publikálásra kerülő oktatási csomag bármely pedagógusnak ajánljuk tanulóinak megismerésére. Jelen tanulmányban kiemelten a sikeres adaptáció folyamatát mutatjuk be, a kutatás részeredményeinek prezentálása további kiadványban kerül sorra.

Kulcsszavak: kisiskolás kori nevelés, szociális vállalkozóképesség, önértékelés fejlesztése

Bevezetés

A folyton változó világ kihívásai a pedagógiai szemléletre is hatással vannak. Kutatásunkat azért is végeztük el, hogy utánajárjunk egy új keletű terület, a szociális vállalkozóképesség fejlesztésének, és megbizonyosodjunk arról, hogy valóban olyan követendő példa-e, mint ahogy a nemzetközi szakirodalom állítja (pl. Lindner, 2018). Esetünkben ez a példa a UKids nemzetközi projekt (UKids, 2018) volt, melynek célkitűzése, hogy a gyermekek vállalkozóképességét már egészen fiatal koruktól fejlessze egy olyan program keretein belül, amely során aktív tanulással, játékos tevékenységekkel sajátíthatnak el kulcsfontosságú képességeket.

Lehetőségünk volt a projekthez kapcsolódó UKids Nemzetközi Kutatóműhely tagjaiként dolgozni, a projekt keretein belül azonban önállóságot, teljes tartalmi és módszertani szabadságot élveztünk a tervezésben, a szervezésben, a lebonyolításban és a kutatásban is. A 16 tematikus alprojekt egyikének adaptálását vállaltuk egy magyarországi iskola negyedik évfolyama számára. Ez a kihívás Howard Gardner többszörös intelligencia elmélete (Gardner, 2006) épült, magyarul „Mondj igent magadra!” címet adtuk neki. Foglalkozás-sorozatot tervezünk 4. évfolyamosok számára, mely nem a teljes eredeti programot valósította meg, hanem kiemelten a tanulók önértékelési, együttműködési és reflektív gondolkodási képességének fejlesztését célozta. A foglalkozás-sorozat előtt és után kvantitatív és kvalitatív módszerekkel végeztünk vizsgálatot arról, hogy a három említett képességben történt-e elmozdulás. Munkánk kiemelt célja a kutatás tapasztalataira építve egy tanításmódszertani csomag kialakítása volt.

Tanulmányunk célja az adaptálási folyamatának bemutatása, egyrészt akciókutatásunk összetettsége miatt, hiszen jelen keretek között csak felszínesen tudnánk áttekinteni az egyes tartalmi-módszertani battériákat és vizsgálati eredményeiket, másrészt úgy gondoljuk, hogy a folyamat bemutatása, a módszertani keretrendszer áttekintése érdekes és hasznos lehet sok hallgató, és pedagógusként dolgozó kolléga számára. Tanulmányunkat az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára írt dolgozatunk (Bodnár & Kiss-Kuhár, 2020a), és a UKids nemzetközi konferencián bemutatott előadásunk (Bodnár & Kiss-Kuhár, 2020b) alapján írtuk, témavezetőnk és a kutatócsoport tágabb értelemben kapcsolódó munkáira is hivatkozva (Hercz, 2019; Hercz et al., 2019 és 2020; Hercz & Lindner, 2020).

Kutatási kérdéseink közül most az adaptációra vonatkozót helyezzük a tanulmány fókuszába, mely a tematikus kihívás megvalósíthatóságára, időbeli, tartalmi, szervezeti formába történő illeszthetőségére vonatkozott. Bízunk abban, hogy kutatásunk eredményeként megállapíthatjuk, hogy a program alkalmas az adaptálásra és munkánk a bevont osztályok nevelése szempontjából eredményes lesz, az általunk alkalmazott program pozitívan hat a gyermekekre.

Elméleti keretrendszer – kiemelt szakirodalmi alapokkal

Globális kihívások – oktatáspolitikai és pedagógiai válaszok (Hercz, 2019 alapján)

A 20. század utolsó negyede óta nemzetközi szervezetek tűzték napirendre, és kutatók sokasága foglalkozott annak feltérképezésével, hogy a globálisan jelentkező társadalmi-gazdasági kihívásokra miképpen tud felelni, miképpen kell felelnie az oktatásnak, milyen az ideális tanuló, aki felnőttként képessé válik a problémák megoldására. Az ENSZ (UNESCO, 2017) 2030-ig kitűzött fejlesztési stratégiáinak egyike a minőségi oktatás elérése kisgyermekkor-tól a felnőttkorig, de különféle EU-s dokumentumok is fókuszálnak erre az ezredforduló óta. Az Európa 2020 tervben (European Commission, 2010) már a készségekbe való beruházás szükségességét és jelentőségét hangsúlyozták, különféle támogatási programokat indítottak ennek érdekében. Ebben az időszakban került az oktatásfejlesztés fókuszába a vállalkozói képességek fejlesztése, s velük szorosan együtt járva a szociális készségek fejlesztése is. Belátható, hogy a sikeres vállalkozáshoz – legyen az egy innovációs kezdeményezés egy intézményben, vagy egy gazdasági vállalkozás, a szociális készségek magas szintjére is szükség van, illetve olyan személyiségjellemzőkre, tulajdonságokra, képességekre, készségekre, attitűdökre, amelyek a vállalkozói kompetencia működésének alapjául szolgálnak (pl. önismeret, önreflexió, kommunikációs képességek, érzékelékenység-tudat, gondolkodási képességek, kezdeményezőképesség). Az elmúlt évtizedben az is egyértelművé vált, hogy az erre való nevelést nem elég fiatal felnőtt korban elkezdni. Az EU tagállamai számára 2016 óta kiemelt célként fogalmazódik meg, hogy az általános iskolás kortól kezdve támogatni kell a vállalkozói készségek fejlesztését új tanítási-tanulási módszertan segítségével.

Napjaink kihívásai és egy lehetséges válasz

Napjainkban már az alfa generációhoz tartozó gyerekeket tanítunk, akiknek olyan technológiai és társadalmi változásokkal kell szembenézniük majd életük során, melyek igazi kihívást fognak jelenteni (környezetszennyezés, globalizációs ártalmak, társadalmi öregedés) (Kissné, 2014). A hagyományos oktatás azonban nem feltétlenül alkalmas arra, hogy ezekre a kihívásokra válaszolni képes gyermekeket neveljen.

E komplex problémák megoldásához mélyebb önismerettel rendelkező egyénekre lesz szükség, akik tisztában vannak a képességeikkel, saját intelligenciájukkal, és ki is tudják ezeket használni maximálisan.

Az intelligencia értelmezésekor két fő irányzatot különböztethetünk meg; a szingularista és a pluralista megközelítést (Tóth, Ösz & Várszegi, 2014). A szingularisták szerint egy általános intelligencia létezik, amely intellektuális részképességeinket is meghatározza (a mai közoktatás is e mentén minősíti és értékeli a tanulókat). Ezzel szemben a pluralisták azt vallják, hogy ez az általános intelligencia csupán másodlagos. Howard Gardner a pluralista gondolkodók egyik legjelentősebb képviselője. Nyolc különböző intelligencia területet különböztet meg: verbális, logikai-matematikai, térbeli, zenei, kinesztetikus, interperszonális és intraperszonális intelligenciák, valamint környezeti intelligencia (Gardner, 2006). Elmélete szerint ezek a területek minden emberben megvannak, csak teljesen egyéni szinten és mértékben.

Ha a jövőben mindenki úgy, és azt tanulhatna kiemelten, ami egybevág a saját intelligencia profiljával, akkor az egyén saját erősségei tudatában az önmagából kihozható maximumával tudna segíteni a közösség céljainak elérésében (Dezső, 2014). Ehhez viszont szükséges, hogy az önismeret különböző szociális kompetenciákkal párosuljon.

A szociális kompetencia, a vállalkozóképeség és a szociális vállalkozóképeség

A *szociális kompetencia* a mi értelmezésünkben pszichikus összetevők komplex rendszere, mely képessé teszi birtokosát a társadalomba való sikeres beilleszkedésre és aktív részvételre, eredményes interakciókra és viselkedésre, miközben gazdagítja saját személyközi kapcsolatait (Hercz, 2019). Magyarországon viszonylag kevés olyan program létezik, amely abban segítene a pedagógusoknak, hogy eredményesen fejlesszék ezt (Zsolnai, 2006), ezért is gondoltuk fontosnak, hogy létrehozzunk olyan segédanyagokat, amelyek segítséget nyújthatnak ebben.

A szociális kompetencián belül három részterület fejlesztésére fókuszáltunk. Az egyik az *önértékelési képesség* volt. Az önértékelés az a mód, ahogyan az ember értékeli saját testi jellemzőit, képességeit és személyiségvonásait (Kós & Tóth, 2019), ismeri erősségeit, korlátait, és feltételezi, hogy rendelkezik önbizalommal és optimizmussal a jövőre nézve (Zsolnai, Rácz & Rácz, 2015), illetve az az értékítélet, amelyet a gyermek megfogalmaz magáról, és hosszabb ideig fenntart (Tókos, 2005). A 8-11 éves korosztályt a felnőtteknek való megfelelési vágy, a valamiben jónak, erősnek lenni motivációja mozgatja, ezért különösen fontos, hogy megtalálják azt a területet (lásd: többszörös intelligencia), amelyben jók, erősek, sikereket érnek el (Kőrössi, 2017).

Második részterületünk az *együttműködési képesség* fejlesztése volt, mely a közös érdeket szolgáló viselkedés szervezője, és önállóan vagy vezetéssel, segítséssel összefonódva érvényesül (Nagy, 1998). A hagyományos iskola kevés alkalmat biztosít arra, hogy a gyerekek a megtapasztalják a csoportmunkát, gyakorolják az eredményes együttműködést. Pedig a csoportmunka alkalmazása során megnő az aktivitás és a motiváció (K. Nagy, 2015), és a tanulók nem csak résztvevői az oktatásnak, hanem alkotói is saját tudásuknak, miközben elsajátítják az együttműködési normákat. Harmadik részterület pedig a reflektív gondolkodás képességének megalapozása és fejlesztése.

Tágabb értelemben a *vállalkozóképeség fejlesztése* is célunk volt, hisz a fenti elemek ennek alapjaként értelmezhető (YouthStart A, é.n.), amelyre kisiskolás korban nem helyez egyelőre hangsúlyt a közoktatás. A *vállalkozóképeség* fejlesztés mint cél, és az ezt megalapozó programok az általános iskolások szintjén az elmúlt évtizedben kerültek a kutatások fókuszába (Hercz et al., 2020). A hétköznapi életben azonban még ma is inkább gazdasági vonatkozásban értelmezik az emberek a vállalkozóvá nevelés, a vállalkozói kompetencia, vállalkozóképeség kifejezéseket (Angyal & Hercz, 2019). Az eredeti „entrepreneurship” kifejezés azonban magában hordozza a kezdeményezőkézséget, a társadalmi és gazdasági folyamatok megszervezését és a tényleges kockázatviselést (Lindner, 2015). Egyfajta szemléletmód, amelyet nem szabad leszűkíteni a vállalkozás létrehozására és működtetésére (Imreh-Tóth, 2015).

Kutatásunkban a *szociális vállalkozóképeség* („social entrepreneurship”) fejlesztése került a fókuszba. Ennek értelmezése bonyolultabb, hiszen a „szociális” kifejezés több tudományterületen is használatos, más-más jelentéstartalommal. A definíciót a magyar tudományos irodalom egyelőre nem ismeri, csupán egy munkadefiníciót tudunk közölni. Ennek értelmében a *szociális vállalkozóképeség* egy olyan komplex személyiségtulajdonság, mely alkalmassá teszi az egyént társadalmilag értékes és hasznos gondolkodásra és cselekedetekre, emellett pedig képes ezen cselekedetek gyakorlati megvalósítására (Hercz, 2019). Olyan jellemzőket, tulajdonságokat (például a bátorság, kiállás, önbizalom, felelősségtudat), és képességeket (például problémátalálás, problémakezelés, innovációs képesség, kreativitás) foglal magába, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a vállalkozóképeség a társas környezetben érvényesülhessen, és a társadalom vagy szűkebb szociális közegének számára az egyén hasznos legyen. Ha a gyermek rendelkezik szociális vállalkozóképeséggel, képes észrevenni és megoldani problémákat, a megoldások

megvalósítási módját megosztani, és másokat is bevonni a folyamatba (Hercz, 2019). Bár Magyarországon ennek egyelőre nincs iskolai gyakorlata, nemzetközi szinten vannak jó példák (ld. Hercz & Lindner, 2020).

A UKids mint szociális vállalkozóképeség fejlesztő program

Magyarországon a szociális vállalkozóképeség fejlesztését alsó tagozatban 2016-ban a Kecskeméti Főiskolán folytatott pilot-projektben egy-egy tanulócsoporthoz próbálták ki először néhány európai egyetem képviselői hallgatóikkal (Kazatsay & Papp, 2016, 2017; Hercz, 2018), majd az EU támogatásával hároméves kutató-fejlesztő projekt indult UKids Youth Start Social Entrepreneurship Programme for Kids címmel – rövid nevén UKids, így említjük a következőkben –, melynek már az ELTE TÓK volt a magyar résztvevője a Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskolával, a vállalkozó nevelés kisiskolás kori kipróbálása és fejlesztése tehát már hozzájuk kötődik (bővebben: UKids, 2020; Hercz & Lindner, 2020).

A projektben hat ország pedagógusképző intézményei és gyakorló iskolái vettek részt, különlegessége a tanító szakos hallgatók aktív részvétele kutatói és megvalósítói szerepben is. Célja, hogy a vállalkozóképeség fejlődését, és ahhoz szükséges kompetenciákat támogassa, valamint, hogy a vizsgált országokban összehasonlítsa a megoldási lehetőségeket. A program projekt-alapú tanulásra épült, melynek során a 8-11 éves gyerekek u.n. kihívásokba, személyes- vagy klasszikus csoportmunkára épülő projektekbe kapcsolódhattak különféle területeken. Emellett a keretrendszerben megjelenik a mindfulness és az erőszakmentes kommunikáció is, amit szintén játék-alapú, aktív tanulásval sajátíthatnak el a résztvevők. A kutatás EU által támogatott szakasza 2020-ban fejeződött be, az eredmények egy része publikálásra került (Hercz et al., 2019; 2020; Hercz & Lindner, 2020; UKids, 2020). A kifejlesztett taneszközrendszer, többek közt az általunk adaptált és fejlesztett munkafüzet és tanári útmutató is elérhetővé válik majd a gyakorlat számára.

Kutatás jellemzői

Célok, kutatási kérdések

Jelen kutatás egyetemünk nemzetközi projektje (ELTE, 2018) részeként jött létre Az ELTE TÓK UKids Nemzetközi Kutatóműhely tagjaiként két fő kutatási célunkból az első adott volt. A projekt programjának *Be A Yes Challenge* nevű kihívásának adaptálása a hazai oktatási környezethez, és ennek vizsgálata egy magyarországi köznevelési intézményben. Munkánk tartalmi alapját a kihívás angol nyelvű módszertani füzet adta (YouthStart C, 2018). Feladatunk volt még ezen belül egy olyan tanításmódszertani csomag összeállítása, amely segíti azokat a pedagógusokat, akik a jövőben szintén megvalósítanának egy ilyen témájú programot tanulóik körében Magyarországon. Az említett módszertani csomag része egy tanulói füzet és egy ehhez útmutatásként szolgáló tanári kézikönyv.

További céljainkat magunk tűztük ki kutatásunkhoz: a szociális vállalkozóképeségen belül az önértékelési, együttműködési és reflektív gondolkodás képességének vizsgálatát és fejlesztését a kihívásban résztvevő tanulók körében.

Jelen tanulmány meghatározott terjedelme miatt *itt csak az első célunkat, az adaptálást mutatjuk be*. Kutatási kérdéseink – e területen a következők voltak:

- ◆ Létrehozható-e az eredeti programra alapozó, de a magyar közoktatáshoz jobban illeszthető, hatékonyan működő, kevés alkalomból álló, több szervezeti formába illeszthető foglalkozás-sorozat?
- ◆ Beépíthető-e, ha igen, melyik része és hogyan építhető be tanítási órába?
- ◆ Ez a foglalkozássorozat beépíthető-e napközi vagy egyéb délutáni foglalkozásba?
- ◆ Mennyire élvezetes és eredményes a résztvevő tanulók számára a program?

Mintavétel

A UKids programjának adaptálását Budapest egyik külső kerületének általános iskolájában valósítottuk meg, negyedik évfolyamon. A nemzetközi kutatócsoport magyarországi partner iskolája az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola, ezért eredetileg ebben az intézményben került volna sor a programra. Az iskola sajátos környezete és tanulói összetétele miatt úgy gondoltuk, hogy sokkal hasznosabb lenne a program egy külkerületi, lakótelepi iskola tanulói számára. Az adaptálandó program kihívásait általános iskolások számára tervezték, ezért a korosztály meghatározott volt.

A fejlődési szakaszokat is figyelembe véve a megvalósított "Mondj igent magadra!" című (Erősségeim felfedezése alcímű) tematikus projekt hangsúlyosan az önismeret megalapozását helyezte középpontba, programunkat ezért az iskolavezetéssel egyeztetve negyedik osztályosok között valósítottuk meg. A három osztályt, összesen 68 tanulót vontunk be kutatásunkba fejlesztő foglalkozásaink résztvevőjeként.

Módszerek

Az empirikus kutatás, és fejlesztő foglalkozások megtartása során többféle kutatási módszert alkalmaztunk. Másodlagos forrásként nemzetközi és hazai publikációkat használtunk. Elsődleges forrásként az empirikus kutatásunk során felvett adatokat elemeztük.

Empirikus kutatásunk *előkészítő szakaszában* a nemzetközi program eredeti tanári kézikönyvét, tanulói füzetét dokumentumként elemeztük. Az *adaptálás szakaszában* kombinált kutatási stratégiát alkalmaztunk (Sántha, 2013, p. 82), kvantitatív részében kérdőíves kvalitatív részében rövid interjú (asszociációs) vizsgálatot és résztvevői megfigyelést (Csíkos, 2020). Kutatásunk megbízhatóságát és érvényességét kvalitatív triangulációval kívántuk növelni (Sántha, 2007, p. 171). A módszertani trianguláció elemeit az asszociációs vizsgálat, a résztvevő megfigyelés, valamint a dokumentum- és tartalomelemzés (Sántha, 2009, 2013; Csíkos, 2020) alkotta.

Az adaptálás lehetőségét akciókutatási szemlélettel, kvalitatív módszerekkel vizsgáltuk: dokumentum- és tartalomelemzést végeztünk az egyéni füzetekbe írt tanulói válaszokon, a pedagógusok válaszain, és a résztvevő megfigyeléseinkről írt írásbeli reflexióinkon.

Eszközök

Az adaptálás során az eredeti UKids-es, és általunk fejlesztett, összeállított eszközöket is használtunk. Az eredeti program eszközei közül rendelkezésünkre állt a már említett tanulói füzet és tanári kézikönyv (YouthStart C, é.n.) valamint tematikus, és mozgásos videók. A fent említett nemzetközi program osztrák vezetésű volt, az ottani oktatási rendszerhez igazodott. Az adaptálás során az eredeti elképzelés részben átalakított változatát valósítottuk meg, igazodva a magyar köznevelés kereteihez.

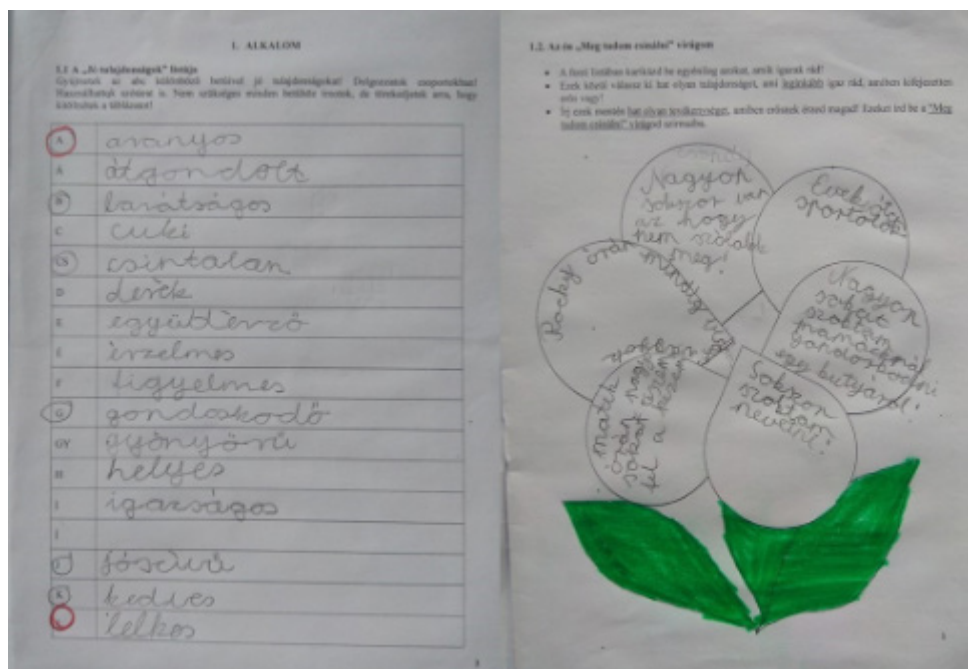
A megvalósuló *programot*, foglalkozás-sorozatunkat négy két-két órás foglalkozásra terveztük, melyekre olyan egyénileg, párban, és csoportban végezhető játékos feladatokkal készültünk, amelyek a Gardner-féle nyolc intelligenciaterület (Gardner, 2008) mindegyikét érintette. A tanulók a foglalkozások között is végeztek feladatokat. Célunk az volt, hogy a gyerekek felfedezzék erősségeiket különböző tevékenységek során, úgy, mint rajzos, írásos, szóbeli, mozgásos, zenei feladatokban. Az egyes játékok, és az alkalmak végén sor került különféle reflexiók technikák alkalmazására is, ön- és társreflexióra egyaránt.

Foglalkozás-sorozatunk során ezért az eredeti tanulói füzet általunk módosított és továbbfejlesztett változatát, a tanári kézikönyvet és egy videót használtunk. Az általunk létrehozott tanításmódszertani csomag részeként az eredeti füzet továbbfejlesztett, bővített változatába általunk összeállított játékos feladatokat és reflektív kérdéseket is beleépítettünk. A füzethez útmutatóként elkészítettünk egy tanári kézikönyvet és egy videót (Kiss-Kuhár & Bodnár, 2020), amely összefoglalja megvalósított projektünket, ezzel segítve azokat a pedagógusokat, akik szívesen megvalósítanák ezt a programot. A foglalkozásokat megelőzően, és azokat követően visszajelzést kértünk az osztályokban tanító pedagógusoktól. Nyílt végű kérdésekből álló kérdőív kitöltésére kértük őket.

Tanulói füzet. Az általunk használt füzetbe nem válogattuk be az eredeti feladatok közül azokat, amelyek nem voltak relevánsak a céljaink tekintetében, illetve amik nem is építhetők be magyarországi tanulók számára. Például egy olyan meséhez kapcsolódó feladat, amit az itthoni gyerekek nem ismerhetnek, szemben az osztrák gyerekekkel. Az eredeti feladatok közül benne maradt a "Jó tulajdonságok" listája, a "Meg tudom csinálni" virágom és a „Győztesek nem adják fel!” nevű feladat. A füzetet bővítettük a különböző intelligencia területek érintése mentén különböző egyéni, páros és csoportos munkaformájú írásos, szóbeli, rajzos, mozgásos, játékos feladatokkal. Ehhez felhasználtuk ötleteinken túl az egyetemi képzésünk során megismert játékokat (például Nonogram, Kukás játék), valamint játékgyűjteményt is (Demeter, 2008). Minden feladatot és alkalmat követően kértünk visszajelzést a gyerekektől. Írásban ötfokozatú skála bejelölésével, csillagok beszínezésével (reflektív gondolkodás).

1. kép

Példa a tanulói füzetből, a "Jó tulajdonságok" listája és a "Meg tudom csinálni" virágom



Írásbeli *reflexióink*. A foglalkozásokat követő visszajelzéseinkben résztvevő megfigyeléseink eredményét rögzítettük folyó szöveggel, általunk választott szempontok mentén.

Pedagógusok reflexiói. A pedagógusokkal kétféle, nyílt végű kérdésekből álló kérdőívet töltöttünk ki. A foglalkozás-sorozat előtti kérdéssor összeállításához Kristen Nicholson-Nelson könyvének tanítói kérdőívét használtuk (Nicholson-Nelson, 2007, p. 157), a kérdőív elejére a pedagógusok számára rövid áttekintést készítettünk a többszörös intelligenciáról és a nyolc területről a kötet alapján. Az osztályra vonatkozó öt nyílt végű kérdést fogalmaztunk meg az intelligencia területekhez kapcsolódóan. Mindhárom megkérdezett tanítótól írásos csoportjellemzést is kértünk munkánk megalapozásához. Az utóvizsgálat során kilenc, általunk megfogalmazott nyílt végű kérdésből állítottunk össze kérdőívet.

A kutatás folyamata

A kutatásunkat 2018-ban kezdtük el, majd 2019 októberében végeztük el az elővizsgálatot. Felvettük a pedagógusokkal, a szülőkkel, és mindhárom osztállyal a kérdőíveket, és elvégeztük az interjúkat, asszociációs vizsgálatot. A négy alkalomból álló foglalkozás-sorozatot október és november folyamán tartottuk. Ehhez létrehoztuk a tanulói füzeteket. A foglalkozásokon ketten felváltva vezettük a játékos feladatokat. Minden alkalommal fotódokumentációt is készítettünk. Az egyes foglalkozások után írásban rögzítettük résztvevő megfigyeléseinket reflexiónkat naplóztuk. Az utóvizsgálatra 2020 februárjában került sor, mikor ugyanazt a kérdőívet felvettük újra a tanulókkal, és ugyanazzal a két hívószóval készítettünk interjút a gyerekekkel. A pedagógusokat reflektív kérdések megválaszolására kértük.

Alább olvashatók a foglalkozások alkalmain megvalósított feladatok és azok által érintett Howard Gardner-féle intelligencia területek (Gardner, 2006).

1. táblázat*A foglalkozásokon megvalósított feladatok és intelligencia területek*

Alkalmak	Feladatok	Érintett intelligencia terület
1.	A „Jó tulajdonságok” listája Az én „Meg tudom csinálni” virágom	verbális-nyelvi, intraperszonális (önismereti), interperszonális (társas)
2.	A győztesek nem adják fel Milyen vagy győztesként? rajz és írás	intrapersonális, interperszonális, térbeli-vizuális
3.	Logikai feladatok, egyéni és csoportos munkák. Babcsíráztatás	logikai-matematikai, testi-kinesztetikus, természeti
4.	Ritmuszjátékok. Tumbala dal. Reflexiók – szóban és írásban	zenei, testi-kinesztetikus, intraperszonális, interperszonális

Eredmények

A kutatásunkból származó eredményeknek az adaptálásra vonatkozó részét mutatjuk be az alábbiakban. A kvalitatív adatokat a kutatási kérdéseink alapján elemeztük, ezért ezek mentén haladunk: (1) az időbeli illesztés lehetősége, (2) a szervezeti formákhoz illeszthetőség és a (3) tartalmi illeszthetőség és megvalósíthatóság. Utóbbiról holisztikus képet igyekszünk adni. További elemzési lehetőséget képez az egyes tanulói feladatok részletes vizsgálata.

Időbeli illesztés lehetősége. Létrehozható-e az eredeti programra alapozó, de a magyar közoktatáshoz jobban illeszthető, hatékonyan működő, kevesebb alkalomból álló, több szervezeti formába illeszthető foglalkozássorozat? Esettanulmányunk alapjául szolgáló iskola osztályainak tanulói, a pedagógusok és igazgatói visszajelzései, valamint résztvevő megfigyeléseink alapján azt mondhatjuk, hogy igen, létrehozható ilyen jellegű foglalkozás-sorozat a magyarországi iskolákban is. Az általunk megalkotott módszertani csomag elemei rugalmasan illeszthetők be egy 45 perces tanóra vagy egy délutáni foglalkozás kereteibe. Eltérő, hogy egy-egy alkalomra hány darab játékos feladatra kerülhet sor egy adott jellemzőkkel bíró osztály, csoport számára.

Szervezeti formákhoz illeszthetőség. Ez a foglalkozássorozat mini tréningként beépíthető-e napközibe vagy délutáni foglalkozásba? Melyik része építhető be tanítási órákba? Arra a nyílt kérdésre, hogy amennyiben lenne hozzá megfelelő segédanyaguk, szívesen megvalósítanák-e a későbbiekben ezt a foglalkozássorozatot más osztályokkal, mindhárom pedagógus igennel válaszolt, emiatt azt feltételezzük, hogy nyitottak lennének az ilyen jellegű programokra, szívesen fogadnának segédanyagokat a megvalósításhoz. A tanulói füzetek és a résztvevő megfigyeléseink alapján elmondhatjuk, hogy alapvetően jól beilleszthető egy ilyen jellegű fejlesztő foglalkozássorozat az iskolai tanórákba vagy délutáni foglalkozásokba egyaránt. A feladatok előnye, hogy különböző tantárgyakhoz illeszthetők, színesíthetnek egy-egy tanórát és a gyerekek szívesen végzik, motiváltak benne.

Tartalmi illeszthetőség. Mennyire volt a gyerekek számára megvalósítható a program? A tanulói füzetek vizsgálata alapján elmondhatjuk, hogy a legtöbb feladat megfelelő nehézségű volt a gyerekek számára. Okozott számukra kihívást, ugyanakkor megugorható akadálynak tűnt és szívesen végezték el. A Milyen vagy győztesként? című rajzos és írásos feladatban a gyerekek nagyon a győzelemre koncentráltak és nem az erősségeikre és ehhez kötődő gondolataikra, ahogy azt terveztük. Ezért a feladat címét a korrekció során Amiben jó vagyok...címűre változtatjuk. Úgy gondoljuk, hogy így érvényesebb válaszokat kaphatunk.

A tanulók egy részének nehéz volt az Adj hozzá egy mozdulatot!, és a Nim játék. Ezek számunkra a feladatok kitöltöttségéből és az ötfokozatú skálás visszajelzésre adott válaszokból derültek ki (2. kép). Ez a visszajelzési mód számukra újszerű volt és nem mindegyik tanuló értette, alkalmazta úgy, ahogy kértük. Az alkalmak végi mozgásos és szóbeli, valamint a négy alkalom végén sorra kerülő végső reflexiójuk alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a többség jól érezte magát és tetszettek nekik a játékos feladatok.

2. kép

Mozgásos és írásbeli visszajelzés



A tanulók írásbeli reflexióját alkotta még anonim visszajelzésük arról, hogy mi tetszett, mi volt jó és mi nem tetszett, nem volt jó a foglalkozások során. A munkaformák közül a tanulók számára egyértelműen a csoportmunka volt a legnehezebb és legszokatlanabb. Mindegyik osztályról kiderült számunkra, hogy nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy többen végezzenek egy feladatot. A gyerekektől kérdeztük, hogy mi az, ami segítette (volna) az együttműködést a páros és csoportmunkák során. A válaszok között szerepelt az, hogy „ha meghallgattuk volna egymást”, a „barátság”, „ha elfogadták volna, amit kérünk”, „ha nem veszekszünk”, „ha nem hülyéskedünk”, „ha nem lett volna zaj”.

Foglalkozásvezetőként számunkra, főként a program kezdetén sok nehézséget okozott az, hogy a tanulók korábban nem szereztek gyakorlatot csoportmunkákban, az együttműködési képességük egyértelműen fejlesztésre szorult. Azonban ez a további alkalmak során sokat javult, fejlődött. Velünk alapvetően együttműködőek voltak, lelkesen vetették bele magukat a feladatok megoldásába. Összességében elmondható, hogy nagyon aktívak voltak, emiatt is feltételezzük, hogy különösebb nehézséget nem okoztak nekik a feladatok.

A pedagógusok visszajelzéseiből az derült ki számunkra, hogy a gyerekek nyitottak voltak, örömmel és lelkesedéssel vártak bennünket minden alkalommal, a foglalkozások során pedig együttműködtek velünk. A feladatok érdekesek, újszerűek voltak számukra, élvezték azokat. A válaszaik alapján sem nekik, sem pedig a gyerekeknek nem okozott különösebb nehézséget a program megvalósítása.

Összegzés

A „Mondj igent magadra!” kihívás adaptálását három szempont szerint vizsgáltuk. Ezek az időbeli illesztés lehetősége, a szervezeti formákhoz illeszthetőség és a tartalmi illeszthetőség és megvalósíthatóság voltak. Kijelenthetjük, hogy ez az osztrák kidolgozása, a többszörös intelligenciát alapul vevő, játékos feladatokból álló, kihívás alapú foglalkozás-sorozat beépíthető volt az akciókutatásunk helyszínéül szolgáló iskola negyedik évfolyamába, tehát adaptálni tudtuk az eredeti elképzelést. Úgy gondoljuk, hogy más magyarországi iskola osztályába is beépíthető, akár mini tréningként, akár egy-egy foglalkozás, tanóra keretében a tapasztalataink alapján elvégzett korrekciók után.

Az esettanulmány során alkalmazott kvalitatív trianguláció részét képező tanulói füzet és visszajelzés, a pedagógusok reflexiói, és a résztvevő megfigyelés tapasztalatai megerősítik és alá is támasztják a kvantitatív módon kapott eredményeinket. A tanulók önértékelési és reflektív gondolkodási képességének fejlődése egyértelmű a tanulói és pedagógusi visszajelzések elemzése és összevetése során.

A létrehozott oktatási csomagot bátor szívvel ajánljuk pedagógusok számára tanulóiknak megismerésére és preventív fejlesztésére. A különböző eszközöket különböző időszakokban, évfolyamokban bővített tartalommal ismételten érdemes alkalmazni, hiszen a gyerekek személyisége folyamatosan formálódik. Bízunk benne, hogy lesz alkalmunk egy felmenő rendszerű, többéves program kidolgozására, és nagymintás kipróbálására a későbbiekben.

Irodalom

- Angyal, S. & Hercz, M. (2019). Hétköznapi hősök nevelése: vállalkozóképesség fejlesztésének lehetősége gyermekkorban. How to educate everyday heroes developing entrepreneurial skills. In Vitályos, Á. (szerk.) *Mester és tanítvány V*. Budapest, Magyarország: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, 10–16.
- Bodnár, G. & Kiss-Kuhár, A. (2020b). „Be a Yes!”: erősségek felfedezése kisiskolás korban. In Hercz, M. & Lindner, J. (szerk.) *Szociális vállalkozóképesség fejlesztése gyermekkorban: nemzetközi konferencia és a UKids projekt szakkiállítása. Social entrepreneurship education in childhood: international conference, thematic exhibition based on UKids project*. Budapest, Magyarország: ELTE TÓK
- Bodnár, G. & Kiss-Kuhár, A. (2020a). „Mondj igent magadra!”: szociális vállalkozóképesség megalapozása interdiszciplináris szemlélettel. OTDK dolgozat. Kézirat. Budapest: ELTE TÓK.
- Csikós, Cs. (2020). A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Demeter Lázár, K. (2008). *Játszótárs. Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában 5- 10 éveseknek*. Szentendre: Geobook Hungary. Dezső, R. A. (szerk.) (2014): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával*. Pécs: PTE BTK NTI
- ELTE (2018). ELTE Pályázati Központ. Elérhető: <https://pak.elte.hu/Ukids> (Megtekintve: 2021. február 28.)
- UKids Project (sz.n., 2020). Youth Start Social Entrepreneurship Programme for Kids – UKids. Summary. Results. Elérhető: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/projects/eplus-project-details/#project/2017-1-AT01-KA201-035062>
- EU Commission (2016). Draft 2015 joint report of the Council and the Commission the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020) New priorities for European cooperation in education and training. Brussels: Publication Office of European Union.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. Basic Books, New York.
- Hercz, M. (2018). Challenges outside and inside: Creating an international project on entrepreneurship education. In I. Z. Žagar & A. Mlekuž (Eds.) 3rd Annual Scientific Conference Research in Education and Training: International Co-operation as Support to Education and Training. Ljubljana, Szlovénia: Pedagoski Institut, (2018) p. 34.
- Hercz, M. (2019). Fialatok elvándorlásának csökkentése pedagógiai szemléletváltással és módszerekkel. *LÉTÜNK*, 2019. (1.) 39–59.
- Hercz, M. & Pozsonyi, F. & Takács, N. (2019). Parental Thinking, Beliefs and Values: Establishing Entrepreneurial Skills in the Family Discourse and Communication for Sustainable Education. *10*(2), 129-141.
- Hercz, M. & Pozsonyi, F. & Takács, N. (2020). Supporting a Sustainable Way of Life-Long Learning in the Frame of Challenge-Based Learning. *Discourse and Communication for Sustainable Education*. Volume 11 (2020): Issue 2. 45–64.
- Hercz, M. & Lindner, J. (2020, Eds.). *Szociális vállalkozóképesség fejlesztése gyermekkorban: nemzetközi konferencia és a UKids projekt szakkiállítása. Social entrepreneurship education in childhood: international conference, thematic exhibition based on UKids project*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem ISBN 978-963-489-292-2
- Imreh-Tóth, M. (2015). Az egyetemi vállalkozásoktatás lehetséges szerepe a vállalkozóvá válás elősegítésében. *JATEP-ress*, Szeged. Elérhető: <https://eco.u-szeged.hu/download.php?docID=54141> (Megtekintve: 2021. február 25.)
- Kazatsay O. L & Papp F. (2017, 2018). A Z generáció szociális készségei. A vállalkozó –és kezdeményezőképeség szerepe az oktatásban, fejlesztése alsó tagozatban. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola / OTDK: Győr
- Kiss-Kuhár A. & Bodnár, G. (2020). „Mondj igent magadra!” projektbemutató videó magyar nyelven angol felirattal. https://www.youtube.com/watch?v=j5rC47pUYCk&ab_channel=AnnaKiss-Kuh%C3%A1r
- Kissné András, K. (2014). *Generációk, munkaerőpiac és a motiváció kérdései a 21. században*. Elérhető: <http://www.ohe.hu/hrmagazin/cikkek/generaciok-munkaeropiac-es-a-motivacio-kerdesei-a-21-szazadban> (Megtekintve: 2021. február 28.)
- K. Nagy, E. (2015). *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. 35. Elérhető: http://kipkozpont.uni-miskolc.hu/content/cont_57077254534252.71481005/kip-konyv.pdf (Megtekintve: 2021. február 28.)
- Kós, N. & Tóth, L. (2019). A differenciált oktatás hatására változó személyiségjellemzők: az önértékelés területeinek fejlődése felső tagozatos tanulóknál. *Magyar Tudomány*. 180 (2.), 231–254. Kőrössi, J. (2017). Az én fogalma,

- az éneklés elméletei. In N. Kollár K., Szabó É. (szerk.) (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris Kiadó, Budapest. 108–110.
- Lindner, J. (2015). Entrepreneurship Education für Jugendliche. In *GW-Unterricht* 140 (4/2015), (pp. 39–49) http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_140_39_49_lindner.pdf
- Lindner, J. (2018). *Entrepreneurship Education for a Sustainable Future. Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115–127.
- Nagy, J. (1998). Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése. *Iskolakultúra*, 1998. (1.) 34–47.
- Nicholson-Nelson, K. (2007). *A többszörös intelligencia*. Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány.
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6–7). 168–177.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- Sántha, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 13(2). 82–91. Tókos, K. (2005). A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*. 10. Elérhető: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-serdulokori-onismeret-az-elmeleti-es-empirikus-kutatasok-tukreben-pedagogiai> (Megtekintve: 2021. február 28.)
- Tóth, P. & Ősz, R. & Várszegi, Á. (2014, Eds.). *Pedagógusképzés - személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés. IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet*, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. 89. Elérhető: <http://tmpk.uni-obuda.hu/> (Megtekintve: 2021. február 28.)
- UKids (2017; sz.n.). *Youth Start Social Entrepreneurship Programme for Kids* Elérhető: <http://www.youthstart.eu/en/terms/>
- YouthStart A (é.n.; sz.n.). Youth Start Entrepreneurial Challenges Programme. Elérhető: <http://www.youthstart.eu>
- YouthStart B (é.n.; sz.n.). Youth Start Entrepreneurial Challenges Programme. *Mind and Body*. Elérhető: <http://www.youthstart.eu/en/warmup/> (Megtekintve: 2021. február 28.)
- YouthStart C (é.n.; sz.n.). Youth Start Entrepreneurial Challenges Programme. *Be A Yes Challenge*. Elérhető: http://www.youthstart.eu/en/challenges/concentrate_on_the_things_which_are_good_for_you/ (Megtekintve: 2021. február 28.)
- Zsolnai, A. (2006). *A szociális fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Zsolnai, A. (2006). A szociális készségek fejlesztése 4-8 éves korban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006 (6.) Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-ta-Zsolnai-Szocialis.html> (Megtekintve: 2021. február 28.)
- Zsolnai, A., Rácz, A. & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 2015 (10.)

Pátkai Anna – Hercz Mária

Kaméleon-naplóval az empátiától az erőszakmentes kommunikációig. Vállalkozói nevelési projekt alsó tagozatban

**From Empathy to Nonviolent Communicaton With the Help of
“Chameleon Diary”. Entrepreneurial Education in Lower Primary School**

LEKTOR: AGGNÉ PIRKA VERONIKA

Absztrakt

A 21. század talán végre a gyermek évszázada lesz, köszönhetően a kognitív és a pozitív pszichológia oktatásra gyakorolt hatásának, annak a sok új tudásnak, ami megváltoztatta a hatékony tanításról, tanulásról alkotott képet, s felhívta a figyelmet az affektív hatások jelentőségére mind az oktatásban, mind a gyermeki személyiség fejlődésében. nem szabad azonban megfeledkeznünk arról a hatásrendszerrel, ami a gyermekek nevelési környezetének megváltozásából ered, s amire a pedagógiai gyakorlat az elmúlt évtizedekben keresi a választ: miként lehet az informatikai társadalomban született, megváltozott családi és társadalmi környezetben nevelkedő gyermekeket sikeres és boldog emberré tenni? Hogyan lehet a társadalmi problémákra érzékeny, innovatív és aktív állampolgárrá nevelni?

A vállalkozói nevelést célzó UKids nemzetközi projekt keretén belül a kutatók erre törekedtek, egy 16 alprojektből álló keretrendszer, és a hozzá kapcsolódó módszertani eszközrendszer kidolgozásával. Kutatásom tartalmilag e programba illeszkedik., középpontjában az empátia kihívás állt. Célom ennek magyar adaptációja, és a kifejlesztett program kipróbálása volt. A pilot kutatás során egy öt alkalmas foglalkozás valósult meg 32 tanulóval. A kutatás fontos része volt a kifejlesztett foglalkoztató füzet, amely kutatási eszközként is funkcionált. Az akciókutatás kombinált módszertannal valósult meg, megfigyeléssel, dokumentumelemzéssel, kvantitatív szociális kompetencia vizsgálattal, írásbeli kérdőív formájában. A tapasztalatok alapján, sikerült egy hatékonyan működő szociális készségfejlesztő kihívást tervezni, amely elősegítheti a gyermekek érzelmi fejlődését.

Kulcsszavak: vállalkozói nevelés, empátiára nevelés, kisiskolás kor

Bevezetés

A 21. század iskolájában a gyerekek társaikkal folytatott kommunikációjáról, játékairól elmondható, hogy annak stílusát, tartalmát, megnyilvánulási formáját nagyban befolyásolják a számítógépes játékok, melyeket ismernek és használnak és amelyek olykor a társadalmilag elfogadott mintánál erőszakosabbnak mondhatóak (László,2003). A digitális fejlődés, a modern technikai eszközök használata egyfajta felületességet eredményezett a kommunikációban, az érzelmek jelentőségében (Krznaric, 2017). Az érzelmi nevelés kisgyermekkorban kiemelten fontos. Az erre vonatkozó prevenció szükségességét az is növeli, hogy napjainkban a média folyamatosan beszámol az iskolai szintéren előforduló bántalmazásokról. Ez hívta életre bennem egy olyan program megalkotását, amely bemutatja a gyerekeknek az erőszakmentes kommunikációt és elősegíti a gyermekek érzelmi fejlődését. Mind a kutatási résztvevők, módszerek, eszközök és a vizsgált szempontok eredményeinek tekintetében. Kutatásom a UKids, “Youth Start Social Entrepreneurship Programme for Kids” (Youth Start, 2020.10.19.) program keretében valósult meg.

Kutatásom alapkérdései az alábbiak voltak:

- ♦ *Milyen hatással van az érzelmi fejlesztő program bevezetése, alkalmazása 8-12 éves gyermekek számára önki-fejezésükben, indulatszabályozásukban, társas kapcsolataik alakulásában?*
- ♦ *Milyen mértékben tanítható és fejleszthető az erőszakmentes kommunikáció intézményi keretek között, kisis-koláskorban?*
- ♦ *Mennyire értékelhető sikeresnek a program levezetése és megtartása a visszajelzések alapján?*
- ♦ *Van-e összefüggés a környezeti hatások és az érzelmi nevelés hatékonysága között?*
- ♦ *A Youth Start programban látható Empátia kihívás a UKids-en belül, mennyire illeszthető bele az általános iskolák általános iskolai keretbe Magyarországon?* (Pátkai, 2020, p. 4)

Az érzelmek egyensúlya életünkben, mentális egészségünkben kulcsfontosságú szerephez jut. Érzelmi életünk érzelmeink kifejezőmódja az életkor előrehaladtával folyamatosan fejlődhet. Az érzelmek azonban nem csak pozitív irányba változhatnak. „Éppen a pizskálódás alakítja ki az életkori viselkedés normáit. A gyerekek hamar megtanulják, hogy a pizskálódásra adott legjobb válasz az, ha semmilyen érzelmi reakciót nem adnak rá. A gyerekek végrehajtanak egyfajta érzelmetlenítést önmagukon.” (Gottman, 2016). Ezért fontos, hogy a gyerekek intézményi szinten is részesüljenek érzelmi nevelésben, hogy megfelelően tudják kezelni, kifejezni és kontrollálni saját és értelmezni a társaik érzelmeit.

Ebből kiindulva elsősorban az érzelmekkel, az érzelmek kezdeti csoportosításával, az érzelmi intelligenciával és az érzelmi neveléssel foglalkoztam. „Megjelent a megismerés és érzelem kutatásának területe, amelyen azt vizsgálták, hogyan hatnak egymásra a gondolatok és az érzelmek. Az ebben az időszakban kapott eredmények szerint a depressziós emberek jobban szem előtt tartják és pontosabban észlelik a valóságot a hangulat ingadozásai pedig elősegíthetik a kreativitást.” (Ciarrochi-Forács, 2001, p. 25)

Az érzelmi intelligencia szakirodalmi hátterét megismerve kiemelendő tény, hogy az érzelmi intelligencia már gyermekkorban is fejleszthető, valamint jó hatással van a gyerekekre. „Az érzelmi fejlesztést alkalmazó szülők gyerekei jobb fizikai állapotban vannak, és jobban teljesítenek az iskolában azoknál a gyerekeknél, akiknek a szülei nem kínálnak efféle útmutatást.” (Gottman, 2016, p. 26)

A gyerekek nem csak az érzelmi fejlesztésre, hanem a szociális kompetenciák fejlesztésére is nyitottak a tapasztalatok alapján. „A szociális képességek öröklött és tanult alapszabályokat követve a szociális komponensek aktivizálásával, modifikálásával, új komponensek létrehozásával valósítják meg szociális aktivitásunkat (működésünket, viselkedésünket).” (Kasik, 2007, p. 26) Ezen kompetenciák nagyon sokoldalúak és szerteágazóak. A szociális kompetencia vizsgálata során kiderült, hogy vannak stabil szociális kompetenciák, amelyeket életkortól függetlenül sem lehet fejleszteni. (Zsolnai, 2018)

Emiatt kapott fontos szerepet a Youth Start nemzetközi projekt (Youth Start, é.n.), amelyben európai országok kutatói hoztak létre egy olyan vállalkozói képességfejlesztő programot, amely gyermekközpontúan éri el, hogy a résztvevők jó állampolgárokká váljanak. A projektre épült a UKids nemzetközi projekt, amely 2017-2020 között valósult meg EU támogatással hat ország egyetemének, gyakorló iskoláinak közreműködésével (UKids, 2020; Hercz & Lindner, 2020). A program kiemelt célja a 16 tematikus kihívásból 7 kipróbálása, értékelése, adaptálása, továbbfejlesztésének megalapozása. Elmélete a Trio modellel épül (Trio-modell szn., é.n.; Lindner, 2018), amely egy olyan tanítási rendszer, ami három szintre oszlik életkor és az iskolától a társadalom felé: 1. vállalkozói alapkép-zés, 2. vállalkozói kultúra, 3. polgári-vállalkozói nevelés. A különböző szintekhez különböző kihívások társulnak.

Kutatásomat e program részeként valósult meg. Középpontjában az empátia kihívás állt, amely a vállalkozói kultúra szintjén található meg. Fellelhető benne a nyitott gondolkodásmód, az empátia, a csapatmunka és a kreati-vitás, valamint a kockázatvállalás és a kockázatok tudatosságának kultúrájának fejlesztése kihívás-alapú tanulással. Az empátia kihívásnak három központi része a Mindfulness, az erőszakmentes kommunikáció, és a Zsiráfnyelv megtanítása a gyerekeknek. A foglalkozásokon ezeken kívül helyet kapott még a projektben az önismeret is.

Az empátia kihívás helyi sajátosságokra történő átdolgozáshoz a szakirodalmi áttekintés jelentett nagy mérföldkö-vet. Az empátia egy olyan bennünk lévő képesség, amellyel mások nézőpontjait közelíthetjük meg beleéléssel. Azon-ban nehéz teljes mértékben elsajátítani, nehéz felemelkedni a kivételesen empatikus ember szintjére. (Krznaric, 2017)

Az egyik része az empátia kihívásnak a Mindfulness. A Mindfulness egy olyan fejlesztő hatású program a Youth Start programján belül, amely során a gyermekek az érzékelésüket jobban megismerhetik és fejleszthetik. Hatására képesek lesznek észlelni önmaguk, társaik és a külvilág folyamatait, szükségleteit.

A mindfulness hét alapvető attitűdöt különböztet meg: az ítékezés elkerülése, türelem, friss agy, bizalom, a küzdelem feladása, elfogadás, elégedés. (Jambor & Lindner, 2018.)

Második fontos része az empátia kihívásnak az *erőszakmentes kommunikáció*. Az erőszakmentes kommunikációval M.B. Rosenberg (2001) foglalkozott először, aki leginkább felnőtt nézőpontból mutatta be a technikát. Az erőszakmentes kommunikáció egy olyan letisztult kommunikációs stratégia, amelynek elsajátításával problémamegoldó képességünk, empátiánk és önismeretünk is fejlődik. A lélek gyógyítására alkalmas. A technika alkalmazása nagy szerepet kapott a bemutatott kutatásban, melyben az erőszakmentes kommunikációt különböző módszerekkel sajátíthatták el a gyerekek (bábozás, videónézés, játékos feladatok). Fő cél volt, hogy a Zsiráf és a Sakál megismerésétől, a technika elsajátításáig és alkalmazásáig jussanak el a gyerekek.

A NAT (2012), mely a kutatás alapköve volt, összefoglalja a megfelelő pedagógusi munka szabályait. A kutatási célok összevetésére kerültek a NAT-ban szereplő nevelési- és fejlesztési célokkal és az összehasonlítás során egyezések mutatkoztak a következőkben: erkölcsi nevelés, erkölcsstan, vizuális nevelés, az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, testi és lelki egészségre nevelés.

1. táblázat

NAT 2012 egyezések a programmal (Pátkai, 2020, p. 18.)

Erkölcsstan, etika	"Az erények és a jó élet céljai. A jellem. Erkölcsi érzék, erkölcsi nevelés. Önállóság és példakövetés. Önmegvalósítás és önkorlátozás." (NAT, 2012, p. 89)
Dráma	"Konfliktus felismerése különféle dramatikus tevékenységek során." (NAT, 2012, p. 164)
Vizuális nevelés	"Önkifejezés, érzelmek kifejezése többféle eszközzel: verbálisan, vizuálisan, gesztussal az alkotótevékenység során." (NAT, 2012, p. 171)

Az eredeti kutatási terv alapján két iskola diákjai körében valósult volna meg a program. Az egyik a Nepomuki Szent János Római Katolikus Általános Iskola, ahol sikeres volt a kutatómunka. A másik budapesti, külkerületi iskolában nem sikerült a kutatómunkát befejezni. Mindennek indoka a 2020. márciusban bekövetkezett Covid 19 világjárvány miatt kihirdetett járványügyi veszélyhelyzet és az abban kötelezővé tett intézkedések. Mindez nagyban befolyásolta a kutatómunka tervszerinti megvalósulását. A minta elérhetőség szerinti minta (kényelmi minta).

A Nepomuki Szent János Római Katolikus Általános Iskola Várpalotán található. Várpalota egy Veszprémtől és Székesfehérvártól 25 km-re található kisváros. Ipari város volt, mely az utóbbi időben fejlődésnek indult. A kutatás az iskola a harmadik (14) és negyedik (18) osztályában történt meg. A harmadik osztályba 6 BTM-es gyermek jár, akik részt is vettek a kutatásban, ők több odafigyelést és segítséget igényeltek a többi gyereknél.

A kutatási stratégia kvalitatív. A pedagógiai esettanulmány keretein belül került bemutatásra a gyerekek által alkotott füzet tartalomelemzése és a pedagógusokkal készült interjú, valamint a megfigyelések által készített reflektív napló (Sántha, 2009). A kutatási munka kiindulópontjaként két kvalitatív kutatási módszer lett kiválasztva, valamint elkészült egy kvantitatív szociáliskompetencia mérés, írásbeli kérdőív formájában. A kutatás során vegyesen kvalitatív és kvantitatív módszereket használva, kombinált módszertani stratégia valósult meg (Sántha, 2006). A kvalitatív kutatás megbízhatósága érdekében alkalmazott eljárás, a triangulációs eljárás. Ezen belül:

- ♦ Módszerek triangulációja (kombinált módszerek alkalmazásával)
- ♦ Szakértői trianguláció (kutató, pedagógusok, gyerekek)

A kérdőíves kutatás során Oláh A. & G. Tóth K. (é.n.) szociális kompetencia mérés részletei kerültek felhasználásra. A kérdőív eredeti kutatási terve:

I. Az alapszint felmérése

II. Hatékonyság vizsgálat (Éntudatosság és mások perspektívájának átvétele, pozitív attitűdök és értékek, felelősségteljes döntéshozatal, kommunikációs készség, szociális készségek.)

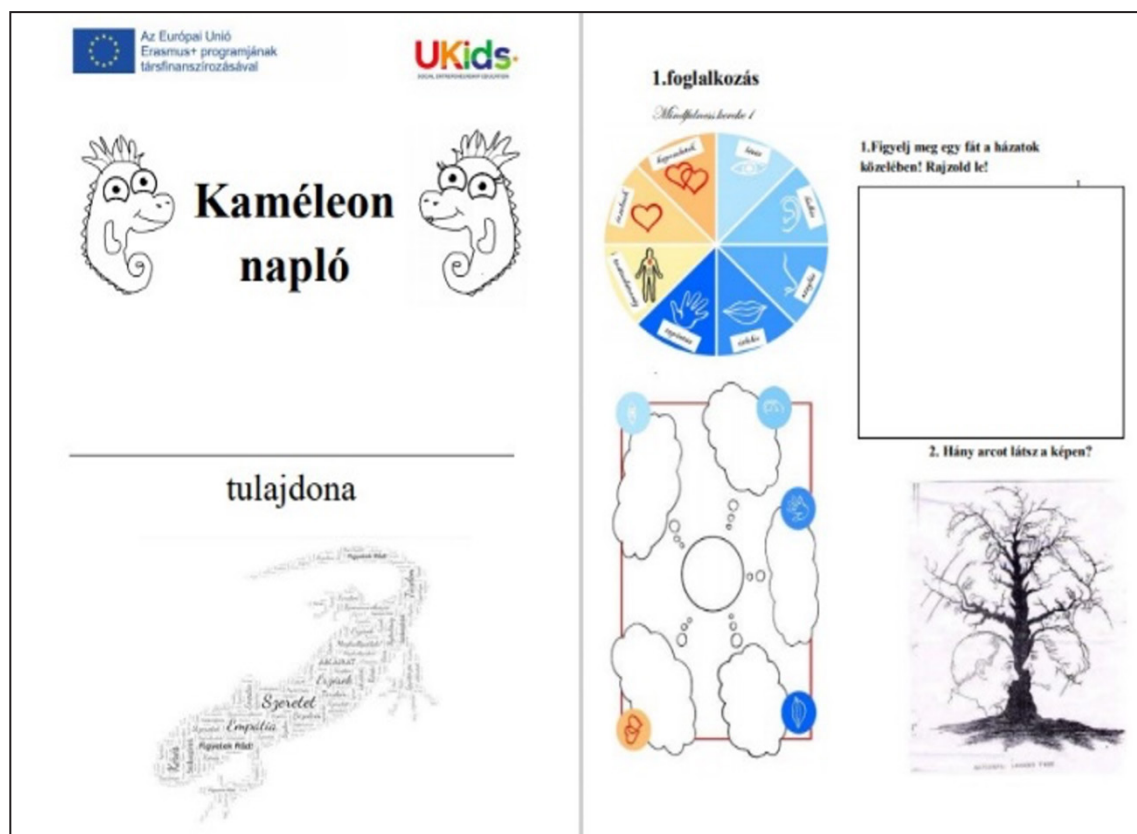
III. Differenciált hatás elemzés

A kutatási kérdések szűrése az életkori sajátosságok alapján történt.

A kvalitatív kutatás fő eleme a megfigyelés volt, mely során különböző szempontok és alapelvek segítségével az objektivitás volt a fő cél. A megfigyelések középpontjában a munkakedv, megnyilvánulások, egyéni fejlődés és tanulási viszony volt hangsúlyos.

1. ábra

Részletek a tanulók munkafüzetéből, a Kaméleon naplóból



A gyerekek a program elején úgynevezett „Kaméleon napló”-t kaptak (részletek ld. 1. ábra), mely a tartalomelemzés és a reflektív napló elkészítésénél kapott nagy szerepet. A füzet céljai által kerül bemutatásra a foglalkozási terv. A program öt alkalmat foglalt magába, melyek a 45 perces órákba beleillenek. Az eredeti Youth Start Empátia kiadvástól eltérően. Eredetileg 10 alkalmat határoztak meg. Az első foglalkozás során a gyerekek megtanulták a megfigyelést és a körülöttük lévő világgal ismerkedtek, a Mindfulness segítségével. Az eredeti programtól ez is eltérő, hiszen a gyerekek már az első alkalomkor az erőszakmentes kommunikációval kezdtek el foglalkozni és a későbbi órákon ismerték csak meg a Mindfulness technikáját. A változás célja volt, hogy a gyerekek kellően rá tudjanak hangolódni az erőszakmentes kommunikációra. Ez azért volt fontos, mert a gyerekek a rendes iskolai órák közé beépítve kezdték el a programot, így fontossá vált, hogy előkészítésre kerüljön a project további része.

A második alkalommal a program személyes motivációt teremtett a gyerekeknek, ugyanis egy kaméleont alkottak meg, mely egy kerettörténetet is kapott. A harmadik foglalkozás során a gyerekek megtanulták felismerni, ki-mutatni, moderálni érzelmeiket. A negyedik alkalommal az önismeret és az erőszakmentes kommunikáció alapjai kaptak hangsúlyt. Az alap programtól eltérően megjelent a programban az önismeret megalapozása. Ennek célja az volt, hogy a gyerekek önmagukat is jobban megismerjék, közelebb kerüljenek önmagukhoz és ezáltal társaikhoz is.

Az utolsó foglalkozáson az erőszakmentes kommunikáció megszilárdítása és az összefoglalás történt. Eltérés volt még az eredeti programtól, hogy a általam alkotott célokat igyekeztem gyermekközpontú feladatokkal és mód-szerekkel elvégezni. Ennek elérése érdekében kerettörténet alkotás történt meg mesével, amelyben a gyerekeknek az önmaguk által készített kaméleonjukat kellett megtanítaniuk az érzelmekre, önismeretre és az erőszakmentes kommunikációra.

Az interjú az osztályfőnökökkel készült előzetes megbeszélés alapján. Típusa félig strukturált típusú interjú. Az interjúban kérdező moderátorként voltam jelen, majd az alábbi szempontok alapján elemeztem a pedagógusok válaszait:

1. Az érzelmi fejlesztés és az erőszakmentes kommunikáció szükségessége az iskolákban.

A pedagógusok megjegyezték, hogy régen az osztályfőnöki órákon gyakran lehetett ilyen érzelmi fejlesztést és problémamegoldó ötletelést tartani, de jelen pillanatban a pedagógusnak meg kell oldania ezeket a feladatokat a szünetekben. Vagy, ha olyan helyzet alakul ki az osztályban, akkor akár egy óra elejét kell rááldozniuk. Ezért is nagyon hasznos véleményük szerint a program. Problémaként előkerült az is, hogy sokszor a szülőkkel is fontos elbeszélgetni és akár ők is jó alanyai lehetnének egy hasonló kutatásnak.

2. A pedagógusok reflexiói - az interjúk tanulságai

A pedagógusok mind a ketten egyetértettek abban, hogy ez az öt foglalkozás megfelelő volt a gyermekek fejlesztéséhez. A harmadikos osztályfőnöke örömet fejezte ki, hogy olyan konfliktusok is előjöttek a gyerekekből, amelyeket ő eddig csak sejtett. Az egyik egy testvérkonfliktusra a másik pedig egy iskolai konfliktusra mutatott rá.

Az interjúk, a gyakorlati ismeretek és a reflexiók által a program megállta a helyét az intézményes keretek között.

A kérdőív felvételére az első alkalom előtt került sor, hogy a válaszadáskor semmiképpen ne legyen hatással a gyerekekre a program. Tervek alapján pár hónap múlva a gyerekek újra kitöltik a kérdőívet és összehasonlításra kerülhet a két adat. Ennek célja, hogy megállapíthatóvá váljon, hogy sikeres volt-e a fejlesztés hosszútávon és ha igen, milyen mértékben. Érdekes kérdés lehet az esetleges visszaesés okainak feltárása.

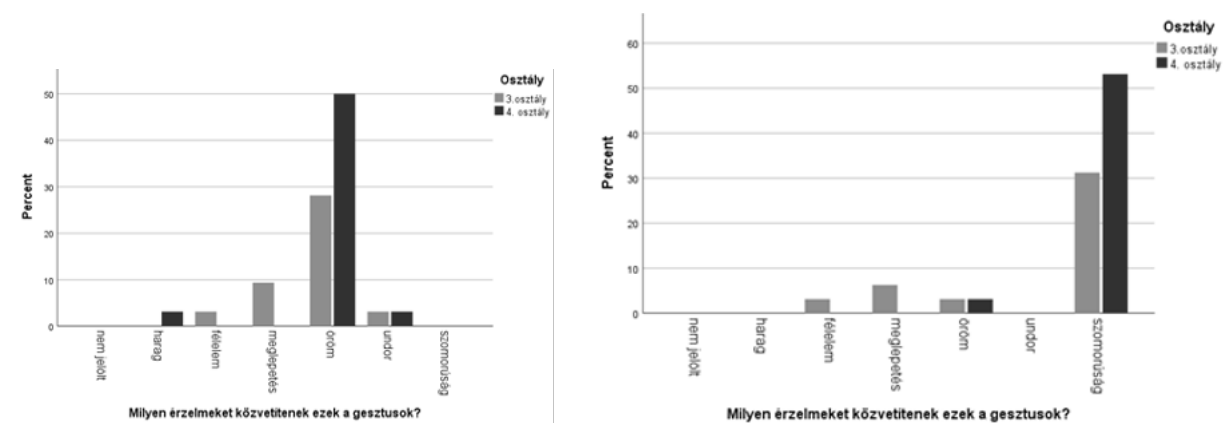
A továbbiakban a kérdőív azon részletének vizsgálata kerül bemutatásra, mely a gyerekek figyelmi képességeit méri: azt, hogy a gyermek helyesen értelmezi-e mások verbális és non-verbális üzeneteit. Az *öröm* és *szomorúság* értelmezése következik, külön bontva a harmadik és negyedik osztályt. Az osztályok megkülönböztetése azt a célt szolgálta a vizsgálat során, hogy átláthatóvá váljon, ha szükséges pontosítható legyen, hogy a kérdőív megfelel-e a két évfolyam életkori sajátosságainak. A nemek megkülönböztetése az elemzés szempontjából sokszor nem adott ambivalens adatokat, így azt csak az érdekesebb adatoknál különítettem el. Az elemzések után a kérdőív megfelelően alkalmazható volt, az eltérő évfolyamok számára. A kitöltés időtartamban volt eltérés a harmadik és negyedik osztály diákjai között, ugyanis a negyedik osztályos diákok sokkal előbb teljesítették a feladatot.

Megállapítható, hogy az *öröm* és a *szomorúság* a vizsgált gyerekek körében jól felismerhető érzelmek. Megfigyelhető, hogy a harmadik osztályban a válaszadások között általánosságban nagyobb a szórás. A negyedik osztály pedig nagyobb arányban értelmezte jól a képek non-verbális üzenetét. Azonban mindkét érzelemnél látható, hogy összességében a gyerekek több, mint a fele helyesen értelmezte a képeket.

A gyerekeknek a *félelem* és *harag* értelmezése a vizsgálat gyerekek eredményeit alapján nagyobb nehézséget okozott az előző két érzelemnél. Mind a két évfolyamon nagy volt a szórás. Ennek ellenére összesítve a harmadik és negyedik osztályos gyerekek válaszait több mint 60%-a helyesen értelmezte a képek non-verbális üzenetét a félelemnél. Ezzel ellentétben a harag felismerése könnyedebben ment. Összesen több, mint 80% jelölte a helyes érzelmet. A feladat talán szokatlan volt a gyerekek számára, de a fejlesztés előtt is nagy százalékban sikerült jól teljesíteniük.

2. ábra

Érzelmeket közvetítő gesztusok gyakorisága a program kezdetén és végén



Az eredmények bemutatásánál végezetül a füzet eredményeinek bemutatása következik reflektív naplóval és tartalomelemzéssel. A cél az volt, hogy a gyerekek önálló munkáját elemezve kiderüljön, hogy sikeres volt-e a fejlesztő hatás. A megfigyelések azt igazolták, hogy a gyermekközpontú füzet megalkotása sikeresnek bizonyult. A gyerekek nagyon örültek, amikor megkapták a saját naplójukat és azonnal elkezdték a saját egyéniségükre formálni, színezéssel.

3. ábra

Érzelmeket tanuló kaméleonok: kreatív feladat produktumai

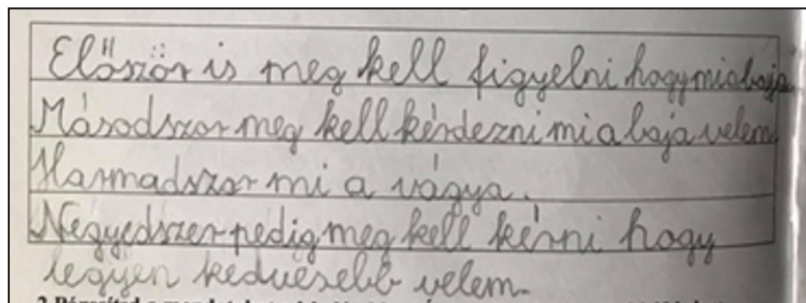


Az első foglalkozás során a megfigyelés fejlesztése volt a cél, mely egy fa ábrázolásával került ellenőrzésre. A gyerekeknek a lakhelyükhöz legközelebbi fát kellett lerajzolniuk. Többségében részletgazdag, szép rajzok készültek. A második foglalkozás során készített kaméleonokat láthatják a 3. ábrán. Ennél az óránál a gyerekek nagyon motiváltak voltak. Magukénak érezték a feladatot, hogy megtanulják, megtanítsák az érzelmeket. A füzet elkészítésekor az életkori sajátosságokat figyelembevéve játékos és rajzolás feladatok készültek.

A 4. ábrán az erőszakmentes kommunikáció elsajátításának visszaellenőrzésére vonatkozó feladat látható. A harmadik osztályban a diákok 72% teljes mértékben elsajátította az erőszakmentes kommunikáció alapjait, míg a negyedikeseknél 53% lett a hibátlan feladatok aránya. A nemek elosztása szempontjából kirívó különbség nem volt megfigyelhető.

4. ábra

Az erőszakmentes kommunikációról tanultak egyéni felidézése. Kaméleon füzet részlete.



Az utolsó foglalkozás során az erőszakmentes kommunikáció tudatosítása és összefoglalása valósult meg. A gyerekeknek konfliktushelyzeteket kellett eljátszaniuk, majd leírniuk, hogy mi szükséges a viták helyes megoldásához. A cél az volt, hogy a rögzítéssel még inkább tudatosuljon bennük az erőszakmentes kommunikáció lényege, hatékonysága.

Sokan a saját szavaikkal fogalmazták meg az erőszakmentes kommunikáció négy lépését, így sikeresnek mondható a kítűzött cél elérése.

A gyerekek többen jelezték, hogy otthon szüleikkel elkészítették és eljátszották a feladatokat. Egy kislány, akit apukája egyedül nevel boldogan újságolta, hogy egy kapcsolattartás alkalmával, anyukájával két órán keresztül beszélgettek zsiráf és sakálnyelven.

A diákok által említett és kiemelt komponensek akár iránymutatásként használhatóak további kutatások, vagy foglalkozások folytatására, fejlesztésére és akár tanórák során is lehet alkalmazni őket annak érdekében, hogy a gyerekek érzelmi fejlesztése megtörténjen.

Végezetül az alapkérdések megválaszolása, jövőbeli célok ismertetése következik.

- ♦ A gyerekek a negyedik alkalommal elmélyítették az önismeret – és az erőszakmentes kommunikáció alapjait, melyeket gyakorlatban is alkalmaztak. A foglalkozásokon előkerülő konfliktusokat sikerült megoldani és a pedagógusok visszajelzése által sokszor alkalmazták a gyerekek a program után a zsiráfnyelvet és konfliktusaikat is ezzel a technikával oldották meg.
- ♦ A megfigyelések és a vizsgálatok alapján, játékos feladatokkal és a tudást fokozatosan elmélyítve fejleszthető harmadik negyedik évfolyamban.
- ♦ A pedagógusok és a gyerekek visszajelzése, valamint a megfigyelések alapján sikeresnek mondható a program levezetése és megtartása.
- ♦ A NAT(2012) szabályai alapján a szociális kompetenciák fejlesztése már kisgyermekkorban elkezdhető.
- ♦ Egyik kérdésre nem született válasz, mert a Lázár Ervin Általános Iskolában a járványhelyzet miatt, nem történt meg a kutatás folytatása.

A kutatásban nem történik lezárás, tervek szerint még két osztállyal bővíthet a minta. Mindezek mellett, egy későbbi időpontban tervben van a kutatási résztvevők kibővítése és a fejlesztési programban tervként szerepel, hogy a szülők is részt vegyenek egy hasonló programon, hogy otthon ők is tudják gyakorolni a gyerekekkel a technikát.

Irodalom

- Ciarrochi, J. & Forgács, J. & J. D. Mayer (2001). *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Győr: Kairosz Kiadó.
- Falus, I. & Ollé, J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting. Raising An Emotionally Intelligent Child*. Andrews McMeel Publishing
- Gottmann, J. & J. DeClaire (2016). *Gyerekek érzelmi intelligenciája. Nevelés szívvel-lélekkel*. Hungarian edition: Jaffa Kiadó. (293.o.; 26.o)
- Hercz, M. & Lindner, J. (2020, Eds.). *Szociális vállalkozóképesség fejlesztése gyermekkorban: nemzetközi konferencia és a UKids projekt szakkiállítás. Social entrepreneurship*
- Jambor, E & Lindner, J (2018). Learn how to learn in a holistic manner. A training programme for the 21st century. 6.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata, *Iskolakultúra*, Szeged; Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
- Krznaric, R. (2017). *Az empátia ereje*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- László, G.: Az információ- és kommunikációs technológia (IKT) hatása az oktatási rendszerre, a távoktatásra és a partnerségi kapcsolatok fejlődésére. *Információs Társadalom* 2003. 3. évf. 2. sz. Szeged; Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
- Lindner, J. (2018). *Entrepreneurship Education for a Sustainable Future. Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115–127.
- NAT (2012). A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- Oláh, A. & G.Tóth, K. (é.n.) A szociális kompetencia mérése: skálák és példa-ítemek letölthető: <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0608MesterhazyMaria.pdf> megtekintve: (2020.12.05)
- Pátkai, A. (2020). *Érzelmektől a Zsiráfnyelvig. Érzelmi nevelés kihívás-alapú tanulóssal*. OTDK versenymű, ELTE TÓK, 2020
- Rosenberg, B. M. (2001). *A szavak ablakok vagy falak- Erőszakmentes kommunikáció*. Budapest: Agykontroll Kft.

- Rust, S. (2020). Erőszakmentes kommunikáció. Amikor a zsiráf a sakállal táncol Budapest: Bioenergetic Kiadó. 53
- Sántha, K. (2009). Bevezetés a kvalitatív pedagógia kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha, K. (2017) A trianguláció-típológiák és a maxqda kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban, Vezetéstudomány/ Budapest Management Review XLVIII. ÉVF. 2017. 12. szám, 2017 dec; letölthető: <https://www.maxqda.de/wp-content/uploads/Triang%C3%A9sMAXQDA.pdf> Megtekintve: (2020.09.27.)
- Sántha, K. (2006). Kvalitatív kutatás. Hasznos *útmutató* a kvalitatív módszertani elvekről és technikákról In: *Új Pedagógiai Szemle* 56. évf. 5. sz. 2006. május.
- Sántha, K. (2006). Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásokon? In: *Új Pedagógiai Szemle* 57. évf. 11. sz. 2006 november, letölthető: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/letezik-hipotezis> Megtekintve: (2020.10.28.)
- UKids (2017; sz.n.). *Youth Start Social Entrepreneurship Programme for Kids* Elérhető: <http://www.youthstart.eu/en/terms/>
- YouthStart A (é.n.; sz.n.). Youth Start Entrepreneurial Challenges Programme Elérhető: <http://www.youthstart.eu>
- Youth Start – Entrepreneurial Challenges Handbook version (2018) letölthető: <http://youthstartproject.eu/wp-content/uploads/2018/12/USTART-Handbook.pdf> Megtekintve: (2020.10.19.)
- Youth Start TV- Empowering each child videók. letölthető: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLtpldeoJYus-65S7UsSeCoBE5b9TaPLtFR> Megtekintve: (2020.10.20.)
- Trio Model felépítése (sz.n., é.n.). Letölthető: <http://www.youthstart.eu/en/whyitmatters/> Megtekintve: (2020.10.20)
- Why Mindfulness? A Youth Start mindfulness program: gyakorlatok, másolható sablonok és *útmutatók* kézikönyv (2019) letölthető <http://www.youthstart.eu/en/warmup/> Megtekintve: (2020.10.19.)

Szabó Dóra Mária – Déri András

Női szerepek vizsgálata a Disney hercegnős meséiben

Analysis of women's roles in Disney's princess movies

LEKTOR: DR. LEHMANN MIKLÓS

Absztrakt

A nemi szerepekkel és egyenlőtlenségekkel kapcsolatos jelenkori hétköznapi és tudományos közbeszéd tükrében érdekes kérdés, hogy a Disney hercegnős meséiben milyen nőalakok jelennek meg, és ezek mit üzennek a gyerekeknek a női szerepekről és a nők társadalmi helyzetéről. Kutatásomban fókuszában ez a téma áll. A vizsgálat középpontjában a Disney hercegnős meséi álltak, amelyeket a bennük megjelenített női szerepek szempontjából elemeztem. A hercegnős mesék közül célzottan választottam ki nyolcat, amelyeket később nyolc különböző elemzési szempont alapján vizsgáltam meg. A vizsgált mesék a következők voltak: *Hófehérke és a hét törpe*, *Hamupipőke*, *A kis hableány*, *Mulan*, *A hercegnő és a béka*, *Aranyhaj és a nagy gubanc*, *Merida*, *a bátor és a Jégvarázs*. A Disney-mesékben megjelenített női szerepek elemzésén túl az is célja volt a kutatásomnak, hogy segítséget nyújtson szülőknek, pedagógusoknak abban, hogy mely meséket érdemes látniuk a gyerekeknek, annak érdekében, hogy megfelelő képet kapjanak a női szerepekről. Jelen tanulmányban bemutatom a kutatásomat és annak néhány kiemelt, fontosabb eredményét.

Kulcsszavak: Disney-mesék, hercegnők, gender, nemi szerepek, hősnők

Bevezetés

A női szerepek, illetve a nők és férfiak közötti egyenlőtlenségek kérdése manapság mind a politikai, mind (ezzel összefüggésben) a hétköznapi-, közbeszéd fontos és sokat vitatott kérdése, amelynek a kulturális reprezentációk és azok megítélése különösen fontos terepe (ld. pl. Kováts, 2018). Mivel az ezzel kapcsolatos viták gyakran reflektálnak a kortárs gyerekkultúra feltételezett változásaira is, óvodapedagógusként hasznos és érdemes jobban belelátni ebbe a témába.

A The Walt Disney Company egy olyan világcég, amely a legnagyobb médiavállalatok között van jelen, és a gyerekműsorok készítése teszi ki tevékenysége nagy részét. A Disney-mesék célközönsége a gyerekek, akik szocializációjában a mesékben látott nemi szerepekkel kapcsolatos minták és elvárások is hatással lehetnek arra, hogy ezekről milyen elképzeléseik lesznek majd később.

A mesék karakterei ráadásul nemcsak a médiafogyasztás, hanem a fogyasztás más típusai esetén is részei a gyere- (és felnőtt-) kultúrának. A hercegnők ott szerepelnek a ruhákon, a gyerekek játékaiban, mesekönyvekben, jelen vannak a különböző használati tárgyakon, így minden bizonnyal több olyan gyerek szocializációját is befolyásolják, akik egyébként ezekkel a mesefilmekkel nem találkoznának (Broda 2015).

A következőkben bemutatom a kutatásom elméleti hátterét. Ezt követően a kutatás jellemzőit és a kiemelt eredményeket ismertetem, majd összegzem a főbb tanulságokat.

Szakirodalmi áttekintés

Mivel a nemi szerepek változásait vizsgáltam, ezért fontos először az alapfogalmak tisztázása. A nemi identitás azt jelenti, hogy egy egyén milyen neműnek tekinti magát, míg a nemi szerepeken azokat a társadalmi szerepeket, tevékenységeket, magatartásokat értjük, amelyeket a társadalom a két nem tagjaitól elvár (Andorka, 2006).

Fontos kiemelni, hogy a gyerekek a nemi szerepeket a nemi szocializáció során sajátítják el. A közvetlen (és a közvetett, például a média-) környezet pozitív és negatív megerősítésekkel ösztönzi a gyerek nemi szerepekről való tanulását (Andorka, 2006).

A nemi szerepekhez szorosan kapcsolódik a gender fogalma is. A gender vagy más szóval a társadalmi nem Anthony Giddens (2008) szerint a férfiak és nők közötti pszichológiai, társadalmi és kulturális különbségeket jelenti, Tóth Olga (2007) pedig a biológiai nemekre a társadalom által ráépített elvárás- és lehetőségszisztem vonatkozását emeli ki.

Érdemes még megemlíteni a nemi sztereotípiákat is. A nőkre és a férfiakra is egyaránt használunk olyan kijelentéseket, amelyek a nemi sztereotípiák körébe tartoznak. A hagyományos nemi sztereotípiák tartalma a nőket általában kevésbé kompetensnek, de együttműködőnek, melegszívűnek írja le, ellentétben a férfiakkal, amely a státuszkülönbségek tulajdonításával is összefügg (Kovács 2014). „A nemileg specifikus szocializáció, a nemi szerepelvárásoknak való megfelelési igénye és a sztereotípiák önbeteljesítő mivolta hosszú távon létrehozza a sztereotípiák által elvárt és előírt különbségeket férfiak és nők között, és fenntartja a nemek közti társadalmi státuszkülönbségeket” (Kovács 2014, pp. 44-45).

A nemek közötti hatalmi egyenlőtlenség elleni törekvéseket a különböző feminista irányzatok csatornázták társadalmi cselekvéssé a modern társadalmakban, ezen törekvések, a fő fókuszai és ideológiai tartalmuk szinkron és diakron is változatosak. (Schiele, Louie & Chen, 2020).

A Disney több különböző témájú animációs filmet készített az évek során, mégis talán a hercegnős meséi a legnépszerűbbek. Ezek a mesék a leginkább alkalmasak arra, hogy jobban megvizsgáljuk a bennük megjelenített női szerepeket, hiszen a történetek főszereplői általában nők. A Disney-mesék csoportosítására McKenzie Barber (2015) rendszerezése szolgálhat alapul. Ő a meséket három nagy csoportra osztotta. Az első az úgynevezett „Domestic Era”, ami magyarul a háziasszonyok korszakának felel meg. Ide tartozik a *Hófehérke és a hét törpe*, a *Hamupipőke* és a *Csipkerózsika*. A másik a „Rebellious and Ambitious Era”, vagyis a lázadó és ambiciózus korszak. Ide sorolható *A kis hableány*, *Mulan* és az *Aranyhaj és a nagy gubanc*. Az utolsó nagy csoport pedig az „Independent and Free Spirited Era”, a független és szabad szellemű korszak. A *Merida*, a *bátor* és a *Jégvarázs* tartozik ide.

Az elmúlt évtizedekben több kutatás is született a Disney-mesékben megjelenő nemi szerepekről, melyek között nagy számú a külföldi kutatás.

Sarah M. Coyne és munkatársai (2016) a Walt Disney hercegnős meséinek jelentőségét vizsgálták az óvodás korú gyerekek életében. Eredményként azt kapták, hogy az óvodások életében, főleg a lányokéban nagyon nagy szerepet játszanak a Disney hercegnői és ez kihat a viselkedésükre, valamint a testképükre is.

A Disney-mesék nyelvezetét elemző kutatásokból kiderül, hogy például a vizsgált tizenkettő mesében egy kivételével többet beszélnek a férfiak, mint a nők (Fought & Eisenhauer, 2016). Egy másik kutatás eredményeiből, amely a *Hófehérké* és a *Merida*, a *bátor* című mesét hasonlította össze, pedig az látható, hogy a női szereplők használnak több bizonytalanságot sugalló kifejezést, illetve a nők többször használják a 'kérem', 'köszönöm' kifejezéseket, valamint többször is kérnek bocsánatot (Dr. Itmeizeh & Ma'ayeh, 2017).

A Walt Disney hercegnős meséiben a női és férfi szereplők számában is nagy eltérés mutatkozik. A legtöbb női karaktert tartalmazó mese a *Jégvarázs* és a *Szépség és a szörnyeteg*, míg a legkevesebbet az *Aladdin*, valamint a *Hófehérke és a hét törpe*. A *Jégvarázsban* látható a legtöbb férfi szereplő, a *Hamupipőkében* és a *Csipkerózsikában* pedig a legkevesebb. Fought & Eisenhauer (2016)

A nemi szerepek vizsgálata a hercegnős Disney-mesékben pedig megmutatta, hogy a Disney az 1937-ben megjelent *Hófehérké*vel elindította a nők sztereotipikus ábrázolását a mesékben is. (Dr. Itmeizeh & Ma'ayeh, 2017) Ezt támasztják alá England és munkatársainak (2011) eredményei is, akik kilenc hercegnős Disney-mesét vizsgáltak meg. Azt találták, hogy ezekben a mesékben olyan hagyományos nemi szerepekben tüntetik fel a nőket, mint például a passzivitás vagy a segítségre szorulás. A szépségük fontosabb a belső tulajdonságaiknál és a mesék végén általában háziasszony, anya vagy feleség szerepben láthatók. Ezzel szemben a férfi karakterek erősek, dominánsak. (England, Descartes & Collier-Meek, 2011).

A kutatás jellemzői

A kutatásomhoz nyolc olyan kutatási kérdést fogalmaztam meg, amelyeket még nem vizsgáltak a Disney hercegnős meséinek szemszögéből. Azonban a kutatás terjedelme és összetettsége miatt jelen tanulmányban ezekből csak néhány érdekesebb, fontosabb kutatási kérdést, ahhoz tartozó hipotézist és eredményt mutatok be.

Az említett kutatási kérdések a következők:

1. Milyen módon, pózokban, környezetben, társaságban, és mennyire szexualizáltan, sztereotipikusan ábrázolják a női karaktereket az egyes mesék plakátjain?
2. Milyen neműek a vizsgált mesék címszereplői, illetve, hogy az összes vizsgált mesét illetően milyen arányban vannak női címszereplők, milyen a mesék főszereplőinek nemi megoszlása?
3. Milyen jelzőkkel illeti a többi szereplő a mesék hősnőit, valamint, hogy ezek közül mennyi vonatkozik a belső tulajdonságokra és mennyi a külsőkre, illetve, hogy milyen arányban oszlanak meg a pozitív és negatív jelzők?
4. Milyen szerepeket töltenek be az egyes mesék hősnői, illetve ezek mennyire feleltethetők meg a tradicionista női szereptípusoknak?

A Disney hercegnős meséiben bemutatott női szerepeket illetően feltételeztem, hogy:

1. A nők plakátokon való reprezentálása közel azonos a vizsgált mesék tekintetében. A borítókön a főbb karakterek vannak megjelenítve, de a fő hangsúly a hősnőkon van.
2. A vizsgált Disney-mesék címszereplői nagyobb arányban nők, azonban a főszereplők tekintetében több férfi főszereplő van.
3. A női főszereplőkre használt jelzők leginkább az adott karakter szépségére utalnak. Több jelző vonatkozik a külső tulajdonságaikra, mint a belsőkre, valamint több a pozitív jelzők száma, mint negatívaké.
4. A legtöbb mesét meghatározó női karakter viselkedése besorolható valamely női nemi szerepbe. Ezen belül is a háziasszony, illetve a feleség szerepe a domináns.

Mérőeszközként a (kvitatív) dokumentumelemzést választottam, mert ennek segítségével tudtam a Disney-meséket elemezni az előre megfogalmazott kutatási kérdéseknek megfelelően. Azonban bizonyos esetekben az egyértelműen kódolható elemzési szempontoknál, kvitatív módon is ábrázoltam az eredményeket.

A kutatás tárgyául szolgáló Disney-meséket kvótás módszerrel válogattam. Olyan Disney-meséket választottam, amelyek sokak által ismertek, a Disney különböző korszakaiban születtek, illetve a női szereplők meghatározzák a történet alakulását és a mese cselekménye hozzájuk köthető. Így végül a *Hófehérke és a hét törpét*, a *Hamupipóké*, a *kis hableányt*, a *Mulant*, a *hercegnő és a béka*, az *Aranyhaj és a nagy gubanc*, a *Merida, a bátor* című meséket, valamint a *Jégvarázst* vizsgáltam meg.

A kutatás néhány fontosabb eredménye

A következőkben a kutatásom főbb eredményeit ismertetem, amelyeket ábrakon és táblázatokon keresztül is szemléltetek.

Hősnők megjelenítése a plakátokon

Az egyik legszembetűnőbb egy mese megtekintése előtt a borítója, plakátja (1. ábra). Azonban már ezek is utalhatnak a hősnők sztereotipikus helyzetére. Így a kutatásom során először ebből a szempontból vizsgáltam meg a kiválasztott Disney-meséket.

A hősnők többnyire a mesék plakátjain a középpontban láthatóak, nagyobb alakban, mint a többi megjelenített szereplő. Csak két mese plakátján kisebb a hősnő, mint a többi szereplő. Az *Aranyhaj és a nagy gubanc* című mese esetében a legnagyobb megjelenített karakter *Maximus*, a ló, a *Jégvarázsnál* pedig minden szereplő nagyjából azonos magasságú.

A plakátokat a megjelenített társaság szempontjából megvizsgálva azt találtam, hogy a hősnők az adott mese főbb, fontosabb karaktereivel együtt szerepelnek. Amelyik borítón jelen van a történet főgonosza, ott ő kisebb és inkább a háttérben található meg. Illetve egy kivétellel (*Merida, a bátor*) minden vizsgált plakátról elmondható, hogy jelen vannak rajta állatok, akik kivétel nélkül a hősnők barátai, segítői.

Azt is vizsgáltam, hogy hősnők milyen környezetben láthatók az egyes plakátokon. Megállapítható, hogy minden női karakter az adott mese fő helyszínén van ábrázolva, ez alól *Mulan* kivételt képez. Ő egy fekete és piros háttér előtt szerepel, azonban ez a színvilág jellemző a mesére.

Az ábrázolt hősnőkről az is elmondható még, hogy mindannyian vékony testalkatúak, hajuk hosszú, többnyire szoknyát viselnek, ruhájuk nem kirívó, válluknál többet nem mutat, bár *Ariel* csak egy kagylóból készült bikinit visel.

1. ábra



Címszereplők, főszereplők neme

A nyolc általam vizsgált mesének a címét is elemeztem. Címszereplőnek azokat a karaktereket tekintetem, akik az adott mese címében megjelennek és a történet későbbi alakulásában is szerepük van. Azokat a karaktereket tartottam főszereplőnek, akik az adott mese borítóján szerepeltek és/vagy nagy hatással voltak a történet alakulására, sokszor voltak láthatóak. A nyolc vizsgált mesében összesen 29 szereplőt soroltam a főszereplők közé.

Azt vizsgáltam, hogy a címekben megjelenő szereplők milyen neműek, ez alapján pedig elkészítettem egy táblázatot, amely jól reprezentálja a vizsgált mesék címszereplőinek nemét. A címszereplők körében nagyobb számban voltak a női szereplők, ami annak tudható be, hogy többnyire a mesék hősnői egyben a címszereplők is. (1. táblázat)

1. táblázat

A címszereplők nemi megoszlása (mesék száma és százalékos eloszlása)

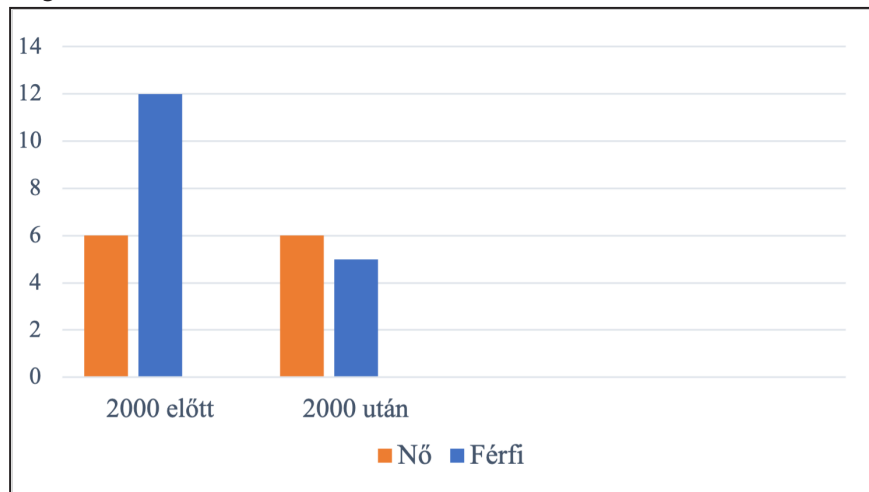
	Darab	Százalék
Nő	5	62,5%
Férfi	0	0%
Közösen mindkettő	2	25%
Nincs említés	1	12,5%
Összesen	8	100%

A nemek megoszlása a vizsgált mesék főszereplőit tekintve azonban pont az ellenkezőjét mutatta. Elmondható, hogy a férfi főszereplők vannak többségben az összes vizsgált mesét tekintve (17 fő), illetve a 2000 után megjelent

rajzfilmekben kevesebb főszereplő van (11 fő), akik közül 6 női karakter. Ez a szám a 2000 előtt megjelent mesék esetében is megegyezik, azonban itt összesen 18 főszereplő van, tehát a női főszereplők száma 2000 előtt és után sem változott, míg a férfiaké jelentősen lecsökkent. (2. ábra)

2. ábra

A főszereplők nemi megoszlása 2000 előtt és után



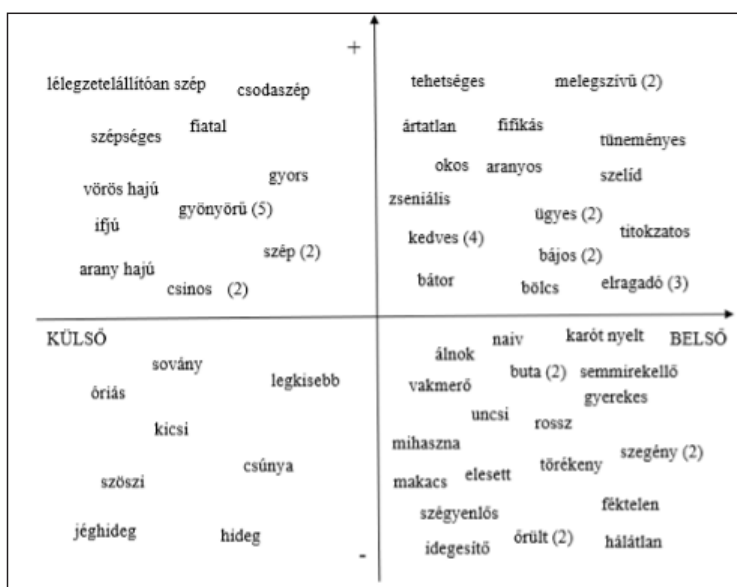
Hősnőkre használt jelzők

Általánosan vizsgált kérdés volt az is, hogy a mesék hősnőire milyen jelzőket használ a többi szereplő.

A hősnőkre használt jelzőket egy koordináta rendszerben ábrázoltam (3. ábra), amely megmutatta, hogy a belső tulajdonságokra vonatkozó jelzők közül a legtöbbször a 'kedves' és a 'bájos' fordul elő, illetve a legtöbb mese esetében nagyobb számban fordulnak elő a belső tulajdonságok, mint a külsők. Általánosan elmondható-, még, hogy a hősnőkre használt külső tulajdonságokra vonatkozó jelzők többségében a női szereplő szépségére utalnak, a leggyakrabban használt jelző a 'gyönyörű' és a 'szép'.

3. ábra

Hősnőkre használt jelzők (zárójelben, ha többször is előfordultak)



A jelzők megoszlása az egyes mesék között nagy változatosságot mutat. Van olyan mese, ahol csak összesen 5 jelző hangzik el a női főszereplőre vonatkozóan (*Merida, a bátor*), és van olyan hősnő, akire 15 jelző is vonatkozik (*Ariel*).

Az összesen 75 jelző közül 3 tulajdonságot nem lehetett egyértelműen besorolni a pozitív vagy negatív tulajdonságok közé. A hősnőkhöz kapcsolt jelzők között nagyobb arányban találhatók meg a pozitív jelzők (42 db), mint a negatívak (30 db).

Az egyes korszakok meséiben megjelenő jelzőket egy-egy szófelhőben foglaltam össze, amelyből kiderült, hogy a hősnőkre irányuló jelzők a különböző korszakokban nagyon hasonlóak, első ránézésre alig van különbség közöttük, egyedül a „bátor” jelző előtörése látványos.

Hősnők nemi szerepe

A mesékben megjelenő nemi szerepek vizsgálata is a kutatásom részét képezte.

Az elemzést követően az állapítható meg, hogy nem mindegyik vizsgált alkotás hősnőjét lehet megfeleltetni az előzőekben bemutatott női szereptípusoknak. Azonban az általános, hogy a szerelem valamilyen formában jelen van a mesék mindegyikében, illetve két hősnő kivételével (*Merida, Elza*) mindenki megtalálja párját a történet végére, amely fele végződik házassággal, gyermeke pedig egyik hősnőnek sem születik.

A hagyományosnak tekinthető nemi szerepek közé *Hófehérke* és *Hamupipőke* háziasszony szerepe sorolható, illetve a feleség szerepköréhez *Hamupipőke, Ariel, Tiana* és *Aranyhaj* tartozik, bár nem sokat tudunk meg feleségeként való viselkedésükről, mert a történetek jellemzően a házasságkötéssel érnek véget. Ezenkívül a modern nemi szerepekhez kapcsolható *Tiana*, aki a dolgozó nő szerepében látható. *Mulan* és *Merida* már a harcosabb hősnők közé tartoznak, akik életében nem a szerelem megtalálása a legfőbb cél. *Elza* és *Anna* is az erős, független, önálló nő szerepét sugallják viselkedésükkel.

Összegzés

A női szerepek és annak változásának vizsgálata a Walt Disney hercegnős meséiben magyar nyelvű szakirodalomban alulkutatottnak tekinthető, így érdemes e témában feltáró, és a nemzetközi irodalmat hazai kontextusban értelmező kutatásokat végezni – további, a témával kapcsolatos kutatások perspektívája így a hazai recepció, illetve a meséket fogyasztók attitűdjeinek vizsgálata lehet.

A kutatási eredményeim alapján megállapítható, hogy a vizsgált Disney-mesék hősnői által betöltött nemi szerepek az első hercegnős mese megjelenése óta napjainkig jelentős változásokon mentek keresztül, illetve a vizsgált mesék hősnői által betöltött nemi szerepekben pozitív változás figyelhető meg. Az is látható, hogy a Disney-mesék leképezik a társadalom változását, és tükröt tartanak a nők helyzetének változásáról (a szóhasználat nem véletlen: a Disney, mint piaci vállalat, sokkal inkább követi, mint formálja a fogyasztói elvárások változásait). Míg a 30-as, 40-es években a nők mesék által sugallt feladata annyi volt, hogy szép legyen, süssön, főzzön és takarítson otthon, addig az évek során egyre inkább elfogadottá vált, hogy a nők többre hivatottak, mint kiszolgálni a férfit (Grady, 2018), és a Disney ezt tökéletesen végig is követte.

Irodalom

- Andorka, R. (2006). A nemek közötti különbségek okai. In Andorka, R. Bevezetés a szociológiába. (pp.: 224-225.). Budapest: Osiris. Elérhető: http://szociologiaszak.uni-miskolc.hu/segedanyagok/Bevezetes_szoc.pdf (Letöltés dátuma: 2020.08.18.)
- Barber, M. (2015). Disney's Female Gender Roles: The Change of Modern Culture. Terre Haute, Indiana: Indiana State University. Elérhető: http://scholars.indstate.edu/bitstream/handle/10484/12132/Barber_McKenzie_2015_HT.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Letöltés dátuma: 2020.04.18.)
- Broda, K. (2015). A női szerepek kategóriái. In Simon, N., *Sztereotípiák hatása a női szerepvállalásra; Nők és az egészség*. (pp.: 18-20.). Miskolc: Miskolci Egyetem Egészségügyi Kar. Elérhető: <http://midra.uni-miskolc.hu/document/22021/16346.pdf> (Letöltés dátuma: 2020. 08. 19.)

- Coyne, S., Linde, J., Rasmussen, E., Nelson, D. & Birkbeck, V. (2016.06.). *Pretty as a Princess: Longitudinal Effects of Engagement With Disney Princesses on Gender Stereotypes, Body Esteem, and Prosocial Behavior in Children*. Letöltés dátuma: 2020.07.27.), forrás: Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/304071159_Pretty-as-a-Princess-Longitudinal-Effects-of-Engagement-With-Disney-Princesses-on-Gender-Stereotypes-Body-Esteem-and-Prosocial-Behavior-in-Children
- Dr. Itmeizeh, M. & Ma'ayeh, S. (2017.08.). *The Evolution of Gender Roles and Women's Linguistic Features in the Language of Disney*. Letöltés dátuma: 2020.07.22., forrás: Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/319328579_Evolution-of-Gender-Roles-and-Women%27s-Linguistic-Features-in-the-Language-of-Disney
- England, D. E., Descartes, L. & Collier-Meek, M. A. (2011). *Gender role portrayal and the Disney princesses*. Sex roles, 64(7-8), 555-567.
- Fought, C. & Eisenhauer, K. (2016). *A quantitative analysis of gendered compliments in Disney princess films*. Raleigh: North Carolina State University. Elérhető: <http://www.kareneisenhauer.org/wpcontent/uploads/2016/04/lsapresentation-d3.pptx> (Letöltés dátuma: 2020.07.27.)
- Giddens, A. (2008). Szexualitás és társadalmi nem. Szociológia (pp.: 337-372.). Budapest: Osiris.
- Grady, C. (2018.07.20.). *The waves of feminism, and why people keep fighting over them, explained*. Letöltés dátuma: 2020.10.03., forrás: Vox: <https://www.vox.com/2018/3/20/16955588/feminism-waves-explained-first-second-third-fourth>
- Kovács M. (2014): Nemi sztereotípiák és előítéletek az iskolában. In: Gordon Györi J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45–51.
- Kovács, M. (2007). Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier aspirációk. *Educatio*, pp.: 99-114.. Forrás: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/kovacsm_0701.pdf
- Kovács, E. (2018). Az angolszász viták jelentősége a magyar kormányzat „genderideológiára” hivatkozó mozgósításában és a hamis szembeállítások meghaladásában. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat*, 8.1, 46-67. Elérhető: <http://ntefjournal.hu/vol8/iss1/kovacs.pdf> (Letöltés dátuma: 2021.02.17.)
- Schiele, K., Louie, L. & Chen, S. (2020). *Marketing feminism in youth media: A study of Disney and Pixar animation*. Elsevier. Elérhető: <https://sci-hub.tw/downloads/2020-07-25/b6/schiele2020.pdf#view=FitH> (Letöltés dátuma: 2020. 09. 05.)
- Tóth, O. (2007). Nőnek lenni – társadalmi nem (gender) az egyenlőtlenségek rendszerében. *Magyar Tudomány*, 2007/12 1590. Elérhető: <http://www.matud.iif.hu/07dec/13.html> (Letöltés dátuma: 2020. 10. 03.)

Varga Anna – Vastag Ágnes

Körtelak az óvodában: környezettudatos magatartás megalapozása multifunkcionális játékeszközzel

Körtelak in The Kindergarten: Deeping The Environmentally Conscious Behaviour with a Multifunctional Toy

LEKTOR: KECSKÉS JÚLIA

Absztrakt

Célunk bemutatni, hogy mekkora szerepe van a gyermekek környezetvédő szemléletének megalapozásában az őket körülvevő tárgyi környezetnek. Ezt szakirodalmi, illetve kvalitatív vizsgálódásokkal támasztjuk alá. A kutatás egyik területe a gyermekjátékokat gyártó és forgalmazó cégek honlapvizsgálata. Valamint létrehoztunk egy természetes anyagokból készült játékot, a Körtelakot, melynek megvalósítási folyamatát, anyagait, eszközeit ismertetjük. A Körtelak alkalmazkodik a gyerekek pszichikai és fizikai jellemzőihez, valamint beleillik a ma keresett, korszerű és többfunkciós gyermekjátékok repertoárjába. Az elkészült eszköz variálhatóságával segíti a gyermekek kreativitásának és fantáziájának kibontakoztatását. Megfigyelhető a gyermekek viszonyulása a Körtelakhoz óvodai játékszituációkban. Munkánkban példákat mutatunk be, hogy a pedagógusok miként vonhatják be az eszközt az óvodai nevelés tevékenységterületeibe. Munkánk hangsúlyozza, hogy a kora gyermekkori nevelésben kiemelkedő szerepe van a környezettudatos magatartás elmélyítésének, így nevelve a gyermekekből felelős állampolgárokat.

Kulcsszavak: óvodapedagógia, környezettudatosság, természetes anyagok, óvodai játékeszköz, játéktervezés

Bevezetés

Dolgozatunk izgalmasságát az adja, hogy a gyerekek esztétikai és környezettudatosságra nevelése találkozik egy kézzelfogható játék megvalósításával. A tervezést megelőzte a gyerekek játékszokásainak, illetve az óvodai környezeti nevelés alapjainak szakirodalmi áttekintése. Kutatást végeztem harmincnégy gyermekjátékot gyártó és forgalmazó vállalat körében. Honlapjaikat a következő szempontok szerint vizsgáltam: környezettudatosság fontossága a gyerekjátékok előállítása és anyagfelhasználása folyamán, a kínálat áttekintése forma-, színvilág, illetve funkcionalitás szempontjából.

Ennek eredményeire építve megalkottam a Körtelakot, egy falra rögzített, ám részleteiben variálható fa polc-rendszert, melyet a tűnemezeléssel készült Körtecsalád népesít be. A maglódi Vackor Óvoda számára készítettem a játékot – ebben a közösségben próbálták ki a gyermekek. Az óvoda nevét Kormos István Vackor (Kormos, 1996) nevű mesehőséről kapta, az óvodát működtető szervezet a Vadkörte Alapítvány. A körte motívum megjelenik az intézmény arculatában, szerepel a hivatalos pecsétéken. Ezért is kapcsolódtam a körte figurához, így szerettem volna még személyre szabottabbá tenni a babaházat az itteni óvodások számára.

Szívügyünk a környezeti nevelés, szeretnénk, hogy dolgozatunkkal példát és kedvet adjunk a környezettudatosabb óvodai nevelés megvalósításához.

Irodalmi áttekintés

A tudatosságra való nevelés az, amit nem lehet elég korán elkezdni. Így már az óvodáskorú gyermekek szemléletének formálása megkezdődhet a számukra legalapvetőbb cselekvésekben is, mint például a játékban és a játékeszközökben.

A játék

A *játék* a gyermek elsődleges tevékenysége, maga a gyermeki cselekvés. Így fedezi fel a gyermek a környezetét, annak tárgyait. Tapasztalatokat gyűjt a világról, meglévő és új ismeretei által sémákat hoz létre, fejlődik, ügyesedik, önállóbbá válik (Krisztián, 1997). A gyermek játéka közben támaszkodik élményeire, tapasztalataira, amelyeket a valóságból, személyi és tárgyi környezetéből merít (Méri & Binét, 1999).

Játékeszköz lehet olyan játékszer, ami direkt erre a célra készült, vagy minden olyan tárgy, anyag, amit a gyermek bevon a játéktevékenységébe. A gyermek kezében a cselekvéssel válnak a tárgyak játékeszközzé (Kovács & Bakosi, 2005)

Nagyon fontos a gyermek játékhoz társított viszonya. A gyermek rombol, kevésbé vigyázva játszik egy olyan játékvilágban, melyet pontosan megszerveztek neki, ellentétben azzal, mikor ő maga rendezheti be a játékkeret a kiválasztott eszközökkel (Millar, 1973).

Különböző szempontok befolyásolják, hogy milyen kapcsolat alakul ki a gyermek és a játékszer között. Fontossá válhat számukra az a tárgy, aminek ismerik a készítőjét, vagy maguk is részt vettek az alkotásában. Meghatározó tényező lehet, hogy kitől és milyen alkalomból kapták azt. A játékszer kiválasztásakor alapvető a gyermek fejlettségi szintje, kialakult képességei, készségei (Millar, 1973).

Környezettudatosságra nevelés

Az 1977-ben tartott környezeti nevelésről szóló tibilisi konferencia záróbeszédében az alábbi definíciót olvashatjuk: *„A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Ismeretekkel, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségekben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megelőzésén”* (<https://www.gdrc.org/uem/ee/Tbilisi-Declaration.pdf> 2021.02.27.; Czippán, Havas & Victor, 2010)

A természetes anyagból készült játékok által a gyermekek közelebb kerülnek az őket körülvevő környezethez, megtanulják megbecsülni a természetet, azt, hogy hogyan lehet tudatosan használni a környezetünk adta lehetőségeket úgy, hogy azt közben nem zsákmányoljuk ki. Meg kell őket tanítani arra, hogy szükség van az emberek odafigyelésére, közreműködésére, ahhoz, hogy a természet meg tudjon újulni.

A környezeti nevelés nagyon aktuális és jövőorientált, hiszen a nevelés során kialakított szokások nem csak az egyén életét befolyásolják, hanem a természeti világunkra is hatást gyakorolnak. A környezeti nevelés egy nagyon összetett rendszerben dolgozik, amelynek az ember éppúgy szerves része, mint bármely természeti jelenség. A környezeti nevelés legfontosabb célja, hogy a gyermekek megértsék, ennek a rendszernek ők is fontos alkotóelemei, tetteik hatással vannak a nagy egészre. Ahhoz, hogy személyes felelősségtudat alakuljon ki bennük, a nevelésük során folyamatosan segíteni kell őket, hogy elsajátítsák azokat a módszereket, amikkel környezettudatos felnőttekké válhatnak. (Bihariné & Kanczler, 2019)

Egy olyan társadalom tudatos kialakítása szükséges, mely fenntartható és pozitív eredményeket mutat a környezetvédelemben. (Czippán, Havas & Victor, 2010)

Ennek a környezettudatos nevelésnek és a pszichológiai háttérnek a vizsgálata biztosította az egyik alapvetést ahhoz, hogy saját projektmunkámat megtervezzem és elkészítsem.

Internetes vizsgálódás a mai játékgyártó cégek körében

Kiemelt szempont volt, hogy az általam tervezett játék megfeleljen a mai igényeknek, korunk elvárásainak, ezért internetes kutatást végeztem gyermekjátékokat gyártó és forgalmazó vállalatok között. Tájékozódni szerettem volna a modern környezetbarát játékgyártás technikáiról, átfogó képet kapni a trendekről, inspirálódni alapanyag, formavilág szempontjából. Figyelmet szenteltem az anyaghasználaton és az esztétikumon túl annak, hogy milyen koncepciók alapján teszik többfunkciósá a játékgyártó cégek a termékeiket.

Környezetóvás a gyermekjátékok gyártásában:

A környezettudatos szemléletformálás része a gyermek környezetének alakítása. Ez nem csak a természetet jelenti, hanem azokat a bútorokat, játékokat, használati eszközöket is, melyek körülveszik őt, és meghatározzák mindennapi tevékenységét. Ezért a környezetvédelmi szempont kiemelkedő mind a kutatómunkám, mind a Körtelak megvalósítása során.

Minden általam vizsgált cég gondot fordít a környezetvédelemre kisebb-nagyobb mértékben. Mintaértékű törekvéseket fedeztem fel a gyártás, a csomagolás és a kiszállítás folyamatában, mellyel a fenntarthatóságra törekednek. A vizsgált cégek 87,5%-a fából készíti játékaikat. A Gollnest & Kiesel német fajtékgyártó vállalat, minden évben új erdőt adományoz Németország legkevésbé erdős szövetségi államának - minden újszülött gyermek után egy fát ültetnek. (<https://www.goki.eu/html/en/ueber-uns/> 2020.11.18.) Míg a nulla hulladék előállítás érdekében a PlanToys újrahasznosított kaucsukfából állítja elő termékeit. Ezenfelül kidolgoztak egy új gyakorlatot, mellyel a termelésből származó fűrészport őrléssel és termikus eljárással átalakítják egy szintén jól felhasználható anyaggá (<https://plantoy.com/home/our-history> 2020.11.18.). A HABA német, gyerekjátékokat gyártó cég hazai fenntartható erdőgazdálkodásokból szerzi be alapanyagukat (https://www.haba.de/en_HU/e/company-philosophie--1r8y07 2020.11.18.).

A kutatás alapján elmondhatjuk, hogy a fa kézenfekvő alapanyag, hiszen könnyen hozzáférhető, jól megmunkálható, tartós, természetes. A fajték előállítása kisebb ökológiai szennyezéssel jár, mint egyéb mesterséges anyagú játékok gyártása. Az erdők folyamatos újraterelítésével a faipar nem kizsákmányolás. Az ültetett fák hozzájárulnak bolygónk oxigénellátásához (Gerencsér, 2001). Épp ezért választottam én is fő alapanyagul a fát.

Forma- és színvilág megfigyelése:

A vizsgált cégek közül sok törekszik az egyediségre. Ezen a területen, vagyis a gyermekbútorok és a játékok forma- és színvilágában is megfigyelhető a mai trend, a minimalizmus, a letisztultság. Ennek előnye, hogy sok játék így nagyobb teret biztosít a gyermeki fantáziának.

Jó példa erre a Lubulona nevű cég, mely termékeit az egyszerűségekre alapozva alkotja meg. Mindeközben megtartja a játékos stílust, geometrikus formák, letisztult vonalak jellemzik. Formavilága egyértelműen funkcionális és egyben dekoratív. (<https://www.lubulona.com/our-story/> 2020.11.18.)

A Grimm's játékgártó cég a lekerekített, organikus formáival arra ösztönzi a gyermekeket, hogy minél többféleképpen felhasználják a játék darabjait. Ez a nyitott dizájn alkalmat ad arra, hogy a gyermekek fejlődésük során, éveken át újabb és újabb lehetőséget találjanak a fajték használatára. A játékaikra nagyon jellemző a színharmónia. Habár megtalálható a szivárvány összes színe a palettájukon, mégis sajátos színvilága van az általuk készített termékeknek. Ez annak is köszönhető, hogy az élénk színű máz és a növényi olajok behatolnak a faszálakba, és megőrzik a fa élő felületét szerkezetében és érzésében. Valamint vannak natúr játékaik is, melyeket a fa mintázata és aszimmetrikussága tesz egyedivé. Termékeiket jellemzi egy tipikusan durva és mégis bársonyos fafelület. (<https://www.grimms.eu/en/about-us/open-ended-play/> 2020.11.18.)

Ezen vállalatok esztétikai alapelveivel könnyen tudtam azonosulni. A fa természetes színét és tapintását szerettem volna megtartani saját tervezésű játék polcrendszerem megvalósításában. A fa natúr és monokróm világát színes nemezfígúrákkal és kiegészítőkkel törtem meg. Nagy figyelmet fordítottam arra, hogy az árnyalatok harmonizáljanak. Olyan színekkel dolgoztam, amik a természetben megtalálhatóak.

Funkcionalitás vizsgálata:

A játék kiemelkedő funkciókat tölt be a gyermekek életében. Épp ezért választottam a funkcionalitást kutatásom harmadik fő szempontjának.

A játékgártó cégek honlapjának vizsgálatakor megfigyelhető, hogy mennyire szakosodik például csak fejlesztő, vagy csak fantáziajáték eszközeinek gyártására. Esetlegesen különös tekintettel van arra, hogy multifunkcionális játékokat hozzon létre. Ilyen játék például a Toideloi Stackhouse moduláris elemekből álló játékháza. A gyerekek önállóan vagy segítséggel megváltoztathatják a házat, a szobákat, erkélyeket és tetőket. Ezeket sok egyedi szerkezetbe rendezhetik, rakhatják egymásra. (http://www.tatakidsdesign.com/2015_01_01_archive.html?m=1 2020.11.04.)

A kutatás során ez a többféleképpen szervezhető és berendezhető házikó fogott meg leginkább. A Körtelakot is olyannak terveztem, amely azon kívül, hogy helyszínt ad a kis figurákkal a szerepjátékokra, lehetőséget nyújt a gyerekeknek a manipulálásra azért, hogy ők maguk alakíthatják és rendezhetik a játékok színterét.

Eredmény:

A kutatás során azt tapasztaltam, hogy egyre több játékgyártó cégnek fontos a környezetvédelem, ami a nevelés szempontjából is nagyon pozitív. Hiszen, ha a gyerekeket ez a szemlélet veszi körül, ebbe nőnek bele, akkor sokkal tudatosabb generációk felnövekedése remélhető. Ennek a személyiségfejlesztő hatásnak a kihasználása motivált a játék megtervezésekor. Valamint a vizsgált honlapokon megfigyeltem, milyen anyagokat, forma- és színvilágot részesítenek előnyben a vásárlók és a gyártók. A szerepjátékok eszközeinek tervezésekor, gyártásakor mire fordítanak kiemelt figyelmet a tervezők. Ezen előtanulmányok és vizsgálatok alapján kezdtem bele a Körtelak megvalósításába.

1. ábra

Inspiráció (forrás:¹ 2021.02.25.)

**A Körtelak:**

A játéktervezésem célja egy egyedi, gyermekek által jól használható, variálható játék létrehozása volt. A Körtelak egy öt helyiségből álló babaház. Teljes magassága 110 cm, szélessége 150 cm, egy-egy polc 43x25x34 cm. A játék különlegessége, hogy levehető szobarészei vannak, amik között az átjárás mozgatható falétrákon és fahidakon biztosított. A babaház kiegészítői: a fából készült méretarányos bútorok és a ház lakói, a Körte család, vagyis 6 db nemezből készült körte alakú figura. A játékeszköz falra fűrhető, állandó darabja lehet a csoportszobának. A következőkben kifejttem a Körtelak megvalósításának folyamatát.

Nemezfelhasználás:

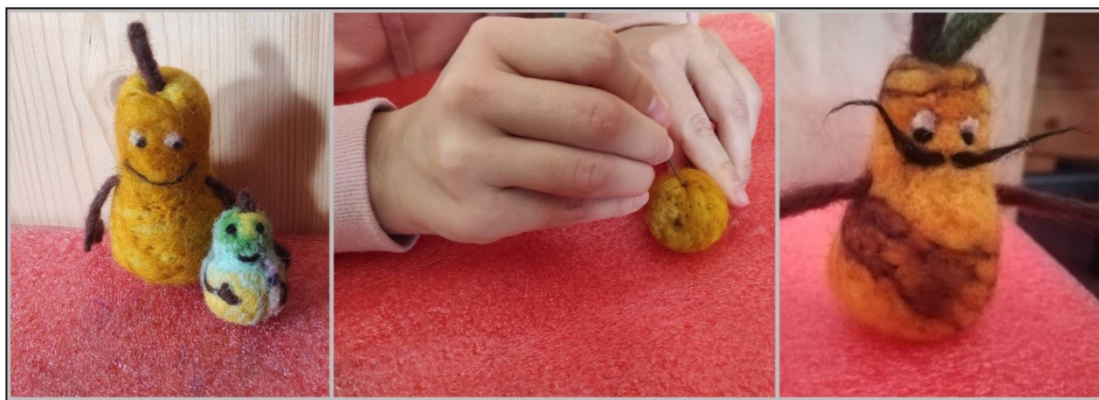
A nemez jó formálhatósága és puhasága miatt közkedvelt a játékkészítésben (Nagy & Vidák, 1997). Így esett a választásom erre az alapanyagra a Körte család figuráinak elkészítéséhez. A nemezelés ősi technika, melynek alapanyaga a mosott és kártolt állati bunda. Hazánkban erre a célra legalkalmasabb, minőség és mennyiség szempontjából a juhok gyapja, mely könnyen, eszköz nélkül is, emberi erő és víz segítségével formálható. (Árvai & Vetró, 2012.) A figurákat tűnemezeléssel készítettem, amely egy fiatal, kortárs technika, szemben a tradicionális vizes nemezeléssel. A tűnemezelés jellemzően kisméretű plasztikus tárgyak megalkotására alkalmas és a festői felület kidolgozására is gazdag lehetőséget nyújt.

A nemezfigurák megtervezésénél fontos volt, hogy a körtéket úgy alakítsam ki, hogy azok talpazat nélkül is képesek legyenek megállni. A méretarányokat azért is igyekeztem tartani, hogy minden figura illeszkedjen az öt körülvevő környezetbe, ugyanakkor az anyag puhaságával alkalmazkodjon az óvodáskorú gyermek kezéhez. Minden körte más személyiségű, így azok megkülönböztethetők, szerethetők, valamint alkalmasak a gyermeki belsőképek és egyéni fantázia dinamizálására. A karaktereket egyszerű eszközökkel érzékeltettem: sematikus arcvonal, méret és színbeli különbségek, állandó kiegészítők.

¹ <https://www.lubulona.com/wp-content/uploads/2020/05/Lubu-Town-Spring-City-Maxi-3-Lubulona.jpg>; http://www.highviewart.com/uploads/cache/620x0x0/articles_gallery/3117/enhanced-18376-1415319012-7_1428778514.jpg; <https://edge-haba.azureedge.net/cs/products/31/96/08/1000x1000.jpg?1596871147000>; <https://www.grimms.eu/media/image/bc/f6/20/Art073164D58D6B84A9D4656BE62EE59DE948C1F.jpg>; https://www.malihnog.com/wp-content/uploads/2019/09/Grimms_Natural-House7_10850.jpg; <https://cutt.ly/oIWZZy0>

2. ábra

Nemezfigurák (forrás: saját kép, 2021.02.02. 2020.02.04. 2020.03.22.)



Fafelhasználás:

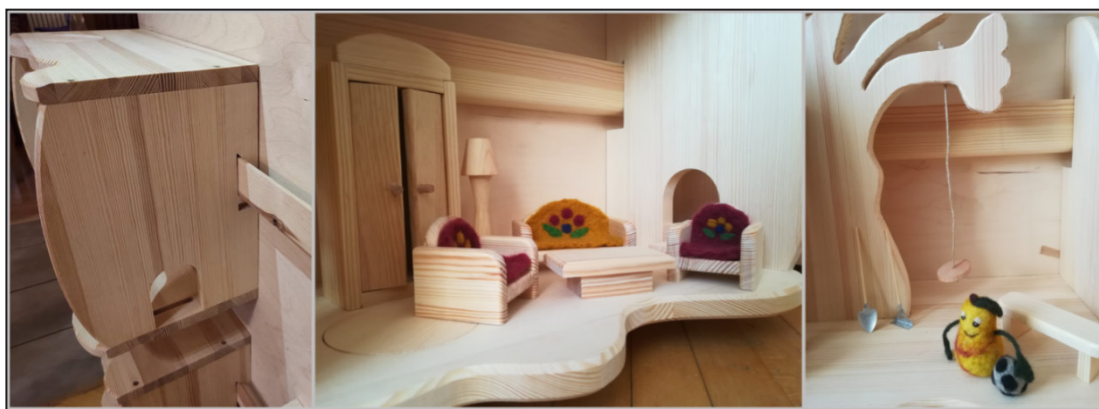
A polcrendszer borovi fenyőből alkottuk meg. Az asztalosmunkálatokban segítségemre volt édesapám, aki hobbi szinten járatos a famegmunkálásban. A Körtelak szobáit alkotó rekeszeknek négy oldalt terveztem, melyeknek a két oldallapján hátul háromszög alakú bevágás van. Ezeknek a ferde bemetszéseknek a segítségével lehet felakasztani a szobákat a ház alapján végigfutó, ferdére gyalult lécekre.

A Körtelak négy szobából áll, a változatosabb játék érdekében szerettem volna „külső” helyszínt is, így a ház egyik oldalára terveztem egy különálló kertet. A kert mozdíthatatlan eleme a lombos fa, melyről hinta lóg. E fa magassága meghaladja a rekesz magasságát, így ennek a polcnak hiányzik a felső lapja. Ez kicsit megtöri a ház négyzetességét.

A faanyag kiválasztásánál fontosnak tartottam, hogy illeszkedjen az enteriőrbe, vagyis a csoportszoba többi bútorával harmonizáljon. Megmunkálhatóságot és ár érték arányt tekintetbe véve csomómentes, hosszitoldott lamellákból álló borovi fenyő táblából készültek el a fakkok és a kertetész ékessége, a fa. Figyelembe vettem, hogy egy-egy kiegészítőt milyen vastagságú és formájú faanyagból a legoptimálisabb elkészíteni, ezért színében passzoló hengeres rudat és rétegelt lemezt is alkalmaztam. Minden kiegészítő tervezésénél arra törekedtem, hogy azok ne, vagy csak nagyon biztonságosan tartalmazzanak kisebb elemeket a veszély elkerülése érdekében. Azért, hogy a játék legtermészetesebb formájában maradjon meg, a csiszoláson kívül nem kezeltem más anyagokkal a felületeket. Szerettem volna, hogy látszódjon a fa erezete, illetve, hogy még sokáig lehessen érezni a fenyő kellemes illatát.

3. ábra

Famegmunkálás (forrás: saját kép 2020.11.04. 2021. 03.19. 2020. 06.18.)



Minden vonalat lágyítottam, lekerekítettem, barátságos összehatást igyekeztem elérni mind a játék vázánál, nagyobb, illetve kisebb kiegészítőinél, mind a Körte család figuráinál.

A Körtelak használata:

A tervezésem fő koncepciója az volt, hogy a játék ne korlátozza le a gyermekek fantáziáját. A mozgatható berendezéssel a gyermekek maguk határozhatják meg, hogy egy-egy helyiséget hogyan alakítanak ki. Azzal, hogy a fakkok levehetőek, azt szerettem volna elérni, hogy a gyerekek nem csak a falra felszerelten játszhatnak a dobozokkal és azok berendezéseivel, hanem egy asztalra letéve körbe is ülhetnek azokat. A játékot kiegészíthetik a csoportban található egyéb eszközökkel, maguk is készíthetnek figurákat, bútorokat építő játékból, főzős gyurmából.

4. ábra

Játékmegfigyelés I. - Mozgatható fakkok (forrás: saját kép, 2021.01.25. 2020. 12. 04.)



A Körtelakot úgy terveztem meg, hogy az igazodjon a gyermeki ergonómiához. A játékot a gyermekekhez alkalmazkodva szereltük fel, a felső emelt magasságát 95 cm-re helyeztük a padlótól. Így a polcok a gyerekek szemmagasságába kerültek. Elé egy puha szőnyeget terítettünk, így kényelmes és otthonos a használata. A Körtelak minden oldalról jól megközelíthető, lehetőséget nyújt a szabad mozgásra a játék közben. A különböző magasságú és korú gyerekek más és más pozícióból közelíthetik meg a polcrendszert: A nagyobbak a szőnyegen ülve játszhatnak az alsó szinttel, állva pedig elérik a padlás terét. A kicsiknek állva kényelmesen “belakható” a házikó.

4. ábra

Körtelak a csoportszobában (forrás: saját kép, 2020.11.04.)



Ahogy azt már fentebb is említettem, az óvodáskorú gyerekek szeretnek manipulálni, a tervezésénél ezt is alapul vettem. A polcrendszer összes kiegészítője kisméretű, gömbölyített formákból álló sima felületű eszköz. Ezek jól illeszkednek a gyermeki kézbe, könnyen, biztonságosan mozgathatóak. A Körtelak vegyes csoport számára készült.

A kisebbeknek lehetősége van gyakorló játékot játszani csupán az eszközök rakosgatásával, míg a játék szerkezete révén a nagyobbak megvalósíthatják az összetettebb játékfolyamataikat. A polcok leszedése és felrakása nem csak méretük, hanem kialakításuk miatt is olyan kihívások elé állítja őket, amihez már szükséges a fejlettebb szem-kéz koordináció és problémamegoldó gondolkodás.

A Körtelak a csoport életében:

A játék tervezése során fontos szempontom volt, hogy az általam készített játékeszköz bevonható legyen az Óvodai nevelés országos alapprogramja által megfogalmazott nevelési célok elérésébe.

„Az óvodai nevelés feladata az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése. Ezen belül: az egészséges életmód alakítása, az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés, az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása.” (363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet)

Az egészséges életmód kialakításában a játéknak kiemelkedő a szerepe. A gyermekek a figurák és helyszínek segítségével eljátszhatják mindennapjaikat, így az étkezés, a testápolás, a tisztálkodás, az öltözködés, a pihenés, a betegségmegelőzés és az egészségmegőrzés szokásait.

Az általam természetes anyagokból készített játék közelebb viszi a gyermekeket a környezetükhöz. Használatával megtanulják tisztelni és megővni az őket körülvevő természetet, ezzel megalapozva a gyerekek környezettudatos gondolkodását.

A polcrendszer elhelyezésének elsődleges szempontját az adta, hogy a gyerekek minél változatosabban bevonhassák tevékenységeikbe a Körtelakot. Így esett a választás a babakonyha melletti részre, mely a bolttal és a mesesarokkal egy háromszöget zárnak be. Ennek köszönhetően e helyszínek könnyen összekapcsolhatóak.

Igyekeztem a babaházat meseszerűen megjeleníteni, segítve ezzel a mesealkotás, történetmesélés lehetőségét. A játékot úgy terveztem meg, hogy kellően letisztult legyen, hagyjon teret a gyermekek képzelőerejének, hogy belső képalkotásuk, képi világuk is fejlődni tudjon.

A Körtelak alkalmat ad a gyerekek mozgáskoordinációjának, valamint finommotorikájának fejlesztésére a bútorok átpakolásával, a kiegészítők összeillesztésével, rendezésével. Ez a játéktevékenység jó alternatívát biztosít a gyermekek problémamegoldó gondolkodásának alakulására is.

5. ábra

Játékmegfigyelés II. (forrás: saját kép, 2020.06.26.)



A gyerekek nagy örömmel és érdeklődéssel fogadták a csoportszoba új játékát. A legnagyobb tetszést a nemezből készült Körte család és a kerti rész váltotta ki. A fáramászást nagyon sok cselekménytörténetben megjelenítették. Sorra megvizsgálták az összes alternatívát: hol lehet felmenni az emeletre, lemenni a földszintre, átmenni egyik

szobából a másikba, hogyan tudják mozgatni a bútorokat, létrákat, lezárni az átjárókat. Ahogy megismerték a játékot, egyre több variációs lehetőség kínálkozott számukra a játéköbjeleikhez.

A gyerekek ki sem fogytak a kreatív elképzeléseikből! A polcrendszer alatti rész kihasználására én például nem is gondoltam, míg ők előszeretettel játszanak abban a térben is, ami néha pince, néha parkoló. Például oda parkolnak be az autókkal, oda áll be a tűzoltóautó a tűzcsaphoz. Valamint szabadesést gyakoroltak a figurákkal egészen a padlástól a pincéig.

Összegzés

A Vackor ovisok nagyon szeretik a Körteleket, már több hónapja használják. A játékeszköz a csoport részévé vált. Fontos számukra, hogy játékpakolásnál mindig rendet rakjon valaki itt is.

A kutatásból megtudjuk, hogy a kereskedelemben kapható játékok megjelenése, minősége, anyagfelhasználása nagyon sokrétű. Bíztható, hogy működnek olyan cégek, gyártók és forgalmazók egyaránt, akik kiemelt figyelmet fordítanak a környezetvédelem fontosságára. Gyakorlataim alkalmával tapasztaltam, hogy az óvodák töreksenek természetes anyagból készült eszközökkel berendezni a csoportszobáikat. Ez amellelt, hogy esztétikus és tartós megoldás, a környezettudatosságra nevelés fontos eszköze is. Tény, hogy a kisebb ökológiai lábnyomot hagyó eszközök beszerzése drágább.

A törekvés viszont létfontosságú a gyermekek környezettudatos magatartásának megalapozásához.

Irodalom

- Árvai, A. & Vetró M. (2012). *Nemzetműveltség*, Budapest: CSER Kiadó.
- Czippán, K., Havas, P. & Victor, A. (2010). Környezeti nevelés a fenntarthatóságért. In Várhelyi, J. (szerk.) *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. (pp.: 32.). hh: Nemzeti Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Gerencsér, K. (2001). *Játékszerek Fából*. Sopron: Faipari Tudományos Alapítvány.
- Kormos, I. (1996). *Mese Vackorról, egy pisze kölyök mackóról*, Budapest: Osiris Kiadó.
- Kósné Ormai V., Járó K. & Kalmár M. (2018). Társas élmények feldolgozása a szerepjátékban In B. Lakatos M. (szerk.), *Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak* (pp.: 264-265.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kovács, Gy. & Bakosi, É. (2005.). *Játék az óvodában*, Debrecen: Didakt Kft.
- Krisztián, Á. (1997.). A varázsló Trükkjei In Bernáth, L., Solymosi, K. (szerk.), *Fejlődésléktan olvasókönyv* (pp.: 219-236.). Budapest: Tertia Kiadó.
- Mérei, F., V. Binét, Á. (1998.). *Gyermeklélektan*. Budapest: Medicina.
- Millar, S. (2018.). Játékszerek In: B. Lakatos M. (szerk.), *Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak* (pp.: 281-285.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy M., Vidák I. (1997.). *Nemzetkészítés*, Budapest: Planétás Kiadó.

Internetes források

- Czippán K., Havas P. & Victor A. (2010.). A fenntartható fejlődés dilemmái és tartalmi megközelítése. Letöltés dátuma: 2021.02.27., forrás: http://mkne.hu/NKNS_uj/a_%20ff_%20pedagogiaja.pdf
- Gollnest & Kinsel: <https://www.goki.eu/html/en/ueber-uns/> Utolsó megtekintés: 2020.11.18.
- Grimm's: <https://www.grimms.eu/en/about-us/open-ended-play/> Utolsó megtekintés: 2020.11.18.
- HABA: https://www.haba.de/en_HU/e/company-philosophie--1r8y07 Utolsó megtekintés: 2020.11.18.
- Intergovernmental Conference on Environmental Education (1978.04.). Letöltés ideje: 2021.02.27. forrás: <https://www.gdrc.org/uem/ee/Tbilisi-Declaration.pdf>
- Lubulona: <https://www.lubulona.com/our-story/> Utolsó megtekintés: 2020.11.18.
- PlanToys: <https://plantoys.com/home/our-history> Utolsó megtekintés: 2020.11.18.

TA. TA. Unconventional Design for Kids:http://www.tatakidsdesign.com/2015_01_01_archive.html?m=1 Utolsó megtekintés: 2020.11.04.

363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés dátuma: 2020.11.05.,
forrás: Jogszabálykereső: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

Zentai Dorottya – Rádi Orsolya
Az AKG általános iskolája

The Primary School of AKG

LEKTOR: BAJZÁTH ANGÉLA

Absztrakt

Kifejtem, mit jelent az alternativitás a pedagógiai gyakorlatban. Milyen tanulásfelfogást érhattünk tetten egy modern alternatív iskola gyakorlatában. Hogyan szintetizál egyetlen intézmény száz évnyi pedagógiai tapasztalatot, tudásról való tudást, tanulásfelfogást.

Az elméleti háttér után az Alternatív Közgazdasági Gimnázium több mint harminc évnyi gyakorlatából a létrehozásának célját és társadalmi háttérét, a fenntartók szándékát és a fenntartók változásának okát fejtem ki.

Szűkebb vizsgálati területem az anyanyelvi nevelés az AKG alapozó iskola kerettanterve szerint. A kutatás elsődlegesen analitikus jellegű. Dokumentumelemzés.

Deduktív kutatás lévén, nem közvetlen tapasztalatokkal dolgoztam, hanem szempontok alapján vizsgáltam a forrásokat, amelyek ebben az esetben az AKG kerettanterve, illetve a Nemzeti Alaptanterv 2012-es kiadásának 2020-as módosítása (Szabolcs, 2014). A magyar nyelv és irodalom műveltségi terület fejlesztési feladatait és ismeretkörét elemeztem.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy teljes mértékben megfelel a NAT műveltségi területeinek, ezek tartalmának és fejlesztési feladatainak. Miután az anyanyelv alapkompétencia, valamint transzverzális kompetencia is egyben, azt feltételeztem, hogy a kerettantervben rögzített megoldások más kompetenciaterület esetében is megegyezést mutathatnak a két elemzett tantervben.

Az AKG általános iskolája

A dolgozatom címe ennél jóval hosszabb és talán kifejezőbb is volt, de úgy véltem, ez egy ilyen tanulmányhoz nem illik. Az eredeti címem az alternatív nevelési-oktatási programok bemutatása volt. Szerettem volna, ha egy kicsit nagyobb rálátást biztosít a tanulmányom az alternatív oktatásra, annak jellemzőire és előnyeire. Sok közismert eleme van, amit én alátámasztani, vagy éppen feltárni szerettem volna a dolgozatomban. Az alcímem: „Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium általános iskolai programjának dokumentumelemzése az anyanyelvi nevelés fókuszba állításával”. Azért volt fontos, hogy az alcímbe szűkítsem a témám, mert a dolgozat maga specifikusan az AKG-ra fókuszál, és ezen belül is az anyanyelvi kompetenciát vizsgáltam, hiszem ez egy alap-, és transzverzális kompetencia egyben. Ez átszövi az egész oktatást, és mindenhol megjelenik valamilyen formában. Szerettem volna végigmenni a NAT összes műveltségi területén, de a dolgozat terjedelmi korlátai ezt nem engedték.

Az elméleti háttér bemutatása egyfajta neveléstörténeti áttekintésből áll, amely az alternatív oktatás reformpedagógiai gyökereit vázolja fel, szakaszokra bontva. Bár az Alternatív Közgazdasági Gimnázium általános iskolai tagozata nem reformpedagógiához köthető intézmény, mégis fontos, ezért kihagyhatatlan reformpedagógiai gyökereinek a rövid leírása. A szakaszolás kitér napjaink alternatíváira is az oktatásban, ezek közül a modern alternatív iskolákat érintem. A cselekvés pedagógiája és a konstruktív pedagógia határán mozgó Alternatív Közgazdasági Gimnázium általános iskolai tagozatát igyekszem bővebben bemutatni, hiszen ez a kutatás tárgya. A kutatás leírásaként még megfogalmazom az alkalmazott módszertant, a dokumentumelemzést, s ennek szempontjait. Az elemzett dokumentum az Alternatív Közgazdasági Gimnázium általános iskolai tagozatának kerettanterve, mely

bőséges terjedelmű, önmagában 700 oldal az intézmény közel 900 oldalas pedagógiai programjából. A kutatás eredményeinek összefoglalása után célszerűnek gondolom a dolgozat összegzését. Pukánszky Béla - Németh András Neveléstörténet című könyvének szakaszolását használtam fel.

Az alternatív iskolákat szokás nem állami iskolaként is nevezni, ám nem feltétlenül minden nem állami iskola alternatív: a nagyegyházak által működtetett intézményeket nem szokás alternatív iskolaként felsorolni. Az alternatív iskolákat tehát a létrehozás és működés sajátosságai következményeként soroljuk e kategóriába, s nem fenntartójuk miatt.

A cselekvés pedagógiája a tanulás folyamatában a részvételre alapoz, tehát ha például a döntést tanítja, akkor döntési folyamatokon vezeti végig a gyerekeket. Ez az empirizmus alapja a pedagógiában. A megismerési folyamat az empiriából ered, tehát megtapasztaltatunk valamit a gyerekekkel például kísérletek, mérések útján, és ez alapján jön létre a tanulás folyamata. Ebben a megismerési folyamatban nincs szükség semmilyen előzetes ismeretre, sőt az empirizmus nem is vesz figyelembe semmilyen előzetes ismeretet, csak az objektív megfigyelést tartja fontosnak, melyből megszületik az elmélet (Rádi, 2018).

A 2012-es Nemzeti Alaptanterv fontosnak látja a konceptuális váltást és az adaptivitást a tanulás folyamatában. Bár a Nemzeti alaptanterv (2012) 2020-as módosítása nem lép a konstruktivizmus felé, az AKG-nak mégis át kellett dolgoznia a pedagógiai programját és benne a kerettantervet. Az eredetinel nagyobb hangsúlyt fektettek a konstruktivizmus megjelenítésére.

Mivel a konstruktivizmus a belső értelmezési folyamatokat veszi alapul, ezért meghatározó tényezője az előzetes tudás. Fő jellemzője, hogy belső változásra törekszik, amely folyamatos megújulásban mutatkozik meg. Ezeket a visszajelzések alapján igyekeznek szabadon formálni (Bodonyi, 2012). Ez a változás, megújulás, pedagógiai innováció a XXI. század fontos gondolata. A tudomány és a gazdaság világában, valamint a mindennapi életben is gyakran használatos az innováció fogalma, melyet a hétköznapi szóhasználatban az új ötletek, új eszközök bevezetéséhez, használatához, egy folyamat, rendszer megújításához kötünk (Chikán, 2003). Az innovációs folyamat fázisai a felismerés, a lehetséges problémák feltárása, az ötlettől a megvalósításig történő fejlesztés, az üzleti alapokra helyezés, és végül a terjesztés és adaptálás (Chikán, 2003). A diffúziós folyamatban fontos összetevő maga az újítás, azok a kommunikációs csatornák, melyek az elterjedésében szerepet játszanak, az idő, mely alatt a változás végbemegy és az adott társadalmi rendszer. Meglátása szerint az adaptálás ütemét jelentősen meghatározza, hogy a potenciális felhasználók szempontjából az adott újítás rendelkezik-e a következő tulajdonságokkal: relatív előny, kompatibilitás, a kipróbálhatóság mértéke, komplexitás, megfigyelhetőség.

Bodonyi Edit érdekes megfogalmazását adja az alternatív iskolának. Azt jelöli meg, ami biztosan nem az alternatív jellege az oktatásnak. Bár értjük a gondolat mögött húzódó filozófiát (lásd: tagadás), mégis megpróbáljuk az alternativitást állításokként definiálni. Bodonyi szerint három alapvető tényező határozza meg, hogy mit tekinthetünk alternatív iskolának (Bodonyi, 2012). Az első a gazdaságpolitikai nézőpont. A második a gazdasági tényező, amely meghatározza, hogy milyen finanszírozási mód lehetséges (Bodonyi, 2012). A harmadik, talán a legfontosabb szempont a pedagógiai tényező. Itt lényeges, hogy valami újító, a többségi iskoláktól eltérő szempont legyen jelen, illetve, hogy a nevelési célokat a tudás megszerzése fölé helyezze. Erőteljes szerepet kap az önképzés és a kritikai gondolkodás (Bodonyi, 2012).

Funkciójuk alapján az alternatív iskolákat három csoportba osztjuk:

- a) Kompenzációs funkció: a többségi oktatás valamely hiányosságának pótlására szolgál.
- b) Diverzifikációs funkció: az oktatás elengedhetetlen pluralitásának biztosítása.
- c) Innovációs funkció: olyan tér kialakítása, amelyben a kísérletezés és az oktatás innovációja megvalósul.

Területei főleg az oktatási folyamat szervezése és az oktatás tartalma. (Bodonyi, 2012)

Az AKG minden szempontból megfelel ezeknek a kritériumoknak. Más a fenntartó, egy gazdasági funkciót lát el, hiszen célja, hogy egy gazdasági értelmiségi réteget neveljen fel. Az első AKG-s generáció gyerekei járnak ide ma már zömmel. Azért is nagyon érdekes az AKG alapozó iskolája, mert jól megfigyelhető, hogy mint 21. századi Magyarországi alternatív iskola milyen mozzanatokban hordozza a cselekvés pedagógiáját és miben a konstruktív pedagógiáét.

A kutatás elsődlegesen analitikus jellegű, hiszen a dokumentumelemzés adja az alapját. Szerettem volna feltárni a jelenség alapú oktatásszervezés jellemzőit az elemzés során. Deduktív kutatás lévén, nem közvetlen tapasztalatokkal dolgoztam, hanem egy szempont alapján vizsgáltam a forrásokat, amik az én esetemben az AKG Kerettanterve illetve a Nemzeti Alaptanterv 2012-es kiadásának 2020-as módosítása voltak (Szabolcs, 2014).

A vizsgálattal az a célom az volt, hogy feltárjam, hogy az AKG alapozó iskolája hogyan biztosítja a felkészülést a Nemzeti Alaptanterv 2020-as módosítása következtében kialakított kerettanterv szerint. Ez a kerettanterv egy akkreditált dokumentum. Az eredmények alapján az epochális és szaktantárgyi tartalmak beépítésének javaslata az ELTE TÓK tantárgyi tartalmaiba.

A vizsgálati szempontokat két csoportba osztottam. Az első csoport az általános szempontoké, amelyeket a tanterv alapján fel lehet tární, a második az általános kérdések megválaszolását támogató, de a kerettantervekhez közvetlenül kapcsolódó szempontoké:

Az anyanyelvi kompetenciát a szövegértés-szövegalkotás komplex rendszerében értelmezik, így az egész 6 évet egy egységként kezelik. Ebbe tartozik az írás, olvasás, szövegértés, szövegalkotás illetve a nyelvi és metanyelvi viselkedés is. A kompetenciák megerősítését és megalapozását a NAT szerinti ütemezésben valósítják meg. Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése napi szinten történik és különösen az első három évben kap nagy hangsúlyt.

A tanulási szintek, amelyeket meghatároznak, összhangban vannak a NAT fejlődési szakaszaival. Azonban nem minden tanuló jut el ugyanakkor az azonos fejlődési szintre. Ebben is nagyon egyedi az AKG oktatása.

Az elemzés során arra jutottam, hogy a feltett kérdésekben minden vizsgált szempont alapján teljes mértékben megfelel az AKG alapozó iskola kerettanterve a NAT által támasztott elvárásoknak.

Általános szempontok, amelyeket a tanterv alapján fel lehet tární:

Az egyes tartalmak milyen fogalmi rendszerhez kapcsolják a kompetenciafejlesztés tartalmát?

Az AKG tanterve a NAT-tal kompetenciafejlesztési területei és a kerettanterv fogalmi rendszere alapján összehasonlítva sok egyezést mutat, szinte teljesen megfeleltethető egymásnak. Azonban találtam olyan területet is, melyet a NAT külön említ, míg az AKG kerettantervben integráltan szerepel. Természetesen az ellenkezőjére is volt példa, ahogy az AKG kerettanterve kiemeli egy általuk fontos részt, amit azonban a NAT nem említ külön.

Milyen tantervi egységekhez, témakörökhöz kapcsolódik az anyanyelvi kompetenciafejlesztés? Ezek között milyen kapcsolat mutatható ki a téma kapcsán?

Hat nagy témakörhöz kapcsolódik az anyanyelvi nevelés.

- ♦ Az olvasástanulás előkészítése,
- ♦ az írásbeli nyelvhasználat alapozása,
- ♦ a beszéd – beszédértés – szóbeli szövegalkotás,
- ♦ az olvasás - az írott szöveg megértése,
- ♦ az írás – íráshasználat- írásbeli szövegalkotás
- ♦ és az anyanyelvi kultúra - anyanyelvi ismeretek.

Az első tematikai egység az olvasástanulás előkészítése. Ez a szakasz alapozza meg a fejlődést, a motivációt és az érdeklődést. A második egység az írásbeli nyelvhasználat alapozása. Ez szintén egy nagyon fontos alapkő az anyanyelvi nevelésnek, hiszen ez is nagyon fontos alapképesség.

A NAT fejlesztési területeiből erre a két témára az alábbi három pont vonatkozik.

1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása:

Az első 4 év során ez különösen nagy szerepet kap, hiszen a hangképzés, beszédlézés és hangoztatás adja meg az alapját a megfelelő beszédnek, és így az olvasásnak is. Ebben a korban még a hallott szöveg befogadása is kihívást jelent, annak értelmes és tartalmi összefoglalása pedig már kifejezetten összetett feladat. De a tartalommondás és az élménybeszámoló nem csak a beszédkészség fejlesztésében segít, hanem a megértés ellenőrzésére is alkalmas. A saját vélemény megfogalmazása és a kerek, egész mondatok alkotása még kihívást jelentenek. Követelmény továbbá, hogy a tanult szövegeket kifejezően és szövegűen tudják tolmácsolni a gyerekek, nem csak memoriterek formájában, hanem hangos olvasás képében is.

2. Olvasás, az írott szöveg megértése:

Az olvasás és az írás alapja is a jelrendszer alapos ismerete és elsajátítása. Ez azon önmagában még nem elég. A hangos és a néma olvasás kialakításai is alapkészség, melyet mindenképp alsó tagozaton kell elsajátítani, mert később már csak óriási plusz erőfeszítések árán pótolható. Egy felsősnek már rövidebb irodalmi szövegek önálló elolvasására és szerkezeti összefoglalására képesnek kell lennie. Tájékozódnia kell a szövegben és tudnia kell önállóan megállapítani a jellemzők alapján a műfaját is. Képesnek kell lennie arra is, hogy véleményt formáljon a történet cselekményéről, szereplőiről.

3. Írás, szövegalkotás

Az első a kézírás kialakulása, egyénileg és fokozatosan. Majd ezután a gyerekeknek már össze kell tudniuk kapcsolni néhány mondatot. Tehát szükséges a mondatvégi írásjelek használata és esetlegesen a mondatközi is. Itt jelennek meg először a helyesírás alapjai, a kiejtéssel megegyező szavak gyakorlásával, szótagolással. Gondolatok, érzések leírása és megfogalmazása írásban.

Mit jelent egy-egy kerettantervi szakasz értékelésében a kompetenciafejlesztés eredményessége? Milyen értékelési szempontokhoz, esetleg keresztkompetenciákhoz kötődik?

Az értékelés saját módszerük alapján működik, hiszen a differenciálás következtében alaposan meg tudják vizsgálni az egyes tanulók aktuális tudásszintjét. Ezzel összefüggésben csak akkor léphet tovább a tanuló, ha elérte a kívánt továbbhaladási szintet. Emellett folyamatos visszajelzést kapnak a gyerekek és a szülők, hogy milyen az aktuális szint, amit elérték.

Az általános kérdések megválaszolását támogató, de a kerettantervekhez közvetlenül kapcsolódó szempontok:

- ◆ Milyen kompetencia elemekhez kapcsolódik (ismeret, képesség, attitűd) a fejlesztési koncepció?
 - Rengeteg ismeret, képesség és attitűd kapcsolódik minden területhez, amelyek minden témánál külön felvannak tüntetve. Az ismeretszerzés módjaival párba állítva tisztább kép mutatkozott meg az egyes kompetenciák fejlesztésére, és kirajzolódott belőle a fejlesztési koncepció is.
- ◆ Milyen konkrét pedagógiai helyzetek megismerését, kipróbálását (tevékenységek, feladatok) teszi lehetővé az epochális képzés? Ez megközelítőleg hány tanulói munkaórát jelez az 1 - 6. évfolyamon? Hogyan ad lehetőséget az epochális tananyag-elrendezésre a Nemzeti alaptanterv műveltségi területi felosztása?
 - Mivel a NAT két éves bontásban tünteti fel a tanulói munkaórákat, ezért az epochális rendszer teljes mértékben megfelel az elvárásoknak. A fejlesztési területek integráltan mutatkoznak meg az egyes témákban, emiatt a tevékenységek és a feladatok számos lehetőséget biztosítanak a komplex fejlesztésre.
- ◆ Hogyan jelenítik meg az értékelésben a kompetenciafejlesztés területén történő felkészítés eredményességét a tantervek?
 - Az eredményesség, amely minden területhez sávokra bontva van megadva, lehetőséget biztosít az egyéni utak bejárására. Ezek a szintek kompetencia és tudás alapján vannak felosztva, így a tanuló biztosan tudhatja, ha elérte a megfelelő szintet. Az AKG kerettantervében minden témához/témakörhöz elő vannak írva a kívánt eredmények és az ehhez tartozó attitűdök.

A fejlesztési területek, nevelési célok melyek meghatározásra kerültek a NAT-ban, integrálva jelennek meg az oktatásban. Beépülnek a műveltségterületek fejlesztési tartalmába. Ezek a területek a tantárgyak részévé válnak, vagy akár külön témát is jelenthetnek. Néhány tárgynál megtaláltam lebontva a fejlesztési területeket, hogy az adott tárgy hogyan és miben segíti elő a fejlődést, de sajnos az anyanyelvi nevelés esetében ilyesmit pont nem találtam. Sajnos nem minden fejlesztési terület jelenik meg egyforma módon benne, de igyekeztem minden lehetséges komponenst összegyűjteni.

1. *Az erkölcsi nevelés* mely a gyerekeket felelősségtudatra neveli, hogy viseljék tetteik következményeit és, hogy igazságérzetük megfelelően alakuljon ki. Ezen alapok eredményezik majd az önálló gondolkodást és az önálló életre való felkészülést. Életszerűnek kell lennie, hiszen csak így boldogulnak majd a világban vele. Olyan fontos területeket érint majd a későbbi életükben, mint a kötelességtudat, a munka megbecsülése, a mértéktartás, az együttérzés, a segítőkészség, a tisztelet és a tisztesség, a korrupció elleni fellépés, a türelem, a megértés, az elfogadás. Mindezek együttesen segítik majd elő a helytállását az életben.

Az AKG tanterv anyanyelvi nevelés részében is nagy hangsúlyt kap az erkölcsi nevelés, ahogyan ez egy kiemelt terület a NAT-ban is. Több kompetenciaterületre is kidolgoztak hozzá programokat, ezek közül az egyik például az anyanyelvi kommunikációs program. Ez magában foglalja azokat a fejlesztési követelményeket és közműveltségi tartalmakat, amelyek megfelelnek az életkori sajátosságaiknak és megfelelő beszélgetési témát kínálnak.

2. *A nemzeti öntudat és hazafiságra való* nevelés keretein belül a tanulóknak meg kell ismerniük a saját kultúrájuk, a híres embereket, akik a történelmünket alakították. Fontos, hogy kialakuljon bennük a közösséghez tartozás érzése és a hazaszeretet.

Mindez az anyanyelvi nevelésen belül az irodalmi alakok és műveik megismerésén keresztül jön létre. Kitüntetett szerepet kapnak a magyar írók, költők, akik a nemzeti sorskérdésekkel foglalkoztak munkásságuk alatt. Ezzel tulajdonképpen a gyerek a részesévé válhat ezeknek a kulturális eseményeknek, beleélheti magát

az akkori történésekbe. Ez nagyban erősíti a nemzeti öntudatot és a hovatartozását is. Érzelmi hatással is van a befogadóra, hiszen az események nagy hatással voltak a mai életünkre, erősen befolyásolták a mai társadalom kialakulását.

3. *Az állampolgárságra, demokráciára nevelés* magába foglalja az állampolgársági ismereteket, melyet mindenkinek tudnia kell, ez alapot biztosít arra, hogy a tanulókból törvénytisztelő, jogaival tisztában levő felnőtté válják.

Ez a terület szintén az irodalmi alkotásokon keresztül ér el a gyerekekhez, hiszen a szövegfeldolgozások során, a szerző önéletrajzában megismerésével csepegtetik át ezeket a fontos, alapvető ismereteket. Egy-egy történelmi esemény feldolgozásával a gyermeket saját belső motivációs késztetése tereli afelé, hogy az állampolgári kötelezettségeket és a törvényt betartsa.

4. *Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése* az egyén belső lelki és szellemi folyamatainak megértése és tudatosítása. Ez teszi lehetővé a társas kapcsolatok kialakulását is, a szociális kompetenciák fejlődését. Megalapozza a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakulását. Az érzelmek megfelelő kifejezése és mások érzelmeinek átérzése az egyik alappillére ennek a folyamatnak. Ez határozza meg énképüket és ezzel tudnak majd igazán teljes életet élni.

Ez tulajdonképpen egy nagyon átfogó fejlesztési terület, mely minden műveltségterületen megmutatkozik. Elsősorban azonban a biológia területéhez lehet kapcsolni. Az énkép megfelelő kialakításához azonban nem elég csak a testüket és annak funkcióit megismerniük, hiszen a lelki egyensúly és egészség ugyanolyan fontos szerepet játszik. Az anyanyelvi nevelés kapcsán azonban ez leginkább az önkifejezésben és a megértésben nyilvánul meg. Ezen múlik, hogy hogyan tudja kifejezni megfelelően a benne lévő folyamatokat, érzéseket. Mindehhez szükséges a nagy szókincs, hiszen a magyar nyelv nagyon árnyalt és néha nehéz vele megfelelően kifejezni a gondolatokat, ha nincs megfelelő ismerete, szókincs hozzá. Az etika területén is megjelenik, hiszen az a tárgya.

5. *A családi életre nevelés* az egyik legmeghatározóbb tényező a gyerekek életében. Hiszen közvetlen környezetük és életük nagy része családi körben zajlik. Hatalmas befolyásoló tényező mellyel a gyermeki természetet formálhatjuk. A családi életre való nevelés szintén egy olyan fejlesztési terület, ami sok szinten zajlik egyszerre. Szoros összefüggésben áll az önismerettel és a társas kultúrával, hiszen a család az elsődleges társas színtér az életben.
6. *A testi és lelki egészségre nevelés* talán a leginkább meghatározó terület. A pedagógus feladata, hogy példát mutasson és ösztönözze a gyermeket a kiegyensúlyozott életre, táplálkozásra.

A testi és lelki egészségre nevelés szintén erős kapcsolatban áll az előző két fejlesztési területtel, így itt is az integrált oktatás a domináns. De ahogy a testi egészséget szolgálja a mozgás és a helyes táplálkozás, úgy szolgálja a lelki egészséget a kultúra és az irodalom is. Ezekből igazán gazdag a gyermek belső világa, és ezeknek köszönhetően fogja magát komfortosan érezni az intellektuális témákban.

7. *A felelősségvállalás másokért, és az önkéntesség területe* főként a szociális érzékenység, érzékenyítés kapcsolatában értelmezhető. Fontos, hogy a gyermekek a sérült vagy fogyatékkal élő társaikkal is megtanuljanak megfelelően együtt élni.

Az érzékenyítés egy nagyon fontos pontja a gyermek fejlődésének. Az érzéketlen tanuló nem fog tudni szociális kapcsolatokat kialakítani, ezáltal nem lesz teljes ember. A fogyatékkal élő emberekkel ugyanolyan módon kell kommunikálni, ugyanúgy kell őket kezelni, mint egészséges társaikat, hiszen semmivel sem kevesebbek náluk.

8. *A fenntarthatóság, környezettudatosság* célja, hogy olyan nemzedék nőjön fel, aki tiszteli és becsüli a környezeti értékeket. Olyan fiatal felnőtté váljon minden gyermek, aki tudatában van a környezeti változásoknak, és ehhez mértén használja az energiaforrásait. Fontos megtanulniuk, hogy a környezetüket és az életet védeni kell, és tisztában kell lenniük azzal is, hogy a gazdasági és társadalmi folyamatok milyen hatással vannak a változásokra.

Ez a terület igen hangsúlyos szerepet kap az alsó tagozaton, egy teljes témakör épül köré. Rengeteg feladat és projekt kapcsolódik hozzá, igaz a természettudomány keretein belül. A téma feladatai közül párat említenék csak a teljesség igénye nélkül. (Továbbiakban az AKG tantervből emelek át részleteket.

- A kirándulás a közeli tájvédelmi körzetbe, annak megfigyelése.
- Víz körforgásának modellezése, meteorológiai kutatóállomás meglátogatása

- Étkezési napló, maradékszámolás a menzán
- Szemétszedés

9. A *pályaorientáció* lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy belepillantást nyerhessenek a munka világába, megismerkedhessenek néhány foglalkozással. Biztosítani kell számukra, hogy elmélyülhessenek az egyes területekben, ezzel elősegítve a későbbi pályaválasztásukat.

Az AKG-ban nagy szerepet játszik a pályaorientáció, emiatt ez a téma több helyen megtalálható szintén integráltan. Sok helyzetben a gyerekek megismerkednek az egyes foglalkozásokkal, majd meg is nézik ezeket a valóságban. Például nem ritka náluk, hogy ellátogatnak egy mezőgazdasággal foglalkozó vállalathoz, vagy épp egy feldolgozó üzembe.

10. *Gazdasági és pénzügyi nevelés* célja, hogy a következő generáció már olyan gazdasági tudással rendelkezzen, amely hasznosítható a mindennapokban, akár a háztartásban is. Lássák át a fogyasztói társadalom működését, és felelősségteljesen tudjanak választani a termékekből. Magába foglalja a pénzügyi alapismereteket, a banki tranzakciókat és ügyeket, valamint a fogyasztóvédelmi alapelveket is.

A pénzügyi nevelés elsősorban a matematika műveltségterületen kap hangsúlyt. Itt kezdik el szinte a számfogalommal párhuzamosan bevezetni a pénz fogalmát. Az önfejlesztéssel együtt, a pénzügyi tudatosság is nagy szerepet kap az etika tárgyban. Ez megerősíti a tanulók vállalkozási kedvét is. Emellett itt is megjelenik a pénzügyi fenntarthatóság is, mint elengedhetetlen érték.

11. A *médiatudatosságra nevelés* elsődleges feladata, hogy a globalizált világban segítséget nyújtson a média források értelmezésében és adaptálásában. Megfelelően tudjanak viselkedni az online felületeken is, és tudatos használói legyenek a világhálónak. Fontos még tisztában lenniük a média hatásaival, káros és pozitív oldalával egyaránt.

Igaz, hogy a médiatudatosságra nevelés elsősorban a digitális kompetencia körébe tartozik, de a média kommunikációjának megértése és felhasználása szorosan kapcsolódik az anyanyelvi neveléshez is. A hagyományos és az újfajta média felületek más és más nyelvezetet, stílust igényelnek, így ahhoz alkalmazkodva kell a gyermeknek alkotását létrehoznia. A cél a kreatív és tudatos médiahasználat.

12. A *tanulás tanítása* feladata, hogy a gyermek önállóan képes legyen tudást elsajátítani, egyedül is tudjon megfigyeléseket tenni, kérdéseket fogalmazni. Ez a terület tulajdonképpen az iskola elsődleges profilja, hiszen ezt máshonnan sehonnan nem tudja elsajátítani a gyerek. Ez tulajdonképpen egyet jelent a belső motiváció megteremtésével és fenntartásával, hiszen ha ezek megvannak, akkor a gyerek (különösen a 6-12 éves korosztály) csak úgy szívacsként szívja be a tudást. Ebben is nagyon egyedi példa az alapozó iskola, hiszen az egész igazán gyerekközpontú és fő céljuk, hogy a gyermek élvezettel és élményként fogja fel a tanulást. Tulajdonképpen ez határozza meg az egész intézmény felépítését, működését és létezését is.

A dolgozat egyes fejezetei tudatosítják, hogy mit is jelent a pedagógiai gyakorlatban az alternativitás fogalma. Milyen tanulásfelfogást érhetünk tetten egy modern alternatív iskola gyakorlatában? Hogyan szintetizál egyetlen intézmény száz évnyi pedagógiai tapasztalatot, tudásról való tudást, tanulásfelfogást? Értelmet nyert a társadalom és benne az iskola innovatív szerepe. Látom az Alternatív Közgazdasági Gimnázium több mint harminc évnyi gyakorlatából a létrehozásának célját és társadalmi háttérét, a fenntartók szándékát és a fenntartók változásának okát. Megértettem, miért ugyanazt a nevet (gimnázium) viseli az általános iskola, és miként él meg a mindennapokban is a gazdasági kihívásokat az alapozó iskola tanulói.

Megállapíthattam az elemzés során, hogy az anyanyelvi nevelés területén az AKG alapozó iskola kerettanterve teljes mértékben megfelel a NAT műveltségi területeinek, ezek tartalmának és fejlesztési feladatainak. Miután az anyanyelv alapkompentencia, valamint transzverzális kompetencia is egyben, azt feltételezem, hogy a kerettantervben rögzített megoldások más kompetenciaterület esetében is megegyezést mutathatnak a két elemzett tantervben.

Ez feltételezés. Hipotézis egy nagyobb kutatáshoz. Kiindulópontja a tanítási gyakorlatomnak, lehetséges bázisa a pedagógus pályámnak.

Irodalom

- Bodonyi, E (2012). *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
 Chikán, A. (2003). *Vállalat-gazdaságtan*. Aula Kiadó, Budapest

- Csapó, B. (2008). A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon M. (Ed..) *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest (11–21. o.)
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (Eds.) *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass, San Francisco
- M. Nádasi, M. (2010). A projektpedagógia elmélete és gyakorlata. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. Forrás: <https://tehetseg.hu/konyv/projektoktatas-elmelete-es-gyakorlata>
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh, A. & Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Eötvös Kiadó, Budapest

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara *Mester és tanítvány* sorozat hetedik kötete a korábbiakhoz hasonlóan betekintést kínál a Kar tudományos diákköri tevékenységébe. Válogatásunkat a kari, és a 35. Országos Tudományos Diákköri Konferencián díjazott pályamunkákra épülő tanulmányokból állítottuk össze.

A kötetet óvodapedagógusoknak, tanítóknak és képzőiknek, valamint pedagógusjelölt hallgatóknak szánjuk első sorban, hisz tartalmilag változatos gyakorlati vonatkozású kutatásokról olvashatnak, amelyek nem csak érdekesek, de inspirálók is lehetnek az Olvasó számára.