MÓDSZERTANI KÖZLÖNY

ISSN 2217-4540
ETO/UDC 371.3

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty

Universitat Novi Sad (Neusatz)
Fakultat fur Lehrerausbildung in ungarischer Sprache

MÓDSZERTANI KÖZLÖNY

METODIČKI GLASNIK
METHODOLOGICAL BULLETIN
METHODOLOGISCHE MITTEILUNGEN

Szabadka – Subotica
2017

Felelős szerkesztő:
Josip Ivanović

Szerkesztő:
Czékus Géza

A szerkesztő munkatársa:
Borsos Éva

A szerkesztőbizottság tagjai:
Eva Balažević, Újvideki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Dakich Eva, College of Arts, Social Sciencies and Commerce, Melbourne, Australia
Darvay Sarolta, Eötvös Loránd Tudományegyetem, TOK, Budapest, Magyarország
Demjén Piroska, Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Románia
Farkas Róbert, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Fenyvesi Kristóf, University of Jyvaskyla, Finnland
Fűzné Kószó Mária, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárkepző Főiskola, Szeged, Magyarország
Olivera Gajić, Újvidéki Egyetem, BTK, Pedagógia Tanszék, Újvidék
Dragana Glušac, Újvidéki Egyetem, Műszaki Kar, Nagybecskerek
Horváth Futó Hargita, Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék
Hózsa Éva, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Szabadka–Újvidék
Josip Ivanović, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Kiss Szilvia, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Kaposvár, Magyarország
Kolláth Anna, Faculty of Arts of the University of Maribor, Department for Hungarian Language and Literature, Maribor, Szlovénia
Gabriele Kulhanek-Wehlend, Padagogische Hochschule Wien, Bécs, Ausztria
Josip Lepeš, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Major Lenke, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Damir Matanović, J. J. Strossmayer Egyetem, Tanítoképző Kar, Eszék, Horvátország
Milan Matijević, Zágrábi Egyetem, Tanítóképző Kar, Zágráb, Horvátország
Németh Ferenc, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Lidija Pehar, Szarajevói Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Szarajevó, Bosznia és Hercegovina
Pinter Krekity Valéria, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Pšenakova Ildikó, Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Szlovákia
Ősz Rita, Óbudai Egyetem, Budapest, Magyarország
Svetlana Španović, Újvidéki Egyetem, Pedagógiai Kar, Zombor
Vukov Raffai Éva, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Tördelőszerkesztő:
Harangozó Attila

Nyomda:
Grafoprodukt, Szabadka

Példányszám: 200

A kiadásért felel:
Josip Ivanović, dékán

Recenzensek:
Bács Ódry Ágnes – Újvideki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Bagány Ágnes – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Balaević Eva – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Borsos Éva – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Edita Borić – Učiteljski fakultet Osijek, Hrvatska
Bózsa Pál – Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad, Srbija
Czékus Géza – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Dakich Eva – College of Education, Victoria University, Melbourne Australia
Dévavári Zoltán – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Dombi Alice – University of Szeged, Gyula Juhasz Teacher Training Faculty, Szeged, Hungary
Farkas Robert – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Dragana Gavrilović-Obradović – O. š. Đura Jakšić, Kać, Srbija
Dragana Francišković – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Gábrity Eszter – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Grabovac Beáta – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Györe Zoltán – Bolcsészettudományi Kar, Újvidék
Kristijan Đuđa – Baletska škola "Dimitrije Parlić", Pančevo, Srbija
Halasi Szabolcs – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Hegedűs Katalin – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Horak Rita – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Hózsa Éva – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Huszár Elvira – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Josip Ivanović – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Jakab Eleonóra – Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove
Josip Lepeš – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Major Lenke – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Námesztovszki Zsolt – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Németh Ferenc – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Pintér Krekity Valéria – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Pletl Szilveszter – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Danilo Radanović – Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Novi Sad, Srbija
Raffai Judit – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Slavica Pavlović – Faculty of Natura Sciences, Mathematics and Education Sciences, Mostar, Bosnia and Hercegovina
Pšenakova Ildikó - Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia
Samu János Vilmos – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Sava Maksimović – Strukovna viša škola za obrazovanje vaspitača, Šabac, Srbija
Soós Anna – Babeş-Bolyai University, Faculty of Mathematics and Computer Science, Cluj-Napoca, Romania
Nataša Sturza Milić – Strukovna viša škola za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Palov", Vršac, Srbija
Takács Izabella, mgr. – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Takács Márta – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Torok Melinda, mgr. – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Tóth Péter – Óbudai University, Ágoston Trefort Centre for Engineering Education, Budapest, Hungary
Mirjana Ćetković – Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor, Srbija
Vukov Raffai Éva – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

Zita Diana – Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

A közölt magyar nyelvű cikkek lektorálását Huszka Márta végezte. Az esetleges plágiumért a kiadó nem vállal felelőséget.
Radove su lektorisale Dragana Francišković i Dragana Gavrilović Obradović.
Izdavački odbor smatra da je svaka publikacija originalan rad autora. Pri izradi rada autori su etički i korektno koristili literaturu.

ETO-besorolas:
Ispánovics Csapó Julianna

Kiadó:
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
24000 Szabadka, Strossmayer u. 11.
www.magister.uns.ac.rs
mk@magister.uns.ac.rs
Tel.:+381 24 624 444
Fax: +381 24 624 448

Támogató:

Megvalósult a Magyar Kormány támogatásával

Miniszterelnökség
Nemzetpolitikai Államtitkárság

Bethlen Gábor Alap

Megjelenés: évente egy szám. A kiadvány egyetemi oktatók minősített munkáját tartalmazza. A recenzensek kijelölése a tudományos folyóiratok kritériumait meghatározó szabályzattal összhangban valósul meg.

A kiadványban megjelenő tanulmányok tartalmáért és nyelvi helyességéért a szerző felelős. A kiadványban megjelenő írásokban foglalt vélemények nem feltétlenül tükrözik a Kiadó vagy a Szerkesztőbizottság álláspontját.

Аутори сносе сву одговорност за садржај и језички квалитет радова. Надаље, изјаве и ставови изражени у радовима искључиво су ставови аутора и не морају нужно представљати мишљења и ставове Уредништва и издавача.

Autori snose svu odgovornost za sadržaj i jezičnu kvalitetu radova. Nadalje, izjave i stavovi izraženi u radovima isključivo su stavovi autora i ne moraju nužno predstavljati mišljenja i stavove Uredništva i izdavača.

The authors are solely responsible for the content and the language of the contributions. Furthermore, statements and views expressed in the contributions are those of the authors and do not necessarily represent those of the Editorial Board and the publisher.

A Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományi és Technikai Minisztériuma a Módszertani Közlönyt M_{53}-as értékű tudományos folyóiratnak minősítette.

TARTALOMJEGYZÉK

Bertók Rózsa:
Az erkölcsi nevelés módszertani kutatása és a megvalósítás iskolai példája 11

Berze Gizella:
Pedagógus-továbbképzések Szerbiában 19

Edita Borić:
Az óvodapedagógus szerepe a fizikával kapcsolatos kutatások megszervezésében 37

B**orsos Éva:**
A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak felkészítése a tantermen kívüli tanítási órák tartására 49

Czékus Géza:
A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak pedagógiai, didaktikai, módszertani egyéni komplex és egyéni elemző gyakorlatainak elemzése 69

Dragana Gavrilović-Obradović:
Integrált oktatással a minőségesebb tudás felé 91

Golyán Szilvia:
A koragyermekkori intézményváltás: az óvoda és az iskola közötti átmenet problémaköre Magyarországon 103

Kopor Zoltán, Szécsi Alexandra, és Kohut Erzsébet:
A 2015–2016-ban folytatott Galanthus-klíma-indikációs kísérletek pedagógiai és tudományos tapasztalatainak elsődleges eredményei 119

K**ovács Beatrix:**
Együtt boldogabb (integráció a táncpedagógián keresztül) 129

Irena Krumeš:
Kommunikációs kompetenciák és a horvát nyelv tanítása a közoktatásban 145

Kulcsár Sarolta:
Kortárs szemléletű irodalom az Általános Iskola alsós tagozatán – Csík Mónika: Szekrénylakók 165

Slađana Marić: Online klasszikus zenehallgatás a zenei nevelés és angol nyelv tanításában 173

Mikuska Éva:
Megtestesült érzelmekkel tanítani és kutatni 191

Željko Popović, Ana Popović, Ornela Joh, Irella Bogut:
Az agy feldolgozása az iskoláskor előtti korosztályban 201

Pšenáková Ildikó:
Interaktivitás a nyelvi képzés oktatási anyagaiban 219

Törteli Telek Márta:
A posztmodern magyar gyermeklíra, avagy a mai gyermekköltészet sajátosságai 231

SADRŽAJ

Bertók Rózsa:
Metodičko istraživanje moralnog vaspitanja i školski primer njene realizacije 11

Berze Gizella:
Stručno usavršavanje pedagoga u Srbiji 19

Edita Borić:
Uloga odgojitelja u provođenju istraživačkih aktivnosti iz fizike u dječjem vrtiću 37

Borsos Éva:
Priprema studenata Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku za primenu vanučioničnih aktivnosti 49

Czékus Géza:
Analiza pedagoške, didaktičke, metodičke, pojedinačne komplekse i pojedinačne analitičke prakse kod studenata Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku 69

Драгана Гавриловић-Обрадовић:
Интегрисаном наставом до квалитетнијег знања ... 91

Golyán Szilvia:
Promena ustanove u ranom dečjem uzrastu: problemi prelaska sa zabavišta na školski režim u mađarskoj ... 103

Kopor Zoltán, Szécsi Alexandra, Kohut Erzsébet:
Prvi pedagoški i naučni rezultati ogleda Galanthus-klima-indikacija obavljen 2015 i 2016. godine 119

Kovács Beatrix:
Zajedno smo sretniji (integracija u pedagogiji plesa) 129

Irena Krumeš:
Komunikacijske kompetencije i poučavanje hrvatskoga jezika u institucionalnom obrazovanju 145

Kulcsár Sarolta:
Savremenici u književnosti u nižim razredima osnovne škole - Csík Mónika: Szekrénylakók 165

Slađana Marić:
Nastava muzičkih predmeta i engleskog jezika primenom onlajn video vodića za slušanje klasične muzike 173

Mikuska Éva:
Da li je profesionalno podučavati i predavati sa osećanjima? 191

Željko Popović, Ana Popović, Ornela Joh, Irella Bogut:
O temi mozak u dječjem vrtiću 201

Pšenáková Ildikó:
Interaktivnosti u nastavnom materijalu obrazovanja jezika 219

Törteli Telek Márta:
Postmoderna mađarska dečja lira (karakteristike dečje poezije) 231

CONTENTS

Bertók Rózsa:
Methodological research on moral education and an example of its implementation in schools 11

Berze Gizella:
Professional development courses for teachers in Serbia 19

Edita Borić:
The role of kindergarten teachers in research organization related to physics 37

Borsos Éva:
Preparing students of the teacher training faculty on hungarian language in Subotica for holding outdoor classes 49

Czékus Géza:
Analysis of the opportunities offered by the pedagogical practices 69

Dragana Gavrilović-Obradović:
Integrated teaching to better knowledge 91

Golyán Szilvia:
The early childhood institutional change: the problem of transition between kindergarten and school in Hungary 103

Kopor Zoltán, Szécsi Alexandra, és Kohut Erzsébet:
The scientific and pedagogical data results of genetic and biochemical experiments with Galanthus clusters between 2015 and 2016. 119

Kovács Beatrix:
Happier together (integration in dance pedagogy) 129

Irena Krumeš:
Communication competences and teaching croatian language in institutional education 145

Kulcsár Sarolta:
Contemporary literature in the elementary school – Szekrénylakók written by Mónika Csík 165

Slađana Marić:
Teaching music subjects and english language with online video listening guides to classical music 173

Mikuska Éva:
Embodied emotionality in teaching and researching in higher education 191

Željko Popović, Ana Popović, Ornela Joh, Irella Bogut:
The adaptation of brain among preschool children 201

Pšenáková Ildikó:
Interactivity in educational materials for language training 219

Törteli Telek Márta:
The postmodern hungarian child lyre, namely the peculiarities of today's child poetry 231

ÖSSZEFOGLALÓ

A 21. századra begyűrűztek az iskolákba a digitális korból, a generációs szakadékokból és a globalizmus új szerepeiből adódó problémák. A tanárok érzékelik az iskolákban a tanítás ellehetetlenülését, a diákok renitens magatartását, a régi tananyag érdektelenségét és a korábbi módszertanok válságát. Akik észrevették már a probléma komplex jellegét, azok próbálnak úrrá lenni a helyzeten. Akik még nem definiálták a gondokat, azok csak szenvednek és kétségbeesnek. A kutató feladata elemezni az előttünk álló probléma gyökereit, és megkeresni lehetőleg az optimális gyakorlatokat ezek orvoslására. A válságból való kiútnak vannak egyéni megoldásjavaslatai, de ezek módszertana nem minden területen vezet eredményre. A 21. századnak megfelelő iskolai gyakorlatok között vannak olyanok, melyek kifejezetten a legutóbbi filmek, olvasmányok, játékok világából emelnek be programokat az iskolába, ilyen vállalkozás volt például a filozófiaoktatás megújítására az ismert sorozatok anyagának felhasználása. Ezen sorozati módszertanokat azonban nem lehet minden tanítási órán és minden korcsoportban alkalmazni, míg a nehézség abban is megmutatkozik, hogy nem általános a diákok között ezen filmek ismertsége. A fentiek ismeretében próbálunk egy olyan új módszertant kidolgozni, mely minden előtanulmány nélkül és szinte minden tanórán használható. A játékelméleti alapú módszertan csak bizonyos szempontból hasonlít a drámatanítás jellemzőihez, de alapvetően a játékok adta teret, időt, cselekményeket, játékosokat, relációkat és szabályokat teszi meg egy adott entitás vizsgálatának szempontjaiként

Kulcsszavak: erkölcsi nevelés, generációs konfliktusok, értékválságok, médiahatás

ABSTRACT

The 21st century brought the culmination of problems caused by the digital era, generation gaps and the new roles of globalism. Teachers are sensing the unfeasibility of lecturing, the renitent behavior of the students, the inadequacy of outdated curricula, and the crisis of previous methodologies. Teachers who have realized the complexity of the problem are attempting to control the situation, while those who have not defined the issues yet are simply in despair. The researcher's task is to analyze the roots of the problems and hopefully to find the optimal practices to solve the matter. There are certain individual solutions to the crisis but their methodology does not give results in every field. Among 21st century school practices there are ones that pronouncedly source materials from the latest films, literature and games. A prime example of this is the use of popular film series in the innovative philosophy class. This methodology, however, is not applicable for all classes and age groups. Another problem lies within the fact that not all the students are familiar with the given films. In respect of this, we are attempting a new methodology which is applicable in almost any class with no previous knowledge. Game based methodology is only partly similar to drama teaching; nevertheless it observes a certain entity based on space, time, plot, characters, relations and rules of games.

Keywords: moral education, generation gap, crisis of values, media influence

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: 17
37.034
316.346.36
Áttekintő kutatómunka
A leadás időpontja: 2017. 11. 06.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 20.
Terjedelem: 10-17

AZ ERKÖLCSI NEVELÉS MÓDSZERTANI KUTATÁSA ÉS A MEGVALÓSÍTÁS ISKOLAI PÉLDÁJA

METHODOLOGICAL RESEARCH ON MORAL EDUCATION AND AN EXAMPLE OF ITS IMPLEMENTATION IN SCHOOLS

Bertók Rózsa
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Filozófia Tanszék, Pécs
rozsa.bertok@gmail.com

Bevezető

Az erkölcsi nevelés terei: a család, az óvoda és iskola intézményei, valamint ezek környezetében a szabadidős tevékenységek, a sportkörök, a szakkörök és a baráti körök. Mivel az erkölcsnek két alapvető mérőeszköze van, ezért nagyon nehéz helyzetbe kerül az, aki erkölcsi szinteket vizsgál vagy az erkölcs szerepeinek akar utána járni. A lelkiismeret túlságosan rejtett és titkos szférája az embernek, és nem is mindig kerül felszínre a lelkiismeret-furdalás mélysége és az oki háttere. A lelkiismeret vizsgálatában nehézséget okoznak a negatív hatások kizárólagos észlelései, és nem számolunk az ideális esettel, mikor kiegyensúlyozott állapotban van a lelkiismeret, s mivel normálisan „működik", nem érzékeljük jelenlétét. Ha valami miatt bűntudatunk támad, vagy rossz közérzetet tapasztalunk magunkon, akkor a negatív megnyilvánulásai nyilvánvalókká válnak számukra. Az erkölcs másik bíráló lehetősége a közvélemény, ezzel pedig az a baj, hogy túlságosan messze van tőlünk, a rólunk kialakult kép a közösség számára lehet hibás, bizonyos részleteket kiragadó téves ítéletekkel terhes, és ezért mintegy csak véleményként gondolunk rá, és nem vesszük olyan komolyan mintegy törvényt vagy előíró szabályt. Mindkét erkölcsi eszköz cselekvések

utáni ítéleteket és érzelmi megnyilvánulásokat tartalmaz. Természetesen mindkettő az emberi nem közösségi jellegében kap értelmes funkciót, hiszen az egymásra való hatás, a másik/mások figyelembe vétele a helyes döntésekről, a felelősségvállalásról, a bizalom mértékéről szól. Az erkölcsi neveléssel kapcsolatos korábbi kutatások az erkölcsi tudatosság vizsgálatára fókuszáltak, ami jó szempontnak bizonyult az eltérő korcsoportok szintjeinek tekintetében. Míg az alsó osztályosok erkölcsi viselkedési jellemzőit elsősorban az utánzásban lehet tetten érni, addig a fölsőbb osztályokban egyre inkább jellemző a tudatosság, és ennek köszönhetően a reflektivitás szempontja. A nevelés sikerességéhez elengedhetetlen a korszak diagnózisa, illetve a klasszikus tematika relevanciájának vizsgálata. A 21. századra több jelenség is kikristályosodott: az egyik mindenképpen a generációs eltérések identitásbeli problémáiban ölt testet, jelesül az X, Y, Z (Tari, 2010, 2011) és az A generációk családon belüli feszültségéből, majd ezek intézménybeli, főleg iskolai megnyilvánulásaiból. A másik az iskola és a szülői ház értékrendjének és követelményeinek nagymértékű eltérése. A szülői megengedő hozzáállást az iskola nem tolerálja: nem festheti a körmét a 10 éves, nem tetováltathat, stb. A szülővel szemben támasztott elvárások meghaladják a szülő erejét, ezért inkább engedi a gyereknek a kontroll nélküli tévézést, a videózást stb. csak, hogy pihenőidőt nyerjen, hogy kikapcsolódást teremtsen magának. A rövid távú kényszerek felülírják a hosszú távú hasznokat. A szülői megengedő magatartás miatt a gyerek hosszú távon sérül, függő lesz, irreverzibilis folyamatok indulnak el. Miközben nem tudatosodik benne, az iskola és a szülői ház két malomban őrölnek: a gyerek csak elszenvedi az eltérésekből adódó feszültségeket, konfliktusokat. Az egyéni moralitás vizsgálatánál eredetileg nem szokás figyelembe venni a nemi különbségeket, pedig az empirikus vizsgálatok elemzésének végén, a tanulságokat levonva, láthatóvá válik a fiúk-lányok szempontjai differenciálásának szükségessége. Az erkölcsi magatartás figyelembe vételekor az ismeret, az érzelem és az akarat szempontjai közül a kisiskoláskorban az akarat nem kap szerepet, mert nincs még belátás, nincs mérlegelés, helyettük az utánzáson alapuló példa, az érzelmi alapú mintakövetés dominál. A jó cselekedetek megvalósulásának szempontjából nagyon lényeges látni a felnőttek példamutatásának jelentőségét, az érzelmi kötődések adta minták meghatározó voltát kisgyermekkorban. A szokáson/szoktatáson alapuló cselekedetek még nem tudatosak, de így nem is reflektívek. Az utánzás alapú, érzelmileg motivált kisgyerek cselekvések nagy felelősséget hárítják a szülőkre, s a környezetük felnőttjeire. Ezért veszélyes, ha a felnőttek más értékrendet közvetítenek, követnek vagy csak sugallnak otthon és az iskolában. A gyerekek elbizonytalanításának következménye az elutasítás lesz: az iskola tanárainak a szülői hatás érvényesülése miatt és/vagy a szülőknek a tanárok eltérő értékközvetítése miatt. 9-10 éves korban a gyerekeknél az autonóm erkölcs kialakulása indul el, ami az önálló véleményalkotást, a saját ítélet megfogalmazását és vállalását jelenti. A heteronómiából, a másoknak való puszta megfelelés stációjából való kiemelkedést segítik a képzeletet megmozgató fil-

mes példák, vagy a konfliktusokat hangsúlyozó olvasmányok, drámai jellemek megismerése. Mikor a gyerekek konkrét erkölcsi kérdések kapcsán fejtik ki véleményüket szóban vagy írásban, akkor az ún. ankét módszert valósítják meg (Bíró, 1976). Ez a legegyszerűbb módja a véleményük kifejtésének. Bonyolultabb, amikor egy mese vagy egy közmondás magyarázatát adják, és konkrét ítéleteket fogalmaznak meg. A szabad asszociációs módszer arra jó, hogy megmutassa, mely szavakat használja a gyerek magától, esetleg több alkalommal, mi jelenti számára a legerősebb hatást, amit aztán szavakba önt és magyarázatként ismételget. A szándék megemlítése és mérlegelése is nagyjából ebben a korban válik jellemzővé. A játékokban való szabályok betartása és a következetesség már az autonóm szintet képviseli, hiszen nem a tekintélytisztelet vagy a felsőbb büntetéstől való félelem motiválja, hanem a belátás. A kanti etikából jól ismert kategória a belátás, ami nélkül elképzelhetetlen az emberi nembeli szabálynak, a kategorikus imperatívusznak a legalább teoretikus elfogadása. A játék kimenetét eldönti a játékosok hozzáállása, a játék komolyan vétele. Aki játékrontó, az szabályszegő, aki szabályszegő, az engedetlen. Az engedetlenség nemcsak a szabálylyal szemben, hanem a játékostársakkal szemben is fönnáll. A játékrontó nemcsak a játékot, de a többiek játékát is meghiúsítja. Csak a tudatosság magasabb szintjén van erre vonatkozó belátás. Itt merül föl az a kérdés, hogy ki tud egymással játszani? A tekintélytiszteletből származó, heteronóm típusú játékosok játékát nem lehet összeegyeztetni a szabályokat belátó, autonóm játékosokkal. Lehet, hogy ezt a fejlődésbeli különbséget jelenségszinten esetleg testvérek rivalizálásának véljük, pedig csupán egy 8 éves és egy 10 éves eltérő attitűdű játékosról van szó.

A jó cselekedethez szükséges a jó ismerete, a norma szerinti cselekvés gyakorlása, a következményekkel való felelős számvetés. Mindhárom terület fejleszthető. A fogalmi tisztázás és körülírás után, a tudással fölvértezve a cselekedettel és annak tervezésével, előzményeivel indul, majd a lefolyásával – ami lehet egy pillanat vagy évekig tartó megvalósulás – folytatódik. A következmények megjelenhetnek azonnal, de hosszú idő is eltelhet, mire megmutatják magukat. A cselekvés különböző részleteinek összefüggésben való vizsgálata, a következmények mérlegelő kalkulálása, a cselekvés közben elkövetett hibák lehetőségeinek előrevetítése fejleszti a morális gondolkodást (Bertók, 2013).

A cselekedetek erkölcsi tartalmának vizsgálata közben a gyakorlati filozófia klasszikus tematikájában mutatkoznak meg az alapvető relációk, mint a bizalom, a tolerancia, a kooperáció, az őszinteség, a becsület és ezek ellentétei.

A diákok tanóráin minden korcsoportban ugyanazok a kérdések kerülnek feldolgozásra, de más mélységekben. Az etikaórákon – egy-két kivételtől eltekintve – szinte minden évfolyamon felmerül a téma, mint amilyen a hazugság, a lopás, az önzés, a pazarlás, a szorgalmas munkavégzés, a következetesség, az önzetlenség, a kölcsönösség, az együttérzés, a környezetvédelem, az állatokkal való bánásmód, a hazaszeretet.

A hazugság vizsgálata 4. osztályosok körében háromféle szempontot takart: 1. azért hazudik, hogy saját magát jobb fényben tüntesse fel, vagy ki akar kerülni egy büntetést, illetve felelősségre vonást. A szociális hazugság eme típusa nem árt senki másnak, s e szempont határolja el a másik két hazugságtípust is egymástól: 2. az aszociális hazugságok nem derülnek ki valószínűleg soha, de nem ártanak senkinek, illetve kimenekítenek egy adott helyzetből, míg 3. az antiszociális hazugsággal másokat (esetleg a testvérünket) sodorjuk bajba, másra fogjuk a saját rossz cselekedetünket.

A negyedikesek különbséget tettek a lopással kapcsolatban a személyt illetően: tanártól lopni nagyobb bűn, mint osztálytárstól, még akkor is, ha ugyanarról a tárgyról is van szó (Bíró, 1976). A köztulajdon megkárosítását többnyire nem értik, s ezért nem is ítélik meg olyan súlyosan, mint egy személy megkárosítását. Ezen a ponton nagyon jó alkalmunk adódik bemutatni akár a hazugság, akár a lopás erkölcsi lényegét. Segítségül hívhatjuk a személyiségetika tanítását, mi szerint lehetőségem van a jó önmagam egyszeri választására, ami megelőzi, hogy minden egyes alkalommal döntenem kelljen a jó és a rossz között. A jó önmagam választása egyértelműen meghatározza, hogy én olyan ember vagyok, aki nem hazudik, aki nem lop. Tehát sem a hazugság típusától, sem a meglopott személytől nem függ a cselekedetem, csak önmagamtól. A hazugság motivációit konkrét esetek kapcsán meg lehet beszélni az alsó osztályosokkal is, míg a fölsősökkel ki lehet térni a hazugság kivételeire, a „kegyes" vagy „kíméletes" hazugság szaketikai (pl. orvosi) háttereire, vagy a szociális lopás indokaira. A hazugság legrigorózusabb megítélőjének Immanuel Kantot tartják, aki a kategorikus imperatívusz megalkotásával az egyetemes törvényhozás szintjén elfogadhatatlannak tartja a hazugságot. Mivel azonban tudjuk, hogy az emberek néha hazudnak, így ennek megengedő kivétele csak a maximák szintjén lehetséges. Tehát az egyes személy hazugsága elképzelhető akkor, ha őt ez pillanatnyilag egy válságos helyzetből segíti ki, illetve egy konfliktust megelőzhet vagy megoldhat vele. Itt fönnáll a dilemmája annak, hogy milyen viszonyban van a pillanatnyi hazugság-segítség és ennek hosszú távú következménye. A véges eszes lénynek adott a lehetősége ezen összehasonlítás megtételére és a jövőbeni következmények mérlegelésére. A hazugság emberi lehetőségétől azonban még nem lesz ez egyetemes nembeli szabállyá. A hazugsággal kapcsolatos dilemmák alapját az adja, hogy mindenki tudja a morális vétség elkövetésének helytelen voltát, ugyanakkor ezzel a tétellel mindig szemben áll a „mindenki hazudik" általánosítása. Nemrég jelent meg William Irwin sorozatának újabb darabja Dr. House és a filozófia címmel, melynek alcíme a fenti általánosítás (Jacoby, 2009).

Már a kisgyerekeknek is sokat számít, ha meggyőzzük őket az igazmondás helyességéről, és példákkal illusztráljuk a rövid és a hosszú távú előnyeit, miközben tekintélyes gondolkodókra, bölcsekre hivatkozunk mint e szabályok megfogalmazóira. Nem kell tartani attól, hogy túlzásokba esünk, ha olyan híres filozófusról emlékezünk meg, mint amilyen Kant. A hazugság illusztrálására néha irodalmi példákkal

is élhetünk: Kosztolányi Dezső: Házi feladat című novellája a jó szándékból és tapintatból motivált hazugságnak illusztris példája. Mikor a hazugságnak és a lopásnak az eseteit vizsgáljuk, soha nem tekinthetünk el a motivációktól. Mindkét morális kilengésnek lehet motiválója a vagányság, a felnőttek utánzása, az irigység. Míg ezek az elkövetők habitusáról árulkodnak, addig a nagymértékű hazugság és a nagy értékű lopás az érdekek kategóriájába tartozik és közelít a bűncselekmény elkövetéséhez. Míg a negyedik osztályosok erkölcsi szintvizsgálata főleg a tudatosságra fókuszált és elég régen készült, addig feltettük ugyanezeket a kérdéseket 2017 őszén a nyolcadik évfolyamos diákok számára A felvétel a PTE Gyakorló Általános Iskola, Deák Ferenc Tagintézményének erkölcstan óráján készült, Bécsi Zsófia tanárnő felügyelete alatt. A diákok 1-től 10-es skálán válaszoltak a feltett kérdésekre, ahol az 1 „egyáltalán nem számít annak", a 10 „teljes mértékben annak számít" jelentést takartak. A hazugság és a lopás mellett az önzés volt a harmadik témája a feltett kérdéseknek. A tesztelés után esszét írtak arról, hogy mit jelent az erkölcsi nevelés, hogy milyen témákat foglal ez magába, hogy mit kell megtanulni/megtanítani, hogy kinek a feladata ezt tanítani, és hogy hány éves korig érvényes az erkölcsi nevelés. A kérdések a következők voltak.

1. Hazugságról: milyen mértékben számít hazugságnak, ha nem szólsz a tanárnak, hogy dolgozatot ígért?

2. A lopásról: milyen mértékben számít lopásnak egy tollat nem visszaadni? Lopásnak számít-e egy jó minőségű focilabdát elvinni, amiről tudod, hogy kié? Lopásnak számít-e egy jó minőségű focilabdát elvinni, amit találtál, és nem tudod, hogy kié?

3. Önzésnek számít-e, ha a szünetben nem adod oda valakinek a házi feladatodat, hogy lemásolhassa? Önzésnek számít-e, ha dolgozatnál nem súgsz, amikor a padtársad kérdez?

A tanárral szemben a dolgozat letagadását szinte senki nem tartotta hazugságnak, tehát a letagadást, az elhallgatást nem tartják hazugságnak a nyolcadikosok. A toll eltulajdonítását mindössze négyen tartották lopásnak, de egyes válasz sem volt egy sem. Az ismert tulajdonos esetében a focilabda eltulajdonítása 25 esetben tízest kapott, ha azt a humoros megoldást is belevesszük, hogy volt egy tizenegyes. Az ismeretlen labdatulajdonos esetében összesen hárman tartották lopásnak a labda elvitelét, tizenhatan pedig egyáltalán nem tartják ezt lopásnak. Az önzéssel kapcsolatban a házi feladat nem odaadása eléggé megfelezte a válaszolók értékelését, körülbelül a fele öt alatti számmal értékelt, a másik fele öt vagy afölött, de mindösszesen négyen értékelték teljes mértékű önzésnek. A dolgozatnál való súgás tekintetében szintén hasonló eredmények születtek, itt hárman tartják teljes mértékű önzésnek, három tanuló kilencessel értékelte, míg az összes többi öt vagy az alatti mértéket jelölt meg.

Az erkölcsi nevelés témájú esszék többször említik a jóra való nevelést, a helyes viselkedést, a szülői törődést, a tanári figyelmet. A témákkal kapcsolatban nagyon

nagy a repertoár, a főzéstől kezdve a szép beszéden keresztül, a köszönésen át a betegek megsegítéséig terjed a tematika. Harmincnégy válasz szólt arról, hogy a szülőnek kell ezt tanítani, tizenketten írták a tanárt, kettő nevelőnek hívta a tanárt, három barátot jelölt meg, kettő a testvérre bízná, két tanuló az ismerősre és három az erkölcstan tanárra. Az erkölcsi nevelésre vonatkozó aktuális kor megjelölése széles skálán mozog: tízen válaszolták, hogy bármikor, de van nullától húszig, kettőtől húszig, egytől négyig, öttől tizenkettőig, tizennégytől tizenhatig, tíztől hetvenig, de háromtól kilencvenkilenc éves kor megjelölés is.

A nyolcadikosok válaszaiban meglepő volt az együttműködés és az aktivitás, alig volt olyan eset, amikor nem tudom volt a válasz vagy kihúzta a kérdést.

A tudatos erkölcsre való nevelés, a direkt tananyagként való felfogása ezen témáknak szinte lehetetlen. Ugyanakkor a vizsgálatok azt tükrözik, hogy az emberben meglévő erkölcsi érzék, a lelkiismeretének a működése jó alapul szolgál arra, hogy életbeli példákkal, sorstörténeti tanulságokkal fogékonnyá tegyük a diákokat arra, hogy kövessék a pozitív példákat, hogy beszéljék ki a konfliktusaikat, és legyenek büszkék arra, ha ők tudnak jó példával elöl járni a kisebb testvéreik vagy az alsóbb osztályos iskolatársaik előtt. Így az etika órákat jó lenne arra használni, hogy segítsünk a diákoknak megtalálni azokat a személyeket, helyeket, akikkel és ahol jól érzik magukat és a saját képességeiknek megfelelő ütemben tudnak egy sikeres jövőt eltervezni és megvalósítani.

Irodalomjegyzék

Berényi, E. et al.(2008). Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat Kiadó, Budapest

Bertók, R., Bécsi, Zs. (2007). Etika elméletek – Etika gyakorlatok. Ethosz Egyesület, Pécs

Bertók, R. (szerk.), (2011). Esettanulmányok. Esetek/tanulmányok a nevelés, az orvoslás és a művelődés területéről. Ethosz Tudományos Egyesület, Pécs

Bertók, R. (szerk.), (2013). Bevezetés az etika történetének tanulmányozásába. Virágmandula Kft. – Ethosz Tudományos Egyesület, Pécs

Bíró, K. (1976). Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Akadémiai Kiadó, Budapest

Várkonyi, F. Zs. (2008). Sors és sérülés. M-ÉRTÉK Kiadó Kft., Budapest

Horváth, P., Kockás, S. (szerk.), (1980). Tanárok és diákok. Táncsics Kiadó, Budapest

Jacoby, H. (szerk.), (2009). Dr. House és a filozófia. Mindenki hazudik. Hajnal Kiadó, Budapest

Pirsig, R. M. (2007). Lila. Vizsgálódás az erkölcsről. Európa Könyvkiadó, Budapest

Rea, S. B. (2015). Erkölcsi döntések. Harmat Kiadó, Budapest

Ridley, M. (2011). Az erény eredete. Akadémiai Kiadó, Budapest

Tari, A. (2010). Y generáció. Jaffa Kiadó, Budapest

Tari, A. (2011). Z generáció. Tericum Kiadó,

ÖSSZEFOGLALÓ

A szerbiai oktatási rendszerben akkreditált szakmai továbbképzéseket dokumentumelemzés módszereivel vizsgáltuk, különös tekintettel azokra a képzésekre, amelyek céljaikban az individualizációt, a differenciált tanulásszervezést, a perszonalizált oktatás valamely formáját jelölték meg. Az adatok a szerbiai Oktatás- és Nevelésfejlesztési Intézet (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja) 2016/17/18. évi katalógusából származnak. Desk-research módszerrel dolgoztuk fel a törvényes dokumentumokat, valamint a pedagógus-továbbképzésekről szóló szerbiai kutatási eredményeket. Igyekeztünk szemléltetni a társadalmi kontextust, amelyben a bemutatott terület értelmezhető. A képzéseket (1.) a tanári kompetenciák, (2.) az oktatási területek, (3.) a miniszter által meghatározott prioritások és az inklúzióhoz kapcsolható (4.) kulcsszavak segítségével rendeztük csoportokba. Ezzel a fajta rendszerezéssel betekintést nyertünk a szerzők elképzeléseibe képzéseik céljairól és feladatairól. A Katalógus elemzése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a dokumentum mint információforrás kiegészítésre szorul ahhoz, hogy a célközönség igényeit kielégítse.

Kulcsszavak: pedagógus-továbbképzés, inklúzió, differenciált tanulásszervezés

ABSTRACT

We have examined the professional training courses accredited in the Serbian education system with the methods of document analysis, with special attention to those courses which aim at individualisation, differentiated learning organization or some form of personalized education. Data from the Institute for Educational and Educational Development of Serbia 2016/17/18. yearly catalogue. We have worked on the legal documents and the Serbian research results on teacher training courses using Desk-research method. We have tried to illustrate the social context in which the presented area can be interpreted. Training sessions were organized into groups (1) through the teaching competences, (2.) educational areas, (3) priorities defined by the minister and inclusion-related (4) keywords. With this kind of systematization, we gained an insight into the ideas of the authors about the purposes and tasks of their training. In the analysis of the Catalog we have come to the conclusion that the document as an information source needs to be supplemented to meet the needs of the target audience.

Keywords: teacher professional development, inclusion, differentiated learning organisation

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: 371.14(497.11)
Eredeti áttekintő tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 12. 04.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 20.
Terjedelem: 18-35

PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSEK SZERBIÁBAN

PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES FOR TEACHERS IN SERBIA

Berze Gizella
Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola
berzegizi@gmail.com

Bevezető

A továbbképzések rendszere Szerbiában kötelezően előírja a tanárok számára a folyamatos szakmai jellegű tanfolyamokat. Ezek a képzések különböznek a szakmai (professzionális) fejlődés egyéni útjaitól: témáikat legtöbbször az oktatáspolitika előírásai és változásai határozzák meg, csoportokban zajlanak és időtartamuk is a szabályozástól függ. Miközben a pedagógusoknak kötelezően meg kell tervezniük a szakmai továbbképzésük területeit és irányát, a szemináriumokon való részvétel inkább az iskolák, illetve az önkormányzatok anyagi lehetőségeinek függvénye. A pedagógusok egyéni érdeklődésük szerint és saját finanszírozásban is részt vehetnek a képzéseken. Hivatalos elvárás (a pedagógus-továbbképzések célja), hogy a pedagógusok a megszerzett tudást alkalmazzák a gyakorlatban és az ismereteket átadják a kollégáiknak. A törvényhozó elképzelése szerint a képzések területeinek és témáinak kiválasztása az egyes intézményekben dolgozó pedagógusok szükségleteitől, illetve a felmerülő szakmai jellegű problémáktól, nehézségektől függ. Egy ilyen – igen jelentős – szakmai kérdés az egyéni oktatási terv szerint tanuló gyerekek fejlődésének biztosítása oly módon, hogy ugyanakkor a csoportban minden tanuló megkapja a neki járó minőségi oktatást. Az oktatáspolitika számos programmal próbálja segíteni a pedagógusokat a szakmai fejlődésben. Ilyen az akkreditált képzések rendszere is, amely időről időre felkínálja az ismeretek bővítését szolgáló szemináriumokat. A képzések listáját az Oktatás- és Nevelésfejlesztési Intézet (Zavod

za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja) online katalógusában találhatjuk meg: http://katalog2016.zuov.rs.

A szerbiai oktatási rendszerben az inklúzió elfogadtatása és a terület fejlesztése a legégetőbb kérdések közé tartozik. Az elmúlt, csaknem két évtizedben különböző reformtörekvéseknek lehettünk tanúi, amelyek az éppen aktuális politikai vagy gazdasági helyzettől függően változó intenzitással jelentkeztek a társadalom, ezen belül az oktatási rendszer mindennapjaiban. A 2009-ben elfogadott oktatási törvény lehetővé tette a szabad iskolaválasztást, függetlenül attól, hogy a gyermek számára milyen támasznyújtás vagy sajátos ellátás szükséges. A kutatások (Kovač-Cerović és társai, 2016/A, 2016/B) szerint az iskolák nyitottak az inklúzió tekintetében, és 92–100 százalékuk követi a törvényes rendelkezéseket a sajátos nevelési igényű gyerekek befogadásával kapcsolatban. A szülőknek mindössze 1,7%-a hallott olyan esetekről, amikor az iskola diszkriminatív módon viselkedett az SNI tanulókkal szemben. Az adatok azonban ellentmondásosak, amennyiben figyelembe vesszük azokat a tanári véleményeket, amelyek Kovač-Cerović (2016/A) vizsgálataiban azt mutatják, hogy a pedagógusoknak csaknem 50%-a nem szeretne olyan gyerekekkel dolgozni, akiknek egyéni oktatási terv (szerbül: individualni obrazovni plan – IOP) szerint kell haladniuk. Az inklúzióval kapcsolatos reformintézkedésekről főleg negatív tanári vélemények fogalmazódnak meg, annak ellenére, hogy a pedagógusok többsége részt vett már olyan típusú továbbképzéseken, amelyek valamilyen módon az inklúziót, vagy a sajátos oktatási igényeket célozták meg.

Elemzésünk alapvetései

A dokumentumelemzésben a tanári továbbképzések katalógusának célját értékeljük – figyelembe véve a célközönség feltételezett igényeit. Az elemzésben egy kiemelt terület jellemzőin keresztül vizsgáltuk a katalógust mint dokumentumot. Alapvetéseink a katalógusban szereplő inklúzióval vagy differenciált tanulásszervezéssel foglalkozó képzések elemzésével kapcsolatban a következők:

- A pedagógusok a katalógusban meg tudják találni a számukra megfelelő képzéseket
- A kihangsúlyozott terület szempontjából a négy tanári kompetencia szükséges és nem hagyható ki a szűrésekből
- A miniszter által meghatározott prioritások közül az első és a negyedik (alább, a Törvényes háttér alcím alatt kifejtve) tartozik a vizsgált területhez
- A keresett képzések mindegyik oktatási területen megjelenhetnek
- Kulcsszavas kereséssel meg tudjuk találni a dokumentumban a megcélzott képzéseket

Elméleti áttekintés

Elméleti összefoglalónkban elsősorban a Szerbiában publikált, vagy szerbiai kutatók által végzett, a pedagógus-továbbképzési rendszert elemző vizsgálatok, illetve elméleti megfontolások ismertetésére koncentráltunk – az inklúzió oktatáspolitikai és stratégiai szempontból központi gondolatát követve. A publikációkban a hivatkozott irodalom azt mutatja, hogy a témában megjelent szerbiai cikkek áttekintik a nemzetközi fórumokon megjelent elméleti megfontolásokat, s ennek fényében vonják le saját következtetéseiket.

A törvényes rendelkezések az elmúlt 7-8 évben tették lehetővé az oktatási rendszer érdemi változását az egyéni különbségek figyelembevételének irányába – amelyre jelen vizsgálatunk fókuszál. A megjelent kutatási eredmények közül ezért a 2010 után publikált munkákat elemeztük, remélve, hogy élő és pontos képet tudunk adni az oktatási reformokról és ezen belül a pedagógus-továbbképzések rendszeréről való elképzelésekről Szerbiában.

A kétezres évektől beszélhetünk oktatási reformtörekvésekről, amelyek kényszerűen illeszkedtek az aktuális politikai, szociális és gazdasági változásokhoz. A folyamatos bizonytalanság ezeken a területeken azt eredményezte, hogy a kulcsszereplő pedagógusok motivációja, valamint a reformtörekvések hatékonysága is csökkent (Đević és társai, 2011; Stanković és társai, 2013). Az oktatási reform egyik leglényegesebb és legérzékenyebb területe az inkluzív oktatási rendszer bevezetése volt. A 2009-ben érvénybe lépett törvény (Law 2009) további támogatást nyújtott azokhoz az aktivitásokhoz, akciótervekhez, amelyeket az oktatási reform megkövetelt. Az oktatáspolitika egyik legfontosabb feladata a diszkrimináció és a szegregáció visszaszorítása az iskolarendszerben. Bevezették az egyéni oktatási terv rendszerét (IOP), roma pedagógiai asszisztenseket alkalmaztak. Az új, 2020-ig terjedő Oktatásfejlesztési stratégiai tervet (Akcioni plan za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine) 2012-ben hozták nyilvánosságra. A fő stratégiai irányelv az egyenlő esélyek és a minőség fejlesztése. A stratégiai terv és az azt követő különböző intézkedések és változások az iskolarendszerben és a társadalomban számos kutatásnak adtak alapot.

Vujačić és társai (2011) szerint a változtatásokat nehezíti, hogy a szereplőknek nem sikerült konszenzusra jutniuk abban az alapkérdésben, hogy pontosan milyennek szeretnék látni az oktatási rendszert Szerbiában, s hogyan képzelik el az utat, amely a kijelölt cél felé vezet.

Pavlović (2011) és Đerić és Džinović (2011) a 2011-et megelőző évtized reformjellegű eseményeiről megállapították, hogy nem készítették fel a pedagógusokat az új szerepekre és a rájuk rótt felelősségre. A szakmai fejlődést célzó oktatáspolitikai intézkedések téves megoldásai oda vezettek, hogy a tanári gyakorlatban nem, vagy csak alig történt változás, a szakma renoméja pedig fokozatosan romlott.

Az infrastrukturális feltételek, a felszereltség szintén erős kritikának van kitéve a szakirodalomban, mint olyan tényező, amely befolyásolhatja a rendszer működését (Stanković, 2011). A pedagógusok közötti együttműködési készség hiányát említi Vujačić és társai (2011), amikor arról beszél, hogy téves elképzelés abból kiindulni, hogy az együttműködés és a közös vízió valami olyan eleve adott feltétel, amit nem szükséges fejleszteni vagy adott esetben kialakítani a reform minden résztvevőjénél, de különösen a változtatások végrehajtóinál – a tanároknál.

A pedagógusok véleménye szerint nem voltak szakmailag felkészülve az új kihívásokra és nem is kapták meg a lehetőséget ennek pótlására a továbbképzések rendszerében. Mára világossá vált, hogy az oktatás jobbításával foglalkozó szereplőknek figyelembe kell venniük azt az ellenállást, ami a pedagógusok körében kialakult a majdnem két évtizede tartó – gyakran sikertelen – próbálkozások következtében, és ennek megfelelően tervezni (Vujačić és Đerić, 2011). Vujačić és Đerić (2011) addig mennek következtetéseikben, hogy azt állítják, a szerbiai oktatás megreformálásában döntéshozó helyzetben lévő szereplők nem veszik figyelembe a változás folyamatáról rendelkezésre álló tudományos eredményeket. A reformokért felelős intézmények anélkül vezetnek be új intézkedéseket, hogy figyelembe vennék a pedagógusok nézőpontjait, miközben a kutatások szerint (Stanković és társai, 2012, 2013) a tanárok a reform minden egyes fázisát negatívan érzékelik és értékelik. A korábbi szakmai vélemények még arról beszéltek, hogy a tanároknak nincs lehetőségük egymástól tanulni, tapasztalatokat cserélni, újabban azonban megjelent a törekvés a horizontális tanulás különböző fajtáinak bevezetésére (Tančić és társai, 2017).

A 2009 után született vizsgálatokról Kovač-Cerović (2016/A, 2016/B) ad összefoglaló ismertetőt, s megállapítja, hogy annak ellenére, hogy az oktatási rendszer szempontjából kulcsfontosságú intézkedésről van szó, az inkluzív oktatás folyamatairól és kimeneti eredményeiről alig találunk anyagot a kutatások között. Ez a hiányosság annál is inkább feltűnő, mivel az inklúzió gondolata és bevezetésének elindítása csaknem tizenöt évvel ezelőtt jelent meg. Ezt a hiányt igyekszik pótolni a 2016-ban megjelent elemzés, amely igen részletesen feldolgozza az inlkúzióval kapcsolatosan hozzáférhető adatokat. A kutatásban használt indikátorok között megtalálhatjuk a „tanárok támogatása" indikátort is, s a kérdőív rákérdez a tanárok továbbképzésekkel kapcsolatos élményeire és véleményére is. A tanítás és tanulás minőségével kapcsolatban megállapítja, hogy minden ötödik iskolában negatív attitűdöket tapasztaltak a tanárok részéről, s a pedagógusok fele nem szeretne olyan tanulókkal dolgozni, akik eltérő bánásmódot igényelnek. A kutatásban részt vevő tanárok 61,7%-a részt vett már valamilyen inklúzióval kapcsolatos szemináriumon 2009 óta, s többségük magasra értékelte saját hatékonyságát a területen. Kézikönyvet vagy irodalmat a témával kapcsolatban viszont csupán 50,3% vett valaha a kezébe. A szakirodalomnál és a kézikönyveknél hatékonyabbnak és fontosabbnak tartják a személyes segítséget (asszisztenseket) a munkájukban.

A törvényes háttér

A pedagógusok folyamatos szakmai továbbképzésének kötelezettségét és formáit a Szerb Köztársaság Hivatalos Lapjában megjelent (Sl. galsnik RS, 81/2017.) szabályzat írja elő. A szakmai fejlődés tervezése annak az oktatási intézménynek a feladata, ahol a pedagógus munkaviszonyban van. A továbbképzések kiválasztásánál az iskolák kötelesek figyelembe venni a tanulók szükségleteit is. A szakmai kompetenciák önértékelését egy online kérdőív segíti, amelynek alapján a pedagógusok ki tudják választani a nekik legmegfelelőbb képzéseket. Az oktatási miniszter határozza meg az oktatási rendszerben aktuálisan érvényes prioritásokat.

A továbbképzésekkel kapcsolatos tevékenységek, amelyeket a törvény előír, a következők:

- Intézményen belül: mintaórák, szakmai diskurzusok, előadások, kutatások
- Akkreditált programok (vizsgálatunk tárgya)
- Az Oktatási Minisztérium, illetve a Pedagógiai Intézetek által elrendelt és jóváhagyott programok
- Az Oktatási Minisztérium által szervezett és végrehajtott külön programok
- A tanár által, saját kezdeményezésre történő tevékenységek

A korábbi negatív tapasztalatokat korrigálva, az újabb rendelkezések szerint a programok szerzői és kivitelezői nem lehetnek az engedélyező, akkreditáló intézmények dolgozói.

A miniszter által meghatározott prioritások a következők:

1. Az individualizáció mint tanári nézet jelenléte a tanulókkal való munkában, különböző módszerek és munkaformák felhasználásával
2. Az oktatás eredményeinek, a gyermekek és tanulók fejlődésének ellenőrzése és értékelése
3. Tankönyvek kidolgozása, kiválasztása, javítása és felhasználása
4. Toleráns és nem diszkriminatív környezet biztosítása minden egyes egyén számára, illetve védelem az erőszak, bántalmazás, elhanyagolás és diszkrimináció ellen
5. A gyermekek biztonságával kapcsolatos kockázatok felismerése és az ezekre való reagálás.

A továbbképzések időtartama legkevesebb 8, és legtöbb 24 óra lehet, amennyiben nem online képzésként szervezik. Az interneten keresztül történő képzésekre hosszabb időt hagynak. A résztvevők létszáma maximum 30 – minden képzésnél.

A továbbképzések rendszere

A jelenleg érvényes szakmai továbbképzési rendszert a 2005-ben megjelent szabályzat bevezetése indította el (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005). A képzések az iskola intézményén belül, valamint az akkreditált továbbképzéseken történnek.

Az oktatáspolitika az akkreditált képzésekre helyezte a hangsúlyt, így mára ezek a szemináriumok váltak dominánssá a rendszerben. Újabban a továbbképzéseknek másfajta formái is bekerülhetnek a pontozható kategóriába. Ilyenek például a szakmai összejövetelek, konferenciák. A pedagógusok öt év alatt 100 órányit kötelesek elvégezni a programokból. A képzéseket különböző oktatással foglalkozó intézmények tervezik meg és vezetik le – a törvényes szabályozásnak megfelelően. A Pedagógiai Intézet engedélyezi a megfelelőnek ítélt programot, és közzéteszi az akkreditált képzések katalógusát. A tanárok, illetve az iskolák szabadon választhatnak a programok közül, amelyeket – a törvény előírása alapján – az önkormányzatok finanszíroznak**.**

A katalógus az első időkben komoly kritikákat kapott a használhatóságát illetően (Pešikan és társai, 2010). A későbbi kiadásokban figyelembe vették az észrevételeket, és igyekeztek javítani a hibákat.

A pedagógusok igényeinek kérdőíves felmérésére láthatunk néhány példát a kutatások között: Džinović (2009), Stanković és társai (2011/A), Polovina és Pavlović (2010), Kovač-Cerović és társai (2016/A), Vujačić és társai (2011), Kalyva és társai (2007). Ezekben a kutatási beszámolókban a felkínált képzések minőségére és a megszerezhető tudás használhatóságára vonatkozóan gyakran elmarasztaló megjegyzésekkel találkozhatunk.

A katalógus

A továbbképzéseket tartalmazó katalógus az Oktatásfejlesztő Intézet honlapján található (**http://katalog2016.zuov.rs/**). Címében meghatározza a célközönségét: *A folyamatos szakmai továbbképzések katalógusa* ***tanárok, óvodapedagógusok és szakmunkatársak*** *számára a 2016/2017. és 2017/2018. tanévre* (a továbbiakban Katalógus).

A megjelenés időszakában a képzéseket két évre akkreditálták. Azóta ezt az érvényességi időszakot három évre hosszabbították, tehát a 2017 novemberében kiírt pályázaton nyertes (akkreditációt nyert) képzések három évig, 2021-ig lesznek elérhetőek.

A Katalógus weboldalán megtalálható a képzések jegyzéke, a négy tanári kompetencia, a korábban ismertetett prioritások és egy önértékelést szolgáló kérdőív. Ezen kívül linkek vezetnek a 17 oktatási területhez, amelybe a képzéseket a szerzőik besorolták:

1. könyvtár
2. nevelői munka
3. társadalomtudományok
4. egészségügyi nevelés
5. választható tantárgyak
6. informatika

7. matematika
8. SNI
9. nemzeti kisebbségek oktatása
10. tanítás
11. óvoda
12. természettudományok
13. középiskolai oktatás
14. szerb nyelv
15. idegen nyelv
16. művészetek
17. testnevelés

A magyar nyelven folyó képzéseket a „Vajdasági Pedagógiai Intézet által jóváhagyott programok" link alatt találhatjuk meg.

A négy tanári kompetenciaterület a következő:

1. Oktatási terület, tantárgy és módszertan
2. Tanítás – tanulás
3. A tanuló személyiségének fejlesztése
4. Kommunikáció és együttműködés

A „Kompetenciák" linkre kattintva elolvashatjuk, hogy milyen tudáselemeket, tervezést, megvalósítást és önértékelési tevékenységet feltételeznek az egyes tanári kompetenciák. Arról is információt kapunk, hogy az egyes kompetenciák esetében milyen területeken képezi magát a pedagógus.

A kérdőív végigvezeti kitöltőjét a négy tanári kompetencia mutatóin. Az önértékelés ötfokú skálán történik, s a kitöltés után kimutatást kap a pedagógus a saját tanári kompetenciáinak értékeiről. Ennek alapján tervezheti a továbbképzését.

A képzések részletes ismertetőjét az „Oktatási terület" linkekről, vagy a Katalógus keresőjéből tudjuk elérni. A kereső szűrője a legfontosabb adatok és a fentebb leírt szempontok szerint csoportosít és válogat. Ezek: a képzés címe, katalógusszáma, a szerzők neve, oktatási terület, kompetenciák, prioritások, időtartam, pontérték és az online tanfolyam lehetősége.

A kiválasztott képzésről az adminisztratív adatokon kívül megtudhatjuk az általános és specifikus célokat, a témákat és a célcsoport jellemzőit.

A Katalógus tulajdonképpen az egyes programok felsorolásszerű gyűjteménye. Az, hogy milyen sorrendben kerül bele egy-egy program a kiadványba, attól függ, hogy a szerzők a pályáztatáskor melyik oktatási területhez sorolják a saját programjukat. A Katalógusnak nincs szerzője, csupán kiadója (ZUOV). Minden besorolás, csoportosítás, elnevezés, amelyen a weboldalon található kereső átfut, a képzések szerzőitől származik.

A Katalógus szövegeiben megjelenő latens tartalom, a stílus, a hangvétel, a tények és vélemények egységesítése, közös nevezőre hozása a dokumentumon belül úgy történik, hogy a pályáztató intézmény megadja a szempontokat, amelyekkel a

szerzők leírják a képzés jellemző adatait, s ezek a szempontok minden egyes engedélyezett képzésre érvényesek. A célok megfogalmazásában így a legkülönbözőbb nézetek jelennek meg. Találhatunk olyan leírást, ahol a szerzők a célokat kimeneti követelményként értelmezték, s pontosan megfogalmazták, mit fog tudni, ismerni, mire lesz képes a képzés végén a pedagógus. Vannak olyan elképzelések is, ahol a szerző a célközönség ismereteit, attitűdjeit méri fel, s a terv szerint ehhez igazítja majd a tartalmat. A legtöbb esetben azonban a célok és feladatok összemosódását tapasztalhatjuk a leírásokban.

Az adatgyűjtés módszerei

Az elemzés tervezésekor a következő szempontokat vettük sorra:

- Áttanulmányozzuk a Szerbiában készült kutatási beszámolókat és elemzéseket a pedagógus-továbbképzésekről és a 2009-es Oktatási törvényben előírt inkluzív iskolarendszerről, hogy képet kapjunk a társadalmi, illetve szakmai elvárásokról.
- A Katalógus szerb nyelvű. A kifejezések fordítását a szerző végezte, a fordítás célja a magyar nyelvű dokumentumelemzésben való felhasználás – és nem több.
- A 980 képzés címében keressük az inklúzióra utaló kifejezéseket, tehát a keresés szelektív a dokumentum szövege és az elemzés tartalma szempontjából.
- Az online dokumentumból PDF formátumú anyagot készítünk a keresés kulcsszavakkal való bővítésére.
- Az adatokat táblázatkezelő programban rögzítjük.
- A lehetséges nehézségek, hibák a képzések szerzőinek oldaláról: az adatok nincsenek felülbírálva, a címeket, elnevezéseket a szerzők fogalmazzák meg – a besorolás ennek alapján történik, akkor is, ha nem pontos, szakszerű.
- A lehetséges hibák a kutató részéről: nem megfelelő kulcsszavak alkalmazása a keresésnél. Ezt oly módon igyekszünk kiküszöbölni, hogy olyan kulcsszavakat használunk, amelyek a hivatalos dokumentumokban szerepelő fogalmakat írják le.
- A Katalógust és saját keresőjét teszteljük, kipróbáljuk.

A dokumentumelemzés során a differenciált tanulásszervezésre, az inklúzióra és az e területekkel kapcsolatos információkra koncentráltunk. Vizsgálatunkba a Katalógusban fellelhető összes képzés belekerült. A képzések kiválasztásához és a Katalógus elemzéséhez két szinten végeztünk szűrést:

1. Oktatási területek szintje
2. Prioritások szintje

Mivel – feltételezésünk szerint – a négy tanári kompetencia bármelyike szükséges lehet a keresett terület megfelelő kezeléséhez a pedagógusok részéről, a kompetenciák közül nem zártunk ki egyet sem a keresésnél.

Az öt prioritásból az elsőt (*Az individualizáció mint tanári nézet jelenléte a tanulókkal való munkában, különböző módszerek és munkaformák felhasználásával*) és a

negyediket (*Toleráns és nem diszkriminatív környezet biztosítása minden egyes egyén számára, illetve védelem az erőszak, bántalmazás, elhanyagolás és diszkrimináció ellen*) választottuk ki a kereséshez.

Eredmények

A 980 képzésből 627-et találtunk az első, illetve a negyedik prioritás kategóriájában. Az öt prioritásból kiemelt (1.) *individualizációhoz* 457, míg a (4.) *tolerancia, diszkriminációellenesség* kategóriához 170 tartozik. Az 1. táblázat a vizsgált prioritások és a kompetenciák szerinti eloszlást mutatja.

1. táblázat. Prioritás, illetve tanári kompetencia szerinti besorolás

Prioritás szerinti besorolás K 1 Módszertan	Tanári kompetencia (K) szerinti besorolás				Össz.
	K 2 Tanítás, tanulás	K 3 Tanulói személyiség fejlesztése	K4 Kommunikáció		
Individualizáció	183	171	90	13	457
Tolerancia, diszkriminációellenesség	4	8	91	67	170
Összesen:	187	179	181	80	627

A két prioritás területéhez sorolt képzések egyenletesen oszlanak el az 1., 2. és 3. számú kompetencia között: 187, 179 és 181. A kommunikációval kapcsolatos kompetencia viszont csupán 80 alkalommal lett besorolva a két kiemelt prioritáshoz. Míg a módszertan és a tanítás–tanulás kompetenciáknál inkább az individualizációt jelölték meg prioritásként a szerzők, a tanulói személyiségfejlesztés kompetenciájánál egyenlő arányban oszlik el a képzések besorolása az *individualizáció* és a *tolerancia* között. A kommunikációt erősen a tolerancia és a diszkriminációellenességhez társították a képzések megalkotói (67 esetben).

Az oktatási területek szerinti eloszlást a két kiemelt prioritásban a 2. táblázat mutatja:

2. táblázat. Oktatási terület és prioritás szerinti besorolás

Oktatási terület	Prioritás szerinti besorolás		Össz.
	Individualizált	Toleráns–diszkriminá-cióellenes	
Könyvtár	4	0	4
Nevelői munka	17	92	109
Társadalomtudományok	0	2	2
Egészségügyi nevelés	3	6	9
Választható tantárgyak	0	5	5
Informatika	27	2	29
Matematika	28	0	28
SNI	42	10	52
Nemzeti kisebbségek oktatása	0	1	1
Tanítás	68	12	80
Óvoda	66	14	80
Természettudományok	14	0	14
Középiskolai oktatás	31	0	31
Szerb nyelv	19	0	19
Idegen nyelv	16	0	16
Művészetek	41	1	42
Testnevelés	15	3	18
Vajdasági Pedagógiai Intézet képzései	66	22	88
Összesen:	457	170	627

Az oktatási területek közül a *nevelői munka* 109 alkalommal lett megjelölve mint olyan terület, amely az 1. és 4. prioritáshoz kapcsolódik. A sokkal konkrétabban megfogalmazott *SNI* ehhez képest kevésbé asszociál a két prioritással.

A weboldal keresőjével nehezen található meg az általunk kiemelt terület, a differenciált oktatásszervezéssel kapcsolatos képzések listája. Ha egy pedagógus

ilyenfajta képzést keresne, és a prioritások szerinti besorolást tovább szűkíti a keresőben például az SNI kategóriával, akkor is mintegy 52 képzést kell átnéznie és egyesével megnyitnia ahhoz, hogy kiválaszthassa a megfelelőt.

A következő lépésben az egyes képzések címében kulcsszavak alapján kerestünk. Kulcsszavakat szótő vagy szócsonk megadásával hoztuk létre.

A keresőszavak a következők:

1. **prioritás esetében:**

- Inklúzió (INKL)
- Individualizáció (IDIVIDU)
- Differenciálás (DIFERENC)
- Diszlekxia, diszgráfia és diszkalkulia (DIS)
- Betegségek (AUTI, EPILEP)
- Fejlődési zavar, tanulási nehézség (POREMEĆ, TEŠKOĆ, SMETNJE)
- IOP

4. prioritás esetében

- Tolerancia (TOLERANC)
- Diszkrimináció (DISKRIMINAC)
- Előítletek (PREDRASUD)

A 17 oktatási terület közül 8 esetében fordultak elő a címekben a kulcsszavak. A Vajdasági Pedagógiai Intézet képzései külön csoportban találhatóak (3. táblázat).

3. táblázat. Oktatási terület és kulcsszavak szerinti besorolás

Előfordulás kulcszó szerint	Oktatási terület									Össz.
	könyvtár	nevelői munka	egészségügyi nevelés	matematika	SNI	tanítás	óvoda	testnevelés	Vajdasági Pedagógiai Intézet Képzései	
inkl	0	0	0	0	10	0	2	0	1	13
individu	1	0	0	0	3	2	7	0	0	13
iop	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
diferenc	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
dis	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
auti	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
poremec	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
teskoc	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
toleranc	0	2	1	0	0	0	0	0	1	4
predrasud	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
diskriminac	0	1	0	0	1	0	1	0	0	3
smetnje	0	0	0	0	1	1	0	0	2	4
Össz.	1	4	1	1	25	3	10	1	7	53

Az egyes és a négyes számú prioritáshoz tartozó kulcsszavak és a képzések mennyisége, száma, amelyeknek címében megtaláltuk az adott hívószót vagy szócsonkot, a 4. táblázatban látható.

4. táblázat. Kulcsszó és prioritás szerinti besorolás

Kulcsszavak:	Prioritás szerinti besorolás		Össz.
	Individualizált (1.)	Toleráns, diszkrimináció ellenes (4.)	
inkl	13	0	13
individu	13	0	13
iop	2	0	2
diferenc	1	0	1
dis	4	0	4
auti	4	0	4
poremec	2	0	2
teskoc	2	0	2
toleranc	0	4	4
predrasud	0	1	1
diskriminac	0	3	3
smetnje	0	4	4
Összesen:	41	12	53

5. táblázat. Kulcsszó és tanári kompetencia szerinti besorolás

Kulcsszavak	Tanári kompetencia szerinti besorolás				Össz.
	K 1 módszertan	K 2 tanítás–tanulás	K 3 tanulói szemé-lyiség fejlesz-tése	K4 kommuni-káció	
inkl	0	2	11	0	13
individu	0	4	9	0	13
iop	1	0	1	0	2
diferenc	0	1	0	0	1
dis	0	4	0	0	4
auti	0	3	1	0	4
poremec	0	0	1	1	2
teskoc	0	1	1	0	2
toleranc	0	0	4	0	4
predrasud	0	0	1	0	1
diskriminac	0	0	2	1	3
smetnje	0	1	1	2	4
Össz.	1	16	32	4	53

A kulcsszavak főleg a tanulói személyiség fejlesztésének tanári kompetenciájához társultak, 32 esetben, míg a módszerekhez csak az IOP kulcsszó kötődött (5. táblázat).

Összegzés és következtetések

Elemzésünkben ismertettük a Szerbiában 2010-től napjainkig megjelent kutatási beszámolók és kutatói értékelések metszetét a pedagógus-továbbképzések rendszeréről. Betekintést nyújtottunk a napjainkban is alakuló, változó oktatási törvény rendelkezéseibe az inklúzióval és a szakmai továbbképzésekkel kapcsolatban.

Dokumentumelemzést végeztünk a tanügyi dolgozók részére felkínált továbbképzések Katalógusáról. Az elemzés az ismertető, technikai leíráson kívül kiterjedt az online Katalógus bemutatására is, a felhasználói oldalról megközelítve. Kiemelt oktatási-nevelési (és társadalmi) problémát, az inklúziót, illetve a vele szorosan összefüggő differenciált tanulásszervezést igyekeztünk elhelyezni az akkreditált pedagógus-továbbképzések témáinak sorában. Adatainkat az online Katalógus keresőjével, illetve olyan kulcsszavak felhasználásával gyűjtöttük, amelyek a törvényes rendelkezésekben meghatározott fogalmakat írják le. Megállapítottuk, hogy a katalógus keresője fejlesztésre szorul, hiszen az általunk kiemelt területtel foglalkozó képzések nehezen találhatók meg a felhasználó számára.

Az eredmények azt mutatják, hogy a képzések szerzői az inklúziót és az individualizált oktatás formáit elsősorban olyan területként élik meg, amely a tanulói személyiség fejlesztésével áll kapcsolatban. Elismerve, hogy a szerzőket korlátok közé szorítja a pályázati rendszer, amellyel akkreditálhatják a képzéseiket, arra következtetünk, hogy a pályázatban meghatározott jellemzőket és a képzések ismérveinek leírását újra kell gondolni a következő években.

Irodalomjegyzék

Akcioni plan za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. „Službeni glasnik Republike Srbije“ broj 107/12.

Džinović, V. (2009): Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika, Đ. Komlenović - D. Malinić - S. Gašić-Pavišić (szerk.): *Kvalitet i efikasnost nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 321-333.

Đević, R. S., Anđelković, M. M. (2011). Projekat „Predstave o obrazonim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti, M. Vujačić - J. Pavlović - D. Stanković - V. Džinović - I. Đerić (szerk.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 11-23.

http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/38670/ [2017. 11. 11.]

Đerić, I., Džinović, V. (2011). Testiranje scenarija 3: nastavnik kao ugledni profesionalac; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.):

Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (139-156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion, *International Journal of Special Education*, 22, 3. szám. 31-36. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814506.pdf [2017. 11. 11.]

Kovač-Cerović, T., Pavlović-Babić, D., Jokić, T., Jovanović, O. (2016/A). First comprehensive monitoring of inclusive education in Serbia: Selected findings.

https://www.researchgate.net/profile/Lidija_Miskeljin/publication/309187351_Inclusiveness_of_preschool_education_within_the_documents_of_education_policies_of_the_Republic_of_Serbia/links/5803949508ae23fd1b688b1e/Inclusiveness-of-preschool-education-within-the-documents-of-education-policies-of-the-Republic-of-Serbia.pdf#page=17 [2017. 09. 10.]

Kovač-Cerović, T., Jokić, T., Jovanović, V. (2016/B). Critical Issues in Inclusive Education in Serbia through the Lens of Monitoring Results. *ECER 2016*, Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers

http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/21/contribution/38670/ [2017. 11. 11.]

LAW OF THE FOUNDATIONS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM (2009). Official Gazette RS, No. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – authentic interpretation, 68/2015.

Pavlović, J. (2011). Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: deset godina našeg života; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (63-96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Pešikan, A., Antić, S. I., Marinković, S. (2010). Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela, *Nastava i vaspitanje*, 59,2. szám. 278-296.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. „Službeni glasnik RS", br, 14/2004, 56/2005.

http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/ECA/Serbia/TCH/Serbia%20Rulebook%20on%20Continuous%20Professional%20Training.pdf [2017. 11. 11.]

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. „Službeni glasnik RS", br, 81/2017. http://www.zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2014/06/PRAVILNIK-O-STALNOM-STRUCNOM-USAVRSAVANJU-I-NAPREDOVANJU-U-ZVANJA-NASTAVNIKA-VASPITACA-I-STRUCNIH-SARADNIKA-81-2017.docx [2017. 11. 11.]

Polovina Nada - Pavlović Jelena (2010): Odnos teorije i prakse: od neproduktivnog rascepa do obogaćujuće uzajamnosti. In: Polovina - J. Pavlović (szerk): Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 105-126.

Stanković, D., Marušić, M., Stevanović, J. (2011/A). Profesionalna obeležja nastavnika i postignuća učenika, Slobodanka Gašić-Pavišić i Dejan Stanković (szerk.): TIMSS 2007 u Srbiji. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 291–305.

http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2012/0579-64311202243G.pdf [2017. 11. 11.]

Stanković, D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji (2000–2010) [Educational changes in Serbia (2000–2010)], M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stankovic, et al. (szerk.): Predstave o obrazovnim promenama: Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti. [Perceptions of educational changes: Reflections on the past, visions of the future]. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd. 41–62.

Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B., Gutvajn, N. (2012). Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (POPS 2), Izveštaj o istraživanju. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Stanković, D., Đerić, I., Milin, V. (2013). Directions of improving the quality of in-service teacher training in Serbia: the perspective of primary school teachers. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, 45,1. szám. 86-107.

Tančić, N. D., Vuković, L. B., Malčić, B. D. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma, Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveska 26 / 2017. http://zop.ff.uns.ac.rs/index.php/zop/article/view/16/15

Vujačić, M., Stanković, D., Pavlović, J., Džinović, V., Đerić, I. (2011). Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

https://www.academia.edu/1407682/Predstave_o_obrazovnim_promenama_u_Srbiji_refleksije_o_proslosti_vizije_buducnosti [2017. 11. 11.]

Vujačić, M., Đerić, I. (2011). Testiranje scenarija 1: škola po meri deteta; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (102-120). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

SAŽETAK

U dječjem vrtiću vrlo je širok spektar tema koje dijete može istraživati i angažirati svoja osjetila. Ipak, neka područja su zastupljenija od drugih što često ovisi o odgojitelja. Tako se sadržaji vezani uz fiziku i fizikalne pojave vrlo rijetko realiziraju kao organizirane i ciljane istraživačke aktivnosti djece. Uspješnost i učestalost provođenja istraživačkih aktivnosti iz fizike u dječjem vrtiću, ponajviše ovisi o volji, kreativnosti i osposobljenosti odgojitelja.

Cilj ovog rada je potaknuti istraživačke aktivnosti iz fizike i ispitati koliko se u predškolskoj dobi provode aktivnosti iz fizike s kojima se susreću u svakodnevnom životu. Pretpostavlja se da su se djeca već susrela s izvođenju pokusa i istraživanjima fizikalnih pojava u neposrednom okruženju. Za potrebe istraživanja korišteni su pokusi koji su prilagođeni uzrasnoj dobi od 4 do 6 godina, a izvedeni su sa 120 djece u vrtićima.

Djeca rane i predškolske dobi s lakoćom, zadovoljstvom i brzinom uče fizikalne pojave pomoću različitih istraživačkih aktivnosti. Istraživačkim aktivnostima djeci je omogućeno povezivanje različitih sadržaja sa stvarnim životom.

Poticalo ih se na promatranje, istraživanje i zaključivanje što je imalo utjecaj na kreativnost, samostalnosti pri radu na postavljenim zadacima te uspoređivanje i komentiranje dobivenih rezultata što je kod djece potaknulo znatiželju, zadovoljstvo i promišljanje o fizikalnim pojavama.

Ključne riječi: istraživačke aktivnosti, fizika, pokus, odgajatelj, predškolski uzrast

ABSTRACT

In kindergarten there is a wide range of topics that a child can explore and engage in with his / her senses. However, some areas are more represented than others often dependent on the educator. Physical and physical phenomena are rarely realized as organized and targeted research activities of children. The success and frequency of carrying out research activities from physics in kindergarten depends largely on the will, creativity and ability of the educator.

The aim of this paper is to examine how many children in preschool age encounter physics and how many physical laws are associated with the activities they encounter in everyday life. It is assumed that the children have already met experiments and research into physical phenomena in the immediate environment. For research purposes, experiments were used that were adapted to the ages of 4 to 6 years and were derived from 120 children in kindergartens of two counties.

Children of early and pre-school age with ease, pleasure and speed learn physical phenomena through various research activities. Research activities enable children to connect different content with real life. They encouraged them to observe research and conclude, and encouraged their creativity, independent work on set tasks, and comparing and commenting on the results obtained.

Keywords: research activities, physics, experiment, educator, preschool age

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: 373.24
373.211.24
53:371.384.4
Áttekintő kutatómunka
A leadás időpontja: 2018. 01. 10.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 22.
Terjedelem: 36-47

ULOGA ODGOJITELJA U PROVOĐENJU ISTRAŽIVAČKIH AKTIVNOSTI IZ FIZIKE U DJEČJEM VRTIĆU

THE ROLE OF KINDERGARTEN TEACHERS IN RESEARCH ORGANIZATION RELATED TO PHYSICS

Edita Borić,
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku,
editaboric27@gmail.com
Anita Družijanić, Diplomski sveučilišni predškolski studij

1. **UVOD**

Djeca su prirodno znatiželjna i stalno su u potrazi za znanjem (Slunjski, 2012). Isto tako djeca imaju svoje vlastite teorije o raznim problemima koji ih okružuju i zanimaju te im je potrebna potpora u učenju i istraživanju. Tako je od izuzetne važnosti izazovno okruženje za učenje koje će omogućiti djeci da vide stvari iz svoje perspektive u kojoj će dijete imati vrijeme i prostor za istraživanje, eksperimentiranje, provjeravanje i traženje odgovora. Cilj je da djeca pronalaze odgovore na pitanja o svijetu vlastitim angažiranjem i istraživanjima (Gopnik i sur., 2003). Djeca se mogu baviti znanošću i trebala bi dobiti priliku da postanu znanstveno pismena. Zato se djeci treba u što ranijoj dobi ponuditi mogućnost stjecanja neposrednih iskustava istraživanjem svoje okoline na sličan način kako znanstvenik istražuje svoje područje istraživanja (Borić, 2009).

Znanost ima izuzetnu važnost u kurikulumu vrtića prije svega u razvoju pozitivnih stavova prema znanosti (Vujičić, 2013). Izlaganje djece znanstvenim fenomenima dovodi do boljeg razumijevanja znanstvenih koncepata koji se kasnije uče na

formalan način, kao i da uporaba znanstvenog jezika u ranoj dobi utječe na kasnije razvijanje znanstvenih koncepata. Prirodna dječja znatiželja i želja za znanjem izraz su djetetova traganja za shvaćanjem načina funkcioniranja svijeta. Iz tih razloga uloga odgojitelja je implementacija odgojno – obrazovnog procesa istraživanja onih područja znanosti koja proizlaze iz dječjih pitanja i postaju sastavni dio kurikuluma skupine (Filipović, 1968). Na taj se način do izražaja dolazi posebna uloga odgojitelja. Zainteresiranost djece za istraživački rad prisutna je od najranije životne dobi i istraživanje im je sastavni dio života. Zato je važno osigurati ima uvjete u predškolskoj ustanovi za izravno istraživanje tijekom boravka.

Djeca od najranije dobi istražuju, otkrivaju, eksperimentiraju, a kroz različita istraživanja uče bez obzira na dob. Okruženje u kojem žive bogato je različitim poticajima što privlači dječju pozornost i motivira ih na akciju (Došen Dobud, 2004). Stoga je od izuzetne važnosti motiviranost, spremnost i obrazovanje odgojitelja za provođenje istraživačkih aktivnosti, a posebno onih koje se odnose na područje fizike. Ne rijetko se javlja negativan stav prema fizici kao znanosti i njezinom integriranju u svakodnevne vrtićke aktivnosti, kao i spremnost odgojitelja za organiziranje i vođenje tih aktivnosti kojima se potiče znanstvena pismenost djece rane i predškolske dobi.

U hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja istraživačko učenje nije sustavno implementirano u obrazovnu praksu. Korištenje istraživačkog učenja najčešće se svodi na dječje izvođenje pokusa „po receptu", bez prave mogućnosti za zauzimanje aktivne uloge u konstrukciji vlastitog znanja i korištenje istraživačkih vještina i viših kognitivnih procesa (Ristić i Dedić, 2013). Danas je gotovo nemoguće pronaći kurikulume prirodnih predmeta koji ne postavljaju sudjelovanje djece u istraživačkim aktivnostima kao obrazovni cilj. Važeći Nastavni plan i program (2006) i NOK (2010) postulira izvođenje pokusa jednom od glavnih zadaća koje se mora ostvariti u prirodoslovnim predmetima što podrazumijeva poticanje prirodoslovnih kompetencija.

Istraživački pristup u predškolskoj dobi

Nedovoljno korištenje istraživačkog pristupa u odgojno – obrazovnom procesu može se povezati i s nedostatnim znanstvenim spoznajama o prirodi i razvoju znanstvenog razmišljanja i istraživačkog učenja kod djece (Milotić, 2013). Uz osiguravanje prikladne podrške odgojitelja i suvremene tehnologije te uz prilagodbu zahtjeva aktivnosti razvojnim mogućnostima djece, razvijanje znanstvenog razmišljanja čini se ostvarivim obrazovnim ciljem počevši om već u predškolskoj dobi (Ristić i Dedić, 2013).

Kanter i dr. (2011., prema Bulunuz, 2013) naglašavaju postojanje snažnih paralela između dječje prirodne sklonosti igri i najbolje prakse učenja znanstvenih koncepata.

Umjesto gotovih odgovora o svijetu koji ih okružuje djeci treba češće omogućiti samostalno otkrivanje i istraživanje toga svijeta. Osim stečenih znanja, oni će tako i naučiti puteve dolaženja do novih znanja, a kod njih ćemo potaknuti i želju za sa-

mostalno poučavanje (Slunjski, 2003). Angažirajući osjetila opipa, okusa, sluha, vida i njuha dijete počinje prikupljati podatke o svijetu u kojem živi. Rani istraživački doživljaji i aktivnosti dovode do prve selektivnosti na osnovi osjećaja ugode i traženja da se ono ponovi i produži.

Dijete se razvija, mijenja i uči, prije svega u djelovanju u interakciji s okolinom. Intenzivno istraživanje okoline i to baratanje, isprobavanje, istraživanje predmeta i materijala dio je istraživačkih svojstava koja djeca spontano iskazuju. Motivacija za istraživanjem potiče iz djeteta i njegove okoline. Stoga je potrebno djeci osigurati stimulativnu sredinu, prostor i raznovrsne materijale između kojih svako dijete može birati i naći ono što je u skladu s njegovim aktualnim potrebama i mogućnostima. Istraživačke aktivnosti pridonose i razvoju govora djeteta. Pored iskustveno doživljajnog aspekta dječje djelovanje ima i relaksacijski i terapijski učinak, pa tako rad s glinom, pijeskom, tijestom, vodom... na dijete djeluje smirujuće i opuštajuće (Matijević, 1998).

Uloga odgojitelja u istraživačkim aktivnostima djece je osigurati prostor, materijale i neometano odvijanje aktivnosti. Tijekom rada on potiče djecu, usmjerava ih, obogaćuje njihovu spoznaju i pokreće prema višim nivoima. Vodeći računa o psihofizičkim mogućnostima, te prateći interese djece, odgojitelj nudi predmete dječjih akcijskih istraživanja kao što su: igračke i predmeti za igru, odloženi i otpadni predmeti, voda, pijesak, razne vrste zemlje, glina, piljevina, magneti s brojnim predmetima koje privlači ili ne privlači, radni instrumenti poput vage, sredstva i materijali za istraživanje i stvaranje zvukova, boja, za stvaranje efekta svjetlosti i elektriciteta te mnogi drugi. Osim ovih istraživačkih predmeta objekt istraživačkih potreba djece postaje i prirodno i društveno okružje u obliku posjeta odgojitelja i djece kao što su šume, polja, livade, parkovi, oranice, trgovine, tržnice, crkve, škole, muzeji, kazališta.

U dječjem istraživanju i otkrivanju, preradi i izražavanju dolazi do izražaja spontanost koju odgojitelj na različite načine dopunjava i potiče inicijativama čija će se vrijednost sastojati u uključivanju u interakciji s djecom. Odgojitelj kao sudionik u dječjim akcijama postaje i sam duševno bogatiji dječjim originalnim djelovanjem i ostvarivanjem. Djetetove istraživačke aktivnosti omogućuju svestraniji razvoj djeteta jer bogate i strukturiraju djetetovo iskustvo o sebi i svijetu i uče načine rješavanja vlastitih i zajedničkih problema i zadaća (Slunjski, 2012). Djeca su aktivni sudionici u procesu učenja, koji spontano dolaze do razumijevanja svijeta oko sebe umjesto da im se poučavanjem znanje usađuje vanjskom prisilom (Slunjski , 2015).

Uloga odgojitelja istraživačkim aktivnostima djeteta

Prema Hansen i sur. (1999) odgojitelji trebaju zasnivati planiranje tema na individualnom promatranju djece, postavljanju ciljeva za pojedino dijete, uzimanjem u obzir specifičnosti pojedine skupine djece (njihovih interesa, mogućnosti, potreba, osobina, životnih okolnosti), odgojiteljevom općem znanju o djeci i njihovom razvoju.

Značaj i mogućnosti predškolskog razdoblja za djetetov razvoj traži od odgojitelja, formiranje odgovarajućeg okruženja koje će poticati djetetove aktualne sposobnosti' (Šagud, 2006). Odgajatelj je taj koji kontinuirano istražuje i uči o načinima i strategijama dječjeg učenja, autor je pedagoških putova i procesa u kojima prevladava podijeljenost između teorije i prakse, kulture i praktičnog područja rada.

Kad dijete ima osobnu potrebu za nekim znanjem, ono aktivno i angažirano sudjeluje u procesu spoznavanja, a uloga odgojitelja je da sazna što dijete zanima te koja znanja dijete već ima, kako bi mogao podržati stjecanje novih spoznaja (Mlinarević, 2005). U istraživačko – spoznajnim aktivnostima potrebno je razgovarati s djetetom na način da se dijete potakne na samostalno definiranje problema, iskazivanje svojih pretpostavki u odnosu na moguća rješenja problema, provjeravanje postavljenih pretpostavki (po mogućnosti na više načina) i na kraju primjenu znanja ili rješenja do kojeg je dijete došlo (Mlinarević, 2005).

Katz (1993; prema Slunjski, 2001) navodi da je centralna uloga odgojitelja pomoći djeci u pronalaženju tema koje ih zanimaju i pripremanju okruženja u kojem će djeca istraživati probleme vrijedne njihove pozornosti i dubljeg razumijevanja. Da bi mogao ostvariti ovu ulogu odgojitelj mora istodobno biti evaluator, organizator, poticatelj i suradnik djece. Jedan važan zadatak odgojitelja u odgojno-obrazovnom radu je da kreira i stalno oplemenjuje uvjete za zadovoljno življenje i učenje djece u vrtiću na način koji za djecu ima smisla (Slunjski, 2001). Kao kreativni praktičari, odgojitelji se nalaze pred izazovom da u praksi koriste najbolje tehnike, a imperativ je da uvijek budu otvoreni i uče umijeće fleksibilnosti. Jedna od neizostavnih uloga odgojitelja je uključivanje u interakciju s djecom kada uspostavljaju partnerski odnos koji uključuje učenje kako dijete vidjeti na pravi način, uočavati pojedinosti, diviti se originalnim ostvarenjima, radovati se i oduševljavati zajedno s djecom, iskazivati osjećaje kad je to situacijski prihvatljivo (Došen Dobud, 2004). Tamo gdje se zadovoljavaju dječje potrebe za novim iskustvima i gdje se dijete ohrabruje u istraživačkim aktivnostima, velika je vjerojatnost da će dijete do maksimuma razviti svoje mogućnosti (Mlinarević, 2004).

Poticajno okruženje za učenje djeteta treba biti dinamično, treba polaziti od djeteta i njegovih interesa, i treba neprestano stimulirati potencijale djeteta, omogućiti interakciju djece s materijalima, tj. objektima, ali i interakcije s drugom djecom i odraslima (Slunjski, 2001). Odgojitelj treba osmišljavati okruženje za aktivnosti u kojima će djeca samostalno ili na osnovi indirektnog poticanja istražiti i otkrivati zakonitosti materijalne i socijalne sredine. Odgojitelji stvaraju djetetu uvjete za isprobavanje svojih snaga i moći uz određena pravila jer se na taj način uče odgovornosti (Pećnik i Starc, 2010).

Odgojitelj ima slobodu u planiranju programa i ostvarivanju neposrednog odgojno – obrazovnog rada. Zbog toga je uloga odgajatelja u realizaciji programa od odlučujućeg značaja. Da bi odgajatelj mogao biti refleksivni praktičar potrebna mu

je pomoć u procesu promatranja i analiziranja svojih postupaka i osvješćivanja svojih pogrešaka (Petrović-Sočo, 2007). Njegov stav, predviđanja i očekivanja o mogućnostima učenja i razvoja djece u odgojnim skupinama predstavlja njegovu pedagogiju koja ima utjecaj na razvoj, odgoj i obrazovanje djece. Odgajatelj bi trebao biti kreativan, osoba s osjetljivošću za probleme, pokretljiva intelekta, originalan, sposoban za preoblikovanje. Uloge odgojitelja u istraživačkim aktivnostima su raznovrsne i višestruke, pa je tako odgojitelj opskrbljivač, pomagač, suigrač, aktivni promatrač, poticatelj, usmjerivač, procjenitelj, planer i voditelj. Odgojitelj svojom ulogom i svojim postupcima u aktivnostima djece treba poticati razvoj individualnosti, osobnosti, pozitivne slike o sebi, kreativnosti, osjećaja slobode i treba poticati razvoj cjelovite osobnosti djeteta.

Odgojitelji koji rade s djecom rane i predškolske dobi moraju biti educirani, imati stručna znanja i kontinuirano se usavršavati, ali jednako tako i biti motivirani za rad s djecom. Posebno moraju biti osjetljivi na djetetove raznovrsne potrebe, pratiti suvremenu literaturu i imati znanja o mogućnostima učenja i i razvoja djeteta u skladu s vremenom u kojem živimo. Suvremeni pristupi usmjereni na dijete pokazuju koliko veliki značaj ima poticajno, bogato i primjereno okruženje na cjeloviti djetetov razvoj koje omogućuje djetetu razvoj samostalnosti, samoorganiziranosti i samoinicijativu u igri i učenju. Kompetentan odgojitelj istražuje zajedno s djecom načine kojima ono uči i stvara prilike za učenje.

„U svim aktivnostima odgojitelj ima ulogu promatrača, poticatelja, usmjerivača, pomagača, dokumentatora i onoga koji stvara uvjete za učenje i druženje djece u skladu s njihovim potrebama, interesima i mogućnostima“ (Miljak, 2009). U tijeku aktivnosti djece važno je uočavati, dokumentirati i reflektirati interese, pitanja, načine rješavanje problema, načine druženja, oblike učenja te u skladu s time obogaćivati i proširivati uvjete za daljnje učenje, kao i poticati aktivnosti u kojima će svako dijete moći zadovoljiti svoje potrebe i interese. „Tradicionalna uloga odgojitelja kao autora aktivnosti koje se provode s djecom uvelike se mijenja te njegov osnovni zadatak postaje promatranje djeteta u interakciji s drugom djecom i osmišljavanje okruženja koje potiče optimalan razvoj svakog djeteta u njegovoj odgojnoj skupini što je jedna od bitnih odrednica humanistički usmjerenog predškolskog kurikuluma“ (Slunjski, 2012).

U iskustvenom učenju do spoznaja se dolazi osobnim iskustvom, a omogućit će nam ga djelatnost na izvorima neposredne stvarnosti u prirodnim uvjetima kao i u laboratorijskim uvjetima te istraživanje, projekti te simulacije. Ovakav put omogućuje djeci da dođu do vlastitih spoznaja (Borić, Peko, 1998.; De Zan, 2005). U realizaciji sadržaja iz fizike sa djecom treba koristiti iskustveno učenje. Dijete će se stvarno angažirati u nekom zadatku ako je tema u skladu s njegovim interesima, potrebama, njegovom okolinom i svakodnevicom u kojoj živi. Izvođenje istraživačkih aktivnosti treba biti dogovorno jer na taj način i djeca osjećaju da su važna i dio cijelog procesa istraživačkog učenja (Borić, Peko, 2001).

Uloga odgajatelja je da dijete poticano praktično i misaono angažiranje u procesu učenja, učenju kao konstrukciji znanja i iskustva, učenju kao istraživačkom pristupu, učenju u interakciji s odraslim, vršnjacima, idejama i materijalima. Uspješnost i učestalost provođenja svih aktivnosti u dječjem vrtiću, pa tako i istraživačkih, ovisi o kreativnosti i sposobnosti odgojitelja da iskoristi raspoložive resurse u svoju i dječju korist.

U radu se razmatraju istraživačke aktivnosti iz fizike djece predškolske dobi te koja je uloga odgojitelja u planiranju i poticanju prirodoslovnih istraživačkih aktivnosti djece i unutar vrtića.

Razvoj fizikalnih pojmova u predškolskoj dobi predstavlja snažno sredstvo dječjeg spoznajnog razvoja. Ostvarivanje razvojnih ciljeva i zadataka u suvremenom predškolskom kurikulumu sa aspekta razvoja pojmova fizike zahtijeva dobro poznavanje osnovnih karakteristika razvoja predškolskog djeteta, načina na koji ono uči i prirodu svakog pojedinom pojma fizike koji se formira u ovoj dobi. Istraživačke aktivnosti na temu svjetla i sjene, slobodnog pada i kosine te elektriciteta i struje trebale nude mnoštvo zanimljivih otkrića, spoznaja i mogućnost različitog manipuliranja predmetima. Ove aktivnosti zahtijevaju pripreme odgojitelja i pripreme prostora i materijala ali uz minimalnu asistenciju odgojitelja pri istraživanju. Bogata ponuda materijala djeci omogućuje prirodni put dobivanja informacija, konstruiranja znanja i rješavanja problema.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog rada je potaknuti istraživačke aktivnosti iz fizike i ispitati koliko se u predškolskoj dobi provode aktivnosti iz fizike s kojima se susreću u svakodnevnom životu.

Pretpostavlja se da su se djeca u manjoj mjeri susrela s pokusima i istraživanjima fizikalnih pojava u neposrednom okruženju koje najčešće izvode odgojitelji.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Za potrebe istraživanja korišteno je osam različitih pokusa (Milotić, Jurdana i Šepić, 2011) iz fizike koji su prikladni za djece predškolske dobi od 4 do 6 godina, a izvedeni su sa 120 djece u vrtićima. Pokuse su izvodila djeca uz asistenciju odgajatelja.

REZULTATI I RASPRAVA

Magdeburške polukugle

Potrebno je 2 staklene čaše, svijeća, upaljač, vlažni papirnati ubrus

Što se događa?

Svijeća gori kombinirajući kisik u zraku s vodikom prisutnim u čaši proizvodeći vodenu paru i ugljikov dioksid. Manje je ugljikovog dioksida proizvedeno od potro-

šene količine kisika (zahvaljujući nastanku vode); kada vodena para kondenzira, to rezultira padom tlaka unutar čaše, te nam to služi kao grubi primjer vakuum pumpe. Svijeća zagrijava zrak unutar čaše uzrokujući njegovo širenje, kada se svijeća ugasi temperatura pada te izaziva pad tlaka unutar čaše.

Magdeburški eksperiment nam dočarava skrivene i moćne atmosferske sile koje su oko nas cijelo vrijeme (Milotić i Šepić, 2011) .

Preokreni punu čašu

Potrebno je čaša s vodom, papir

Što se događa?

Bez zraka unutar čaše, tlak zraka izvan čaše je veći od tlaka vode unutar čaše. Dodatni pritisak zraka uspijeva držati papir u mjestu, držeći vas suhim i vodu tamo gdje bi i trebala biti – u čaši (Milotić i Šepić, 2011)!

Plastični telefon

Potrebno je 2 plastične čaše, konopac

Što se događa?

Govoreći u slušalicu stvaraju se zvučni valovi koji se pretvaraju u vibracije na dnu čaše. Vibracije putuju duž žice i pretvaraju se natrag u zvučne valove na drugom kraju, tako da tvoj prijatelj može čuti ono što si rekao. Kada je konopac napet, slušatelj čuje što mu govoriš i ako šapćeš.

Zvuk putuje kroz zrak, ali putuje čak i bolje kroz čvrste tvari, kao što su tvoja čaša i žlica, omogućujući vam da čujete na većoj udaljenosti (Milotić i Šepić, 2011).

Zrak čepi rupe

Potrebno je plastična boca s čepom, igla, voda, posuda

Što se događa?

Stjecanjem male količine vode iz začepljene boce, tlak zraka i vode u boci se smanji, nastaje pod tlaka pa atmosferski tlak izvan boce „nadjača" i ne dopušta istjecanje vode. Neposredno nakon otvaranja čepa, hidrostatički tlak vode ostaje ne promijenjen, a tlak zraka u boci opet je atmosferski pa tjera vodu iz boce (Milotić i Šepić, 2011).

Pirsana vrećica

Potrebno je plastična vrećica, drveni štapići, voda

Što se događa?

Voda neće izlaziti iz rupa napravljenih na većici, iz razloga što je vrećica napravljena od polimera. Polimeri imaju duge lance molekula koji su fleksibilne. Fleksibilnost i sposobnost transformacije u druge oblike je jedna od mnogih mogućnosti polimera. Iz toga razloga se plastična vrećica proteže i mijenja oblike bez trganja.

Kad probijete rupu štapićem kroz vrećicu, štapić klizi između lanaca molekula koje čine polimeri. Lanci molekula počinju stvarati štit oko štapića i ne dopuštaju vodi da ide van (Milotić i Šepić, 2011).

Papirnati most

Potrebno je papir formata A4, dvije jednake plastične čaše, kreda

Što se događa?

Most od ravnog papira pod težinom gumice se ruši a most od papira presavijenog u harmoniku ne. Na nakošene površine manji je pritisak. Osim toga, neravne površine imaju veću statičku stabilnost i čvrstoću nego ravne površine jer su podržane pregibima pa imaju mnogo veću površinu. Tada se težina tijela ravnomjerno rasporedi na veću površinu podloge pa svaki djelić podloge preuzme nošenje jednoga dijela težine (Milotić i Šepić, 2011).

Dizanje sa stolca

Potrebno je stolac

Što se događa?

Nemoguće je ustati sa stolca dok nam netko prstom upire u čelo i sprječava nas da gornji dio tijela pomaknemo naprijed. Naginjanjem pomičemo težište tijela prema naprijed i tek kada vertikalni pravac kojim prolazi težište padne izvan oslonca, možemo ustati (Milotić i Šepić, 2011).

Model areometra od slamke

Potrebno je čaša s vodom, sol, slamka, plastelin, vodootporni flomaster

Što se događa?

Slamka više ispliva u slanoj vodi. Na tijela uronjena u tekućinu djeluje uzgon koji je to veći što je gustoća tekućine veća. Slana voda ima veću gustoću od obične vode pa slamka u njoj više ispliva (Milotić i Šepić, 2011).

Cilj provođenja ovih istraživačkih aktivnosti bio je utvrditi koliko su djeca upoznata s osnovnim fizikalnim pojavama u prirodi te koliko ih mogu povezati s aktivnostima koje obavljaju i susreću se u svakodnevnom životu. Provođenje ovih aktivnosti u skupini kod djece je izazvalo opće uzbuđenje i želju za stalnim ponavljanjem pokusa što dokazuje da su djeca znatiželjna i željna učenja na praktičnim primjerima, a što i navode Rukavina i sur (2013).

Nakon provedenih aktivnosti sa skupinom djece predškolske dobi utvrđen je iznimno velik interes i pozitivna stav djece ali i odgojitelja za provođenjem aktivnosti vezane uz sadržaje i pojave iz fizike. Djeca su aktivnosti prihvatila kao aktivnost u kojoj oni saznaju nešto novo, ali nauče i drukčiji pristup onome što rade i promatraju. Do izražaja je došla njihova maštovitost i kreativnost te povezivanje novih sadržaje sa svojim prethodnim iskustvom. Može se reći da ponašanja djece koja se nađu

u novim situacijama i pred novim izazovima vrlo su slična ponašanju i postupcima znanstvenika (Milotić, 2013).

Da bismo djetetu omogućili proces učenja i rješavanja problema na individualan način potrebno je da odgajatelj obogatiti njegovo materijalno okruženje kao poticaj razvoju raznovrsnih potencijala (Slunjski, 2015). Istovremena originalnost, bogatstvo i različitost ideja djeteta ostavljaju dovoljno prostora svakom odgajatelju za organiziranje poticajnih i izazovnih aktivnosti.

Sva djeca su pozitivno reagirala na sve aktivnosti. Oduševljenje i zadovoljstvo je prisutno u svih osam aktivnosti podjednako.

Istraživanjem je potvrđeno da su se djeca u manjoj mjeri susrela s pokusima i istraživanjima fizikalnih pojava u neposrednom okruženju, a isključivo su ih izvodili – demonstrirali odgojitelji.

Provedeno istraživanje upućuje kako u obrazovnoj praksi u vrtićima još uvijek ima premalo zastupljene istraživačke aktivnosti te da bi u svakom takvom prostoru trebao postojati centar za istraživanje kako bi dijete imalo mogućnost neprestano manipulirati i istraživati svojstva ponuđenih materijala, eksperimentirati s njima te na taj način provjeravati vlastite pretpostavke. Takvim načinom rada odgojitelj potiče neovisnost, samostalnost, inicijativnost i samoevaluaciju djece.

ZAKLJUČAK

Djeca rane i predškolske dobi uče s lakoćom, zadovoljstvom i brzinom. Učenje im je prirodna potreba. Djeca i znanstvenici su najbolji učenici na svijetu, a obje te skupine, funkcioniraju na slične, pa čak i istovjetne načine, načine koji se razlikuju čak i od načina rada naših najboljih računala. Kao što djeca u svjetlu otkrića revidiraju, pa čak i u potpunosti zamjenjuju ono što znaju, tako i znanstvenici odbacuju svoje prethodne teorije i zamjenjuju ih novima.

Uvođenjem istraživačkih aktivnosti u predškolskoj dobi učenje se povezuje sa svakidašnjim životom te se djetetu omogućava da iskustveno dolazi do određenih spoznaja i rješenja pojedinih zadanih problema. Učenje iskustvom je i najbolji način učenja.

Odgojitelj jest sukreatorom odgojno-obrazovnih istraživačkih aktivnosti djeteta koja potiče i razvija dječje interese, znanja i umijeća u kontekstu dječjeg vrtića. Stoga se od odgojitelja zahtijeva cjeloživotno učenje i osposobljavanje. Aktivnosti i potrebe djece za istraživanjem odgojitelj treba usklađivati kako bi im udovoljio.

Istraživačkim aktivnostima djeci se omogućava povezivanje prikazanih sadržaja sa stvarnim životom te im se nudi izazov istraživanja i proučavanja. Omogućava im se maksimalno razvijanje kreativnosti, samostalni rad na postavljenim zadacima te uspoređivanje i komentiranje dobivenih rezultata.

Odgojitelji koji prihvate izazov da svoju dugogodišnju praksu nude kao predmet rasprave i refleksije drugim odgojiteljima, koji bez straha izlažu svoje osobne dileme i nepoznanice, ne smiju ostati izolirani u svojim odgojnim skupinama, već

moraju biti poticaj za promjenu kvalitete odgojno – obrazovnog rada i podrška drugim odgojiteljima. Ravnatelj s dugoročnom vizijom trebao bi preuzeti odgovornost za unaprjeđenje vrtića, osiguravajući sve moguće resurse kako bi svakom djelatniku omogućio profesionalni razvoj. Stvaranjem demokratskog, ohrabrujućeg i konstruktivnog okruženja za napredovanje stvaraju se sigurni temelji za mogućnost povezivanja unutar i izvan institucije, za širenje znanja, viziju i kompetentnost.

LITERATURA

Borić, E. (2009). *Istraživačka nastava prirode i društva*. Učiteljski fakultet u Osijeku, Osijek.

Borić, E., Peko A. (1998). Poticanje i praćenje djelatnog odnosa prema okolišu. U: Peko, A., Vodopija, I. *Vrjednovanje obrazovanja – Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa*. Pedagoški fakultet, Osijek, 220-230.

Bulunuz, M. (2013). *Teaching science through play in kindergarten: does integrated play and science instruction build understanding?,* European Early Childhood Education Research Journal, 21(2), 226-249.

De Zan. (2005). Metodika prirode i društva. Školska knjiga, Zagreb.

Došen Dobud, A. (2004). *Malo dijete veliki istraživač*. Alinea, Zagreb.

Filipović, F. (1968). *Metodika nastave fizike u osnovnoj školi*. Pedagoško – književni zbor. Zagreb.

Gopnik, A., Meltzoff. A.N., Kuhl, P.K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Educa, Zagreb.

Matijević, M. (1968). *Mala didaktika razredne nastave*. Zagreb.

Milotić, B. (2013). *Djeca kao znanstvenici – znanstvenici kao djeca*. Udruga Zlatni rez, Rijeka.

Milotić, B., Jurdana Šepić, R. (2011). *101 pokus iz fizike*. Školska knjiga, Zagreb.

Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću. SM naklada, Zagreb.

Mlinarević, V. (2005). *Vrtićko okruženje usmjereno na dijete*. Život i škola, 11(1/2004).

Nastavni plan i program (2006). Ministarstvo znanosti, prosvjete i sporta. Zagreb.

Nacionalni okvirni kurikulum (2010). Ministarstvo znanosti, prosvjete i sporta. Zagreb.

Pećnik, N. i Starc, B. (2010). Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

Peko, A., Borić, E. (2001). *Projektna metoda u nastavi*. Pedagoški fakultet Maribor, Maribor.

Petrović_Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.

Ristić Dedić, Z. (2013). Istraživačko učenje kao sredstvo i cilj prirodoznanstvenog obrazovanja: psihologijska perspektiva. *Metodike u suvremenom odgojno-obrazov-*

nom sustavu (pp. 258 – 275). Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.

Rukavina, S., Milotić, B., Jurdana – Šepić, R., Žuvić – Butorac, M., Ledić, J. (2010). *Razvoj prirodoznanstvene i matematičke pismenosti aktivnim učenjem*. Zlatni rez, Rijeka.

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Mali profesor, Zagreb.

Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgojitelja-roditelja*. Zagreb: Mali profesor.

Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Profil, Zagreb.

Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Sveti Ivan Zelina: Tiskara Zelina d.d.

Šagud, M. (2006). *Odgojitelj kao refleksivni praktičar*. Visoka učiteljska škola, Petrinja.

Vujičić, L. (2013). *Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za odgajatelje*. Centar za istraživanje djetinjstva Učiteljski fakultet u Rijeci.

ÖSSZEFOGLALÓ

Napjainkban a gyerekek egyre több időt töltenek a négy fal között a számítógép és a televízió képernyője előtt. A természetben eltöltött idő túl kevés ahhoz, hogy megismerjék a környezetükben élő élőlényeket, és környezettudatosságuk a megfelelő mértékben kialakuljon. A probléma megoldásában a szülőknek és az oktatási intézményeknek közösen kell részt vállalniuk.
Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán 2014-ben választható kurzusként a tanító- és óvodapedagógus-képzés programjának keretein belül egy új tantárgy oktatását kezdtük meg, mely a Kirándulások, séták, látogatások szervezése elnevezést kapta. A kurzus célja felkészíteni a hallgatókat a tantermen kívüli tanítási órák megtervezésére, előkészítésére, megvalósítására és kielemzésére. A tárgy elméleti órái tanteremben zajlanak, a gyakorlati rész oktatása viszont természeti vagy társadalmi környezetben valósul meg. A hallgatók kisebb csoportokban dolgozva önállóan oldják meg a feladatokat, fejlesztik kreativitásukat. A vizsgára egy saját óravázlatot/foglalkozástervezetet kell elkészíteniük. Ebben egy olyan órát/foglalkozást mutatnak be, melyet majd a saját lakóhelyükön fognak megvalósítani.
A munkában bemutatjuk magát a tantárgyat és néhány óravázlatot/foglalkozástervezetet, melyek olyan egyszerű helyszíneken is megvalósíthatóak, mint például egy iskolaudvar vagy egy önkiszolgáló.

Kulcsszavak*:* tantermen kívüli oktatás, egyetemi hallgatók, óravázlat, foglalkozástervezet

ABSTRACT

Nowadays children spend more and more time in front of the monitor of the computer and in front of the monitor of the television. This time is too little to become familiar with plants and animals living in their environment and to form their environmental awareness. To solve this problem schools and parents have to work together.
On University of Novi Sad Teacher Training Faculty on Hungarian Language in Subotica a new subject started in 2014, named Organization excursions, visits and walks. It is an optional subject in teacher and nursery-school teacher training programme. The aim of the subject is to prepare students to be able plan, prepare, realize and analyse outdoor lessons. The theoretical classes are hold in classroom but the practical classes are hold in natural or social environments. Students solve the exercises in little groups, developing their creativity. For the exam they have to prepare their own plans for outdoor lessons that will be realized in their towns or villages.
In our work we show this subject and some plans for outdoor lessons that can be realized in such a simply places like schoolyard or super market.

Keywords: outdoor teaching, students, plans for outdoor lessons

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: 371.39
378(497.113 Szabadka)=511.141
Összefoglaló tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 11. 21.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 48-67

A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR HALLGATÓINAK FELKÉSZÍTÉSE A TANTERMEN KÍVÜLI TANÍTÁSI ÓRÁK TARTÁSÁRA

PREPARING STUDENTS OF THE TEACHER TRAINING FACULTY ON HUNGARIAN LANGUAGE IN SUBOTICA FOR HOLDING OUTDOOR CLASSES

Borsos Éva
Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
eva.borsos@magister.uns.ac.rs

Bevezető

A környezetünk, a természet és társadalom, valamint a biológia tantárgyak esetében a tanítás hatékonyságát az alkalmazott módszerek és taneszközök mellett nagymértékben befolyásolja a tanítási óra helyszíne is. A XVI. században már Comenius is azt hirdette, hogy a természetet a természetben kell tanulmányozni (Comenius, 1992). A későbbi oktatási rendszerek azonban nem ismerték el ezt a nézetet, és az oktatás folyamatát szigorú szabályokkal igyekeztek megreformálni és a négy fal közé szorítani. A XX. század elején John Dewey ismerte fel e megközelítés hiányosságait és a tanulókhoz közelebb álló módszerek bevezetését kezdte el hirdetni (Dewey, 1915). A progresszív pedagógia követője volt, és kimondta, hogy az iskolát közelebb kell hozni a gyerekek mindennapi életéhez.

A XXI. század rohamos technikai fejlődése újabb hatalmas változást hozott az oktatási módszerek tekintetében. A gyerekek számára már alapvető dolog egy IKT (információs kommunikációs technológia) eszközök segítségével megtartott óra

(Borsos, 2016). Szirbik Gabriella szerint ezt a fiatalabb korosztályt lényegében nem is kell tanítani e téren, mert számukra a digitális írástudás, ezen eszközök használata már természetes (Szirbik, 2012).

A legfőbb problémát az jelenti, hogy a gyerekek túl sok időt töltenek a számítógép és a tablet képernyője előtt, illetve az interneten (Kevin, 2010). Ez azzal jár, hogy lecsökken a természetben eltöltött idő, melynek következményeként nem ismerik meg a környezetükben élő élőlényeket, környezettudatosságuk nem alakul ki a megfelelő mértékben.

A természettel való szoros kapcsolat kialakítása nem csak a szülő feladata, az iskolának, a tanítóknak, tanároknak is aktívan részt kell vállalniuk benne. Létezik egy speciálisan erre irányuló törekvés, mely a tantermen kívüli oktatás (outdoor education) nevet viseli. Ez egy nem formális tanítási módszer, melynek során az ismereteket az iskola falain kívül, a természetben adjuk át (Jordet, 1998).

A környezet megismerésének kétféle módja létezik. Az egyik egy formális aktivitás, melyet a pedagógus irányít az iskolai tanmenet alapján. A másik pedig egy kötetlen aktivitás, melyet a gyerekek végeznek a saját igényeik szerint. Mindkettő nagymértékben hozzájárul a fiatalok pszichikai, kognitív, szociális és érzelmi fejlődéséhez (Loebach, 2004).

A környezetismeret foglalkozások, illetve a természet és társadalom órák helyszíne

A környezetismeret foglalkozások, illetve a természet és társadalom órák helyszíne lehet a tanterem/csoportszoba, illetve megvalósíthatjuk a tantermen kívül is: természetes vagy társadalmi környezetben is. Ezeken a helyszíneken a gyerekek az öt érzékszervük segítségével, az úgynevezett tapasztalatra alapozott módszer alkalmazásával szereznek új ismereteket (Borić, 2014). A tananyag megfigyelés általi elsajátítása sokkal tartósabb tudást eredményez, mint a tanteremben megvalósított frontális munka (Eryaman, 2010). Az oktatás helyszínének kiválasztása a legtöbb esetben a pedagógusra van bízva.

A helyszín megválasztásának didaktikai alapjai (Czékus, 2013):

- biztosítják az operatív feladatok optimális megvalósítását és eredményességét;
- maximálisan megfelelnek az adott tartalmaknak;
- az időbeli, térbeli és anyagi gazdaságosságot szavatolják;
- könnyen megközelíthetők;
- veszélytelenek.

A tantermen kívüli óra megtartása, előkészítése a legtöbb esetben sokkal több fáradtsággal jár, de a gyerekek lelkesedése és tudása kárpótol. Ilyenkor lehetőségük van a környezet közvetlen megismerésére: megfigyelhetik, megtapinthatják, esetle-

gesen megszagolhatják a dolgokat. Ezek gyakran egy életre szóló élményt jelentenek, és általuk észrevétlenül tesznek szert hatalmas mennyiségű, tartósan megmaradó információra.

A tantermen kívüli oktatás előnyeit Fűzné Kószó (2012) így foglalja össze:

- segít a „szakértelem" és az önállóság fejlesztésében;
- fejleszti a „cselekvő állampolgár" és a „jó gazda" attitűdöt a környezettel kapcsolatban;
- fejleszti a kreativitást;
- lehetőséget ad játékos formában, játékok által kötetlen formában tanulni;
- csökkenti a magatartási problémákat és javítja az önbizalmat;
- serkent, ösztönöz és javítja a motivációt, gazdag élményszerzést biztosít;
- a mindennapi életben is alkalmazható tudáshoz juttatja a tanulókat.

A tantermen kívüli oktatás típusait az időtartam alapján három nagy csoportra oszthatjuk fel: kirándulások, séták és látogatások (Czékus, 2013). A tanulmányi séta mindössze 45 percig, egy tanítási órán át tart. Egy tanítási egységet dolgoz fel. Egy iskolához/óvodához közeli helyszínen valósítjuk meg. A látogatások már hosszabb terjedelműek egy, esetleg két tanítási egységgel foglalkozunk. Alapvető célkitűzésük egy élőhely, közeg stb. megismerése (Czékus, 2005). A kirándulások tartanak a leghosszabb időn keresztül: egy egész nap, vagy akár több napig is. A legtöbb esetben több tanítási egységet dolgozunk fel a tantermen kívüli oktatás során. Ide soroljuk a természetiskolában megvalósított oktatást is.

A megfigyelés tárgya szerint a kirándulások, látogatások és séták lehetnek:

- Természetföldrajzi,
- Mezőgazdasági, ipari üzemekben, település tanulmányozására rendezett kirándulások,
- Megfigyelő állomásokra, múzeumba, állatkertbe történő kirándulások,
- Komplex (interdiszciplináris) kirándulások.

Módszertani szempont alapján beszélhetünk előzetes, a tananyagot a helyszínen feldolgozó és utólagos kirándulásról (Czékus, 2005). Előzetes látogatás előtt csak a legszükségesebb információkkal látjuk el a tanulókat, és az intézménybe való visszatérés után dolgozzuk fel az adott tanítási egységet. A tananyagot a helyszínen feldolgozó kirándulás alkalmával a helyszínen adjuk át az új ismereteket. Az utólagos tanulmányi séták alkalmával a munka nagy része a tanteremben történik, és utána valósítjuk meg a terepi munkát. A tantermen kívüli oktatás mindhárom formája esetében csak akkor tudjuk megvalósítani a kitűzött oktatási célokat, ha az alapvető módszertani elveknek megfelelően megtervezzük, előkészítjük, kivitelezzük és feldolgozzuk az új ismereteket.

A tanítók számára legtöbb esetben a megfelelő helyszín kiválasztása okozza a legnagyobb problémát (Borsos, 2018). Egy megfelelően berendezett iskola/óvoda udvara is megfelelő lehet egy ilyen módszer kivitelezéséhez (Broda, 2007).

A szerbiai oktatási rendszer

A szerbiai oktatási rendszer minden szinten lehetővé teszi a természetben való óratartást. Már igen fiatalon, az iskoláskor előtti intézmények környezetismeret foglalkozásai során megismerkednek a gyerekek a természettel, az élővilággal. Kis- és középső csoportban, heti egy ilyen foglalkozást tartanak. Nagy- és iskolai előkészítő csoportban hetente kétszer vesznek részt a gyerekek környezetismeret foglalkozásokon.

Az általános iskola minden diák számára kötelező hét éves kortól. Itt folytatódik a növényekkel és az állatokkal kapcsolatos ismeretek elsajátítása, kibővítése, az óvodában szerzett előtudásra alapozva. Első és második osztályban heti két órában folyik a környezetünk elnevezésű tantárgy oktatása (Službeni glasnik, 2013). Harmadik és negyedik osztályban szintén heti kétszer szerepel ez a tárgy az órarendben, csak ekkor már természet és társadalom név alatt fut. Ezeket a kötelező tanítási órákat két választható tárgy egészíti ki: a kéz a tésztában és a kis természetvédők. A fent említett órák során különböző természeti és társadalmi tartalmakat sajátítanak el a gyerekek. Megismerkednek a környezetükben élő növényekkel, állatokkal, ökoszisztémákkal.

A hivatalos program számos lehetőséget kínál a tanítók számára a természetben való óratartásra. A tanítóra bízza az oktatási módszerek és helyszínek megválasztását, de javasolja egyes tanítási egységek társadalmi vagy természetes környezetben való feldolgozását (Službeni glasnik, 2013). Kirándulások, látogatások és séták igény szerinti megszervezését ajánlja. A diákoknak hét-tíz napot természetiskolában (erdei iskola) kell eltölteniük a négy év alatt legalább egyszer.

Ha elmarad a természetben való óratartás az alsóbb osztályokban, a diákok nem tanulják meg a természetben való helyes viselkedés alapszabályait, és ez a későbbiekben problémát fog okozni számukra. A felsőbb osztályokban heti két biológiaóra során bővítik élővilággal kapcsolatos tudásukat. Az 5. osztály a botanikai ismeretek elsajátításáról szól. A 6. osztályban az állatvilággal ismerkednek meg részletesebben. 7. osztályban embertant tanulnak a diákok. A 8. osztályos tananyagot pedig az ökológia képezi (Službeni glasnik, 2013).

A Kirándulások, séták, látogatások nevű tantárgy

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán 2014 tavaszán egy új kurzust hirdettünk meg, mely a Kirándulások, séták, látogatások szervezése címet viselte. A tantárgy fő célja a természetes, illetve társadalmi környezetben megtartott tanítási órák, illetve foglalkozások fontosságának és szükségességének megértése. Továbbá, hogy a hallgatók maguk is képessé váljanak önállóan kirándulásokat, sétákat és látogatásokat megtervezni, kivitelezni, feldolgozni és elemezni.

A tárgy elméleti és gyakorlati részekből áll. Az elméleti rész során elsajátítják a kirándulások, séták, látogatások fogalmát, fontosságát, fajtáit, jellemzőit, helyüket az iskolai, illetve az iskoláskor előtti intézmények programjában. Néhány oktatási helyszín módszertani lehetőségeivel az egyetem falin belül foglalkozunk (tanyasi udvar, önkiszolgáló, könyvtár stb.). Az elméleti órák során feldolgozzuk az óvodai programot, illetve iskolai tanmenetet is, hogy hol indokolt és hatékonyabb kirándulás, tanulmányi séta, látogatás segítségével elsajátítani a tananyagot. A túl sok tantermen kívül megtartott órával/foglalkozással pont a kívánt céllal ellentétes hatást érünk el.

A gyakorlati oktatás reális környezetben történik. A természetes közegben való tananyag feldolgozása során a hallgatók megismerkednek az adott környezetben élő állatokkal és növényekkel is. A helyszíneken az elméleti ismertető után a hallgatók párokban folytatják a munkát. Fontos szempont a hallgatók kreativitásának fejlesztése, mert a későbbiekben önállóan kell majd a tantermen kívüli tanítási órákat megtervezniük, megvalósítaniuk és kielemezniük. A kurzus során feldolgozott helyszínek például a park, a tó, az állatkert, a vasútállomás, az óvodához/iskolához közeli park.

A tárgy teljesítésének feltétele az órákon való aktív részvétel és egy foglalkozástervezet/óravázlat megírása és bemutatása. Ennek során a szülőhelyükön kiválasztott természetes vagy társadalmi környezetet kell feldolgozniuk az órákon tanultak alkalmazásával. Ezekből mutatok be néhányat az 1., 2., 3., 4., 5. és 6. táblázatokban. Megállapítható, hogy a hallgatók megfelelően elsajátították a tantermen kívüli oktatás alapelveit, hiszen az elmúlt három évben 10-es átlageredménnyel teljesítették a tantárgyat.

Az első óravázlat témája a tavasz, melyet 2. osztályos diákok számára kellett előadni (1. melléklet). A tanteremben megtartott rövid bevezető rész során átismételték a gyerekekkel az előző óra tananyagát, és letisztázták a viselkedési szabályokat. Az óra központi részében négy csoportra osztva figyelték meg a természetben végbemenő változásokat. A gyerekek munkájuk során kis kártyákat kaptak, melyek kérdéseket tartalmaztak, így segítették őket a megfigyelésben. Az óra befejező részében a tanítóval közösen kielemezték és leellenőrizték a csoportok munkáját.

A második példa egy kovácsműhelyben tett látogatást mutat be (2. melléklet). A téma a foglalkozások tanítási egységhez kapcsolódik első osztályban. A tanteremben megtartott rövid bevezető rész során átismételték a gyerekekkel az előző óra tananyagát, és letisztázták a viselkedési szabályokat, majd elsétáltak az iskola közelében lévő kovácsműhelybe. Az óra központi részében a kovácsmester körbevezette a tanulókat a műhelyben és bemutatta az általa használt eszközöket, valamint az elkészült tárgyakat. Bemutatta, hogy mivel is foglalkozik, melyek a feladatai. Az óra befejező részében a tanulók visszatértek az iskolába, egy rövid ismétlés során megbeszélték milyen új ismeretekre tettek szert.

A harmadik példa szintén 1. osztályosok számára íródott. Egy tanyán tett kirándulást dolgoz fel a háziállatok és termesztett növények témakörön belül (3. melléklet).

A tanító az előkészületi munka során már előre leegyeztette az időpontot a tanya tulajdonosaival és felkészítette őket a tanulók érkezésére. A tanteremben megtartott rövid bevezető rész során átismételték a gyerekekkel az előző óra tananyagát és letisztázták a viselkedési szabályokat. A rövid utazás után a központi részben megtekintették a tanya épületeit, megfigyelték az itt élő állatokat, és egy tanulmányi séta keretein belül megismerkedtek a tanya körüli termesztett növényekkel. Az óra befejező részében a tanulók visszatértek az iskolába és egy rövid ismétlés során megbeszélték milyen új ismeretekre tettek szert.

A negyedik példa egy nagycsoportos óvodások számára íródott foglalkozástervezet, amely az önkiszolgáló témához készült (4. melléklet). A bevezető rész keretein belül a gyerekek az óvónő felügyelete mellett elsétáltak a közeli önkiszolgálóba és megfigyelték annak berendezését és az ott folyó munkát. A központi részben átbeszélték, hogy mit is figyeltek meg a boltban. A csoportszobában berendezett „mini" önkiszolgálóban drámajáték keretein belül eljátszották, hogyan is kell viselkedni egy önkiszolgálóban. Minden gyerek kipróbálhatta magát vásárlóként, eladóként és pénztárosként. A foglalkozás befejezéseként a gyerekek lerajzolták élményeiket.

A következő foglalkozástervezet nagycsoportos óvodások számára íródott (5. melléklet). Egy lovardába tett látogatást mutat be. A tanteremben megtartott rövid bevezető rész során átismételték a gyerekekkel az előző foglalkozás tananyagát és letisztázták a viselkedési szabályokat. Motivációként lovakkal kapcsolatos találós kérdéseket és kirakót oldottak meg. A lovardába való rövid utazás után megismerkedtek az ott lévő épületek berendezésével és funkciójával. Megfigyelték az itt élő lovakat, és akinek kedve volt, az a lovaglást is kipróbálhatta. Az óvodába visszatérve átbeszélték az új fogalmakat és lerajzolták élményeiket.

A hatodik foglalkozástervezet A búza élete, míg kenyér nem lesz belőle című tanítási egységhez készült (6. melléklet), ami egy malomban tett látogatást mutat be középső csoportos gyerekekkel. A tanteremben megtartott rövid bevezető rész során átismételték a gyerekekkel az előző foglalkozás tananyagát és letisztázták a viselkedési szabályokat. A rövid utazás után a gyerekek megismerkedtek a malom berendezésével és az itt folyó munkával. Az itt dolgozó munkásokkal is találkozhattak, és kérdéseket tehettek fel nekik. Az óvodába visszatérve átbeszélték az új fogalmakat és lerajzolták élményeiket.

Következtetések

Egy amerikai felmérés szerint a gyerekek megközelítőleg heti ötvenhárom órát töltenek a számítógép előtt (Kevin, 2010). Ez egyrészt pozitív, hiszen megismerkedhetnek tőlük térben és időben távol levő dolgokkal. De nagyobb részt inkább negatív következményekkel jár: sokszor nem a koruknak megfelelő tartalmakhoz is hozzájutnak, valamint fejlődési rendellenességek alakulnak ki (látási problémák,

gerincferdülés). A természetben eltöltött rövid idő nem elegendő arra, hogy megismerjék a környezetükben élő növényeket és állatokat, hogy elsajátítsák annak lehetőségeit, hogyan is tudjuk védeni a természetet, és így környezettudatos attitűdjük sem tud a megfelelő mértékben kialakulni.

Ezen problémák megoldásának érdekében az oktatási intézmények és a szülők tehetik a legtöbbet. Szorosan együttműködve nekik kell megismertetniük és megszerettetniük a gyerekekkel a természetet és a benne élő élőlényeket. Ennek egyik formája lehet a tantermen kívüli oktatás. A saját tapasztalataik által megszerzett ismeretek hozzájárulnak környezettudatos magatartásuk kialakításához is. Több tanulmány is bizonyítja, hogy azokat a dolgokat, amelyeket a gyerekek megszerettek, védeni is fogják (Chawla, 2006; Emine, 2016). A társadalmi helyszínek meglátogatása során pedig kialakul az embertársaik iránti humánus viszonyulásuk, és megtanulják megbecsülni a különböző foglalkozásokat végző emberek munkáját (Czékus, 2005).

A tanítók számára a legtöbb esetben a helyszínek kiválasztása és az időhiány jelentik a legnagyobb problémát (Borsos, 2018). Tanítóképzőként lépést kell tartanunk a tanítókkal szemben támasztott modern követelményekkel és fel kell készítenünk hallgatóinkat arra, hogy a tanterem falain kívül is képesek legyenek tanítási egységeket feldolgozni. Kompetenssé váljanak séták, látogatások és kirándulások megtervezésére, előkészítésére, megvalósítására és kielemzésére. Meg kell tanulniuk, hogy melyek azok a tanítási egységek, amelyek a tantermen kívül is előadhatóak. A 2014-ben elindított Kirándulások, séták, látogatások szervezése elnevezésű kurzus ebben nagy segítséget nyújt számukra. Ennek során megtanulják azt, hogy annyira egyszerű helyszínek is alkalmasak óratartásra, mint például egy iskolaudvar (Broda, 2007).

A kurzus sikerességét nemcsak az elért osztályzatok, hanem a hallgatók visszajelzései is bizonyítják. Minden évben a vizsga után névtelenül kitöltenek egy kérdőívet a tantárggyal kapcsolatban (Borsos, 2014). Válaszaikból kiderül, hogy teljes mértékben meg vannak elégedve a kurzus elméleti és gyakorlati részével is. Pozitívan értékelik, hogy kisebb csoportokban önállóan kell megoldaniuk a feladatokat, ezáltal kreativitásuk is fejlődik. Kivétel nélkül mindannyian úgy érzik, hogy önállóan is képesek lennének tantermen kívüli tanítási órákat megtervezni és megvalósítani (Borsos, 2014).

A gyerekeknek meg kell mutatni a természet szépségeit, képessé kell tenni őket arra, hogy egyedül is megtalálják ezeket az apró dolgokat a környezetükben, mert csak így válhatnak környezettudatos életet élő felnőtté.

Irodalomjegyzék

Alexa, K. (2014). Háziállatok – lovak. Foglalkozástervezet Kirándulások, séták szervezése tantárgyból.

Borić, E., Škugor, A. (2014). Achieving students' competencies through research-based outdoor science teaching. *Croational Journal of Education, 16*(1), 149-164.

Borsos, É. (2014): Óratartás természetes környezetben az egyetemi oktatásban „is". Évkönyv, 9. é. 1.sz. 128–138.

Borsos, É. (2016). A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak IKT használata a környezetismeret órákon. *III. IKT az oktatásban konferencia.* Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Borsos, É., Boric, E., Patocskai, M. (2018). Teaching in nature? Naturally! Journal of Biological Education, *52*(1), 1–11.

Broda, W. H. (2007). *Schoolyard- enhanced learning*. Portland, USA: Stenhouse Publishers.

Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect it. *Barn*, *2*, 57–78.

Comenius, J. A. (1992). *Didactica magna*. Seneca, Hungary, Pécs.

Czékus, G. (2005). *A természetismeret-tanítás módszertana*. MM print Nyomda, Szabadka.

Czékus, G., Major, L., Horák, R. (2013). *A környezetünk és a környezetismeret módszertana*. Grafoprodukt, Szabadka.

Dewey, J. (1915). *The school and society*. Canada, Chicago, University of Chicago Press.

Emine, C. (2016). Instructional Integration of Disciplines for Promoting Children's Positive Attitudes Towards Plants. *Journal of Biological Education*. http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00219266.2015.1117512

Eryaman, M.Y., Yalcin, O.S.Y., Okur, E., Cetinkaya, Z., Uygun, S.(2010). A Participatory Action Research Study of Nature Education in Nature. *International Journal of Progressive Education 6*(3): 26-37.

Fűzné, K., M. (2012). *Módszertani útmutató a környezet- és a természetismeret tanításához*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

Gruber, K. (2014). A háziállatok és kerti növények. Óratervezet Kirándulások, séták szervezése tantárgyból.

Horváth, T. (2014). Foglalkozások: a kovács. Óratervezet Kirándulások, séták szervezése tantárgyból.

Jordet, A. N. (1998). *The local environment as classroom; in Norwegian*. Norwegian, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

Kevin, J. C. (2010). Back to School: Back Outside! *National Wildlife Federation,* United States, Reston.

Loboda, Cs. (2014). A búza élete, míg kenyér nem lesz belőle. Foglalkozástervezet Kirándulások, séták szervezése tantárgyból.

Loebach, J: (2004). Designing learning environments for children: An affordance-based approach to providing developmentally appropriate settings (Unpublished master dissertation). Environmental Design Studies, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.

Medve, A. (2017). A tavasz. Óratervezet természet- és társadalomismeret módszertanából

Molnárgábor, A., Szabó, H. (2014). Társadalmi környezetben megtartott környezetismeret foglalkozás, *III. Módszertani konferencia*, Szabadka.

Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja („Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik", br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010,3/2011 - dr. pravilnik, 7/2011 - dr. pravilnik 1/2013), Serbia. [National Curriculum Serbia]

Szirbik, G. (2012). Az internethasználat és a generációk közti különbségek. Digitalis_de_ generáció. Magyarország, Budapest: Underground Kiadó (31–34).

Mellékletek

1. melléklet: Kivonatos óratervezet a Tavasz tanítási egységhez (Medve, 2017)

Téma: Évszakok Tanítási egység:	A tavasz
Korcsoport:	2. osztály
A tanítási óra helyszíne:	tanterem, iskolaudvar
A tanítási óra tervezett időtartama:	45 perc
Taneszközök:	hőmérő, széljelző, 6 darab tavaszi növénypalánta (petúnia, árvácska)
A óra célja:	*Oktatási feladatok:* - Korábbi ismeretek felelevenítése (a bevezető részben ismétlés alkalmával átismételjük, mit tanultak eddig a gyerekek az időjárásról, illetve a lexikonból milyen ismereteket szereztek a verébről és a gólyáról) - Új ismeretek elsajátítása a természetben végbemenő változásokról tavasszal, saját tapasztalatszerzés alapján csoportmunkában, majd csoportos virágültetés az iskola kertjében (a központi rész egészében) - A tananyag összegzése és rögzítése rövid kvíz segítségével (a befejező részben) *Nevelési feladatok:* - munkára való nevelés: kötelességtudat, felelősség és pontosság (az egész munka során) - a természeti környezethez fűződő pozitív érzelmi viszony kialakítása (az egész óra ideje alatt) - környezetvédelmi nevelés (az egész óra ideje alatt) - helyes öltözködésre való nevelés (a központi részben és a befejező részben) *Funkcionális feladatok:* - az értelmi képességek fejlesztése: figyelem, emlékezet, képzelőerő (bevezető rész: ismétlés, központi rész egészében) - helyes munkaszokások kialakítása (bevezető rész: házi feladat ellenőrzése, ismétlés) - érdeklődés és tudásvágy felkeltése - tapasztalati úton történő következtetés (központi rész egésze) - beszédkészség fejlesztése (bevezető rész: ismétlés, motiváció, központi rész) - vizuális megfigyelőkészség fejlesztése (központi rész egésze) - kíváncsiság fejlesztése (bevezető: motiváció, központi rész egésze)

Bevezető rész (10 perc)	- óra előtti előkészület - a házi feladat ellenőrzése - ismétlés - motiváció - célkitűzés
Központi rész (30 perc)	- megismerkedés a természetben végbemenő változásokkal, tavasszal - a változások megfigyelése csoportmunka segítségével - a csoportok megfigyeléseinek bemutatása: JÁCINT CSOPORT: Milyen az időjárás ma? Süt-e a nap? Fúj-e a szél? Hullott-e csapadék a napokban? Honnan látjuk meg, hogy volt-e csapadék? Milyen a hőmérséklet? IBOLYA CSOPORT: Figyeljétek meg a fákat és a virágokat! Láttok-e már rügyet, levelet a fákon? Virágoznak-e már a virágok az udvarban? Felismeritek-e valamelyik virágot? TULIPÁN CSOPORT: Figyeljétek meg a madarakat! Láttok-e madarakat az udvarban? Láttok-e madárfészket, esetleg madáretetőt? NÁRCISZ CSOPORT: A rovarokat kell megfigyelnetek! Láttok-e szorgoskodó rovarokat a növények körül? Ha igen, mely rovarokat figyeltétek meg? - csoportos virágültetés az iskolakertben
Befejező rész (5 perc)	- a tananyag összegzése kvíz segítségével - vázlat kiosztása - házi feladat kiosztása - értékelés - elköszönés

2. melléklet: Kivonatos óratervezet a Foglalkozások: a kovács tanítási egységhez (Horváth, 2014)

Téma: ***Tanítási egy-ség:***	Foglalkozások A kovács
Korcsoport:	1. osztály
A tanítási óra helyszíne:	tanterem, a kovácsműhely
A tanítási óra tervezett időtartama:	55 perc
A tanítási óra célja:	*Oktatási feladatok:* - A meglévő tudás felelevenítése az előző órán tanultakról (az óra eleji ismétlés alkalmával) - A kovácsmesterséggel való megismerkedés (az egész óra alatt) - A kovács által használt eszközök megismerése (az egész óra alatt) - A szerzett ismeretek beépítése a meglévő tudásba, keretbe-foglalása, rendszerezése (az egész óra alatt) *Nevelési feladatok:* - Szociális kompetenciák fejlesztése: egymás meghallgatása, fegyelmezett válaszadás (az egész óra alatt) - Fegyelemre való nevelés (az egész óra alatt) - Munkára való nevelés, munkában való részvétel (az egész óra alatt) - Felelősségteljes viselkedés kialakítása másokkal és környezetükkel szemben (az egész óra alatt) - Hazafiasságra nevelés (az egész óra alatt) - Az emberi munka megbecsülésére való nevelés (az egész óra alatt) - Helyes közlekedésre való nevelés (az egész óra alatt) *Funkcionális feladatok:* - Beszédkészség fejlesztése: kérdésekre való válaszadás, szókincsbővítés, játék a hangokkal (az egész óra alatt) - Emlékezet fejlesztése: előzetes ismeretek felidézése, a feladat megjegyzése (az egész óra alatt) - Érzékszervek fejlesztése (hallás, látás, tapintás) - Logikus gondolkodás fejlesztése, feladat értelmezése, sor-rendben való elvégzése (az egész óra alatt) - Megfigyelőképesség fejlesztése (az egész óra alatt)
Bevezető rész (10 perc)	- Kapcsolatfelvétel - Illem- és közlekedési szabályok ismétlése - A tanulmányi séta céljának rövid ismertetése - Motiváció: saját élmények meghallgatása ki mit tud a kovácsról, kinek van kovács ismerőse, járt-e már valaki kovácsműhelyben? - Út a kovácsműhelybe

Központi rész (30-35 perc)	- A kovácsműhely megfigyelése, megismerése - A kovács által használt eszközök megfigyelése, megismerése - A kovács munkájának megfigyelése, megismerése - A kovács által készített eszközök megfigyelése, beszélgetés, mire használjuk ezeket, odahaza megtalálhatóak-e ezek az eszközök? - Új fogalmak megismerése és rögzítése (üllő, fújtató, kovács fogó)
Befejező rész (10-15 perc)	- Út az iskolába - Az óra anyagának átismétlése rövid kérdések segítségével - Dicséret, értékelés - Elköszönés

3. melléklet: Kivonatos óratervezet A háziállatok és kerti növények tanítási egységhez (Gruber, 2014)

Téma: ***Tanítási egység:***	Háziállatok, kerti növények A háziállatok és kerti növények
Korcsoport:	1. osztály
A tanítási óra helyszíne:	tanterem, tanya
A tanítási óra tervezett időtartama:	90 perc
A tanítási óra célja:	*Oktatási feladatok:* - A meglévő tudás felelevenítése az előző órán tanultakról (az óra elejei ismétlés alkalmával) - A tanya berendezésével való megismerkedés (az óra központi részében) - A tanyán élő állatokkal való megismerkedés (az óra központi részében) - A tanyán és a tanya körül élő növényekkel való megismerkedés (az óra központi részében) - A szerzett ismeretek beépítése a meglévő tudásba, keretbefoglalása, rendszerezése (az egész óra alatt) *Nevelési feladatok:* - Szociális kompetenciák fejlesztése: egymás meghallgatása, fegyelmezett válaszadás (az egész óra alatt) - Fegyelemre való nevelés (az egész óra alatt) - Munkára való nevelés (az egész óra alatt) - Felelősségteljes viselkedés kialakítása másokkal és környezetükkel szemben (az egész óra alatt) - Az állatok és a növények szeretetére való nevelés (az egész óra alatt) - Az ember munkájának megbecsülésére való nevelés (az egész óra alatt) *Funkcionális feladatok:* - Beszédkészség fejlesztése (az egész óra alatt) - Emlékezet fejlesztése (az egész óra alatt) - Érzékszervek fejlesztése (az egész óra alatt) - Logikus gondolkodás fejlesztése (az egész óra alatt) - Megfigyelőképesség fejlesztése (az egész óra alatt)
Bevezető rész (10-30 perc)	- Kapcsolatfelvétel - Illem- és közlekedési szabályok ismétlése - A látogatás céljának rövid ismertetése - Motiváció: a gyerekek saját élményeinek meghallgatása: mit tudnak a tanyáról? kinek a nagyszülei élnek tanyán? ki járt már tanyán? - Utazás a tanyára

Központi rész (30-35 perc)	- A tanya megfigyelése, megismerése - A tanyán élő állatok megfigyelése, megismerése - A tanya körül élő növények megfigyelése, megismerése
Befejező rész (10-35 perc)	- Út az iskolába - Az óra anyagának átismétlése rövid kérdések segítségével - Dicséret, értékelés - Elköszönés

4. melléklet: Kivonatos foglalkozástervezet az Önkiszolgáló foglalkozási egységhez (Molnár Gábor, 2014)

Téma: ***Foglalkozási egység:***	Az önkiszolgálóban Az önkiszolgálóban
Korcsoport:	nagycsoport, iskoláskor előtti csoport
A foglalkozás helyszíne:	önkiszolgáló, csoportszoba
A foglalkozás tervezett idő-tartama:	35 perc az önkiszolgálóban + 40 perc a csoportszobában
Eszközök:	a mini önkiszolgálóhoz szükséges áruk, játékkassza, papírpénz
A foglalkozás célja:	*Oktatási feladatok:* - Önkiszolgálóban való viselkedés ismétlése-rögzítése (illem-szabályok, közlekedési szabályok) *Nevelési feladatok:* - Fegyelemre nevelés (egymás meghallgatása, fegyelmezett válaszadás) - Értelmi nevelés (előtudás kibővítése) - Munkára való nevelés (munkában való részvétel) - Testi nevelés (jobb–bal koordináció) - Zenei nevelés (dal) *Funkcionális feladatok:* - Beszédkészség fejlesztése (kérdésekre való válaszadás, szó-kincsbővítés, játék a hangokkal) - Emlékezet fejlesztése (előzetes ismeretek felidézése, a feladat megjegyzése) - Érzékszervek fejlesztése (hallás, látás, tapintás) - Logikus gondolkodás fejlesztése (feladat értelmezése, sor-rendben való elvégzése) - Megfigyelőképesség fejlesztése (bevásárló lista megfigyelé-se, értelmezése). - Testséma fejlesztése (jobb – bal, testrészek). - Ritmusérzék fejlesztése (dal).

Bevezető rész (5 perc)	- Kapcsolatfelvétel - Illem- és közlekedési szabályok ismétlése - A tanulmányi séta céljának rövid ismertetése - Séta az önkiszolgálóba - Az önkiszolgálóban megbeszéljük, hogy: kik dolgoznak ott, hogyan vannak a termékek elrendezve, mi a feladatunk, ha vásárolni szeretnénk?
Központi rész (25 ***perc)***	- Játék, varázslatos utazás - A bevezető részben tapasztaltak ismétlése, rögzítése - Séta a „mini" önkiszolgálóban - Játék részletes ismertetése - Drámajáték: bevásárlás - Értékelés
Befejező rész (5 perc)	- Mozgásos – zenés játék - Dicséret - Elköszönés

5. melléklet: Kivonatos foglalkozástervezet a Háziállatok – lovak foglalkozási egységhez (Alexa, 2014)

Téma: Foglalkozási egység:	Háziállatok Lovak
Korcsoport:	nagycsoport, iskolai előkészítő csoport
A foglalkozás helyszíne:	Horgos közeli lovarda
A foglalkozás tervezett időtartama:	60 perc
A foglalkozás célja:	*Oktatási feladatok:* - a lovakkal kapcsolatos fogalmak bővítése (az egész foglalkozás alatt) - szókincs bővítése (az egész foglalkozás alatt) - új fogalmak megbeszélése (istálló, nyereg, gyeplő, széna, patkó) *Nevelési feladatok:* - Fegyelemre nevelés (egymás meghallgatása, fegyelmezett válaszadás) - Értelmi nevelés (előtudás kibővítése) - Munkára való nevelés (munkában való részvétel) - Testi tudat megismerésére való nevelés (jobb–bal koordináció) - Megfigyelésre való ösztönzés (az egész foglalkozás alatt) - Az állatok szeretetére való nevelés (az egész foglalkozás alatt) - Az ember munkájának megbecsülésére való nevelés (az egész foglalkozás alatt) *Funkcionális feladatok:* - Beszédkészség fejlesztése (kérdésekre való válaszadás, szókincsbővítés, játék a hangokkal) - Emlékezet fejlesztése (előzetes ismeretek felidézése, a feladat megjegyzése) - Érzékszervek fejlesztése (hallás, látás, tapintás) - Logikus gondolkodás fejlesztése (feladat értelmezése, sorrendben való elvégzése) - Megfigyelőképesség fejlesztése - Testséma fejlesztése (jobb – bal, testrészek) - Beszédkészség fejlesztése
Bevezető rész (10 perc)	- Kapcsolatfelvétel - Illemszabályok ismétlése - A látogatás céljának rövid ismertetése - Játék (puzzle) - Találós kérdés

Központi rész (25-30 perc)	- Lovarda meglátogatása - A lovak megfigyelése - Az új fogalmak megbeszélése, rögzítése - Lovaglás
Befejező rész (15 perc)	- Élmény feldolgozása: rajz - Játék (dominó) - Dicséret, értékelés - Elköszönés

6. melléklet: Kivonatos foglalkozástervezet A búza élete, míg kenyér nem lesz belőle foglalkozási egységhez (Loboda, 2014)

Téma: Foglalkozási egység:	A búza A búza élete, míg kenyér nem lesz belőle
Korcsoport:	középső csoport
A foglalkozás helyszíne:	csoportszoba, malom
A foglalkozás tervezett idő-tartama:	60 perc
A foglalkozás célja:	*Oktatási feladatok:* - A gabonával kapcsolatos fogalmak bővítése (a foglalkozás központi részében) - Szókincs bővítése (az egész foglalkozás alatt) - Új fogalmak megbeszélése (búza, őrlés, malom) *Nevelési feladatok:* - Fegyelemre nevelés (egymás meghallgatása, fegyelmezett válaszadás) - Értelmi nevelés (előtudás kibővítése) - Munkára való nevelés (munkában való részvétel) - Megfigyelésre való ösztönzés (az egész foglalkozás alatt) - Az ember munkájának megbecsülésére való nevelés (az egész foglalkozás alatt) *Funkcionális feladatok:* - Beszédkészség fejlesztése (kérdésekre való válaszadás, szókincsbővítés, játék a hangokkal) - Emlékezet fejlesztése (előzetes ismeretek felidézése, a feladat megjegyzése) - Érzékszervek fejlesztése (hallás, látás, tapintás) - Logikus gondolkodás fejlesztése (feladat értelmezése, sorrendben való elvégzése) - Megfigyelőképesség fejlesztése (az egész foglalkozás alatt) - Logikus gondolkodás fejlesztése (az egész foglalkozás alatt)

Bevezető rész (5 perc)	- Kapcsolatfelvétel - Illem- és közlekedési szabályok ismétlése - A tanulmányi séta céljának rövid ismertetése - Motiváció: találós kérdések
Központi rész (30-35 perc)	- A malom meglátogatása - A malom berendezéseinek megfigyelése - A búza feldolgozásának megfigyelése - Új fogalmak megismerése és rögzítése - A vetés – aratás – tárolás – őrlés – kenyérkészítés – kenyérfogyasztás folyamatsor tisztázása és rögzítése
Befejező rész (10-15 perc)	- Élmény feldolgozása: rajz - Dicséret, értékelés - Elköszönés

ÖSSZEFOGLALÓ

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon a szakmódszertanok tanítására a harmadik évfolyamon kerül sor. Ennek ellenére az első, második és harmadik év végén a hallgatók különböző feladatokkal mennek ki lakóhelyük iskolájába (iskoláskor előtti intézményébe – a továbbiakban IEI). Ezek az első hallgató–tanuló találkozások. A negyedévesek a gyakorlóiskolákban vagy IEI-ben hat tantárgyból összesen 12 mintaórát vagy mintafoglalkozást néznek meg az év elején, ezt követően pedig a gyakorló pedagógus, az illető szakmódszertan tanársegéde és tanára készíti fel őket az önálló óra- vagy foglalkozástartásra. Ezek az órák és foglalkozások módszertani gyakorlatok. Szeptemberben két, decemberben egy hetet töltenek iskolában vagy az IEI-ben. Májusban kéthetes gyakorlaton vesznek részt az általuk kiválasztott szabadkai általános iskolában vagy IEI-ben, ahol kamatoztathatják tudásukat, és élesben is tapasztalják, hogy milyenek a kezdő tanító/óvodapedagógus mindennapjai. Ezeket az órákat és foglalkozásokat is látogatják a módszertantanárok.

A felmérés célja kideríteni, hogy a hallgatók hogyan vélekednek a gyakorlatokról: milyen mértékben készültek fel a tanítói vagy óvodapedagógusi munkára, hogyan értékelik a mentorral való együttműködést a májusi gyakorlatokon?

A dolgozat foglalkozik azzal is, hogy hogy vélekednek a gyakorló pedagógusok, akik csoportjában/tagozatában a hallgatók a gyakorlatokat végzik. Az is érdekelt bennünket, hogy a gyakorlatok során a hallgatók milyen taneszközöket használtak, korrigálta-e a munkájukat a tanító/óvodapedagógus, milyen innovációkat alkalmaztak, foglalkoztak-e sajátos igényű gyerekekkel is, és hány órát tartottak meg tantermen kívül.

A felmérés névtelen kérdőíves módszerrel készült. A munkánk a 2013–2016-os időszakot öleli fel.

Az eredmények alapján arra következtettünk, hogy a negyedéves hallgatók nagy része elégedett az egyetem nyújtotta, módszertannal kapcsolatos lehetőségekkel. A mentor, a tanító és az iskola hozzáállását is megfelelőnek tartják. Azonban a megkérdezettek egy része az eredményesebb munka és a jövőbeli könnyebb boldogulás érdekében még több gyakorlatot tartana szükségesnek.

Kulcsszavak: tanító, gyakorlat, iskola, pedagógus, egyetemi hallgató

ABSTRACT

The survey aims to find out how the third and fourth year students feel about the methodological practices: to what extent are they prepared to teachers' profession, to evaluate the cooperation, attitude and helpfulness of the mentors, the primary school teachers, the pedagogues and the schools during the two-week training. This paper also deals with the opinion of pedagogues in whose group the students do their practice. We also examine the teaching materials used by the students during the practice, the question of whether their work was corrected by the practicing class teachers, what innovations were used, whether they dealt with handicapped children and the number of lessons taught outside the classroom.

The survey was conducted with the help of anonymous questionnaires. The present work evaluates the period between 2013 and 2016.

The results suggest that the majority of the fourth year students are satisfied with the – methodology related – opportunities offered by the university. The mentors', teachers' and the schools' attitude is considered appropriate. However, some of the respondents feel that more experience is necessary, in order to work more effectively and prosperously in the future.

Keywords: teacher, practice, school, pedagogue, student

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: 37.026-024.11
378(497.113 Szabadka)=511.141
Áttekintő kutatómunka
A leadás időpontja: 2017. 11. 20.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 68-89

A SZABADKAI MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR HALLGATÓINAK PEDAGÓGIAI, DIDAKTIKAI, MÓDSZERTANI EGYÉNI KOMPLEX ÉS EGYÉNI ELEMZŐ GYAKORLATAINAK ELEMZÉSE

ANALYSIS OF THE OPPORTUNITIES OFFERED BY THE PEDAGOGICAL PRACTICES

Czékus Géza
Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, egyetemi rendes tanár
czekus.geza@gmail.com

Bevezető

A tanítóképzés és az óvóképzés is gyakorlati jelentőségű. Ezt figyelembe véve akkreditáltatta tanterveit és tanmeneteit a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Attól függetlenül, hogy ezeken a szakokon a gyakorlatok kellene, hogy domináljanak, a központi utasítás szerint a módszertani-applikatív tantárgyak (kurzusok) az össz óraszám 35%-át tehetik csak ki. Ebbe a 35%-ba kellene, hogy beleférjenek a pedagógiai és módszertani gyakorlatok is.

A pedagógiai és módszertani gyakorlatokról számtalan szakcikk jelent meg. Ezeket nem részletezzük, csak néhány szerzőre hivatkozunk: Budić (2008), Cekuš (2006), Czékus (2005, 2013), Gajić (2008), Grubor (1995), Đurić (1995), Janković (2003), Jukić (1995), Meyer (2002) és Španović (2008). Valamennyien hangsúlyozzák a didaktikai-módszertani gyakorlatok jelentőségét, illetve korszerűsítését.

A gyakorlati képzés céljai és feladatai

A gyakorlatok célja az elsajátított szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és egyéb elméleti ismeretek alkalmazásának gyakorlása, kiegészítése és megerősítése, a legszükségesebb tapasztalatok biztosítása a szaktárgyi oktatáshoz, valamint egyéb tanítói és óvodapedagógusi tevékenységekhez: a 3–7, illetve a 7–11 éves gyerekek tanulásának irányításához, személyiségük fejlesztéséhez szükséges korszerű eljárások, módszerek gyakorlásához óvodai vagy iskolai környezetben, a speciális tanítói vagy óvodapedagógusi képességek fejlesztéséhez, technikai jártasságok kialakításához.

Ezek szerint a gyakorlatok célja olyan tanítók vagy óvodapedagógusok képzése, akik alkalmasak a 7–11 (3–7) éves korosztály tanítási-tanulási és nevelési feladatainak differenciált ellátására az általános iskola alsó osztályaiban, illetve az iskoláskor előtti intézményekben.

A gyakorlaton lévő hallgatók betekintést nyernek az iskola/iskoláskor előtti intézmény rendszerébe (az intézmény oktató-nevelő munkájába és a szakszolgálatok tevékenységébe). A gyakorlatok az elméleti képzést szervesen kiegészítik, és több területen is fejlesztik a hallgatók képességeit és kompetenciáit.

Az alábbiak mind a tanító, mind az óvóképző szak hallgatóira vonatkoznak.

Az I–III. évfolyam és a negyedévesek szeptemberi és decemberi gyakorlataira ugyanazok a feltételek vonatkoznak: minden hallgató maga választja meg a helységet, az iskolát/IEI-t és az osztályt, tagozatot, illetve iskoláskor előtti csoportot. Egy tagozaton/csoportban egy egyetemi hallgató van. A gyakorlat ideje alatt tagozat- vagy csoportváltás nem megengedett. Minden gyakorlatról naplót vezetnek.

Egyéb fontos megjegyzések. A hallgató részt vesz az iskolában/óvodában sorra kerülő minden pedagógiai jellegű tevékenységben (hospitálás, tanulmányi kirándulás, szülői értekezlet, családlátogatás, tantestületi értekezlet, továbbképzés stb.); a hallgatónak – ha az iskolában van napközis csoport – egy napközis foglalkozást is meg kell látogatnia; a hallgató a gyakorlat során tájékozódjon az iskolában folyó kísérletekről, alternatív programokról; a hallgató ***önállóan nem végezhet*** családlátogatást, nem vezethet tanulmányi kirándulást és szülői értekezletet, nem osztható be helyettesítésre; lehetőleg vegyen részt egy tantestületi ülésen.

<u>I. évfolyam</u>: egyhetes **pedagógiai gyakorlat**

A karon kapott előzetes utasítás alapján a hallgató feladata a következő: ismerje meg az adott intézmény történetét, munkaszervezését (különös tekintettel a szakszolgálatokra, iskolakönyvtárra, pedagógiai dokumentációra, iskola–szülő együttműködésére, a tanító/óvodapedagógus munkájára, tantestületi ülésekre), szerezzen tudomást a gyerekek és alkalmazottak számáról; ismerje meg az iskolába indulás feltételeit, beleértve a szükséges adminisztratív intézkedéseket is; vegyen

részt az intézmény minden aktivitásában (kirándulás, értekezletek); a szakvezetők irányításával ismerkedjen meg folyamatosan a tanulók/gyerekek órai/foglalkozási tevékenységével; teremtsen kapcsolatot a tanulókkal/gyerekekkel az óraközi szünetekben, kapcsolódjon be a tanulók/gyerekek játékaiba; ismerkedjen meg a munka szervezeti rendjével, sajátos módszereivel; segítse a tanulók/gyerekek munkáját a különböző órákon/foglalkozásokon.

II. évfolyam: egyhetes **didaktikai gyakorlat**

A gyakorlat alatt a hallgatói feladatok a következők: szerezzen tudomást a munkaszervezésről; részt vesz az oktató-nevelő munkában; elemzi a tanórákat és foglalkozásokat (didaktikai előtudásának implementációja); ismerkedjen meg a tanulók előmenetelének követési módszereivel, eszközeivel (különös tekintettel a sajátos igényű és tehetséges gyerekekre); az osztályozás elemei; az oktató-nevelő munka tárgyi feltételei (korszerű oktatás – az intézmény felszereltsége); a tanterv és tanmenet elemzése, az oktató-nevelő munka naplója – elemzése; részvétel egy–egy tanítási óra, illetve óvodai foglalkozás szervezési feladatainak megoldásában (a szakvezetők kezdeményezése után); az óraközi szünetekben, illetve az óvodai udvari időtöltésben a gyerekek felügyeletének biztosítása.

III. évfolyam: kéthetes **módszertani gyakorlat**

A hallgató feladatait így foglalhatjuk össze: a gyakorlatra pedagógiai, módszertani és szakmai ismeretek alapján készül fel; hospitáció; részvétel az oktató-nevelő munka fázisaiban (óra/foglalkozás előtti teendők, az órán való segítés, illetve óra utáni segítés); a meglátogatott pedagógusok tematikus tervezésének (tanmeneteinek) megismerése; aktív és tudatos megfigyelőként való részvétel; a tanítóval/óvónővel folytatott megbeszélés szerint néhány óra/tevékenység tervezetének elkészítése és a tanítási óra/foglalkozás megtartása; egy-egy óra/foglalkozás, vagy annak egy részének a mentor jelenlétében történő megtartása, amelyet együtt elemeznek ki; legalább három iskolai órát a könyvtárban tölt, megismeri a könyvtárban folyó munkát.

IV. évfolyam: a hallgatók **egyéni komplex gyakorlaton** vesznek részt. Ez öthetes, és három szakaszban valósul meg:

a) Szeptember 1-jétől kéthetes gyakorlat. Az elsősök vagy a kisgyerekek fogadása. Az óvodapedagógusok, ha van rá lehetőség, akkor kiscsoportosokhoz mennek.

A tanítóval vagy óvónővel való megbeszélést követően tarthatnak órát/foglalkozást is.

b) December közepén egyhetes gyakorlat. Ezen a közelgő ünnepekre, félévi szünidőre való felkészülésben vesznek részt. A tanítójelöltek a félév végi osztályzatok lezárásába is betekintést nyernek. A tanítóval vagy óvónővel való megbeszélést követően tarthatnak órát/foglalkozást is.

c) Május elseje utáni kéthetes gyakorlat. A hallgatók a Kar által meghatározott, kizárólag **szabadkai** iskolában vagy iskoláskor előtti intézményben dolgoznak, felváltják a tanítót vagy óvónőt. Minden oktatói-nevelői tevékenységet a hallgatók végeznek. Az érvényes tanmenet (program) alapján tanítanak, az iskolán kívüli tevékenységekben is részt vesznek, azonban a választható tantárgyakat, illetve a szerb nyelvet nem ők tartják.

A negyedévesek a tanév folyamán, az október eleji mintaórákat és foglalkozásokat követően, a gyakorlóintézményekben tartanak órákat, illetve foglalkozásokat, egészen a májusi kéthetes egyéni komplex gyakorlatokig (Czékus, 2013).

Mesterképzés: a hallgatók **egyéni elemző gyakorlaton** vesznek részt. Ez kéthetes gyakorlat, amely folyamán a hallgatók a Kar által meghatározott, kizárólag **szabadkai** iskolában vagy iskoláskor előtti intézményben dolgoznak. A gyakorlat alól egyedül azok mentesülnek, akik tanítóként vagy óvodapedagógusként munkaviszonyban vannak, és ezt az iskola/IEI által kiadott igazolással igazolni tudják.

A felmérés célja

A felmérés célja megállapítani, hogy a hallgatók hogyan vélekednek a gyakorlatokról: milyen mértékben készültek fel a tanítói vagy óvodapedagógusi munkára, hogyan értékelik a mentorral való együttműködést a májusi gyakorlatokon.

Az is célunk volt, hogy választ kapjunk arra, hogy a gyakorlatok során a hallgatók milyen taneszközöket használtak, korrigálta-e a munkájukat a tanító/óvodapedagógus, milyen innovációkat alkalmaztak, foglalkoztak-e sajátos igényű gyerekekkel is, és hány órát tartottak meg tantermen kívül.

A dolgozat foglalkozik azzal is, hogy hogyan vélekednek a gyakorló pedagógusok, akik csoportjában/tagozatában a hallgatók a gyakorlatokat végzik.

Minta és módszer

Névtelen kérdőíves módszert alkalmaztunk. A kérdőíveket minden hallgató a Gyakorlati képzés (Czékus 2013) fájlból tölthette le, csakúgy, mint azt a kérdőívet, melyet a mentortanítók és -óvónők töltöttek ki. Ezeket a májusi gyakorlat végén töltötték ki és adták le.

A munkában az elmúlt 5 év (2013–2017) adatai kerültek kiértékelésre.

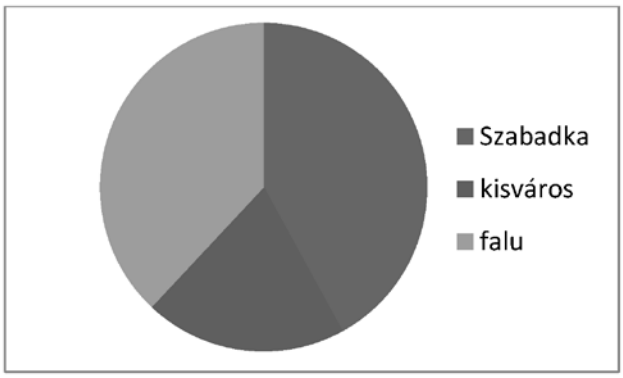
1. táblázat. A felmérésben részt vevők összetétele

megkérdezettek	kitöltött kérdőívek száma
I. évfolyam	135
II. évfolyam	127
III. évfolyam	125
IV. évfolyam	110
mentorok (tanítók, óvodapedagógusok)	256

Összesen 497 hallgatók által kitöltött kérdőív és 256 mentor adatait dolgoztuk fel. A megkérdezett hallgatók száma jóval alacsonyabb, mert sokukat évenként kérdeztük. A férfiak-nők aránya a Karra járók arányának felel meg, a válaszadók 83%-a volt nő, 17%-uk pedig férfi.

A felmérés eredményei
Hallgatói vélemények a gyakorlatokról (I–IV. évfolyam)

Az 1. ábrán a gyakorlatnak otthont adó iskola/IEI helyét ismertetjük. Az esetek többségében (42%) a gyakorlatra Szabadkán került sor, más városban 20, míg falun a hallgatók 38%. Ne feledjük, hogy a negyedévesek a májusi gyakorlatokat kizárólag Szabadkán tartják meg.



***1.* ábra.** A gyakorlatok település szerinti megoszlása

Mi a helyszínválasztás legnyomósabb tényezője? A gyakorlóintézmény közelsége. A legtöbben lakóhelyükön gyakorlatoznak: ismerős környezet, könnyebben és jobban feltalálja magát a hallgató, általában az egykori pedagógus lesz a mentor, nem kell utazni, de anyagi vonzata is van. Részben ezzel magyarázható az is, hogy a pedagógus személye is fontos faktor (2. ábra).

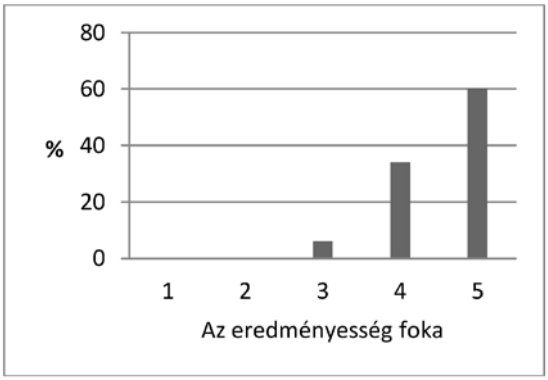
2. ábra. Szempontok, amelyek alapján megválasztják a hallgatók a gyakorlat helyszínét

Leggyakrabban a tanító/óvónő mutatta be a gyakorlóintézményt és a tagozatot (csoportot), alkalmanként az igazgató fogadta a hallgatót, vagy szakmunkatársak (pedagógus, pszichológus) voltak a vendéglátók. Ők voltak azok, akik bemutatták az iskolát/IEI-t, helyiségeit, azok funkcióját, műszaki felszereltségét és az intézmény dokumentumait.

Hogy a legtöbb hallgató kollégáinak javasolja a gyakorlóiskolát (IEI-t) és pedagógusát, azt bizonyítja, hogy elégedetten fejezi be a gyakorlatát.

A gyakorlat hozzájárult a hallgatók szakmai önismeretéhez. Senki sem távozott azzal az érzéssel, hogy ez a pálya nem neki való. Ellenkezőleg. Elmélyítették a pálya iránti vonzalmukat.

Egy öttől egyig terjedő skálán jelölték meg a gyakorlat eredményességét (3. ábra). A megkérdezettek több mint a fele (60%-uk) nagyon eredményesnek ítélte meg. Valamivel kevesebben (34%) ugyancsak eredményesnek tartották, de csak négyesnek ítélték meg, míg 6%-uk hármasnak. Kettes és egyes minősítés nem volt.



3. ábra. A gyakorlat eredményessége (az ötös minősítés a legjobb)

A folytatásban idézzük néhány hallgató gyakorlat során szerzett legkellemesebb iskolai/óvodai élményét.

✓ Nem tudok kiemelni egy élményt sem, mert a legjobb hetem volt az idei évben.

✓ Ez a két hét egy élmény volt magában! A tanító néni, akinél gyakorlaton voltam, már harminc éves munkatapasztalattal rendelkezik és nagyon sok dolgot tanultam tőle. Számítógép használata nélkül is szép órákat tartott.

✓ A gyerekek nagyon érdeklődőek voltak, szépen, fegyelmezetten dolgoztak az órán. Nem volt velük probléma, szünetek alkalmával sokszor közösen játszottak, jómagamat is bevonva.

✓ Segítettem egyik tanulónak felhúzni a cipőjét tornaóra előtt, és nagyon hálás volt érte. Többször is megköszönte.

✓ A gyerekekkel való megismerkedés a gyakorlat elején, illetve a közös készülődés az évzáró műsorra.

✓ Nyilvánvalóan minden nap tartogatott meglepetést számomra. Legkellemesebb napom – élményem akkor volt, amikor a polgári órán a diákoktól kis rajzokat kaptam ajándékba.

✓ Május 20-án a kis elsősöknek sportnapjuk volt. Elmentünk közösen egy gyalogtúrára. Ott ismerkedtünk meg. Tanítónénijük akkor közölte velük, hogy május 22-től 26-ig lesz egy kis tanító nénijük. Ennek nagyon megörültek. Hétfőn, amikor reggel bementem a tanterembe, nagyon jólesett, hogy megörültek nekem.

✓ A gyerekekkel a Palicsi Állatkertben jártunk.

✓ A gyerekek közvetlensége a játékok során.

✓ Talán a közös kirándulás, hogy annyi boldog, önfeledt arcot láthattam, illetve az, amikor az osztály IOP-s tanulójával játszottam. Örültem, hogy egy egyszerű játék közben is örömet szereztem neki.

✓ Nagyon pozitív élmény volt a gyerekek közvetlensége, és hogy tanító néniként tekintettek rám. Szót fogadtak, és az óratartásom alatt is folyamatos aktivitást mutattak.

✓ A gyerekek készítettek nekem egy előadást, ami nagyon jól sikerült. Nagyon szórakoztató és tanulságos hét volt.

✓ A gyakorlat során minden jól működött, ezért egy kellemes élményben volt részem. A legkellemesebb az volt, amikor egy kislány rajzot készített nekem.

✓ A gyerekek a szeretetüket öleléssel fejezték ki.

✓ Örömmel mentem-jöttem a gyakorlatra.

Vajon mik voltak a legkellemetlenebb élmények? Ezek listája sokkal rövidebb. A válaszok többsége:„nem volt".

- Konfliktushelyzetek ritkán fordultak elő a gyerekek között, de a tanító nénivel megoldották a nézeteltéréseket.

- Kellemetlen érzés az 1. és 2. napon volt, amikor is egy kicsit elveszettnek éreztem magam, nem ismertem a gyerekeket, nevüket sem tudtam, de ez az érzés gyorsan elmúlt.

- Legkellemetlenebb helyzetem az egyik speciális diákkal volt, ugyanis folyamatosan ellenkezett mindenkivel.

- Van néhány diák, aki még nem tanult meg írni és olvasni. Az órán rájuk külön kell figyelni, külön magyarázni, ami kissé fárasztó.

- Néhány gyerek nem tud írni, nem tud olvasni, órán szemetelnek, pofáznak.

- Búcsúzás.

Néhány fontos észrevételt is papírra vetettek. Ezek közül teszünk közzé néhányat.

➢ A faluban élő gyerekek más mentalitásúak, mint a városiak. Egyszerűbbek és tisztább lelkűek.

➢ A Szegeden szerzett ismeretek matematikából, illetve anyanyelvi módszertanból nagymértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a megfigyelteket és megtanult módszereket eredményesen lehet alkalmazni. A szegedi tapasztalatok segítettek az elemzésekben is.

➢ Tetszett az óvoda, nagyon otthonosan van kialakítva.

➢ Talán azért volt „rossz", mert május végén van a gyakorlat, amikor a zsinórlabda bajnokságra, évzáróra, gyereknapra készülnek, és nem látunk be annyira a foglalkozásokba, mert a pedagógusoknak sok a teendőjük. Díszítés, fényképezkedés…

➢ A tanító néni nagyon segítőkész volt. Mindig felkészülten és lendülettel tartotta meg a tanórákat.

➢ Az egyik kisfiú órán és szünetben állandóan rosszalkodott. Többször rá lett szólva, de mintha meg sem hallotta volna.

➢ Sok gyerekre kell egyedül vigyáznia az óvónőnek. Ezért nagyon jól jött neki ez az egy hét segítség.

➢ Meglepett az, hogy mennyire szükség lenne a speciális tagozatok újraindítására. Az, hogy a tanító heti 1-2 alkalommal esetleg tart pótórát a számukra, az kevés. Órán pedig még differenciálni sem lehet minden téren. Még írni és olvasni sem lehet így megtanítani a diákokat.

➢ Több gyakorlatra lenne szükség, hogy a leendő pedagógus több tapasztalattal gazdagodjon. A hallgatókat részletesebb tájékoztatásban kellene részesíteni.

➢ A módszertani tantárgyak elméleti és gyakorlati oktatására már első éven kerüljön sor.

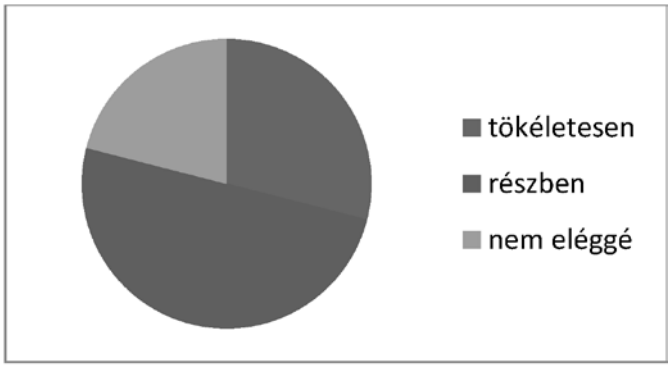
➢ Nem tanultak meg iskolai naplót vezetni az egyetemi tanulmányaik során.

A májusi kéthetes komplex egyéni gyakorlatok kiértékelése (IV. évfolyam)

A negyedévesek egy része olyan szabadkai iskolába vagy IEI-be került, ahol még nem járt. Itt általában a mentortanító, az intézmény igazgatója vagy az óvodapedagógus fogadta és mutatta be az intézményt. A mentoroktól tájékozódtak arról is, hogy milyen az intézmény felszereltsége és taneszköz-ellátottsága.

Mindössze néhányan voltak, akik a bemutatást nem élték meg sikeresen. A hallgatók 76%-a mindig kapott a pedagógustól segítséget abban, hogy megismerjék a környezetet és a gyerekek közötti különbségeket.

Az egyetemi szintű oktatás milyen mértékben készítette fel a hallgatókat? Őszinte és kritikus válaszokat adtak. Minden harmadik végzős véli úgy, hogy elméleti és gyakorlati ismeretei, jártasságai, kompetenciái tökéletesek. A többség (50%) úgy érzi, hogy csak részben felkészültek, míg kb. 20%-uk szerint sok pótolni valót hagytak maguk mögött az egyetemista évek (4. ábra).



***4.* ábra.** Az oktató-nevelő munkára milyen mértékben készítette fel az egyetem a hallgatókat?

Dicséretes, hogy a tanóráikon, illetve foglalkozásaikon nem csak azokat a taneszközöket használták, amelyekkel az intézmény rendelkezik, hanem kombinálták őket az egyénileg készített eszközökkel. Ők a hallgatók ¾-e. Több órán is használtak modern technikai eszközöket; egy hallgató az órák 70%-án használt számítógépet, videót vagy CD-lejátszót.

A negyedévesek tanóraszervezésében elsősorban a mentor segített (80%), de olykor másik tanító (óvodapedagógus) is besegített (10%). Néhány esetben idősebb hallgatóktól kértek segítséget (10%).

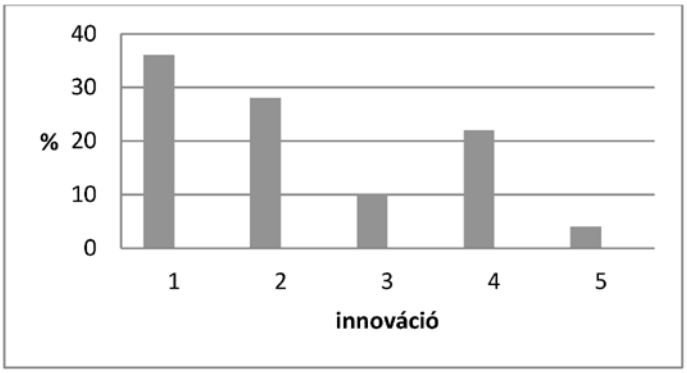
Ugyancsak a mentorok felkészültségét és hivatásuk iránti szeretetét igazolja az, hogy nagyon segítőkészek voltak. A mentor minden esetben, amikor úgy vélte, hogy a hallgató munkája korrekcióra szorul, korrigált (78%). A maradék 22% pedig csak néha, akkor, amikor észrevette a hibát. Olyan pedagógus nem volt mentor a vizsgált mintában, akit nem érdekelt, hogy hogyan dolgozik a mentoráltja. Rendszeresen benn voltak a tanteremben vagy munkaszobában, hiányzásuk nem volt jellemző. Egyébként voltak hallgatók, akik meg is jegyezték, hogy ők igénylik a javítást. Úgy tartják, hogy jobb, ha a pedagógus mindjárt kijavítja őket, mint helytelenül tanítani.

A legtöbb esetben a tanítás után természetes volt, hogy megbeszélték az aznap történteket (87%); a hallgató kezdeményezésére 11%-ban. Mindössze néhány esetben (2%) nem került sor a mindennapi munka sikerességének elemzésére (5. ábra).

5. ábra. Az elemzések gyakorisága

Hallgatóink lehetőséget kaptak arra is, hogy a munkába innovatív elemeket is bevigyenek. Mint leendő pedagógusok, team-munkában nem vettek részt. Programozott oktatást és műhelymunkát sem szerveztek. Viszont gyakran alkalmaztak individualizált vagy differenciált blokkokat (36%), a problémamegoldó feladatok is gyakoriak voltak (az össz innovatív tevékenység 28%-a), valamint a csoportmunka

(22%), illetve a számítógéppel támogatott oktatás (10%). Sajnos a tantermen kívüli oktatás nemigen volt jellemző (4%). Az arányok a 6. ábrán jól láthatók.



6. ábra. A gyakorlat során az oktatásban leggyakrabban alkalmazott innováció. 1. individualizált és differenciált oktatás, 2. problémamegoldó oktatás, 3. számítógéppel támogatott oktatás, 4. csoportmunka, 5. tantermen kívüli munka

A tantermen kívüli oktatáshoz kapcsolódik a tanulmányi kirándulások lebonyolítása. A hallgatók 10%-a vett ezeken részt. 10%-uk tartott tantermen/munkaszobán kívül három tanórát (foglalkozást), míg 17%-uk kettőt-kettőt. 27%-uk legalább egyszer kivezette a gyerekeket. Ezek az aktivitások környezet(ismeret), természet és társadalom, zene, testnevelés, néphagyomány tanórák/foglalkozások voltak, illetve tanulmányi séták. Sajnos, a tanulmányi kirándulásokat leszámítva, a tanítójelöltek jelentős száma (46%) csak a négy fal között dolgozott a gyerekekkel. Más a helyzet az IEI-ben. Az óvodások „kötelező" programja a napi friss levegőn való tartózkodás. Az udvarban, játszótéren eltöltött időben is nonformális oktatás és nevelés folyik.

A hallgatók 13%-a foglalkozott fejlődési rendellenességgel rendelkező gyerekekkel. 8%-uk nem foglalkozott velük, mert az nem volt feltétel, habár voltak ilyen gyerekek, hogy külön is dolgozzon velük. 79%-uk olyan szerencsés helyzetben volt, hogy nem találkozott ilyen tanulókkal.

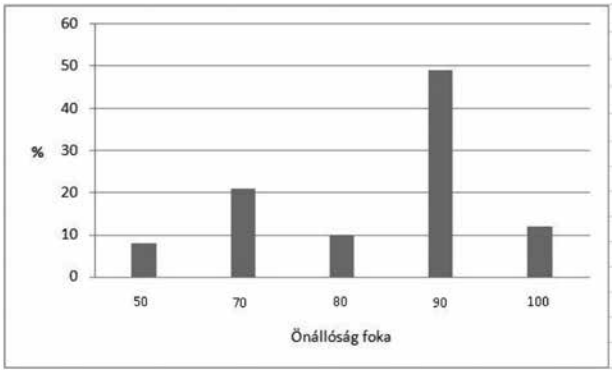
Nem kifogástalan a helyzet a tehetséges gyerekekkel való foglalkozásokkal sem. A hallgatók 61%-a kapott olyan utasítást, hogy azokkal a gyerekekkel külön (is) foglalkozzon, akik egyes tantárgyak (foglalkozások) iránt különösen érdeklődnek. A többiek pedig saját belátásuk szerint cselekedtek – rendszerint nem foglalkoztak velük.

A tanítóképzés egyik leggyengébb pontja a tanulók osztályozása. Annak ellenére, hogy a hallgatók rendelkeznek elméleti tudással, mondhatni, kompetensek, mégsem kifogástalan ez a megállapítás, mert gyakorlati tudásra nem tesznek szert.

Se a tanév folyamán, se az egyéni komplex gyakorlatokon (december, május) nincs alkalmuk osztályozni. Az osztályozás alatt az egész műveletre gondolunk: (átfogó) ismétlés, témazáró ismétlés, a tanulók felkészítése egy-egy ellenőrzésre/osztályozásra, az osztályozás kritériumai egy adott alkalomkor, az osztályzat, és ami mögötte van, esetleg differenciált feleltetés/ellenőrzés stb. A kérdőívet kitöltők döntő többsége az „Osztályozta-e a tanulók munkáját?" kérdésre nemmel válaszolt. Mindössze néhányan írták azt, hogy teszteket vagy ellenőrzőket (a gyakorlatban sok esetben ugyanazt jelenti) javítottak ki. Ezek szerint a teszteket nem ők állították össze, csak (mechanikusan) pontozták őket.

A gyakorlaton lévő hallgatók önállósága eltérő volt. Ezt a „szabadságot" sok minden befolyásolhatja – ezt most nem részletezzük.

A kérdőívezettek a gyakorlat alatti önállóságukat százalékokban fejezték ki (7. ábra). 12%-uk úgy véli, hogy teljesen önállóan gyakorlatozott. Legtöbbjük (49%-uk) önállósága 90% volt. Senki sem volt önállótlan, irányított.



7. ábra. A hallgatók önállósága a májusi gyakorlat folyamán

Az iskola vagy IEI szaktestületi munkájába nem vonták be hallgatóinkat. Jobbik esetben (a megkérdezettek 16%-a) betekintést nyert a szaktestület dokumentációjába (napirendi pontok, jegyzőkönyvek). Itt jegyezzük meg, hogy a munkanaplót átlapozták, tartalmával megismerkedtek. Már az előző évfolyamokon módjukban állt ezt megtenni.

Két tanulónak volt szerencséje részt venni szülői értekezleten, öten pedig a szülői fogadóórán voltak jelen. A szülőkkel való kapcsolattartás és együttműködés terén nagyon szerény eredményeket tud az iskola/IEI felmutatni. Pedig a pedagógus–szülő kapcsolat az oktató-nevelő munka nagyon fontos eleme.

A felmérésből tudomást szereztünk arról is, hogy a hallgatók milyen mértékben voltak eredményesek, a mentor–hallgató együttműködéséről, a felkészültség foká-

ról, de válaszoltak arra a kérdésre is, hogy a kéthetes gyakorlat milyen mértékben befolyásolta a további szakmai előmenetelében. Az eredményeket a 2. táblázatban közöljük (az ötös a legjobb vélemény).

2. táblázat. Egyes elemek értékelése (%)

elem	5	4	3	2	1
milyen mértékben volt eredményes a gyakorlatokon?	53	40	7		
a mentor munkája	87	10	3		
a mentor és a hallgató együttműködése	63	37			
a felkészítés foka	69	11	20		
az elvégzett gyakorlat milyen mértékben befolyásolta a további szakmai előmenetelében	59	18	23		

Tanítói és óvodapedagógusi vélemények a májusi gyakorlatokról

Kutatásunkba bevontuk a gyakorló pedagógusokat is, azokat, akik a májusi gyakorlatokon (I–IV. évfolyam) hallgatóinkat mentorálták.

A hallgatók pedagógiai-pszichológiai felkészültségét magas színvonalúnak tartották. A hallgatók közel 2/3-át a legmagasabb fokozatba sorolták (3. táblázat).

A legtöbbjük hozzáállása kiemelkedően jó, illetve jó. Csak néhányan (2%) érdektelenek, de hanyagnak nem minősítettek senkit sem.

A mentorok véleménye szerint hallgatóink tárgyi felkészültsége magas színvonalú (63%) és színvonalas (30%). Komolyabb hiányosságokat csak 3 százalékuknál tapasztaltak.

Az alkalmazott módszerek tekintetében is elismerően szóltak gyakorló pedagógusok. Legtöbb hallgatónk (64%) a tanítási és nevelési módszereit kiemelkedően szakszerűen választotta meg és alkalmazta. Sokan (17%) voltak azok, akik ugyancsak szakszerűen döntöttek egy-egy módszer alkalmazásáról. Kevésbé színvonalas az esetek 9%-a, míg alacsony színvonalúnak tekintették a hallgató 4%-ának munkáját.

Sok esetben két generációról, idősebb pedagógusokról és kezdés előtt álló hallgatókról van szó, a 13%-os alacsony színvonal elgondolkodtató, mert a hallgatókban él a bizonyítás vágya. Az objektív nehézségeket leszámítva is a tanév folyamán nagyobb figyelmet kell szentelni a módszerek kiválasztására, alkalmazására és azok eredményességére.

A gyerekekhez való hozzáállásukkal a mentorok döntő többsége (85%) elégedett volt. Hozzáállásuk szeretetteljes volt. Kevésbé volt szeretetteljes 4%-uk, közömbös pedig 3%-uk a gyerekek iránti viszonyulásukat tekintve (3. táblázat).

3. táblázat. A mentortanítók és -óvodapedagógusok véleményei (%)

szempontok	eredményesség (%)					
	6	5	4	3	2	1
a hallgató pedagógiai-pszichológiai felkészültsége	65	23	12			
hozáállása	47	45	6	2		
szaktárgyi felkészültsége	63	30	4	3		
alkalmazott módszerei	63	18	6	9	4	
a tanulókhoz való hozzáállása	85	8	4	3		

Hogy mely fejlesztési területen a legfelkészültebbek, nem kaptunk egyértelmű választ. Minden tantárgyat és foglalkozást megjelöltek. Volt, aki úgy vélte, hogy mentoráltja szinte minden megtartott órán nagyon felkészült volt, minden órát nagyon sikeresen megtartott.

Arra a kérdésre, hogy mely fejlesztési területre (tantárgy, foglalkozás) mondható az, hogy legkevésbé felkészültek, nagyon kevés választ adtak. Ezek alapján az MTTK-n szerzett tudás alapos, kevés pótlást, kiegészítést igényel. Mindössze egy pedagógus nyilatkozott úgy, hogy mentoráltja nem készült fel a gyakorlatra.

Felmérésünk kiterjedt arra is, hogy megtudjuk, mit éltek meg a tanítók és óvodapedagógusok a legpozitívabban. Közreadunk néhány választ.

o Az órákat figyelemmel kísérte, jegyzetelt. Érdeklődve hallgatta a tapasztalataimat.

o Nagyon aranyos, kedves, közvetlen volt a diákokkal. Szívesen vállalt tanítási órát, ahol határozott és céltudatos magatartással ügyesen végigvezette az órát.

o Közvetlen, türelmes a tanulókkal.

o A szünetekben érdekes láncfonást tanított a gyerekekkel.

o Új eszközökkel bővítette a csoport tudásszintjét, melyeket jól alkalmazott.

o A pozitív megerősítés módszerét igyekezett alkalmazni. Labdázott és fogócskázott a játszótéren a gyerekekkel.

o Közvetlen a gyerekekkel, figyelmesen kíséri munka közben őket.

o Rendkívül felkészülten érkezett. Lelkesedése kimagasló.

o Sokat kérdezett, érdeklődött az általam alkalmazott pedagógiai-pszichológiai módszerek felől.

o A kiemelkedő munkakedv, önkéntes munkavállalás jellemzi.

o Az óvodás csoportban alkalmazott nevelési módszerek iránt érdeklődő. Igyekszik a gyakorlatban alkalmazni azokat.

A hallgatók gyerekekhez való viszonyulása is figyelemreméltó:

• A hallgató felkészülten figyelemfelkeltő kis játékokkal hangolja rá a gyerekeket az óra témakörére.

• Együttműködő és segítőkész.
• A szünetben is a diákokkal maradt és segítőkész volt.
• Szeretetteljes kapcsolatot alakított ki a gyerekekkel.
• A hallgató aktív, segítőkész és kedves volt. A tanulók nagyon megszerették.
• Szünetekben játszott velük, segített papírt hajtogatni nekik. A kiránduláson odafigyelt rájuk.
• Önként vállalt órákat, amelyekre kiemelkedően felkészült. Higgadt, kedves megelenése remek hatással volt tanulóimra.
• A gyerekek boldogok voltak, amikor bejött a kis óvó néni a terembe. Mindig időben érkezett, lehetett rá számítani.
• Az IOP-2 diákkal rendkívül szépen és eredményesen dolgozott. A többi diáknak is szívesen segített és aktívan rész vett a munkában.

A mentorok legnegatívabb véleménye az volt, hogy a hallgatók az első-második napon nagyon feszültek voltak.

A gyakorlatvezetés során a mentorok is gazdagodtak. Egy-két észrevételt ismertetünk.

• Kedves emlékeket idéztek fel bennem abból az időből, mikor én is lelkesen készültem a gyakorlatra.
• Rettentően büszke vagyok mentoráltamra. A lelkesedése pozitív kisugárzása, a fiatalság bájos öröme. Megérte a munkám!
• Szeretetteljes légkört, sok mosolyt és pozitív ráhangolódást tapasztaltam a mindennapi munkához.
• Általam még nem használt nyelvi, beszédkészséget fejlesztő játékokat láttam gyakorlati alkalmazásban.
• Eszembe juttatta, milyen a fiatalos lendület.
• Fiatalos, vidám. Lendületet kaptam a hallgatótól.
• Nagyon sok segítséget nyújtott, egy diáknak (IOP-2) pedig feladatlapokat készített.
• Prezentációk elkészítésében segített.
• Megtanultam a gyerekektől a fonást (lásd: feljebb).
• Kedvesség, pozitív hozzáállás, széleskörű zenei tudás.
• Gyermekdalokat hallgattunk az interneten.
• Nagyon modern, vidám applikációkat használt, így mi is tanultunk valami újat. Sok volt az újrahasznosítás.
• Könnyebbé tette a mindennapi munkámat a segítő hozzáállásával.
• A hallgató bekapcsolódott a munkába, hasznos tagja volt közösségünknek.
• Igen, rendkívül jó hatással volt rám a végtelen nyugalma, türelme a gyerekek iránt.

Végül, nem hagyhatjuk ki munkánkból a gyakorlattal rendelkező pedagógusok javaslatait sem.

• A gyakorlati időt már áprilisban kellene megszervezni, mivel májusban már elfoglaltabbak vagyunk, kevesebbet tartózkodunk az oviban.

• Jobb lenne, ha a hallgatók kicsivel előbb jönnének, mert ilyenkor már nem nagyon maradnak jó tanítási egységek. Sok az ismétlés, ellenőrző.

• Így év vége felé nálunk is nagy a hajtás, de jóakarattal minden megoldható.

• Ez a májusi időpont nagyon rossz! Sűrű a program, alig van időnk valamire!

• Ha Önöknek lehetőségük nyílna rá, ne csak az év végén küldjék a hallgatókat hozzánk, hanem az elején is. Mi nagyon szívesen fogadjuk őket hosszabb időre is iskolánkban.

• Több gyakorlati időre lenne szükségük, hogy az elméletben elsajátított ismereteket könnyebben és eredményesebben tudják alkalmazni.

• A hallgatóknak több gyakorlati munkát kellene biztosítani, hogy minél felkészültebbek és gyakorlottabbak legyenek a IV. év végére.

• Minél több gyakorlatot, hogy később könnyebb és sikeresebb legyen a munkájuk.

• Több időt kellene tölteniük az óvodában. Több információval rendelkezzenek a sajátos nevelést igénylő gyerekekkel való bánásmódról.

• Többszöri betekintést adni az órák megtartásába és meghallgatásába.

• A munka elkezdése előtt pontosabb információkat arról, milyen követelményeket kell teljesítenie, hogy a hallgató jobban megismerje a körülményeket és a rá váró feladatokat.

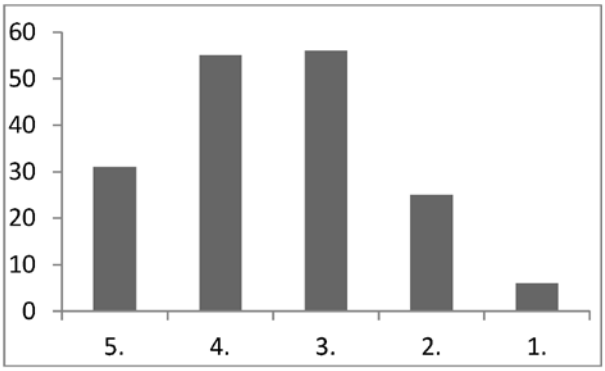
Megbeszélés

Jelen munkánkat jól kiegészítik az ide vonatkozó kutatások (Grubor, 1995; Gajić, 2008; Španović, 2018), akik eredményei lényegesen nem térnek el a fentiektől.

Véleményünk szerint viszont a legobjektívebb összehasonlító anyag a kevésbé eltérő környezetű, kultúrájú hallgatói válaszok összevetése. Czékus és Horák (2013) végeztek egy hasonló felmérést, amelybe négy generáció (2009–2012) 144 tanító- és óvóképzős III. és IV. éves hallgatóját vonták be.

Az iskolában/óvodában folyó oktató-nevelő munkát az esetek legnagyobb százalékában – a korábbi években is – a tanító, illetve az óvodapedagógus ismertette, míg a tanóra, illetve a foglalkozás tervezetét a mentor vagy tanító (óvodapedagógus) segítségével, vagy legtöbben egyedül készítették el.

Legtöbben saját oktató-nevelő munkára való felkészültségüket hármasra, illetve négyesre értékelték. A megkérdezettek nem egész 20%-a adott magának ötöst (8. ábra).



***8.* ábra.** A gyakorlati oktató-nevelő munkára való felkészítettség foka

A megkérdezettek a gyakorlatok szervezettségét 4,21-es átlaggal értékelték. Többségük úgy érzi, hogy az egyetemi évei során megtanult tanítani (4,18). Nyolcadik szemeszter végén – saját bevallásuk szerint – készen álltak a tanítói munkára – 4,00 (a megkérdezettek közül 30-an tökéletesen felkészültek, 80-an pedig csak részben). Ezek az adatok hasonlóak a jelen kutatásunk adataihoz.

A negyedévesek több mint 90%-a úgy érzi, hogy tudásában tárgyi, illetve szakmai hiányosságok vannak.

A hallgatók 86%-a úgy véli, hogy a gyakorlatok során nem volt alkalma megtanulni osztályozni.

A hallgatók munkáját a mentor az esetek többségében korrigálta (51%), illetve 4%-ban, ha érezte, hogy a gyerekek nem figyelnek oda. A mentor az órák kevesebb mint 1%-ában nem volt jelen, ami a mentor állandó jelenlétéről és odafigyeléséről tanúskodik.

A megkérdezettek 81%-a kapott segítséget és felvilágosítást a gyerekek közötti különbségek feltárására vonatkozóan, míg 5%-uk egyáltalán nem kapott ilyen jellegű információt. Jelen kutatásunk is hasonló eredményt hozott.

A negyedéves hallgatók 34%-a foglalkozott sajátos nevelést igénylő gyerekekkel a gyakorlóiskolában töltött idő alatt, erre a többieknek nem volt alkalmuk. 47%-ának alkalma volt olyan gyerekekkel foglalkozni, akik egyes tantárgyak iránt különösen érdeklődnek.

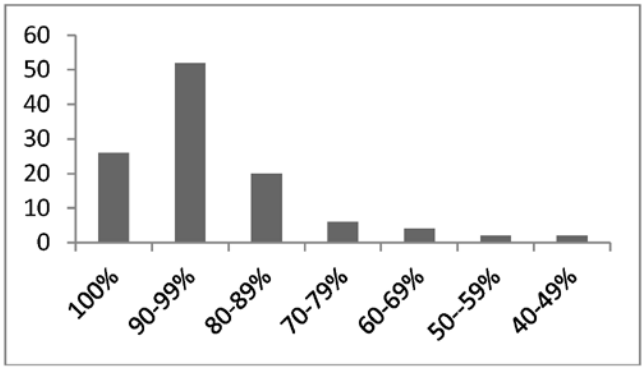
A kéthetes gyakorlatok során a hallgatók legnagyobb része innovációként individualizált, differenciált oktatást, illetve problémamegoldó oktatást alkalmazott. Az iskolák gyengébb felszereltsége miatt akkor valamivel kevesebben tartottak számítógéppel támogatott órákat.

A tanítók és az óvodapedagógusok közül legtöbben (58%) a gyakorlóiskolában/IEI-ben töltött munkájukat négyesre osztályozták, míg 40%-uk ötösre.

A mentor munkájával elégedettek voltak, ami arra enged következtetni, hogy sok segítséget és hasznos tanácsot kaptak ezektől a személyektől.

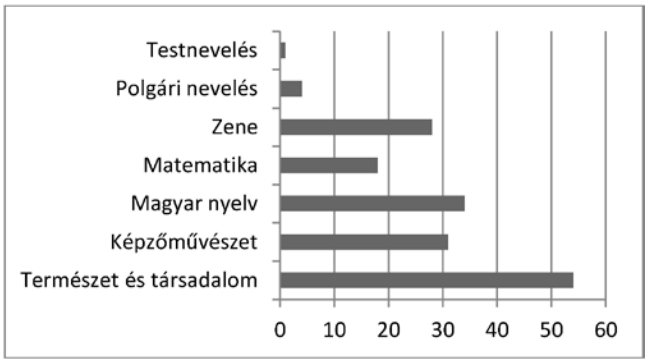
A végzősök 47%-a úgy érzi, a kéthetes gyakorlat nagyon sokat jelentett (ötös skálán ötös) a szakmai előmenetelét és tapasztalatait illetően, de szintén sokan (32%) értékelték négyessel ezt a kérdést.

Arra a kérdésre, hogy milyen mértékben volt a hallgatók munkája önálló a kéthetes gyakorlat során, a többség azt válaszolta, hogy 80%-nál önállóbb volt, vagyis szépen feltalálták magukat, és egyedül is kezelni tudták a különböző helyzeteket, váratlan fordulatokat, illetve terv szerint, sikeresen és önállóan megvalósították az adott óra, illetve foglalkozás céljait (9. ábra). A két vizsgálati minta (2012-es és 2017-es év) eredményei hasonlók.



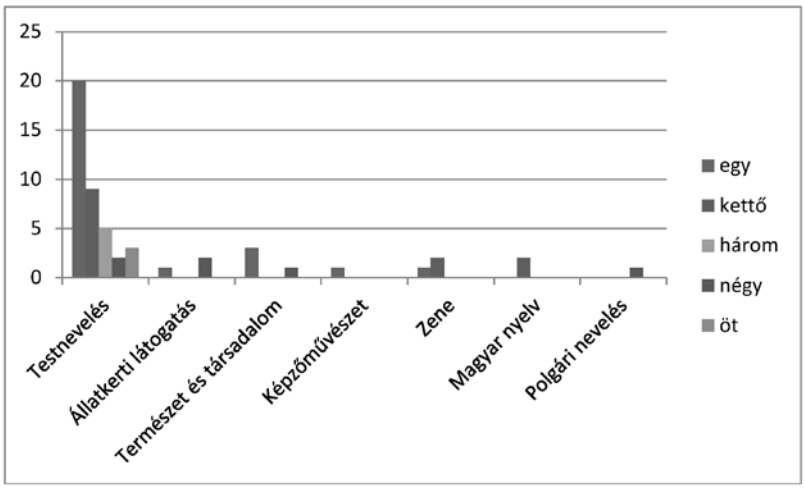
9. ábra. Az oktató-nevelő munkában tanúsított önállóság

Már az évtized elején is szívesen alkalmaztak különböző modern technikai eszközöket, mint a laptop, projektor, CD-lejátszó és interaktív tábla. A legtöbb ilyen eszközt természet és társadalom órán (illetve környezetünk órán és foglalkozáson) használták, de ezek megjelentek képzőművészet, anyanyelv, matematika, illetve zenekultúra órákon is (10. ábra).



10. ábra. A modern technikai eszközök alkalmazásának gyakorisága tantárgyak szerint

A kielemzett kérdőívek alapján megállapíthatjuk, hogy a legtöbb tantermen kívüli órát testnevelésből tartották meg, kisebb számban sor került erre természet és társadalom (környezetünk), magyar nyelv és polgári nevelés órákon is. Vitatható, hogy jó időben az iskolaudvarban megtartott testnevelésóra didaktikai értelemben tantermen kívüli oktatásnak számít-e. Az állatkerti látogatások szintén ebbe a csoportba tartoznak. Ezek alkalmával legtöbbször környezetünk (természet és társadalom) órákat tartottak, de a kreatívabb tanító a korrelációk egész sorát alkalmazva, akár magyart, matematikát, de még zenét vagy képzőművészetet is belecsempészett ezekbe az aktivitásokba (11. ábra).



11. ábra. A tantermen kívül megtartott órák száma tantárgyakra lebontva

Következtetések

Munkánk az MTTK hallgatóinak májusi gyakorlatait elemzi. Célunk volt az is, hogy kiderítsük, hogy a jövőbeli tanítók és óvodapedagógusok a nyolcadik szemeszter végén milyen mértékben érzik magukat felkészültnek az oktató-nevelő munkára.

A mentor a megtartott óra után értékelte a hallgató munkáját, és további tanácsokkal látta el, ami sokat segített abban, hogy a negyedévesek könnyebben feltalálják magukat az osztályban, és hogy ugyanazokat a hibákat ne kövessék el kétszer. A kéthetes gyakorlat sokat jelentett számukra szakmai szempontból is, de ugyanakkor önállóságuk is fokozódott, magabiztosabbak lettek és számos fontos tapasztalatot szereztek. Innovatívak voltak (mint pl. individualizált és differenciált oktatás), modern technikai eszközöket is használtak.

Többen megtapasztalták azt is, hogy milyen tantermen kívül órákat tartani, valamint alkalmuk volt tehetséges gyerekekkel, de tanulási nehézségekkel küzdő diákokkal is dolgozni.

Véleményük és javaslataik között azonban ott szerepel, hogy még több gyakorlati órára és hospitálásra lenne szükség. Hiányolták továbbá azt, hogy a szerbórákat és a választható tantárgyak óráit nem ők tartották (nagymértékben járatlanok ezeken a területeken). Legtöbben azt hiányolták, hogy osztályozni és naplót vezetni nem volt alkalmuk.

A Kar oktatási profilját, tartalmát és szerkezetét nézve talán a legnagyobb hiányosság a szerb nyelv módszertanának hiánya. A választható tantárgyak sorsa még mostohább. Ezeket a hiányosságokat pótolni kell.

Összegezve: a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatói szakmailag, pedagógiailag és pszichológiailag alapos gyakorlatokat végeztek, amely eredménye a gyakorlati tapasztalattal rendelkező tanítók és óvodapedagógusok kinevelése. Ezek a gyakorlatok jó alapot biztosítanak ahhoz, hogy kezdőként is helyt álljanak az oktató-nevelői pályán.

Irodalomjegyzék

A tanító- és óvodapedagógus-jelöltek gyakorlati képzése. Szabályzat-tervezet. ÚE MTTK, Szabadka

Budić, S. (2008). Modeli praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata i razvoj njihovih kompetencija za buduće delovanje u praksi. In: Budić S. (edit.): *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*. Filozofski fakultet, Novi Sad, Odsek za pedagogiju, Novi Sad, 11-40.

Cekuš, G. (2006). Razvijanje komunikacionih kompetencija nastavnika i učenika u nastavi poznavanja prirode. In: *Razvijanje komunikacionih kompetencija nastavnika i učenika* - Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije održane 23-24. 09. 2005. godine na Učiteljskom fakultetu u Jagodini, Pedagoški fakultet u Jagodini i Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu. pp.593-602.

Czékus, G. (2005). *A természetismeret-tanítás módszertana*. Egyetemi tankönyv. Szabadka

Czékus, G. (2013). *Gyakorlati képzés*. ÚE MTTK, Szabadka

Czékus, G., Horák, R. (2013). A pedagógiai gyakorlatok nyújtotta lehetőségek elemzése. (Analysis of the opportunities offered by the pedagogical practices) 2. Nemzetközi Módszertani Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: 51–68.

Gajić, O. (2008). Pedagoško-metodička praksa studenata u evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepata. In: Budić S. (edit.): Didaktičko-metodički aspekti

studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola. Filozofski fakultet, Novi Sad, Odsek za pedagogiju, Novi Sad, 41-72.

Grubor, A. (1995). Stručno-pedagoška praksa studenata. In: Zbornik radova *Stručna praksa studenata*, Sombor, Učiteljski fakultet, str. 5-19.

Đurić, Đ. (1995). Neki metodološki i psihološki aspekti koncipiranja stručne prakse studenata. In: Zbornik radova *Stručna praksa studenata*, Sombor, Učiteljski fakultet, str. 58-61.

Janković, P. (2003). *Uloga nastavnog plana i programa (kurikuluma) u razvoju profesionalnih kompetencija učitelja potenciranih reformama obrazovanja*, Norma, Sombor, br. 2-3, str. 75-92.

Jukić, S. (1995). Pretpostavke uspešne pedagoške prakse studenata, u zborniku radova *Stručna praksa studenata*, Sombor, Učiteljski fakultet, str. 53-57.

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Educa, Zagreb.

Španović, S. (2008). Uloga stručne prakse studenata-budućih učitelja u sticanju profesionalnih kompetencija. In: Budić S. (edit.): *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola.* Filozofski fakultet, Novi Sad, Odsek za pedagogiju, Novi Sad, 119-160.

Tanítóképzők honlapjai
www.avkf.hu (letöltve 2013. 01. 15.)
www.jgypk.hu (letöltve 2013. 02. 20.)
www.tok.elte.hu (letöltve 2013. 01. 11.)
www.pef.uns.ac.rs (letöltve 2012. 02. 15.)
www.pefja.kg.ac.rs (letöltve 2011. 02. 15.)

РЕЗИМЕ

Значајна дидактичко-методичка одредница савременог образовно-васпитног процеса је интеграција наставе и успостављање нових функционалних веза и односа у усвојеним наставним садржајима. У таквој настави функционална знања се стичу повезивањем знања из више дисциплина како би се целовитије сагледала одређена појава и њене међусобно повезане законитости. Циљ рада је истицање значаја примене интегративне наставе у млађим разредима основне школе и осветљавање добрих страна овог приступа, као и међупредметног повезивања, кроз пример из праксе.

Кључне речи: Интегрисана настава, повезивање наставних садржаја, целовит приступ.

ABSTRACT

An important didactic-methodical determinant of the contemporary education-educational process is the integration of teaching and the establishment of new functional relationships and relationships in the adopted teaching contents.In such teaching, functional knowledge is acquired by linking knowledge from multiple disciplines in order to comprehensively perceive a certain phenomenon and its interrelated laws.The aim of the paper is to emphasize the importance of applying integrative teaching in younger primary school grades and highlighting the good sides of this approach, as well as interdisciplinary linking through a case study.

Keywords: integrated teaching, linking learning content, comprehensive approach.

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO:371.314
37-021.465
Áttekintő tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 11. 11.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 90-100

ИНТЕГРИСАНОМ НАСТАВОМ ДО КВАЛИТЕТНИЈЕГ ЗНАЊА

INTEGRATED TEACHING TO BETTER KNOWLEDGE

Драгана Гавриловић-Обрадовић
Основна школа „Ђура Јакшић“, Кађ, Србија
gagaonn@gmail.com

Увод

Интегративном наставом се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета, а сам појам „интеграција“ значи сједињавање одређених делова у једну целину и међусобног повезивања аутономних елемената.Из вертикалног и хоризонталног повезивања наставних предмета долази до интегративног приступа наставном процесу у којем се повезују наставни садржаји различитих наставних тема у оквиру појединих предмета.

Интеграција наставних (образовних) садржаја је заједнички назив за бројне начине и степене смишљеног повезивања ужих или ширих делова наставних садржаја (у хоризонтали и вертикали) ради успостављања нужне равнотеже између аналитичности и синтетичности, односно диференцијације и интеграције у процесу учења. За поједине степене интеграције наставних садржаја постоје и специфични изрази – координација, корелација, концентрација наставе (Педагошки лексикон, 1996: 201).

Интегративном наставом се, поред, међусобног повезивања наставних садржаја из више наставних предмета, постижу динамичност и интердисциплинарни приступ одређеној проблематици. Ученици на тај начин стичу функционална знања, јер усвојени наставни садржаји доприносе знању које је целовито, вредно и употребљиво.

Примена интегративне наставе захтева веома озбиљно, детаљно и комплексно планирање, организацију и реализацију. У таквој настави се мењају улоге наставника и ученика. Наставник не предаје на традиционалан начин, већ води ученике до успешнијих и креативнијих начина усвајања предвиђених наставних циљева и садржаја. Ученик је активан при тражењу одговора и у решавању проблема.

Глобално планирање интегративних часова или дана је потребно урадити на почетку школске године и планиране активности унети у Годишњи план рада. Интегративна настава захтева и време у виду: двочаса, целог (тематског) дана или пројектне активности које могу трајати више дана или недеља. Интегративни дани се често реализују и мимо учионице, у неком пригодном објекту или амбијенту, а што захтева још детаљније планирање активности.

Време у којем живимо, као и реформе образовног система, захтевају иновативне приступе и облике рада засноване на ученичкој креативности, самосталности, као и на развоју њиховог истраживачког духа, маште и стваралаштва.

Интермедијалне активности у школи огледају се у споју различитих методичких области и различитих медија изражавања у раду са ученицима.

Више медија укључује у процесу сазнавања сва дечја чула. Деца свет доживљавају целовито, као „неподељен" и управо су интермедијална догађања и приступи у корелацији са таквим дечјим доживљајем света.

Савремено наставно проучавање књижевних дела за децу треба да се заснива на примени различитих методичких принципа и модела рада, односно на различитим интермедијалним приступима књижевном тексту. Садржаје Српског језикаје могуће интегрисати са свим наставним и ваннаставним предметима.

Школска обрада књижевног дела, па и бајке, је својеврстан наставак доживљајног и истраживачког читања. То је повратак већ познатом уметничком свету са намером да се он још боље упозна и да се, уз поновљено доживљавање, у књижевном делу открију дубља значења, уоче стваралачки поступци и објасне његове уметничке вредности (Николић 1992:171).

Методички захтеви у интерпретацији бајке указују на значај истраживачког читања и правилне формулације истраживачких задатака за самосталан рад ученика на продуженој рецепцији бајке. Истраживачки задаци су основни облик подстицања ученика да у примању уметничког текста максимално искористе и развију своје способности.

Зато наставна интерпретација књижевних текстова не треба да буде површно реализована, са најчешће устаљеним задацима за ученике, а то је да сажето препричају епски текст. Ученици, често, таквим задацима приступају невољно. Проблем за ученике, када су у питању дужи текстови, представља уочавање тока радње и повезивање њених делова у целину. Ученици приликом препри-

чавања изостављају битне делове, а износе неважне појединости. У таквим активностима је пасиван већи број ученика. Да би се избегли наведени проблеми, најбоље је промењеним обликом рада и методама рада, као и неким иновативним поступцима покушати мотивисати ученике на активнији и креативнији рад.

Припрема за час интегративне наставе

1. Подаци о часу

Дефинисање часа: Обрада домаће лектире „Бајка о рибару и рибици“ -**Интеграција наставних садржаја** – анализа, драматизација, мултимедијална презентација (Српски језик, музичка култура, ликовна култура, математика, свет око нас, грађанско васпитање и ЧОС)

Интердисциплинарно повезивање садржаја бајке са различитим предметима:

ЛИКОВНА КУЛТУРА

-бојење, цртање, илустровање;
-израда паноа;
-илустровање бајке у виду стрипа;
-коришћење фотографије;
-израда сцене и појединих делова;
-израда предмета од папира и израда улазница;

МУЗИЧКА КУЛТУРА

-слушање бајке на ЦД-у
-слушање музике, музичка подлога за драматизацију бајке: „Менует“ Луиђи Бокерини и „Медитације“ Жил Масне

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ

-развијање колективног духа;
-„Причам ти причу“-извођење вежби (драматизација) уз читање одломка бајке;

ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ

-развијање толеранције и сарадње у раду у пару и раду у групи;

СВЕТ ОКО НАС

-људска делатност - занимања људи у позоришту (препорука за гледање позоришне представе);
-тражење информација на ленти времена и интернету;
-начин живота-права и обавезе чланова породице;
-жива и нежива природа- неке карактеристике животиња;

МАТЕМАТИКА

-коришћење основних и редних бројева;
-цртање графикона и читање података са графикона;
-разврставање појмова према заједничкој особини;

ЧОС

-примена правила понашања у непосредној комуникацији;

2.Планирање и организација часа

Циљеви часа:

Образовни: Упознавање са уметничком бајком и њеним писцем кроз интегрисани приступ и интердисциплинарно повезивање наставних садржаја различитих предмета. Целовит развој способности деце - повезаност интелектуалног, емотивног, физичког и духовног развоја ученика. Упознавање, тумачење и разумевање света уметничке бајке, опште карактеристике бајки; увођење ученика у необичан свет слика створених маштом писца; обнављање појма стих и строфа;

Васпитни: Неговање сценског говора; развијање говорне културе и богаћење речника. Развијање способности за усмено и писмено исказивање личног доживљаја уметничког текста. Неговање позитивних особина-разумности и скромности, кооперативних и сарадничких односа у групи. Развијање и неговање стваралачке маште.

Функционални: Подстицање на стваралачки рад и креативно размишљање. Схватање улоге маште у свакодневном животу.

Методе и облици рада:

Методе: Комбиноване методе: Дијалошка, интерактивна, кооперативна, текстуална, метода писаних радова, истраживачка, илустративно-демонстративна, игровне активности-драматизација;

Облици: Фронтални, групни, рад у пару, индивидуални.

*Активности које су претходиле самом часу:

-читање бајке, слушање бајке (ЦД) и гледање бајке (презентација);

-групни рад на драматизацији бајке – улоге: наратор, баба, деда, златна рибица и слуге (учење текста напамет);

-избор музичке пратње за драмско извођење бајке;

-припрема и избор костима;осмишљвање сцене;

-осмишљавање дијалога (водитељи програма-рад у пару)

-групни рад ученика на садржајној анализи бајке;

-израда плаката и илустровање бајке;

3. Ток часа

Планирани садржај рада	Активност наставника	Активност ученика	Време у мин.	Методе и облик рада	Начин праћења рада ученика	Очекивани ефекти
Уводни део:Најава самог часа и програма дешавања кроз водитељски наступ ученика	Координира и усмерава рад ученика	Усмерени разговор (дијалог)	5'	Дијалошка метода; рад у пару;	Посматрање и праћење ученика;	Утврђивање наученог;
Излагање група	Координира и усмерава рад ученика	Вербално излагање и објашњавање; демонстрирање уз илустрације;-сарађивање у групи;	20'	Дијалошка;-текстуална;метода писаних радова; истраживачка; илустративно-демонстративна;кооперативна;интерактивна; Групни рад ученика;	Слушање ученика; праћење;давање инструкција ученицима и исправљање, евентуалних, грешака	Утврђивање наученог градива из књижевности;
Драматизација бајке	Координира и усмерава рад ученика (улога шаптача)	Игровне активности-глума ученика (рецитовање);демонстрација;-сарађивање у групи;	15'	Дијалошка; илустративно-демонстративна;кооперативна; интерактивна; Групни рад; индивидуални;	Слушање ученика; праћење;давање инструкција ученицима и исправљање, евентуалних, грешака	Примена наученог

Завршни део:Резиме урађеног-евалуација	Дијалог са ученицима и помаже им да изведу закључке и резимирају урађено	Коментари ученика;попуњавање евалуционих листића;	5'	Дијалошка; илустративно-демонстративна;	Разговор са ученицима;	Понављање наученог;

Задаци за ученике:

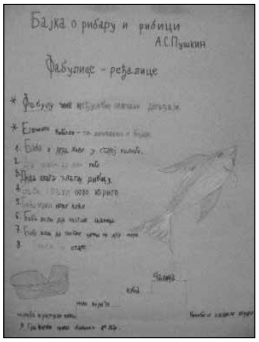
-најава часа кроз усмерени дијалог;

-групни рад - презентовање рада група, вербално и путем плаката;

1.група: „Мапице паметнице“- задатак: израда мапе ума на тему бајке (опште одлике и карактеристике бајки);

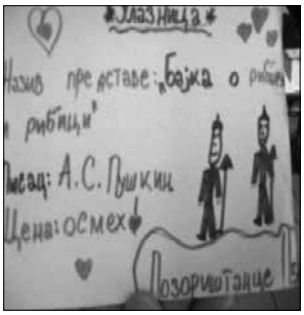
2.група: „Рибице свезналице“ – задатак: анализа бајке са аспекта теме, места и времена радње бајке, ликова и њихових особина, порука и биографија писца;

3.група: „Фабулице ређалице“ – задатак: појам фабуле и фабуларни ток дешавања у бајци са графичким приказом бабиних жеља;



4.група: „Позоришне откривалице“ – задатак: речник појмова – позоришни комад, редитељ, глумци, сцена,сценограф, костимограф, композитор;

5.група: „Позоришне улазнице“ – задатак: израда улазница и уређивање паноа на тему „Бајка о рибару и рибици“ и уређивање сцене;



-драматизација текста-ученици глуме по унапред подељеним улогама, ликове: наратора, бабе, деде, златне рибице и слуга.

Закључак

Изучавање књижевних дела у настави захтева одговоран и комплементаран приступ. То с једне стране, подразумева сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских и естетских нивоа. С друге стране, то подразумева и примену различитих методолошких поступака у вредновању садржине и уметничке форме.

Који ће приступ наставник применити и каквим ће се методама служити зависи од нивоа наставе на коме се дело обрађује, од предзнања, узрасне и образовне структуре реципијената (ученика) и од специфичности природе конкретног дела.

На пуно различитих начина се може извршити књижевноестетска анализа дела, али „нема те гране човековог духовног и друштвеног живота с којом не бисмо могли да повежемо неко књижевно дело и у којој не бисмо могли наћи неко зрце одговора на питања која то књижевно дело покреће“ (Живковић-Недељковић 1982: 4).

У модерној школи велику улогу имају и заузимају задаци за самосталан рад са више нивоа сложености, задаци решавања проблема и интерпретирање садржаја са различитих аспеката сагледавања. Управо, у настави језика и књижевности, могућности за њихово коришћење су велике, а у вези с тим и улога учитеља се мења. Учитељ припрема задатке за самосталан рад ученика и групе ученика, држи се одређених критеријума, рангира их по тежини, теми, корелацији са другим областима, подстиче ученике, мотивише их и усмерава.

Различити начини приступа сазнањима омогућавају учитељима нов однос према ученицима и упознавање њиховог духовног света и особина ученика које применом различитих иновативних приступа долазе до изражаја.

Интегративна настава захтева велико ангажовање учитеља, али се улог у интегративну наставу вишеструко врати у виду функционалног знања ученика, њихове креативности, самосталности и развијених истраживачких способности.

Литература

Вилотијевић, М. (2000). Врсте наставе. Београд: Учитељски факултет.

Живковић, Д., Недељковић, Д. (1982). Проучавање књижевног дела. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милинковић, М. (2012). Бајковите форме у књижевности за децу и младе. Ужице: Учитељски факултет.

Николић, М. (1992). Методика наставе српског језика и књижевности. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пијановић, П. - гл. и одг. уред.(1996). Педагошки лексикон. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Радојичић-Лукић, Жељка (2011) Интегративна настава у савременом образовном процесу, Образовна технологија, бр. 4, стр. 367-378.

ABSTRACT

By using the content analysis method and with the process of the Hungarian research results regarding the institutional change, I tried to gather all the issues in a 'bouquet'.
During the historical review of the problem, first I tried to find an answer that which factors of the domestic early education system may 'obstruct' children in the transition; secondly my aim was to 'seek' the national initiatives addressed to solve these transition problems. I made an attempt to process all the Hungarian scientific literature regarding this issue.
It can be stated that the conditions for the school starting, the regulation of the compulsory education and other related issues have long been a subject of debate in Hungary. Reviewing the Hungarian research results, professional manifestations, I met several approaches. From the identified problem areas – such as the cooperation of the institutes, the early teaching, the different stages of development, the affective factors, the free choice of institutions, the flexible school start and the school performance –, some proved to be of special importance.
In the kindergarten-school cooperation, I strongly believe that the mutual trust and understanding and appreciation of each other's work should be present in the relationship of teachers.
In addition to age, the individual development is determining concerning the transition, regardless that it is not taken into account in the school enrolment. The too early school start can turn the child's attitude towards learning 'unfavourable', and the unjustified postponement also has the hazards. From the view of 'right time' school start, that is why the opportunity of differentiated school enrolment must be maintained beside the 'fixed' age-specific compulsory school start.
The results generated in this phase of my research reinforced me in my previous realization that in Hungary the academic research regarding the kindergarten-school transition (either descriptive or correlative) focused on the system level operation or on the groups of children.

Keywords: early childhood institutional change, Hungary, transition, problems

ÖSSZEFOGLALÓ

A *dokumentumelemzés* módszerét alkalmazva, az intézményváltással összefüggésben (is) értelmezhető hazai kutatási eredmények feldolgozása során igyekeztem a felmerült problémákat mintegy „csokrokba fogni".
A problématörténeti áttekintés során egyrészt arra kerestem a választ, hogy a kisgyermekkori nevelés rendszerének mely tényezői „akadályozhatják" a gyermeket az intézményváltás során; másrészt célom volt „felkutatni" az átmenet okozta gondok megoldására irányuló hazai kezdeményezéseket. Mindezek érdekében kísérletet tettem a témával ilyen vonatkozásban összefüggésbe hozható teljes körű hazai szakirodalom feldolgozására.
Megállapíthatóvá vált, hogy az iskolakezdés feltételei, a tankötelezettség szabályozása és az ezekhez kapcsolódó kérdések régóta vita tárgyát képezik Magyarországon. Áttekintve a hazai kutatási eredményeket, szakmai megnyilvánulásokat, találkoztam számos megközelítési móddal. A feltárt problémakörök – mint az intézmények együttműködése, a korai tanítás, az eltérő fejlettségi szint, az affektív tényezők, az intézményválasztási szabadság, a rugalmas iskolakezdés és az iskolai teljesítmény – közül néhány kiemelt jelentőségűnek bizonyult.
Az óvoda és az iskola *együttműködésében* különösen fontosnak vélem, hogy a pedagógusok kapcsolatában érvényesüljön a kölcsönös bizalom, egymás munkájának ismerete és megbecsülése.
Az *életkor* mellett az *egyéni fejlettség* meghatározó a sikeres intézményi átmenet szempontjából, attól függetlenül, hogy a beiskolázás során ezt figyelembe veszik-e vagy sem. A *túl korai iskolakezdés* „kedvezőtlenebbé" teheti a gyermek tanuláshoz való viszonyát, s megvannak a veszélyei az *indokolatlan halasztásnak* is. A *„megfelelő időben"* történő *iskolakezdés* szempontjából ezért nagyon fontos, hogy a tankötelezettség adott életkorhoz „rögzítése" mellett megmaradjon a differenciált beiskolázás érvényesítésének lehetősége.
Kutatásomnak e fázisában keletkezett eredményeim megerősítettek abban a korábbi felismerésemben is, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenetre vonatkozó *tudományos igényű vizsgálatok* (akár leíró jellegűek, akár összefüggést keresők voltak) vagy *a rendszerszintű működésre vagy a gyerekek csoportjaira irányultak*.

Kulcsszavak: átmenet, koragyermekkori intézményváltás, Magyarország, problémák

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: 373.29(439)
373.3(439)
Tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. 12. 03.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 102-117

A KORAGYERMEKKORI INTÉZMÉNYVÁLTÁS: AZ ÓVODA ÉS AZ ISKOLA KÖZÖTTI ÁTMENET PROBLÉMAKÖRE MAGYARORSZÁGON

THE EARLY CHILDHOOD INSTITUTIONAL CHANGE: THE PROBLEM OF TRANSITION BETWEEN KINDERGARTEN AND SCHOOL IN HUNGARY

Golyán Szilvia
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest
golyan.szilvia@tok.elte.hu

Introduction

In Hungary the conditions for the school starting, the regulation of the compulsory education and other related issues have long been a subject of debate (Golyán, 2013). In addition to the age, from the 1970s onwards the *criteria of the school maturity* have been defined, namely beyond reaching a certain age to be schooled, some biological, psychological and social maturity had to be achieved by the potential first-grade children (Golyán, 2014). However, the so-called school maturity test in many cases is the only filter (and for only few children) before the start of school that could indicate the danger of learning disabilities, and that could offer options to prevent or moderate the future learning difficulties.

During the *historical review* of the institution-change problem of early childhood education in Hungary, I sought to find out which factors of the system of early childhood education could 'hinder' the child during the change of institution; on the

other hand, I had the purpose of 'finding out' the initiatives to solve transition problems. For this reason, I have attempted to process all Hungarian literature related to this topic.

In reviewing Hungarian research results, professional manifestations, I met several approaches. Omitting a chronological order and by using the method of *document analysis*, I tried to gather the encountered problems in 'bunches' when I processed the relevant research results related to the institution change (too). The *issues revealed* - such as cooperation between institutions, early teaching, different levels of development, affective factors, free choice of institutions, flexible school start and school performance - proved to be of some high importance.

'School maturity' is not just a certain level of intellectual ability; it is a much more complex concept. To achieve the right development, a partly spontaneous, natural maturation, partly home and kindergarten activities, in all segments a balanced, watchful background is needed. The 'school readiness' not only means a wider frame of interpretation and a complex content, but the term itself is inaccurate, as Mérei and Binét pointed out that *"it is not about maturity, but aptitude"*. (Mérei-Binét, 1993:173)

'From what we protect the schoolchildren?'

Csányi (2005) raises the question and his simply answer is it: from school. He notes that in a school, the child goes into an *unknown human community* where they have to meet individualized expectations with a new set of rules and unclarified dominance relationships. The change of institution may be further complicated by the fact that participation in kindergarten activities is not mandatory; there are many new things as well, therefore a source of conflict can be: the environment, the children community, the adults, the occupational order and the structure of activity too.

Hegyi (1996) notes that it is not easy for children to adapt to the change what the school-start means. The reason for this is that the development of children does not allow objective interpretation or that the child is strongly emotional. Among other things, she also draws attention to the possible appearance of psychosomatic symptoms after the school-start period.

Cooperation between institutions

Kende (2009) believes that the problem of transition is aggravated by the lack of cooperation between kindergartens and schools. It is very important to develop common thinking among kindergarten teachers and teachers, to make a living relationship and to know each other's work; and a practicing teacher highlights the role of an unusual lesson (Putzné, 2000).

Kalcsitsné (1996) points out that the kindergarten teacher needs to develop the basic functions consciously; as the teacher needs to take into account the child's need for play and must ensure the conditions for his movement development.

In order to ensure a good transition, a kindergarten teacher should consider the school and its requirements, as well as the teacher is expected to see the child entering school with the eyes of a kindergarten teacher. In identifying the situation of the school start phase, the definition of *kindergarten and school responsibilities* could provide a solution to the problems of transition between institutional types, and *Szabó* (2005) stated that kindergarten has the task of creating the body-soul-physical balance and its task is to develop skills, while the school is responsible for shaping cognitive abilities. *Berényi* et al. (Berényi et al., 2005), in addition to the 'problematic' of institutional co-operation, asked the parents of kindergarten-leaving children about what they considered the most important functions of kindergarten and they found that parents *considered the direct training of the school to be the least important*.

Early Teaching

In defining the aims of kindergarten education there was an early 'criticism' of early – kindergarten age - teaching. *Vajda* (2009) identified children's so-called 'hurry' as a negative content of changes in the child's perception since the 1980s. In her opinion, the lifestyle and activities of children are more and more similar to an adult, and moreover parents take their children everywhere as a trend, so they force young children into life situations that do not fit their age characteristics. Early teaching is harmful because of damaging the joy of function (Vekerdy, 2010).

Parents' views are completely unequivocal as kindergarten education has a decisive influence on the child's later schooling, which can (also) indicate *pre-school role of kindergarten* in the public mind. *Vekerdy* (2010) notes that parents today are putting pressure on kindergarten without knowing about the damage they can cause.

Pálfi (2004) draws attention to the vulnerable situation of kindergartens. Kindergartens all want to comply with all expectations, including the school, which in practice leads to the implementation of a top-down education system (see Vekerdy, 2000).

Others note that the kindergarten by collaborating with 'hierarchical differentiation institutions' constructs *"... a kind of hypothetical school career that will only have a great impact on actual school career"*. (Berényi-Berkovits-Erőss, 2005:824)

A nationwide kindergarten study series one of the topics was to reveal the *signs of schooling* in Hungarian kindergarten education (Vágó, 2002). While surveyed kindergarten directors clearly rejected the overriding schooling constraints on kindergarten life which are generated by the increased school requirements, on it a contrary nearly half of the responding kindergarten teachers partially or fully felt

this pressure. In kindergarten there can be school phenomena, which 'manifest' in different 'lessons' (such as language, ballet), but (fortunately) the most prevalent pre-school lessons are organized in the schools and school settings.

Of course, we have to listen to the parents' ideas, expectations, and wishes about the child's institutional education, but we must remember that children are the most important partners in kindergarten, they have always been and they must (should) remain like this. By 'protecting' childhood we should be careful about (using them with caution) the wide range of separate extra lessons, with the various skill-developing trainings offered by 'specialized' small children providers. The teacher should not hurry the child.

Different level of development

According to *Kósáné* (2001), the transition from kindergarten to school can be imagined if not only the child's adaptation is expected to the school but the school adapts to the *given child's age and individual characteristics*.

Although many local initiatives or programs in our country support early childhood institution change, they can be effective only if they are characterized by a child-centred approach. For all this, it is indispensable to try to *get to know each and every child*. It is necessary to know 'what the child is like' and how they change, because only with this knowledge the teacher can adapt to the changing needs (Vekerdy, 2004).

According to a survey conducted in the capital (Lakatos, 2003), 25% of the children in the compulsory age were not enrolled in the 2002/2003 school year. The reasons include social immaturity (32%), mental capacity weakness (24%) and physical underdevelopment (12%).

Pálfi (2004) considers the observation of the child in his / her own environment (for example in kindergarten) instead of school maturity 'tests', and argues for an education based on individual development.

Observation is the primary and most important tool for getting to know the child at 3-8 years of age. The kindergarten teacher constantly monitors the child's development during daily activities. However, it is not a good practice, but it can happen, that kindergartens only advocate the 'survey' of kindergarten-leaving groups in the preparation of the 'school start recommendation'. With appropriate diagnostic procedures, learning disorders can be predicted at pre-school age (Porkolábné, 1988). Of course, I do not consider it advisable to constantly measure children, but rather argue that conscious pedagogical work should not be without the need for the fullest possible knowledge of each child, which has to be done in many ways but always in a planned and conscientious manner.

In many kindergartens, educators - in addition to the tools and procedures for measuring adaptive development - created a series of assignments for surveying

children's conditions; and in particular they are used to reveal the level of development of those who are going to school.

Functions for *basic culture techniques (writing, reading, and counting)* are developing at the age of 3 to 6 years the most intensely. Methods for measuring progress have predictive significance for later performance disorder, and learning disabilities have predictable symptoms. It is not indifferent that every teacher dealing with small children knows (and uses them in due time) *diagnostic tools and procedures* in pedagogical practice.

In Hungary, there was a longitudinal research to investigate the correlation between elementary basic skills of kindergarten-age children and primary school first graders using the Diagnostic Development Examination System (DIFER) program package tests. They found that '"*development is not determined: development in kindergarten does not determine decisively the first-grade performance*". (Józsa-Zentai, 2012:154) Although I do not have the knowledge of the entire research material, but this result partly justifies the following ideas for me: *firstly*, it confirms the fact that the development of children is different, and in this context the development levels of the given age can show huge differences - especially with small children; *secondly*, that the complex developmental effect of kindergarten education can be detected; *thirdly*, the learning performance of the small children (and older ones as well) are influenced by not only individual development but other factors – one by one or in combination but to a greater extent – have impact on it and in this context, nearly the same individual abilities may show very different results in performance.

According to research, the future and fate of growing generations are determined by the *extreme development phases of schoolchildren*. In addition, it is worth noting that pedagogical practice (and theory) traditionally expects the education adapted to individual differences, realization of individual treatment from the kindergarten teacher and the teacher; which (for a number of reasons) is mostly (almost exclusively) realized by differentiation in kindergarten activities and school lessons.

The affective factors

By examining the kindergarten-school transition difficulties of children, the authors draw attention to the *importance of emotional education*. This fact is also remarkable because the problem-revealing study was conducted in a disadvantaged social environment (Kissné- Szabóné, 2002). The authors advocate creating a pedagogical situation in the school in which the child's interest and curiosity is maintained. They emphasize the importance of maintaining contact between kindergarten and school, and it is also important that the goals and tasks of each institution type are known to everyone. The authors are convinced that the kindergarten should not be considered as a hall of school.

If the kindergarten teacher has a professional knowledge, she manages her work with a sense, as an authentic role she provides a permanent presence - where she directs or facilitates - then the trusting atmosphere comes to life which is the basis of *attachment*. A good family atmosphere can support kindergarten education, but it can also replace it because - besides the obligation to enrolment - there is still an 'exemption' from participating in kindergarten education - it is not mandatory to go to kindergarten. *Buda* (2003), as a critique of today's institutional education, he states that empathic skills are not developed in individuals; people only (and almost exclusively) speak verbally and intelligently about the world and each other. We ourselves are verbally verified by rational categories and performances. It is also important in the first grade (too) that the child has a positive experience and that creating trust and confidence are the primary of importance.

We must accept the fact that *in certain educational situations the individual is not only cognitive, but also emotional*. There can be a change in not only the existing cognitive structure, but also in the emotional state during the given educational processes. During the cognition process, the intellectual foundation and existing knowledge influence the amount and quality of acquiring new knowledge, as well as the particular emotional state - which depends both on individual and local factors - also has an effect on the effectiveness: the durability and recall of knowledge. The emotional state has a strong influence on free associations, imagination, affecting learning efficiency, creativity.

The free choice of institution

As a co-operation between kindergarten and school, free school choice, flexible school start (Csonkáné, 2005). However, we also encounter with the view about the *free choice of school* that this is why the teacher does not have the opportunity (as opposed to previous practice) to observe the child in the kindergarten community during visits before school enrolment (Zombori, 1998).

In their research, *Berényi* et al. (2005) – in addition to co-operation between institutions, the function of kindergarten, taking into account the individual level of development of a child at school start - they also discussed the role of kindergarten in school choice (Berényi et al., 2005). Their experience shows that children in different social situations are 'organized' in different primary schools. In my opinion, this kind of social segregation can be further reinforced by the establishment of school districts (if we consider that the social status and education of parents determine the choice of residence).

School choices are not based on the child's actual abilities but on the parents' expectations, as we cannot yet speak of actual performance orientation; my experience shows, however, that later, school performance is significantly influenced by the 'quality' of the chosen school.

It is a prudent finding that *"the sooner the choice is, the more likely the inequalities will be, (...)"*. (Berényi et al., 2005:807) *"Since social origin has a decreasing influence on selection and school performance in higher level of education, we need to think that the status of parents plays an important role in the kindergarten-school transition."* (Berényi et al., 2005:806)

In practice, kindergarten and school choices are made in different ways. A nationwide research on parents with real kindergarten choice showed that according to the importance of *choice effecting factors*, a significant proportion (nearly 70 percent) visited the kindergartens to be considered and were selected on the basis of their impressions, and 60 percent of the parents also found the quick accessibility of kindergarten important (Török, 2005). *Török* (2005) made it clear that parents living in larger settlements are in a better position for kindergarten choices, and are 'mobile' as well, less bound to the proximity of kindergarten, as a choice affecting factor.

The results of the study (Berényi et al., 2005) on the change of institutions have shown that, while the *'comfort' aspect* ('close to the apartment') is the most determinative factor in the choice of kindergarten, in the case of school choice the *quality criterion* ('Reputable institution') comes forward. Research data show that the place of residence influences the choice of school in a way and that is largely determined by the difference in the school choice of different types of settlements (Andor, 2000). *Andor* (2000) also points out that the difference in the study average of the institutes of different settlements (the larger the settlement, the better the average) may not be in connection with the quality of the institutions, but rather with the difference in the educational level of the residents of the settlement (in this case, the parents).

The longitudinal examination of *Tóth* and her colleagues (2010) between 2003 and 2007, in which the basic skills of 1st grade students were measured by the DIFER tool, confirmed the selective effect of free school choice, namely, the school to which the child is enrolled (which school is chosen for the child by the parents!) *"(...) already explains the differences in the basic skills when entering the school at 13% to 26%." (*Tóth-Csapó-Székely, 2010:804)

The tendency in the choice of school, regardless of a social group, is that the parent wants to provide their children at least as good or better social status as they have (Csapó, 2003). Research results also confirmed that the parent's choice of school strengthens the selection: they found a significantly higher proportion of those with learning and behavioural disorder and special need students in their own district school, the former is 65%; the latter is 58% (Józsa-Hricsovinyi, 2011).

Flexible school start

In the beginning, 'upward-widening kindergarten education' was the focus of everyone's interest (Vágó, 2005), it was 'beneficial' for children staying in kindergar-

ten, for parents wanting 'an advantage' for their children, for schools with high class size and for kindergartens as well who could continue their work with full capacity.

The possibility of delayed schooling became a problem in the turn of the millennium, when *"... the struggle between the two types of institutions is becoming more and more common in the acquisition of the six-seven-year-old age group."* (Vágó, 2005:745)

The experiences of child psychologists supported by tests seem to confirm that the age of seven to eight years is good for *school start* (Lőrincz et al., 1962a; Lőrincz et al., 1962b; Lőrincz, 1967; Mérei-Binét, 1993; Vekerdy, 2010). The results of research by *Porkolábné* and her associates (2009) showed that the psychological development of 'school-going' children aged six to seven is inadequate.

In the tests they used, the age group of 6,7-7 years old gave the maximum score, which led researchers to find that *the age of seven was the optimal time to start school* (Porkolábné, 2009). Although age homogeneity can never be assured, but considering this, *Porkolábné* suggested that it would be expedient to introduce the seven-year-old school start.

Vekerdy believes a child – by age – cannot be late for school – *"every rush will hurt, but a bit of delay is often beneficial"*. (Vekerdy, 1996a:129) A child who is 'mature' for school may be in a class or school environment that can discourage him. This 'collision' is difficult for a mature child, even an immature person who may 'fall into it', but will certainly perform under his own level (Vekerdy, 1996b).

Referring to the results of the research on the correlation between *the age of enrolment and the 2006 national competence test results*, it was found that children who enrolled at the age of 7 perform better overall on competence assessments than those who started school at the age of six. Furthermore, it was also suggested that delayed school start initially facilitates the acquisition of basic skills, although this positive effect will 'fade' over the years (Hámori-Köllő, 2011).

Researches of *Kende* and *Illés* show that flexible school start is unfavourable for disadvantaged children (Kende-Illés, 2007; Kende, 2009). *Kende* mentions in a research report that *"... it is necessary to move to school or even to kindergarten, not to associate with certain abilities or skills, but only to biological age, (...)"* (2009:33)

Personality development is determined and influenced by a number of factors, and due to the difference in the individual level of development, the *possibility of a flexible school start* is justified. Becoming school mature is the complex result of kindergarten education and other environmental impacts, whose criteria are physical, emotional, intellectual and social development. The physical age and developmental age of the child do not always 'coincide', taking into account the individual pace of development during enrolment allows that it is not compulsory to be 'school-mature' at the age of six. Children become school-mature at school but at the moment of school start the most important thing is that they are fit, ready for school life.

School performance

School performance is a measure of mental abilities, even though it gives information about the momentary state of these abilities in some form (usually in grades). However, these grades mean a learning measurement for the moving from one class to the next (and later on for career choice and further education), not to mention the 'grouping', which gives a kind of segregation (the most common grouping examples are made by the study grades of language, maths and IT subjects) even in the junior section of primary school. In spite of the fact that *"there are many arguments that organizing heterogeneous school groups have benefits: it provides more efficient teaching, increases student efficiency"* (Tóth et al., 2010:799), and also has a much more favourable impact on learning motivation, thus influencing the effectiveness of education (Józsa-Fejes, 2010).

Practical experience seems to demonstrate that teachers in *heterogeneous classes* prefer to use *progressive teaching methods*, whereas in homogeneous classes, since uniformed education does not 'interfere with obstacles', frontal class work is more noticeable (Tóth et al., 2010), all of them are confirmed by my own experiences.

Vekerdy stated in an interview, *"... the parent should not focus primarily on the child's learning outcomes, but that learning is as joyful for the child as possible"* (B. Tier-Danyi, 2012: 69). I agree with this, for many other reasons, the textual evaluation contrary to the five grade system is much more effective, especially in the first four classes of the primary school.

The background data of the 2006 competence measurement showed that 31% of students do not belong to the district school of residence (Józsa-Hricsovinyi, 2011). A comparative study highlighted that the type of settlement in the case of primary school pupils significantly influences performance; the pupils of the villages performed less than the average in the 2003 competency survey than urban children (Balázs-Zempléni, 2004). In the light of the 2004 national competence survey, it was found that small schools are no less effective than the schools of larger settlements (Horn, 2006). Although the results show that the schools of small settlements perform worse, this distinction is only created by the students' family background and other factors that cannot be influenced by the school (Horn, 2006, Bódi-Fekete, 2008), besides, small schools do not compensate the existing disadvantages (Horn, 2006).

Disadvantage compensation

The territorial dimension of inequalities within the system of education in Hungary can be well documented. It can be stated that the students' success rate and the degree of education are strongly influenced by where and what kind of school they attend.

Research findings show that in the Hungarian education system, the family background of children has a much stronger influence on school performance than the international average (Berényi-Berkovits-Erős, 2008). Results of the *'Program for International Student Assessment'* (2000, 2003, 2006, and 2009) have consistently shown that the socio-economic background of students has a significant influence on their academic performance.

The questionnaire survey of *Szabó* (2005) and his colleagues wanted to investigate the causes that might complicate children's school start. Their results showed that learning demotivation and the lack of cooperation between institutions (primarily kindergarten, school and educational counsellor) are identified by the surveyed kindergarten teachers and teachers; the *lack of parental support* appears as a further cause.

In 1992, in one of Mezőberény's kindergartens, the *Freinet program* was explicitly introduced to motivate parents of the most disadvantaged and Roma children in the district of the institution to not only attend their children in the kindergarten in the year preceding the school year because this time proved to be short for preparing them for school (Földesiné, 1999). The above-mentioned kindergarten has always tried to establish a good relationship with the school where most children are enrolled. To avoid start school failures and seeing their experience that demonstrated that school should move closer to kindergarten, the 'kindergarten-school' program was introduced, which could only be operational for a few years, as the local government did not undertake the additional expenditure associated with the program (Földesiné, 1999).

In a primary school in Balaton Upland, the 'Sky-high tree' program for helping the kindergarten-school transition aims to eliminate the gap between the two institutions by adapting to the age-specific characteristics of the first grade children and by making the school more attractive to them (Pintér, 2007). The program actually uses a school-based organizational framework, at the beginning of school year, sessions last 25 to 35 minutes, reaching 40-45 minutes only by the end of the year, a large number of activities are organized in groups and most of them are playful activities. Initially, the program would have been extended from grade 1 to grade 4 classes but the local government could finance only grade 1 and grade 2 classes (Pintér, 2007).

The *'Kedvesház'* from Nyírtelek, a student hostel based on family model since 1995, hosts children of cumulatively disadvantaged Roma children (from Monday to Friday) who live in farmhouses far away from school (Novák, 1997, Lázár, 1998). *'Kedvesház'* is a system built from the experiences of pedagogical practice, and it is based on pedagogical practice deriving from family socialization; on learning together in a creative community and on creating a 'bridge' between the community, the school and the family. The fundamentals of the program emerged from important issues,

such as what factors determine most the Roma children's school failure and what the main reasons are for this. And behind these, they identified social disadvantages, different family socialization, language disadvantage, and the limitations of applied pedagogical practice, the prejudice and the lack of motivation (Novák, 1997).

Babusik (2003) found in his correlation study of Roma pupils' school start age and drop-out, that while the age of school start is basically prolonged, according to his data, less than half of Roma students complete primary school at the age of 14, and approximately 10 percent do not complete primary school at all. The author's analysis shows – not a follow-up research! – that *"there is no correlation between the drop-out rate and the age at which Roma children start school"* (Babusik, 2003:12). *Kende* (2009) in her research results of flexible school start also shares her researcher's belief that late school enrolment is a bad solution for disadvantaged children, and beyond this, it is also one of the sources of the problem, on the other hand, children who are late school-starters provide significantly worse performance than children who start school in time or earlier.

Summary

During the historical review of the problem, I tried to find out which factors of the system of early childhood education could 'hinder' the child during the institution change. A multi-faceted analysis of the issue of transition from kindergarten to school has made it possible to outline a 'problem map'.

(1) Identified main problems of child: taking individual development into consideration unsystematically; haphazard individual 'support'.

(2) Identified main problems of parent: a multitude of 'non-child centric' factors influencing the choice of institution; family background disadvantages; unawareness / irrelevant information flow.

(3) Identified main problems of institutional surroundings: lack of process approach - lack of coherent 'early childhood approach'; the lack of sufficient degree of content build-up; the lack of a common approach to the introduction and the start-up phase; low efficiency of experimental programs and 'good practices'; 'subjective' regulation of the possibility of differentiated enrolment.

(4) Identified main problems of teacher: unsystematic diagnosis; the lack of 'information transfer' on the development of the child, the direction of differentiated education; feminization of profession.

The conditions for school start, the regulation of compulsory education and the related issues have been the subject of long debate.

In addition to age, in Hungary since the 1970s, the *criteria for school maturity* were set, which means that, in addition to reaching the required age for enrolment, it was necessary to achieve some biological, psychological and social maturity for the

prospective first grade child. However, in many cases, the so-called school maturity tests are still the only filter (and only for a small number of children) before the start of school, which can predict the risk of learning disorders or provide opportunities to prevent and mitigate later learning difficulties.

In the *co-operation* between kindergarten and school, I find it particularly important to have mutual trust in the relationship between the teachers and the knowledge and appreciation of each other's work. Cooperation can also provide a solid basis for professional and methodological continuity. *The kindergarten teacher could provide information on the child's development in kindergarten, the experiences of applying individual treatment, and the potential integration and adaptation difficulties*. However, for this the declared and legal frameworks are missing.

In addition to *age, individual development* is decisive for a successful institutional transition regardless of whether or not it is taken into account when enrolling. The performance disorder of learning process appears in difficulties in acquiring reading, writing and spelling, and in a more severe form, appears in dyslexia, dysgraphia, and dyscalculia. Reading requires the smooth functioning of all psychic functions, mylenization and the development of visual motor coordination between 3 and 8 to 9 years of age. Taking all these into account, it is essential that the teacher knows the *characteristics of the 'normal' biological, psychological and social development* of the 3-8 year old child, and to perform effective day-to-day work in kindergarten and school.

The *too early school start* can make the child's relationship to learning 'more unfriendly'. Because if school requirements are impractical, they are reluctant to learn, less or greater failures can create a sense of 'in vain effort,' they can experience that they make an effort needlessly, they cannot achieve their goals. The *unjustified delay* also has dangers. A bored child in a kindergarten will become tense sooner or later; they have difficulties in finding a partner for games or motivating activities. From aspect of 'right time' school start, therefore, it is very important to keep the possibility of differentiated school start beyond the 'fixed' the compulsory school age.

As a summary, it is possible to say that 'it is necessary to reconsider' the children's institutional transition from kindergarten to school, it is necessary and timely to conduct a multi-faceted analysis on this issue.

Bibliography

Andor, M. (2000). A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. *Iskolakultúra*, 10. 3. sz. 45-51.

Tier, B. N., Dányi, A. (2012). *A tanulást támogató környezet – A család és az iskola együttműködése*. In: Szegedi Eszter (főszerk.): Alma a fán. Fókuszban a tanulás támogatása. Tempus Közalapítvány, Budapest. 68-73.

Babusik, F. (2003). Késői kezdés, lemorzsolódás - cigány fiatalok az általános iskolában. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00075 /2003-10-ta-Babusik-Kesoi.html (2017.09.10.)

Balázsi, I., Zempléni, A. (2004). A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle,* 54. 12. sz. 36–50.

Berényi, E., Berkovits, B., Erőss, G. (2005). Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 14. 4. sz. 805-824.

Bódi, F., Fekete, A. (2008). *Iskolák-óvodák elhelyezkedése és bezárása napjainkban.* In: Bódi Ferenc (szerk.): A helyi szociális ellátórendszer. Tanulmánykötet. MTA PTI, Budapest. 71-90.

Buda, B. (2003). *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéné alapelvei.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 80-100.

Csányi, V. (2005). Mitől féltsük az iskolást? *Köznevelés*, 61. 32. sz. 7-8.

Csapó, B. (2003). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálódása. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 107-117.

Csonka, Cs. (2005). Az óvoda és az iskola együttműködésének lehetőségei. *Tanító*, 43. 6. sz. 6-7.

Földesi, L. (1999). Freinet-programmal a cigány gyerekekért. *Taní-tani,* 9. sz. 48-52.

Golyán, Sz. (2013). Fejezetek az óvodai nevelés hazai történetéből – az intézményváltás tükrében. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében.* Tanulmányok. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd, 107-122.

Golyán, Sz. (2014). Intézménytípus-történet 'másképp' – Differenciált iskolakezdéstől a rugalmas beiskolázás ratifikálásáig. In: Koós Ildikó – Molnár Béla (szerk.): *A Tanítóképzés múltja, jelene III.* Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron, 68-80.

Hámori, Sz., Köllő, J. (2011). Kinek használ az évvesztés? Iskolakezdési kor és tanulói teljesítmények Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 58. 2. sz. 133-157.

Hegyi, I. (1996). Merre tovább, hogy nekik könnyebb legyen? Óvodai Nevelés, 49. 3. sz. 95.

Horn, D. (2006). Kistelepülések kisiskolái – társulás? In: Önkormányzat és közoktatás 2005. http://www.ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktatas/kistelepulesek (2017.09.10.)

Józsa, K., Fejes, J. B. (2010). *A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása.* In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest. 134-162.

Józsa, K., Hricsovinyi, J. (2011). A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 21. 6-7. sz. 12-29.

Józsa, K., Zentai, G. (2012). Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményeit – Absztrakt. In: Benedek András – Tóth Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. A munka és nevelés világa a tudományban. Programfüzet és összefoglalók. Közoktatási Vezetők Képzéséért Alapítvány, Miskolc. 154.

Kalcsits, J. (1996). Óvodából iskolába. Közös gondolkodás – élő kapcsolat. *Tanító,* 34. 2. sz.. 8.

Kende, A., Illés, A. (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. Új *Pedagógia Szemle*, 57. 11. sz. 17-41.

Kende, A. (2009). Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra,* 19. 12. sz. 18-33.

Kiss, T., Szabóné, K. Á. (2002) Az óvoda-iskola átmenet problémáinak kérdése Miskolc városban. Óvodai Élet, 10. 3. sz. 36-40.

Kósáné, O. V. (2001). A mi óvodánk. Neveléspszichológiai módszerek az óvodában. OKKER, h.n. 245-258.

Lakatos, K. (2003). Az iskolaéretlenség szűrése az állapot- és mozgásvizsgáló teszttel. Az iskolaéretlenség korai tünetei és az iskolaérettségi vizsgálat. Új Pedagógiai Szemle, 53. 3. sz. 137-149.

Lázár, P. (1998). A 'Kedves'-ház pedagógiája: egy pedagógiai irányzat körvonalai életképekben. Új Pedagógiai Szemle, 48. 5. sz. 71-83.

Lőrincz, I., Palkó, I., Petrován, O. (1962a). Adalékok az iskolaérettség megállapításához a lefolytatott komplex vizsgálatok alapján. *Gyermekgyógyászat*. 13. 2. sz. 53-62.

Lőrincz, I., Palkó, I., Petrován, O. (1962b). Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 19. köt. 3. sz. 325-337.

Lőrincz, I. (1967). Az iskolaérettség fogalma és a beiskolázás. *Pedagógiai Szemle*, 17. 4. sz. 320-328.

Mérei, F., Binét, V. Á. (1993). *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Novák, G. (1997). A nyírteleki modell. *Köznevelés,* 53. 21. sz. 15.

Pálfi, S. (2004). Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 2. Óvodai Nevelés, 57. 3. sz. 76-81.

Pintér, K. (2007). Az óvoda-iskola közötti átmenetet segítő program (részlet). *Tanító,* 45. 1. sz. 10-12.

Porkolábné, B. K. (1988). *A tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái*. In:

Porkolábné Balogh Katalin (szerk.): Iskolapszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest. 159-186.

Putz, J. (2000). 'Megérkezett a legkisebb diák'. Óvodai Nevelés, 53. 4. sz. 135-137.

Pálfi, S. (2004). Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 1. Óvodai Nevelés, 57. 2. sz. 40-43.

Szabó, M. (2005). Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. Új Pedagógiai Szemle, 55. 3. sz. 80-97.

Tóth, E., Csapó, B., Székely, L. (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle,* 57. 9. sz. 798-814.

Török, B. (2005). Óvodák és szülők. Vonzások és választások. Educatio, 14. 4. sz. 787-804.

Vajda Zsuzsanna (2009): Sietetett gyerekek. *Iskolakultúra*, 19. 9. sz. 3-14.

Vágó, I. (2002):. Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. Új Pedagógiai *Szemle*, 52. 12. sz. 52-74.

Vágó, I. (2005). Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio,* 14. 4. sz. 742-761.

Vekerdy, T. (1996a). *Kicsikről nagyoknak. 1. rész. A kisgyermekkor.* Park Könyvkiadó, Budapest.

Vekerdy, T. (1996b). *Kicsikről nagyoknak. 2. rész. Az iskoláskor.* Park Könyvkiadó, Budapest.

Vekerdy, T. (2000). Óvodáról, iskoláról, gyermekekről szubjektíven. In: Pukánszky Béla (szerk.): A gyermek évszázada. Osiris Kiadó, Budapest, 149-156.

Vekerdy, T. (2004). Gyermekközpontú-e az iskola? Új Pedagógiai Szemle, 53. 4-5. sz. 91-97.

Vekerdy, T. (2010). *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével.* Az élet dolgai pszichológiai sorozat. Saxum Kiadó Kft., Budapest.

Zombori, J. (1998). Bevezetés az iskolai életbe. *Tanító,* 36. 7. sz. 17.

ÖSSZEFOGLALÓ

A dokumentumelemzés módszerét alkalmazva, az intézményváltással összefüggésben (is) értelmezhető hazai kutatási eredmények feldolgozása során igyekeztem a felmerült problémákat mintegy „csokrokba fogni".
A problématörténeti áttekintés során egyrészt arra kerestem a választ, hogy a kisgyermekkori nevelés rendszerének mely tényezői „akadályozhatják" a gyermeket az intézményváltás során; másrészt célom volt „felkutatni" az átmenet okozta gondok megoldására irányuló hazai kezdeményezéseket. Mindezek érdekében kísérletet tettem a témával ilyen vonatkozásban összefüggésbe hozható teljes körű hazai szakirodalom feldolgozására.
Megállapíthatóvá vált, hogy az iskolakezdés feltételei, a tankötelezettség szabályozása és az ezekhez kapcsolódó kérdések régóta vita tárgyát képezik Magyarországon. Áttekintve a hazai kutatási eredményeket, szakmai megnyilvánulásokat, találkoztam számos megközelítési móddal. A feltárt problémakörök – mint az intézmények együttműködése, a korai tanítás, az eltérő fejlettségi szint, az affektív tényezők, az intézményválasztási szabadság, a rugalmas iskolakezdés és az iskolai teljesítmény – közül néhány kiemelt jelentőségűnek bizonyult.
Az óvoda és az iskola együttműködésében különösen fontosnak vélem, hogy a pedagógusok kapcsolatában érvényesüljön a kölcsönös bizalom, egymás munkájának ismerete és megbecsülése.
Az életkor mellett az egyéni fejlettség meghatározó a sikeres intézményi átmenet szempontjából, attól függetlenül, hogy a beiskolázás során ezt figyelembe veszik-e, vagy sem. A túl korai iskolakezdés „kedvezőtlenebbé" teheti a gyermek tanuláshoz való viszonyát, s megvannak a veszélyei az indokolatlan halasztásnak is. A „megfelelő időben" történő iskolakezdés szempontjából ezért nagyon fontos, hogy a tankötelezettség adott életkorhoz „rögzítése" mellett megmaradjon a differenciált beiskolázás érvényesítésének lehetősége.
Kutatásomnak e fázisában keletkezett eredményeim megerősítettek abban a korábbi felismerésemben is, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenetre vonatkozó tudományos igényű vizsgálatok (akár leíró jellegűek, akár összefüggést keresők voltak) vagy a rendszerszintű működésre, vagy a gyerekek csoportjaira irányultak.

Kulcsszavak: átmenet, koragyermekkori intézményváltás, Magyarország, problémák

ABSTRACT

The present paper aims at summarizing the scientific and pedagogical data results of genetic and biochemical experiments with snowdrop clusters between 2015 and 2016. In this experiment, we investigate whether recording phenological stages of the Galanthus may be used as indicators for detecting regional climate changes and how it can be applied in research-based learning.
In addition, methodology used and obtained results are presented.
Based on the experiences of the first year, our proposals for adapting the protocol, and necessary modifications of tasks depending on the age and interests of students, are communicated.

Key words: Galanthus, scientific and pedagogical data results, experiment

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO:373.29(439)
373.3(439)
Eredeti áttekintő tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 12. 05.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 118-127

A 2015–2016-BAN FOLYTATOTT GALANTHUS-KLÍMA-INDIKÁCIÓS KÍSÉRLETEK PEDAGÓGIAI ÉS TUDOMÁNYOS TAPASZTALATAINAK ELSŐDLEGES EREDMÉNYEI

THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DATA RESULTS OF GENETIC AND BIOCHEMICAL EXPERIMENTS WITH GALANTHUS CLUSTERS BETWEEN 2015 AND 2016.

Kopor Zoltán, Szécsi Alexandra, Kohut Erzsébet
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RF KMF)
Fodor István Kutatóközpont
kohut.erzsebet21@gmail.com

Összefoglaló

Jelen cikknek az a célja, hogy összefoglalja a 2015–2016 között hóvirágklónokkal tervezett génökológiai tartamkísérletek tudományos és pedagógiai eredményeit. Ebben a kísérletben azt vizsgáljuk, hogy a galanthusok fenológiai szakaszinak rögzítése alkalmasa-e regionális klímaváltozás detektálására és mindez hogyan alkalmazható a kutatás alapú tanulásban.

A cikkben bemutatásra kerülnek az alkalmazott módszerek, eredmények.

Az első év tapasztalatai alapján közlésre kerülnek javaslataink a protokoll korrigálására, a tanulói feladatok korosztályuknak, érdeklődésüknek megfelelő módosítására.

Bevezetés

A „Kutatás Alapú Tanulás" (Inquiry Based Learning) alapelveit és a természettudományok általános iskolai és gimnáziumi kísérleti oktatási programjának (TÁMOP 3.1.3.-10/2) szemléletét és gyakorlatát követve a Pécsi Tudományegyetem Babits Mihály Gyakorló Gimnáziuma és a Gimnáziumi-Egyetemi Labor (PTE-BMG-GEL) saját iskolahálózata – a munkába bekapcsolódó (felső)oktatási intézmények közreműködésével – 2015–2020 között termesztett hóvirágklónokkal *génökológiai tartamkísérleteket indított (GTK*) a Kárpát-medencében (Horváth, 2015).

A programnak részben természettudományi, részben pedagógia céljai voltak.

A kísérletben a Galanthus klonodémekkel hosszútávú fenológiai megfigyelések folytak. A didaktikai cél pedig annak vizsgálata, illetve bemutatása volt, hogyan lehet alkalmazni a természettudományos kísérleteket az élményalapú tanulásban (Inquiry Based Learning = IBL).

Ebbe a munkába kapcsolódott be a II. RF KMF Fodor István Kutatóközpontja. A kutatásban való részvételt az is ösztönözte, hogy a természettudományos oktatás Ukrajnában is krízisben van. Hagyományos módszerekkel nem tudjuk fenntartani a tanulók természettudományok iránti kíváncsiságát, motivációját, ezért új módszerek alkalmazására van szükség. Ez a program lehetőséget nyújt arra, hogy hallgatóink konkrét tapasztalatokon keresztül ismerkedjenek meg az IBL-lel.

A felvázolt céloknak megfelelően, kutatásaink 2015 májusában a II. RF KMF által Wágner Lajos emlékére szervezett nemzetközi konferencián kezdődtek a hóvirágklónok átvételével, majd a tanulócsoport megszervezésével. A kapott hóvirágklónok a következők: *G. elwesii ccd. „Elvira", G. nivalis ccd. „Anna", G. scharlockii ccd. „Sára", G. nivalis tcd. „Egy"*, *G. nivalis tcd. „Erika"*, *G. nivalis tcd. „Éva"*. A kutatásba bevontuk a *Galanthus nivalis* fajt, melyet Felsőgereben környékén gyűjtöttünk 2014 márciusában. A kísérlet 2015. augusztus 31-én kezdődött a kapott egységes protokoll alapján.

Spronken-Smith és munkatársai (2007) szerint az IBL olyan önszabályozott tanulási folyamat, amelyben a kutatás és az ahhoz kapcsolódó metodikai elemek segítik a megfigyelési folyamatot, a természeti világ törvényeinek megértését és alkalmazását.

Ebben a módszerben nem a szerzett ismeret, hanem a megismerés folyamata, a kutatás áll a középpontban.

Fő alkotóelemei:

- a kutatás által – kérdésekkel és problémafelvetéssel – stimulált tanulás;
- a válaszok keresésének folyamatában az új összefüggések megértésén alapuló tanulás;
- a tanítás tanulóközpontú megközelítése, amelyben a tanár facilitátor szerepet játszik;

- elmozdulás az önszabályozott tanulás felé, a tanulók nagyobb felelősségvállalása, önreflexiós készségeik fejlődése (Dobróné et al., 2015).

Anyag és módszer

I. **A kísérlet indítása**

A konferencián megfogalmazott céloknak megfelelően megkezdtük a *Galanthus*okkal a hosszú távú tartamkísérleteket.

A kísérleti terület a Fodor István Kutatóközpont növénygyűjteményes kertje Nagyberegen. A gyűjtemény bemutató, kutató, oktató és megőrző funkciókat egyaránt szolgál. 2011 szeptemberétől a kutatóközpont megalakulásával vette kezdetét a különböző partnerintézményektől kapott magvak generatív módon történő szaporítása, továbbá vadon élő és dísznövények telepítése. A gyűjteményt 2015-ben bejegyezték Ukrajna Botanikus Kertjei közé. A botanikai gyűjtemény különböző részlegeiben összesen 380 lágyszárú taxon, valamint 107 fa- és cserjefaj, fajta, változat található.

A munkánk során a Pécsi Tudományegyetem Babits Mihály Gyakorló Gimnáziumának Gimnáziumi-Egyetemi Laboratóriuma által elküldött protokollt követtük, illetve különböző irodalmi forrásokból ismereteket szereztünk a *Galanthus* fajokról és a klímaváltozásról.

A munka kezdeti szakaszában 6 virágcserepet kaptunk, melyek hóvirághagymákat tartalmaztak (ezek a Galanthus Klíma Indikációs Tartam Telepek – GKITT). A 6 cserép egy kertészeti tenyésztőládában van elhelyezve, minden cserépben hóvirágklonodémek találhatók. A ládában van három kontroll genodém: G. nivalis „Anna", G. elwesii „Elvira", G. scharlokii „Sára", illetve három, 1995–2015 között természetes flórából szelektált és vegetatív úton jól szaporodó klón, melyek a Szigetközből, a Balatonfelvidékről és a Bakonyból származó topoklonodémek: G. nivalis „Egy", G. nivalis „Erika", G. nivalis „Éva" (Horváth, 2015). Ezek mellé még bevontunk egy saját cserepet, melyben öt darab *Galanthus nivalis* hagymát helyeztünk el.

II. **A tanulói csoport kialakítása**

A protokollban előírtak szerint a munkát csoportosan végeztük. A csoportunk 5 tagból áll: egy elemi iskolás diák, egy általános iskolás diák, egy középiskolás diák, egy felsőoktatási intézményben tanuló diák és egy, a munkát koordináló tanár. Maga a kísérlet nemcsak a klímaváltozásról szól, hanem didaktikai szempontból az élményalapú oktatásról is.

A 2015–2016-os tanévben az imént felsorolt iskolatípusokból egy-egy diák vett részt a munkában, Tóth Levente (Nagyberegi Középiskola, 4. osztály), Lakatos Annamária (Nagyberegi Középiskola, 8. osztály), Kopor Vivien (Nagyberegi Református

Líceum, 10. osztály), Szécsi Alexandra (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Biológia szak, III. évfolyam), Kopor Zoltán (Fodor István Kutatóközpont, a tartamkísérlet koordinátora) (1. ábra).

1. ábra. Negyedik osztályos tanulók munka közben

Eredmények (a természettudományi és pedagógiai kutatás eredményeit külön összegezzük)

A *Galanthus* vizsgálatok tapasztalatai

Tapasztalataink azt mutatták, hogy a protokollon – a pontosabb eredmények érdekében – néhány ponton változtatni kell.

A kapott útmutatás szerint a következő paramétereket vizsgáltuk: klimatikus adatok; fenofázisok; levél-, kocsány-, hagymajellegek a teljes virágzás idején; termés- és magadatok.

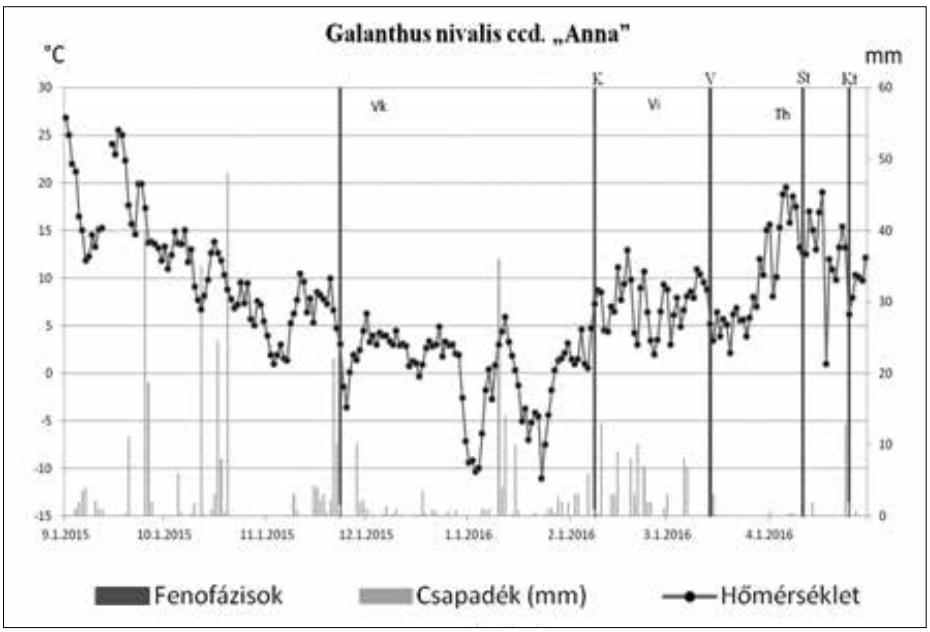
A klimatikus adatokat (levegőhőmérséklet, csapadékmennyiség, talajhőmérséklet) a kapott eszközök segítségével rögzítettük.

Az első év eredményei alapján az alábbi változtatásokat javasoljuk:

A heti egyszeri mérés nem elegendő, javasoljuk azt kiegészíteni a legközelebbi meteorológiai állomás adataival. Mi a Beregszászi Meteorológiai Állomás adataival dolgoztunk, így a téli hónapokban is használható értékeket kaphattunk.

A fenofázisok mérésénél sem elegendő a heti egyszeri mérés, torzítja az eredményeket. Javasoljuk a fenológiai adatok naponkénti rögzítését, emellett tartsuk meg a heti egyszeri mérést is, mivel ennek fontos szerepe van a környezeti nevelésben.

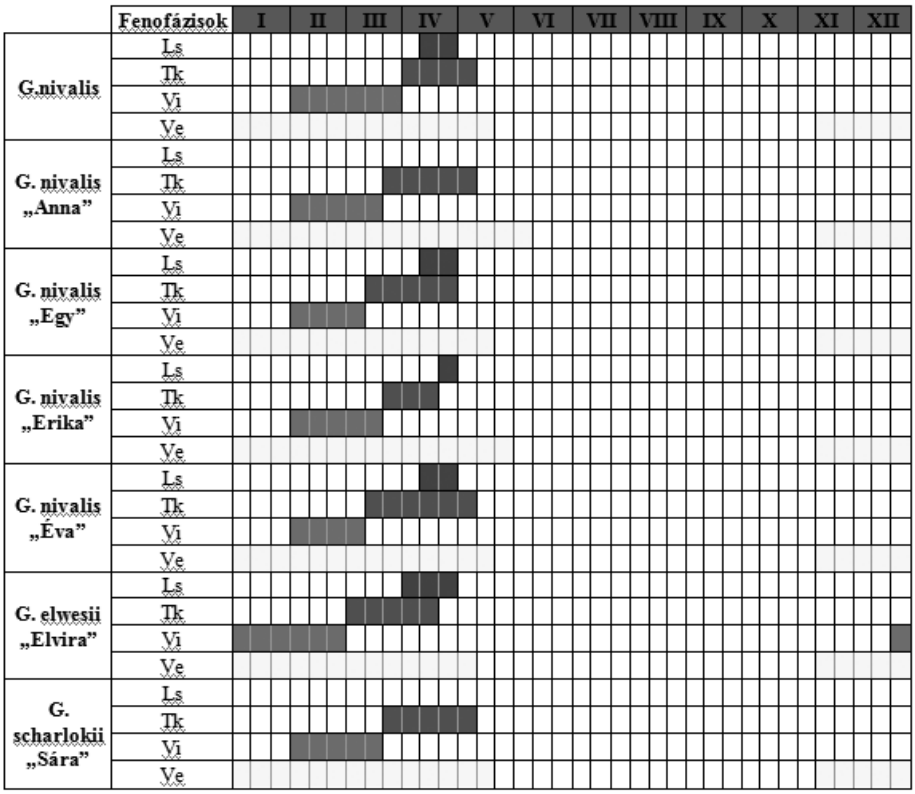
A változtatások után kapott eredményeket diagramon szemléltettük (2. ábra).



2. ábra. *Galanthus nivalis „Anna"* fenofázisainak változása naponkénti bontásban a klimatikus adatok függvényében

Jelölések: Vk – vegetáció kezdete, Vi – virágzás időszaka, Th – terméshozás, K – virágzás kezdete, V – virágzás vége, St – sárga termés, Kt – kibomló (felnyíló) termés

Szemléletesebb, a gyerekek számára könnyebben érthető a táblázatos ábrázolás, ahol a fenológiai szakaszokat dekádokra bontjuk (3. ábra).



3. ábra. *Galanthus* faj és fajták fenológiai változása a 2015–2016-os vegetációs évben.

Jelölések: Ve – vegetáció időszaka , Vi – virágzás időszaka , Tk – termés kialakulásának időszaka , Ls – első sárguló levél megjelenése

Az idei tanévben további módosításokat teszünk: a hónapot nem dekádokra, hanem hetekre osztjuk.

A kocsány- és hagymajellegekkel kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy a 2015-ös mérést követő 2016-os mérésnél a hagymák és fiókhagymák száma jelentősen gyarapodott. A 2015-ös mérés ezt nem indokolta – nekünk nem sikerült magot gyűjteni, így szaporodhattak magról is, feltehetően a kapott cserepekben is voltak magvak. Javasoljuk a talajcserét mindegyik cserépben, hogy ezáltal megszüntessük a talajfertőzést, valamint egységesen szabályozzuk a cserepekben található hagymák számát. 2017 nyarán a hagymák protokoll szerinti méreteinek lejegyzésekor csak az egy bizonyos mérettartományba eső hagymákat helyezünk vissza a cserepekbe.

A levelek méreteinek lejegyzését követően feladatunk volt a belső lepellevélen található zöld szívjel típusát besorolni. Javasoljuk egy általános tájékoztató közreadását, mely alapján könnyebb lesz a szívjel későbbi kiértékelése.

A termés- és magadatok rögzítése nem valósult meg, mivel a heti egyszeri mérés ezt nem tette lehetővé. Javasoljuk a megsárgult termés kibomlás előtti eltávolítását. Fotódokumentációban rögzítettük a *Galanthus* fajok és fajták egyedfejlődését, majd ezekből folyamatábrát készítettünk (4. ábra).

4. ábra. *Galanthus nivalis „Anna"* egyedfejlődése virágzásig

I. Az IBL módszer megvalósulásának tapasztalatai

A kísérlet tervezésében a tanulói csoport nem vett részt, az adatok begyűjtésében és rögzítésében volt szerepük. Mivel a kísérletben részt vevő tanulók nem kapcsolódtak az iskolai oktatáshoz, csakis önkéntes alapon vettek benne részt, ezért az érdeklődésük számunkra fontos visszajelzés volt.

Tapasztalatink azt mutatták, hogy a protokollnak megfelelően összeállított vegyes korosztályi összetételű csoport nem tudott jól működni. Az idősebb korosztály figyelmét a megfigyelés mechanikus rögzítése nem kötötte le. Az eszközök használatát is hamar elsajátították, ami után használatuk már csak mechanikus feladat végrehajtást jelentett.

A fiatalabb korosztály érdeklődőbb és aktívabb volt. Különösen a *Galanthus*ok föld feletti részeinek a megjelenését követően, hisz így bővült a feljegyezhető adatok mennyisége, hétről hétre egyre több adatot írhattak be a megfigyelési naplóba. Kifejezetten érdekelte őket a munkához használt mérőeszközökkel végzett tevékenység. Számos logikus kérdést tettek fel, amellyel segítették a kísérletet.

Célszerű a csoportot korosztályokra bontani, és életkori sajátosságuknak megfelelően eltérő feladatokkal megbízni, pl. az idősebbeket jobban be kell vonni az adatok feldolgozásába, kiértékelésébe.

Összességében elmondhatjuk, hogy az első évben elvégzett megfigyelés jó volt arra, hogy javítsunk a protokollon. Változtassunk a tanulói csoportok összetételén, és korosztályuknak, érdeklődésüknek jobban megfelelő feladatokat válasszunk. Ugyanakkor már most látjuk, hogy javultak a tanulók megfigyelési, következtetési képességei, különösen a hatodik osztályosoknál volt ez szembetűnő.

Irodalomjegyzék

Dobróné T. M., Futóné M. E., Gőz J., Revákné M. I.: *Biológiatanítás az IKT és IBL világában 28 órás tantárgypedagógiai tanártovábbképzés tananyaga*. Debrecen, 2015, Debreceni Egyetemi Kiadó

Horváth E.: *A hóvirágok (Galanthus spp.) mint modell-növények a génökológiai tartamkísérletek oktatásában*. Limes. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2015, Ungvár

Nagy Lászlóné: *A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquirybased learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása*. Iskolakultúra, 2010/12

ÖSSZEFOGLALÓ:

Tehetségazonosításunkat, gondozásunkat a következő 3 területen végezzük:
- testi-kinesztetikus
- interperszonális
- térbeli-vizuális

Kérdés: A táncterápiás foglalkozás hogyan segíti elő a Down-szindrómás gyermekek társadalmi integrálódását? A kutatás saját minta alapján készült. Eredmény: Down-szindrómás tehetségünk kimagaslóan jó motivációval rendelkezik.
Fontos kiemelni, hogy ő olyan személy, egyéniség, aki ugyan nem tudja verbálisan kifejezni önmagát, de a mozgásművészeten és a cirkuszművészeten keresztül mégis meg tudja csillogtatni technikai tudását. Teljesen egyenrangúként dolgozik együtt társaival, nagyon komoly feladatokat magas színvonalon végrehajtva. Ez a hosszú távú utánkövetés egyik állomása volt, így a vizsgálat előreláthatóan módon 2020-ig tart majd. Kutatásunk gyakorlati hasznának az eredményeként azt szűrhetjük le, hogy a család is egy jobban fegyelmezhető, irányítható, feladattudattal rendelkező, integrálható gyermeket kap.

Kulcsszavak: integráció, kreativitás, élményadás, inkluzív oktatás, táncpedagógia

ABSRACT

We accomplish talent identification and maintenance in the next 3 areas:
- somatic-kinesthetic
- interpersonal
- visual-spatial Main research

Questions: How the dance therapy session helps the social integration of children with Down syndrome. My research was made on the basis of my own sample. According to my results, Tímea has become cooperative with her healthy peers, she's able to actively participate in class, over and above she performs very serious exercises to a high standard. Because of this, on the 18th of March 2013she received the National Talent Support Council's special award. It was one of the stations of my long-term subsequent follow-up, so the research will foreseeable last until 2020. As the result of my research's practical benefits, due to the above-mentioned reasons, the family gets a manageable, task-conscious, disciplinable child.

Keywords: integration, creativity, giving experience, inclusive teaching, dance pedagogy

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: ETO: 37.013.8:793.3
316.454.4
371.314
Szakmai tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 11. 02.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 128-142

EGYÜTT BOLDOGABB (INTEGRÁCIÓ A TÁNCPEDAGÓGIÁN KERESZTÜL)

HAPPIER TOGETHER (INTEGRATION IN DANCE PEDAGOGY)

Kovács Beatrix
BioRitmus Tehetségsegítő Egyesület elnöke
creadancetrixy@gmail.com

Bevezetés

Azt mondják, egy társadalmat minősít az, hogy hogyan bánik az állatokkal. De vajon nem minősíti-e ugyanezt a társadalmat az, hogy hogyan bánik a valamiféle mássággal élő embertársakkal?! Ez a kérdés napjainkban felerősödött a pedagógia és az élet számos más területén is. A sokféle fogyatékkal élők között számos gyermeket is találunk. Vajon hogyan történik az ő nevelésük, tehetséggondozásuk? A „normálisoktól elszeparáltan"? Vagy esetleg velük együtt? Valószínűleg így is, úgy is. Bizonyára számos kitűnő példát lehet említeni a sajátos nevelési igényű gyerekek integrációjára, azonban én most szeretném bemutatni a saját mozgásstúdiómban elért integrációs fejlesztő, tehetséggondozó programomat, mely úttörő példa a táncpedagógiában.

Huszonötödik éve működik a Trixi Kreatív Mozgásstúdió a vezetésem alatt, melynek mini csoportjában óvodás korosztályú gyermekekkel foglalkozom, egészen felnőtt korosztályig. Azonban vannak csoportjaim, melyekben integrációs programot vezetek 2003 óta. Ebből az egyik csoportom munkáját szeretném bemutatni, melyben két Down-szindrómás kislány aktív mozgással történő fejlesztése zajlott. Mivel a mozgás minden esetben jótékony hatású, és kétirányúsága miatt mindkét agyfélteke kondicionált általa, a lányok önállóságára is hatott. Szüleik örültek a lehető-

ségnek, elmondásuk szerint itt sokat fejlődtek, fegyelmezettebbek lettek, figyelmük koncentráltabbá vált.

Felvetődik az a kérdés: a táncterápiás foglalkozás hogyan segíti elő a fogyatékos gyermekek társadalmi integrálódását, tehetséggondozását?

Mivel a tánc a legősibb gyógyító művészetek közé tartozik, ezért az emberi kreativitás jótékony, felszabadító és integráló hatását mindig és mindenhol felhasználták. A táncterápia története az ősi gyógyító sámánrituálékban gyökerezik. A XX. században kezdtek táncterápiát alkalmazni. Rájöttek, hogy a tánc segít azoknak a betegeknek, akik nem képesek szóban megnyilvánulni, érzelmeket kifejezni. Egyértelműen hatásos a táncterápia azoknál, akik szűkre zárt világban élnek, ahol a szavak nem érnek célt, ott a mozgás nyelvén kell megnyitnunk őket, hogy ki tudják fejezni érzelmeiket.

Tehetségfogalom

A tehetségfogalom meghatározásai

Ki a tehetség?

„Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni." (Harsányi, 1988)

Rengeteg meghatározás, modell keletkezett, melyekkel próbálták beazonosítani a fogalmat. Rendszerint valamilyen kimagasló teljesítményre utalnak a definíciók.

Őseink szerint a tehetség misztikus és megfoghatatlan erővel rendelkezett. Fogyatékosság szerint is kezelték a tehetséget, „őrült vagy zseni". A zsenik gyakran súrolták az őrület határait.

Galton szerint egy zseni jó, ha millió emberből választódik ki.

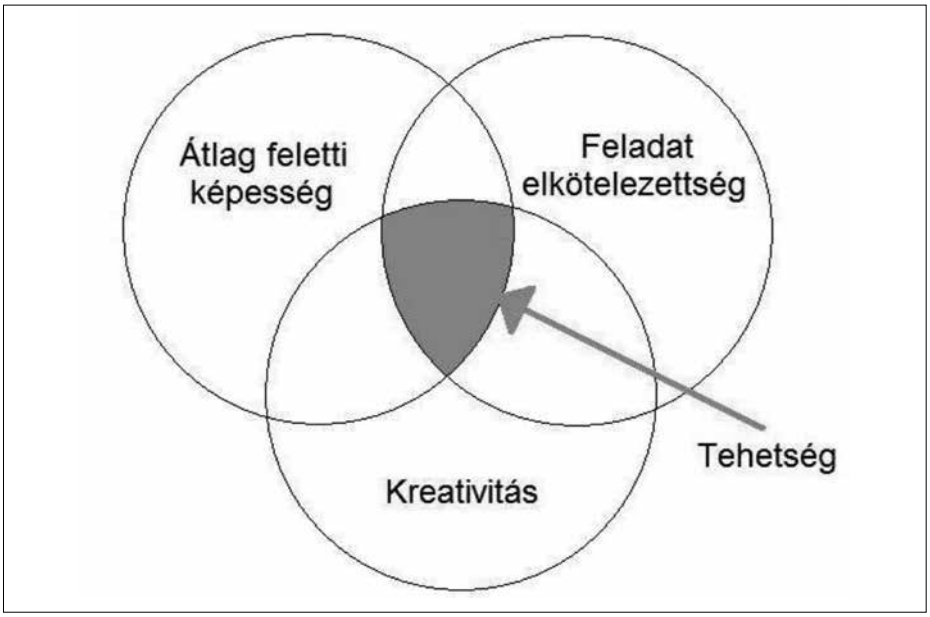
Sternberg szerint általában az aktuális társadalmi szükségletek határozzák meg, hogy kit tekintünk tehetségesnek. *Lombroso* felforgatónak, különcnek tartja őket, akik eltérnek az átlagos, hétköznapi embertársaiktól.

A XX. században a tehetséget különböző mérések alapján kezdték meghatározni. Fontosnak tartották az öröklődést és a környezeti hatások meghatározó erejét.

A tehetség meghatározására, mérésére vonatkozó kutatások során *Galton*, majd követője *Terman* is a tehetséget az intelligenciával azonosította. Az intelligencia kifejezés alatt egy általános „értelmességet" (*Gyarmati*) értünk. *Binet által elindított* intelligencia tesztmérések a mai napig kedveltek a tehetségazonosításoknál. *Guilford* a kreativitás fogalmát is megismertette velünk.

Tehetségmodellek

Az egytényezős tehetségmodellek helyett bevezették a többtényezős modelleket, mint például a *Renzulli*-féle (1978) tehetséget leíró háromkörös modellt.



Ennek a három tulajdonságcsoportnak az integrációja a tehetség.

Renzulli az átlag feletti képességeket szétválasztotta általános és speciális képességekre.

A tehetség négy összetevője:

▪ **Átlag feletti általános képességek**: vagyis magas szintű gondolkodás, fejlett képességek egy adott területen. Az elmúlt évek kutatásai szerint beigazolódott, hogy az igazán jelentős szellemi teljesítmények eléréséhez további faktorokra van szükség.

▪ **Speciális képességek:** *Gardner* hétféle speciális képességcsoportra bontotta szét: a nyelvi, a zenei, a matematikai-logikai, a vizuális-térbeli, a testi-mozgásos, a szociális-interperszonális és az intraperszonális képességekre. Az általános értelmesség és speciális szellemi képességek nagyrészt függetlenek egymástól. A mi művészeti programunkban a zenei, a testi-mozgásos, a vizuális-térbeli, a szociális-interperszonális és az intraperszonális képességek komplex módon támogatják egymást. Továbbá szeretnénk bővíteni a matematikai-logikaival egy speciális, általunk kidolgozandó sakk- és mozgásprogramunkhoz.

▪ **Kreativitás:** a problémahelyzetekben új megoldásokat találó, a szokásostól eltérő (divergens) gondolkodásmód. Művészeti tehetséggondozó programunk esetében megemlíteném a kreativitás kiemelkedő szerepét. A divergens gondolkodás faktorai: kreativitás. Divergencia: rengeteg lehetőség megoldása a táncművészetben. Originalitás: milyen eredeti ötlettel rendelkezik a közösség tagja és maga a közösség. Fluencia: a kreatív gondolat milyen folyamatossággal bír egy színpadi produkció létrehozásában. Flexibilitás: milyen hajlékonysággal, rugalmassággal rendelkeznek a csoport tagjai egy program kialakításakor.

▪ **Feladat iránti elkötelezettség**: motiváció a magas szintű teljesítményhez: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. Fontos a csoport kohéziója, összetartó ereje. A közös cél, amit mindig a táncpedagógusnak, koreográfusnak kell kitűzni, például versenyek megnyerése, különböző fesztiválokon való részvétel.

„Tehetségesnek tehát azok tekinthetők, akik kiváló adottságaik – a négy fenti összetevő ötvözeteként – alapján magas szintű teljesítményre képesek az élet bármely tevékenységi területén." *Balogh László*

Mönks tovább bővítette *Renzulli* modelljét, mert szerinte a környezet hatása is jelentős. Ezek pedig a **család, iskola és a társak**.

Czeizel Endre további – a tehetséget meghatározó – komponenseket iktat a *Mönks-Renzulli* modellbe. Kiemeli a **társadalom szerepét** és az úgynevezett **sors faktort**, mely arra utal, hogy az alkotásra képes kort meg kell élni.

Esetleírás

A pécsi Trixi Kreatív Mozgásstúdión belül ép, egészséges gyermekek magas szintű tánc- és mozgásképzésére törekedtem – törekszem a mai napig. Tizennégy éve kezdtem el Down-szindrómás integrációt vezetni. Tevékenységem fő célja, hogy a művészeteken, illetve a táncművészeten keresztül segítsek a gyermekek személyiségének kiteljesedésében.

Kis tanítványaim Réka és Timi, de később bővült a nagycsoport is Balázzsal. Ők rendszeresen, heti két alkalommal jártak a foglalkozásokra. Csoportbéli fogadásukkor a többi kisgyereknek elmagyaráztam, hogy Réka és Timi miért mások, miért kell őket segíteni. A szülők is tájékoztatva lettek, dönthettek, hogy így is igénybe veszik-e a szolgáltatásomat. Mind a gyerekek, mind szüleik részéről voltak, akik ezt megértették, elfogadták. Ők azok, akik maradtak. Mások távoztak, mivel nem tudták elképzelni a sikeres integrációt, vagy azért, mert magába a programba nem lehetett beleszólásuk. Volt szülő, aki a gyerekére hivatkozott, miszerint „kislánya nem volt felkészülve erre" – el is maradt az első óra után. Réka és Timi 4 évesen kerültek hozzám, de azonos koruk ellenére nagyon különböztek egymástól személyiségükben és testi fejlettségükben egyaránt.

Réka súlyos szívbeteg volt, pici korában műtötték, ebből kifolyólag testi fejlettsége korához képest elmaradott volt. Térdízülete és bokája kiakadt-kifordult, ezért állandóan térdvédőt viselt, keménytalpú – bokatartós cipőben mozgott. Nehezen beszélt, sokszor kint volt a nyelve, mert nem fért el a szájüregében. Egy év alatt megtanulta ezt kezelni, már nem turkált a szájában, nem nyáladzott. Erősen próbálta kortársai viselkedésmintáit másolni. Megtanulta, hogy foglalkozás alatt nem mehet ki ötpercenként, képes volt egy órán át bent maradni. Kettejük közül ő volt a nyugodtabb. Egyéni képességeinek megfelelően fejlődött, azonban ugyanazokat a feladatokat kapta, mint az ép társai. Nem volt képes a mozgássorok teljes kivitelezésére – a fentiek miatt –, viszont fejben rögzítette azokat. Odament a társához, és segítette a gyakorlat pontos kivitelezésében. Az első órákon bizony voltak konfliktusok, pl.: egy feltűnő hajgumi megtetszett neki, hirtelen kihúzta a másik hajából, de leszokott róla, megértette, hogy nem az övé. Év végére kialakult Réka és társai között egy nagyon felszabadult kapcsolat. Elfogadták másságát, abszolút tolerálták, segítették őt. A 3 hónap nyári szünet folyamán sem épült le, megtartotta a már elért fejlettségi fokokat. Réka húga szellemileg-testileg ép és rendkívül fegyelmezett volt, látszott rajta a felelősségtudat a testvére iránt.

Timi nagyon nehezen „szelídíthető" egyéniség volt, mentálisan is és testileg is fejlettebb volt Rékánál, testarányai korának megfelelőek maradtak a mai napig. Tíz évvel ezelőtt erőteljesen agresszív, önfejű volt, néha még ma is. Mindig visszabeszélt, ha valamit nem akart, akkor azt azért sem csinálta. Öntörvényű, a kedvenc gyakorlatait önállóan, a maga által választott időben bármikor elvégezte, otthon is megmutatta, és mesélt az élményeiről. Megfigyelőképessége roppant jó, gyakorlatait az ép társai szintjén tudta bemutatni. Mindent utánozott, sajnos a rossz példát is. A testi kontaktusokat mindig ő kezdeményezte, a gyerekek bizonyos távolságot tartottak tőle, valószínű mozdulatainak határozottsága, erőteljessége miatt. Timi hetente több órát vett egy esetleges fellépés reményében. Nagyban gondolkodtam, de megérte!

Szeretném bemutatni Timi 2006-ban elért fejlődését, amit a felvételek is igazolnak.

Részletes felbontás 2006 szeptemberében

- **Megjelenése, testi fejlettsége:** mozgékony volt, a gyakorlatokat tökéletesen követte, kivitelezte. Fegyelmezhetőbb, önállóbb és segítőkészebb lett. Élvezte az órát, alig várta, hogy mozoghasson. Alkatilag is azonos fejlettségi szintet ért el. Formás, izomzata folyamatosan fejlődött.
- **Magatartása, közösséghez való viszonya**: csoportközösségben jól érezte magát, felszabadulttá vált. Szerette, ha a többiek rá figyelnek. Nem tolakodott és nem beszélt vissza. Szelektív hallással rendelkezett, akkor erősebben kellett rászólnom. Ez nála bevált. Ez azért fontos, mert színpadon oda kell figyelnie, nem mehet a saját feje után. A stúdión kívül is másként viselkedett. Ez természetes, hiszen a környezet és a pedagógus is nagyon meghatározó tényező.

- **A mozgása**: a kétirányú mozgáskoordinációs gyakorlatokat kitűnően elvégezte, pl.: a forgásokat, levegőben az ugrásokat. Eszközökkel jól bánt. Szerette a tükörben követni mozdulatait. Voltak kedvenc gyakorlatai, ezek közé tartoznak a mai napig a forgó cirkuszi eszközeim és a fitt-ball labda. Kedvence volt a szökkenés egyénileg és párban. Mindent mozdulatot hibátlanul kivitelezett.
- **Beszéde**: nem mindig volt érthető, de ez az artikuláció nehézsége miatt történt, mióta jár a stúdióba, azóta sokkal jobb és érthetőbb.
- Értelmi megnyilvánulásai: figyelme koncentráltabbá vált, emlékezete jól működött. Minden gyakorlatot név szerint ismert, azonnal bemutatta. A társait kiigazította, okította, ha ezt a feladatot kapta. Határtalan örömmel tette, hiszen így is bizonyíthatott. Imádott szerepelni, a róla készült film is ezt igazolja.
- **Munkához való viszonya***: nem beszélt már vissza, a feladatokat elvégezte. Otthon segített porszívózni, szerette a rendet a környezetében. Önálló személyiség lett belőle.*

Én a művészeti útra tereltem. Kreatív, önálló ötletei voltak. Szerette társainak a mozdulatait kijavítani, kiigazítani a hibáikat.

A mozgás és a tanulási készség a gyermek fejlődése során szüntelenül összekapcsolódik. Ez a terápiás foglalkozás, a komplex idegrendszer-fejlesztés a fejlődés egymásra épülő mozgásminták mentén érhet el sikert.

Tehetség azonosítása

„Ha van valami, ami sokkal ritkább, mint a tehetség, az a tehetség felismerésének képessége." Robert Half

Saját meghatározásunk szerint a TEHETSÉG=motiváció, kreativitás, kimagasló képesség. Beválogatásunk kritériumrendszere saját magunk által meghatározott.

Tehetségkeresésünket és azonosításunkat 3 fő területen belül végezzük:

- testi-kinesztetikus
- térbeli-vizuális
- szociális-interperszonális

Programunkban a tehetségazonosítás és a beválogatás szempontjai előadói szempontból a következők:

- a kreativitás (pl.: eredeti ötlet, szokatlan megoldásmód, érzékeny, esztétikumszerető)
- a szociális képességek (pl.: társai szeretik)
- a művészeti képességek pl.: (pl.: zenei átélés, szituációs játékban átélés)

Zenei szempontból:

- a ritmusérzék (érzi a zenei váltásokat, ütemre mozog)

Mozgásművészeti szempontból mérjük:

- a rugalmasságot (pl.: ugrásoknál)
- a hajlékonyságot (pl.: hát hajlásoknál)
- az állóképességet (pl.: mennyi fokozott terhelést bír próbák alatt)
- a gyorsaságot (pl.: forgásoknál)
- a lazaságot (pl.: spárgák)
- az erő (pl.: emeléseknél)
- a statikus mozgást (pl.: emeléseknél, lábtartásoknál)
- a gyors tanulási készséget (lépések sorozatának gyors megjegyzése), ami kihagyhatatlan.

Tímea esetében a ***tehetségazonosítást*** 2003-ban a következő szempontok szerint végeztem:

Dátum: 2003. 10. 05.

Helyszín: Pécs, Alajos u. 2./2., Petőfi Sándor Művelődési Ház

Tehetségterület: interperszonális

Vizsgáltak jellemzői: 4 éves korú, Down-szindrómás kislány

Módszer: módszerünk a megfigyelés, mint pl.: a szemkontaktus, a kifejező készség, a tolerancia, a dominancia, az egymás iránti figyelem és a motiváció.

Tehetségterület: testi- kinesztetikus

Vizsgáltak jellemzői: 4 éves korú, Down-szindrómás kislány

Módszer: saját módszerünk szerint mérjük a rugalmasságot, az erőt, a hajlékonyságot, a lazaságot, vizsgáljuk a memóriát (lépések sorozatának a megjegyzését), az ütemre mozgást, a kreatív ötleteket és a zenei átélést.

Célcsoport létszáma: 2 (Réka, Tímea)

Vizsgáltak száma: 2 (Réka, Tímea)

Azonosítottak száma: 1 (Tímea)

Kiválasztottak száma: 1 (Tímea)

Meglepően tökéletesen kivitelezte a tőle kért gyakorlatokat. Hihetetlenül makacs tehetségcsírát találtam.

Tehetséggondozás

Tehetséggondozás: az a folyamat, amelyben a szisztematikusan felderített tehetség-ígéreteket fejlesztjük a gazdagítás, gyorsítás, differenciálás eszközrendszerével, komplex programok keretében.

Céljaink:

- biztosítanunk kell a különböző társadalmi rétegekből kikerülő tehetségek részére az esélyegyenlőséget

- ösztönöznünk, motiválnunk kell kis tehetségígéreteinket
- rejtett tartalékaikat gazdagító programokkal segítjük felszínre juttatni
- személyiségüket erősítenünk kell drámajátékos és kommunikációs óráinkon, hogy bátrabban vállaljanak vezető szerepet a színpadon
- problémáik közös megoldására törekszünk a szülők bevonásával együtt
- fontos megismertetni velük a különböző lehetőségeik tárházát

Tímea esetében a tehetséggondozást 2012-ben a következő szempontok szerint végeztem:

Dátum: 2012. 12. 14.

Helyszín: Pécs, Zsolnay Kulturális Negyed

Tehetségterület:

- interperszonális
- testi-kinesztetikus

Tevékenységünk neve: kommunikáció és társas kapcsolat a színpadi előadó- és mozgásművészetben.

Tevékenységünk célja: a Down-szindrómás gyermek tehetséggondozása és a hosszú távú

tehetség kibontakoztatása.

Gondozottak jellemzője: 14 éves, Down-szindrómás lány

Résztvevők száma: 1 (Tímea)

Hatásvizsgálat eredménye: Tímea 2011 júniusától egy kiváló csapat egyenrangú tagjaként csillogtathatja meg tudását a „Tavaszi zsongás" című mozgásművészeti mesedarabunkban.

Módszereink

Program során alkalmazott módszereink

A program során ***Berczik Sára*** esztétikus testképző módszerét alkalmazom a csoport igényeihez alkalmazkodva. Ezáltal a táncosaim szakszerű irányítással képesek mozdulataikat tudatosan, pontosan, technikailag azonos módon végrehajtani, ezáltal tudásukat fejleszteni, kifejezőképességüket adottságaik szerint, művészi fokon kibontakoztatni. A Berczik módszerpedagógiai célokat, a testképzést szolgálja. A gyakorlat pedagógiai célkitűzése határozza meg a mozdulat formáját, zenéjét, technikáját, térformáját. A mozdulat tehát eszköz az erő, az ügyesség, a koordináció, a hajlékonyság, a szép tartás, a harmonikus mozgás kifejezésére.

A Berczik mozgásművészet, mivel a gimnasztikára épül, alapjaiban nem tánc, de a technikai képzés magasabb szintjén, plasztikus mozdulataival képes cselekmények, érzelmek, gondolatok kifejezésére is.

A program során még ***Perényi Balázs*** mozgásos, drámajátékos módszerét használom kiegészítő, felkészítő programként. A foglalkozások jellemzője az élményközpontúság.

A gyakorlatok csoportépítés szempontjából lehetnek együttműködést serkentők, csoportépítők.

Első mozgásművészeti óráink tematikája

- ismerkedés egymással, ismerkedés a mássággal (családokkal együtt)
- elemi mozgásminták, rugalmasság, egyensúly, mozgáskoordináció
- nagymozgások követése, testséma fejlesztése tükörkontrollal, testtartásjavítás, gerinctorna eszközök használatával
- kéz-láb összehangolása szökkenéssel, sasszéval, más alapgyakorlatokkal. A nagymozgású gyakorlatok után könnyebb a kismozgású gyakorlatok kivitelezése tükör előtt. Így más mozdulatokkal is tudjuk fejleszteni a finommotorikát
- idő és térérzékelés, egymáshoz viszonyított beállások, sorok cserélődése, helyzetgyakorlatok a teremben mozgással összekötve. Ezzel a testkép, testséma fejlesztését erősítjük
- mimika, fejmozgások (a fogyatékos gyermek verbális kifejezőeszközeit jól helyettesítheti vagy kiegészítheti)
- drámajáték improvizációval, mozgással összekötve
- kétirányú mozgáskoordináció fejlesztése, egyensúlygyakorlatok
- ritmusérzék fejlesztése különböző zenékre
- izomerősítő gyakorlatok
- hajlékonysági gyakorlatok
- páros gyakorlatok
- motívumok tanulása
- egyéni improvizációk
- csoportos gyakorlatok, tér, idő, koreográfia elemeinek gyakorlása
- egy produkció betanulása, jelen esetben a mesedarabunk bővítésén dolgozunk

A gyakorlatok kötetlen tempójúak, függetlenek az esetlegesen használt zenétől. A zenei választás rendkívül fontos. Nyugtató hatású, harmonikus közérzetet teremtő zenekíséretet ajánlott választani (véleményem szerint a szélsőséges változatokat is kell használni. A prioritás a kontaktus kialakítása, a társra való figyelés, segítő szándék kialakítása, együttműködési készség fejlesztése – a szocializáció erőteljes támogatójaként).

Csoportjaimban fontos a kapcsolati munka, ahol egymás mozgását lehet érzékelni, pl.: a másik mozgásának követése, kiegészítése, vagy míg az egyik mozdul, a másik addig valamilyen pozícióban marad folyamatosan egymást váltva páros, hármas vagy csoportos formában. Nincs jó vagy rossz megoldás, hanem tapasztalási folyamat zajlik. Ennek során fejlődik a kapcsolatteremtési, visszajelzési készség. A Down-szindrómás gyerekek és az egészségesek átélik, hogy egymást kölcsönösen segíteni és megérteni tudják. A megértettség alapvető emberi igény. A résztvevők látják egymást, közös alkotások születnek, a közösségen belüli „sokféleség" megtapasztalhatóvá, érezhetővé válik.

Mire jó a mozgásművészet?
Nagyon fontos a hovatartozás, egy közösség ereje

Közösségen belül a motiváltság nagyobb lesz, mivel minden gyerek szeretné megmutatni, hogy mi az a maximum, amire képes. Egymásra vannak utalva, kialakul az egymás iránti figyelem. Közösségen belül megtanulják a tolerancia fontosságát, mint például a bőrszín eltérésének az elfogadását, hogy attól még a társának lehetnek értékei. Előtérbe kerül, illetve fontosnak tartom a felelősség kialakulását egymás iránt. Egy közösségen belül a mozdulatok, lépések majd a kész koreográfiák betanulásában, gyakorlásában tudnak segíteni egymásnak. Egy közösség személyiségformáló erővel is rendelkezik. Kiemelném a kommunikációs készség kialakulását. Kialakul az egészséges rivalizálás és a hierarchikus rendszer, ami a legtöbb esetben így is lesz. A hierarchikus rendszerben fontos, hogy a gyermek milyen dominanciajegyekkel rendelkezik. Ez teljesítmény vagy személyiségjegy alapján dől el, de az évek is számítanak, hogy ki az, aki régebb óta tartozik a csoporthoz. Döntő lehet, hogy a domináns személyiség milyen értékeket közvetít. A közösségi munka rendszert visz a gyermek életébe, és ez meghatározó lesz a későbbiekben is. Közösségben fontos a motiváltság, ezen belül fontos a megerősítő dicséret, ellendicséret, jutalmazás. Jutalmazás lehet például egy jó kirándulás a Csodák Palotájába, a Jövő Házába, Tropicariumba. Mindig igyekeztem személy szerint olyan plusz élményekkel gazdagítani a fellépéseinket, amivel gazdagíthatom érzelmi világukat. Sok gyerek nem jut el ilyen helyekre, mert a szülő nem ér rá, mert pénzt keres, vagy nincs rá keret. Fontos szempont a technikai tudás mellett, hogy milyen a csoport interpretációs készsége, és ezt, hogy lehet fokozni. Ez esetben a szublimációnak fontos szerepe van. A táncosok hogyan tudják feldolgozni érzelmeiket közösségen belül, egyénileg és csoportosan egyaránt. Zenei hatásra szenvedéseik, kínlódásaik kiírása mozgáson keresztül. Szóló táncként hogy lehet beültetni egy műsorba? Kitűnő alkotások jöhetnek, illetve jönnek létre. A balett és a tánc tartalmának kifejezésében a zenének a tánccal egyenrangú szerep jut. A zeneművészet fejlődése mindenkor közvetlen hatással van a táncművészetre.

Megemlíteném a kreativitás kiemelkedő szerepét. A divergens gondolkodás faktorai: kreativitás. Divergencia: rengeteg lehetőség megoldása a táncművészetben. Originalitás: milyen eredeti ötlettel rendelkezik a közösség tagja és maga a közösség. Fluencia: a kreatív gondolat, milyen folyamatossággal bír egy színpadi produkció létrehozásában. Flexibilitás: milyen hajlékonysággal, rugalmassággal rendelkeznek a csoport tagjai egy program kialakításakor.

Mennyi ötlettel, gondolattal bírnak. Ez megnyilvánulhat a színpadi látképek, ruhák, díszletek tervezésekor. A zenét is sokszor ők komponálják. Fontos a csoport kohéziója, összetartó ereje. A közös cél, amit mindig a táncpedagógusnak, koreográfusnak kell kitűzni, például versenyek megnyerése, különböző fesztiválokon való részvétel.

Eredménye Down-szindrómások részére

A Down-szindrómás gyermekeknél a tánc, mint önkifejezési módszer jelen van.

Mint örömforrás: egy jó zene mellett az önfeledt mozgás a „jókedv csináló" dopamin és szerotonin hormonok felszaporodását és a gátlások határtalan felszabadulását teszi lehetővé az emberi szervezetben. A jó közérzeten túl javul a keringés, a légzés, erősödnek a csontok és az izomzat. Ha ez csoportban zajlik, az energiák összeadódnak.

Mint sikerforrás: ez esetben a fogyatékkal élő gyerekek részére sikerek lehetnek a munkafolyamat során azok az apró lépések, mozdulatsorozatok, amiket egy egészséges csoportban sikerül kivitelezniük. Sikerélmény számukra, hogy egy integrációs csoportban egyenértékű partnerként kezelik őket. Elfogadják másságukat, sutaságukat, és ezzel növelni tudják egészséges társaik a Down-szindrómás táncosok önbizalmát.

Mint szocializációs eszköz: a társaság biztonságot ad, a fiatalok megtanulják elfogadni egymást.

A pedagógus személyisége

„Muszáj, hogy legyen nagyon kevés „rossz tanár" is az iskolában, mert ő is az életre tanít, ahol jönnek majd a „rossz főnökök" sorban." Csermely

Kutatások is bizonyították, hogy a gyerekek érdeklődését, tanulásuk hatékonyságát a családi háttér mellett, az iskolai hatásokon belül, a pedagógusok munkájának minősége befolyásolja leginkább (*Goldhaber és Wright–Sanders).*

A tehetséggondozó pedagógusokra összetett szerep jutott. Egy tanár tantárgyi tudásán és előadásán kívül a személyiségével együtt tudja a leghatékonyabb eredményt elérni a tanítványai körében.

A leghatékonyabb pedagógus néhány kiemelhető tulajdonságai a következők:

- nyitott a különböző viselkedési formák iránt
- nem ítélkezik azonnal
- saját elképzeléseit felvázolja, és hagyja a gyermeket kibontakozni
- tűrőképessége szinte határtalan
- jól kommunikál a külvilág felé
- naprakész információval rendelkezik
- érdeklődési köre tág, állandóan bővíti
- lelkesedéssel adja át tudását, információit
- koordinációs feladatokat lát el
- kitűnő szervező
- a szülőket bevonja a különböző feladatokba
- a pedagógus, pszichológus együttműködik a tanácsadásnál
- szívükön viselik a pályaválasztással kapcsolatos információkat, lehetőségeket

Pedagógusaink fontos feladata felismerni a kreatív SNI gyermekeket – ösztönözni, motiválni kreativitásukat – kielégíteni szükségleteiket: megismerési, elfogadási, alkotási, biztonsági – önmagára találtatás, hogy megbirkózzon a feladatok sokszínűségével – elkallódás elhárítása – harmonikus fejlesztés – segíteni őket a különböző helyzetekben – az általános kreatív nevelés eszközeivel segíteni fejlődésüket.

A zenei, képzőművészeti vagy mozgásos foglalkozások szerencsésen egészíthetik ki az intellektuális irányultságot, segíthetik a gyermek érzelmi-szociális fejlődését akkor is, ha a gyermek ezeken a területeken nem rendelkezik jó adottságokkal.

Mint tehetséggondozó koreográfus tevékenységem fő célja, hogy a művészeten, illetve a táncművészeten keresztül segítsek a gyermekek személyiségének kiteljesedésében.

Feladataink

Tehetségprogramom feladatai közé tartozik a korai fejlesztés, továbbá fejlesztő felkészítés, ellátás és tanácsadás a szülőknek. A gyermekek képességfejlesztése, segítségnyújtás a meglévő képességek felismerésében, a célirányos továbbfejlesztésében. A mozgásban korlátozott gyermekek mozgásterápiával történő foglalkoztatása. Adatbázis készítése tehetségeimről, tevékenységük bemutatásáról, majd annak folyamatos gondozása a Géniusz Programban kialakított információs bázissal szinkronban. A „jó gyakorlatok", a bevált fejlesztési programok megismertetése és gyakorlati bemutatása. A modellértékű művészeti, sport és képzőművészeti tehetségműhelyek megtalálása, bemutatkozási helyük megteremtése, a tehetség azonosítása. Az azonosítás és a tehetségfejlesztés segítése módszertani szakanyagokkal minden művészeti és sportágban, illetve képzőművészeti területen. **Kiemelt tehetséggondozói területem az SNI-n belül a Down-szindrómás tehetségek integrált közegben történő fejlesztése a mozgásművészeten keresztül.** Továbbá a roma és hátrányos helyzetű tehetségek felkutatása, megtalálása, majd integrált közegben történő fejlesztése, mentorálása a sporton, a művészeteken és a képzőművészeteken keresztül. Célkitűzésem, hogy kapcsolatot építsek ki minden olyan szervezettel és személlyel, amely/aki partner lehet abban, hogy a tehetség minden területén (pl. tudományos, művészi, sport, manuális, mesterségbeli stb.) helyben, kistérségekben, regionálisan, országosan és Kárpát-medencei léptékben képes legyen elősegíteni a tehetségek kibontakozását. Célom és törekvésem a tehetségsegítésben részt vevő intézmények, szervezetek, egyének együttműködő, segítő és gazdagító hálózatának fejlesztése. Tehetséggondozó programom jól szolgálja azt a tehetségsegítő célt, hogy a tehetségek minél személyesebb információhoz jussanak. Programomban a személyiségfejlesztést a művészetek és a sport komplex eszközeivel végzem. Továbbá művészetpedagógiai és sportpedagógiai tehetségse-

gítő tevékenységet is végzek. A tehetségpontok hálózatában elsődleges feladatom a tehetségsegítők képzése, továbbképzése, vagy annak megszervezése. Hatókörünk országosan is sok tehetségpontot érint, azok tehetségsegítő tevékenységében közvetlenül is részt veszünk (szakemberek segítői, előadók, programok irányítói).

Konklúzió

A gyermek önmegvalósítása, kreativitása, önértékelése fejlődik, megerősödik. A közös élmények hatására barátságok alakulnak ki, amely egészséges társadalmi felfogást eredményez.

A fentiek következtében a család is jobban fegyelmezhető, irányítható, feladattudattal rendelkező gyermeket kap. Integrálható. Az ép gyerek toleranciát tanul, ami az ő szocializációjában is nagyon fontos. Tudjuk, hogy mindazok, akik SNI gyerekekkel vagy felnőttekkel élnek vagy dolgoznak, segítségükkel más szemüvegen át látják a világot, és több örömük van, szebb, értelmesebb az életük – más lesz a mérce. Természetesen igaz, hogy a fogyatékkal élő emberkék és felnőttek tanulási képességei mások, fejlesztésük sokkal több odafigyelést, empátiát és gyakran szakmai felkészültséget igényel. Tudjuk, hogy lassabban érik el a felnőtt léthez való tudást – de elérhetik, ha így nevelik, ha engedi és ösztönzi ezt a környezetük. A szülők részére a tehetség-tanácsadás megtörtént.

Minden fogyatékos ember igényli, akárcsak az „épek", hogy tartozzon valahová, hogy megvalósíthassa önmagát, hogy kreatív munkát végezhessen, hogy biztonságos, stabil, értékes élete legyen, s hogy megbecsülje.

Így érhetjük el, hogy az SNI tehetségígéretek igazi tehetségekké váljanak.

Irodalomjegyzék

Gyarmathy, É. (2006). *A tehetség*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Sarka, F. (2004). Tehetségnevelés és integrált oktatás, Taktaharkány 2004. 04. 30. (Power Point)

Czeizel, E. (2004). *Sors és tehetség,* Urbis Könyvkiadó, Budapest

Balogh, L. Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/tehetsegfogalomBL.doc

SAŽETAK:

Cjelovita kurikulna reforma, koja ipak nije doživjela svoju primjenu u Republici Hrvatskoj, ipak je u prvi plan stavila holistički pristup i međupredmetno povezivanje koje uvelike mijenja način poučavanja jezika i jezičnog izražavanja materinskoga jezika. Hrvatski jezik je uvršten u jezično-komunikacijsko područje, a jezik i jezično izražavanje obuhvaćeni su domenom Komunikacija i jezik i time prestali postojati kao nastavna područja. U novom okvirnom kurikulumu (2016) ponovo se ističe pragmatična funkcija jezika kao i osnovne jezične djelatnosti čitanja, pisanja, slušanja i govorenja. Promjene zahtijevaju inovacije u pristupu učenja jezika, traže sustavne i koncepcijske promjene nastave, nove jezičnometodičke i pedagoške odrednice s ciljem razvijanja ne samo učiteljevih vještina poučavanja, nego i postupaka u nastavi koji će omogućiti djeci zanimljivo učenje.

Rad želi istražiti kako se trenutno provodi nastava jezika i jezičnoga izražavanja, koristi li se zavičajni idiom u nastavi, želi razotkriti kakav je stav prema promjenama u načinu poučavanja jezika i jezičnog izražavanja, koji se tip jezičnometodičkoga predloška koristi s obzirom na funkcionalni stil, koliko su udžbenici funkcionalni u poučavanju jezika, koji su segmenti jezične kompetencije primarni u nastavi i kako učitelji procjenjuju jezične kompetencije svojih učenika.

Anketa je uključila 285 učitelja i nastavnika iz pet županija Republike Hrvatske: Zagrebačku, Brodsko-posavsku, Virovitičko-podravsku, Osječko-baranjsku, Požeško-slavonsku. Anonimna anketa obuhvatila je i učitelje razredne nastave (81) i predmetne nastave (117) hrvatskoga jezika u osnovnim školama, kao i nastavnike u gimnazijama (30), strukovnim trogodišnjim školama (28) i strukovnim četverogodišnjim školama (29). S obzirom na uzorak ispitanika deskriptivnom statistikom pokazuje se trenutna situacija u načinu poučavanja i procjeni učitelja o nastavi hrvatskoga jezika i jezičnoga izražavanja. Anketa je pokazala da većina učitelja svih obrazovnih razina još uvijek smatra da je učenje gramatičkih pravila vrlo važno, da se zavičajni idiom nedovoljno koristi u nastavi, da u jezičnim priručnicima za nastavu prevladavaju književnoumjetnički jezičnometodički predlošci i da je većina učitelja nezadovoljna kvalitetom komunikacijskih kompetencija učenika.

Ključne riječi: komunikacijske kompetencije, materinski jezik, poučavanje jezika, jezično izražavanje, kurikul hrvatskoga jezika

ABSTRACT

The whole curricular reform, which has achieved than withdrawn, in the Republic of Croatia, emphasized holistic approach and interrelationship in language teaching in the classroom which influenced largely on need to change the way of teaching and the language expression of the mother tongue. The Croatian language as subject is included in the linguistic-communication teaching area, and the language and the linguistic expression are covered by the domain of Communication and language and thus cease to exist as teaching areas. In the new framework curriculum (2016), the pragmatic function of language as well as the basic linguistic activity of reading, writing, listening and speaking is again emphasized. Changes require innovations in language learning approaches, they require systematic and conceptual changes, new language teaching and pedagogic guidelines, with the aim of developing not only the teaching skills of the teacher but also the teaching methods that will enable the children to learn on interesting way.

The paper seeks to explore how language teaching and language expression is currently being conducted, whether a native language is used in teaching, also to disclose the attitude towards changes in language teaching and language expression, which is a type of language-style template in terms of functional style, how much textbooks are functional in language teaching, which are the primary language learning segments, and how teachers evaluate the language competence of their students.

The survey included 285 teachers and teachers from five counties of the Republic of Croatia: Zagreb countc, Brod-Posavina coutny, Virovitica-Podravina county, Osijek-Baranja county and Pozega-Slavonia county. The anonymous survey also included primary school teachers (81) and secondary school teachers (117) of the Croatian language in elementary schools, as well as high school teachers (30), vocational three-year schools (28) and vocational four-year schools (29). Considering the sample of respondents with descriptive statistics, the current situation in the teaching and assessment of the teaching of the Croatian language and the linguistic expression is shown. The survey showed that most teachers of all levels of education still consider that grammar rules are very important, that the native language is not used properly in teaching, that language teaching manuals prevail in literary linguistic metadata, and that most teachers are dissatisfied with the quality of communicative students competences.

Keywords: Communication Competences, mother tongue, Language teaching, Language Expression, Croatian Language Curriculum

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO:37.016:811.163.42
Szakmai tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 12. 04.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 144-162

KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE I POUČAVANJE HRVATSKOGA JEZIKA U INSTITUCIONALNOM OBRAZOVANJU

COMMUNICATION COMPETENCES AND TEACHING CROATIAN LANGUAGE IN INSTITUTIONAL EDUCATION

Irena Krumeš
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek
ikrumes@foozos.hr
Gordana Potnar-Matković
Industrijsko-obrtnička škola, Slavonski Brod
gordana.potnarmatkovic@gmail.com

Uvod

U svijetu globalnih promjena i ubrzanoga razvoja suvremenoga društva pristup informacijama i znanju sve je jednostavniji i brži. Masovni mediji omogućuju brzo i olakšano učenje i dolazak do informacija bilo koje vrste pa se to drastično odražava i na nove oblike učenja i poučavanja djece i mladih. Ubrzani protok informacija utječe na stvaranje nastavnoga materijala (koji je sve češće digitaliziran) i mijenja svoju funkciju u procesu poučavanja, a to se odražava i na formalno i neformalno učenje i poučavanje materinskoga jezika. Materinski jezik se mora učiti, a učenje znatno potiču komunikacija i razvoj komunikacijskih vještina.

Komunikacija na materinskom jeziku podrazumijeva:

a) osposobljenost za pravilno i stvaralačko usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica

b) jezično međudjelovanje u nizu različitih društvenih i kulturnih situacija: obrazovanje, rad, slobodno vrijeme i svakodnevni život

c) uključuje razvoj svijesti o utjecaju jezika na druge i potrebi upotrebe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način (prema Nacionalni okvirni kurikulum 2011: 17)

Jezično kompetentni govornik materinskoga jezika ne postaje se stečenim znanjem o jeziku, nego znanjem o načinima uporabe jezika u različitim društvenim kontekstima. Znanje o jeziku obuhvaća i kompetenciju jezičnog sustava i kompetenciju komunikacije .

Pod pojmom komunikacijske kompetencije podrazumijevamo:

A) posjedovanje jezične kompetencije (jezičnih pravila svih normi: gramatičke, fonetsko-fonološke, morfološke, sintaktičke, leksičke, pravopisne i pravogovorne)

B) posjedovanje sociolingvističke kompetencije (poznavanje društvenih i kulturnih pravila te značenja jezičnog iskaza)

C) posjedovanje strateške kompetencije (sposobnost uporabe jezične kompetencije u konkretnim situacijama i za određenu namjeru) (prema Mihaljević-Djigunović, 1998: 152)

Komunikacijske vještine postale su ključne kompetencije nužne za život, rad i učenje i odražavaju novi smjer obrazovanja usmjeren na aktivno učenje i drugačiji stav prema učenju i radu utemeljen na preuzimanju odgovornosti za vlastito obrazovanje i cjeloživotno usavršavanje.

Europska komisija, usmjerena ka cjeloživotnom obrazovanju, definirala je osam domena ključnih kompetencija kako bi naglasila europsku dimenziju u obrazovanju i odgovorila na potrebe Lisabonske strategije (Europa kao najkompetitivnija ekonomija zasnovana na znanju). To su: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije, digitalna kompetencija, učiti kako se uči, poduzetništvo, kulturno izražavanje, međuljudska i građanska kompetencija.

Slika 1. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje[1]

[1] Preuzeto iz dokumenta Education and Training http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf, Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, http://elacd.carnet.hr/index.php/Kako_i_s_kime_sura%C4%91ivati%3F (2.12.2017.)

Europska komisija na prvo mjesto stavlja komunikaciju i to na materinskome jeziku uz koju je i komunikacija na stranome jeziku.

Zajednički europski referentni okvir za jezike ili ZEROJ (2005) isticao je kako je komuniciranje na materinskome jeziku primarna kompetencija i preduvjet razvoja ostalih kompetencija. Zato su takav oblik poučavanja materinskoga jezika uvele brojne zemlje (npr. Slovenija).

Komunikacijske kompetencije i ovaladavanje hrvatskim jezikom

Osnova svake komunikacije počiva na jezičnoj kompetenciji, a ona uključuje i sociolingvističku, diskurzivnu i stratešku kompetenciju. Komunikacijska kompetencija ili komunikacijska sposobnost postaje prioritet, a jezičnu kompetenciju koju čini leksička, semantička, gramatička, fonološka, ortoepska i ortografska osposobljenost već postoji u nastavi hrvatskoga jezika.

Ključan čimbenik usvajanja znanja o jeziku jest njegova praktična primjena odnosno pragmatičnost kojom se poučavanje gramatike temelji na razvoju i poticanju osnovnih jezičnih djelatnosti: receptivnih (slušanje i čitanje) i produktivnih (govorenje i pisanje) kao i kreativnog izraza. Sustavnim provođenjem jezičnih djelatnosti olakšava se usvajanje jezičnih sadržaja.

… *biti kompetentan korisnik jezika u komunikaciji ne znači samo posjedovati znanje o jeziku nego i sposobnost i vještinu za aktiviranje tog znanja u komunikacijskom činu.*
(Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007: 91)

Danas se aktualizira razvoj komunikacijskih kompetencija u učenju materinskoga jezika jer su dosadašnja istraživanja pokazala da učenici u školama usvajaju jezične sadržaje na razini teorijskog poznavanja pravila, definicija i normi (lingvistička kompetencija), a da ta znanja ne znaju primijeniti, odnosno znaju pravila, ali nemaju zadovoljavajuću sposobnost izražavanja, sporazumijevanja, govorenja i pisanja (komunikacijska kompetencija).

Prosječan pučkoškolac u stanju je vrlo točno reproducirati gramatičko-pravopisna pravila koja je zapamtio tijekom školovanja, ali ga u svakodnevnoj komunikaciji obilježava šturi vokabular, nedorečene rečenice krnje strukture, poteškoće pri verbaliziranju misli, nelagoda pri uporabi standardnoga hrvatskoga jezika (Pavličević-Franić, 2005:113).

Uz način učenja jezika postoji i problem participacije jezičnog izražavanja u ukupnom broju sati nastave Hrvatskoga jezika u Republici Hrvatskoj do sada. Analiza sadržajne disperzije Dunje Pavličević Franić pokazuje da u programu Hrvatskoga

jezika prevladavaju sadržaji književnosti, potom gramatike i pravopisa, a najmanje je zastupljeno jezično izražavanje (Pavličević-Franić, 2002: 121). Sustavnim promjenama nastavnih planova i programa nastojalo se premostiti ovaj problem. Tako su u Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) za nastavno područje hrvatski jezik uvedene i naglašene sljedeće zadaće:

-osposobljavanje učenika za uspješno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama i

-ovladavanje jezičnim sredstvima potrebnim za uspješnu komunikaciju što u prvi plan ističe funkcionalnu stranu učenja jezika. (NPiP 2006)

Jezik treba upoznati cjelovito, kao sustav u funkciji i zato predmet učenja postaje jezik svakodnevnih komunikacijskih situacija, a ne samo izdvojena pravila i definicije. To ujedno podrazumijeva ispreplitanje sadržaja nastave jezika i nastave izražavanja, književnosti, medijske kulture, stilistike pa i drugih predmeta. Takvo učenje materinskoga jezika temelji se na učeničkom jezičnom predznanju i poznatim komunikacijskim situacijama. S obzirom da je jezik sustav treba ga poučavati u cjelovitoj uporabi, na najčestotnijim uzorcima riječi, jezičnim modelima prihvatljivim dobi učenika poštujući induktivnu metodu u učenju i načelo supstitucije i paradigmatsko-sintagmatski slijed. Projektom Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) te donošenjem novog Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (NPiP) 2006. započele su kvalitativne promjene na osnovnoškolskoj razini u dijelu koji se odnosi na programske sadržaje. NPiP-om se, između ostaloga, pokušalo odrediti odgojno-obrazovna postignuća učenika te utjecati na načine izvedbe nastave.

Na srednjoškolskoj razini, osobito u slučaju gimnazijskih programa, nije bilo većih programskih promjena od sredine 1990-ih. Donošenjem Strategije za izradbu i razvoj nacionalnog kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2007.) otvoren je prostor većim zahvatima u odgojno-obrazovnom sustavu.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće i srednjoškolsko obrazovanje (NOK, 2011) u prvi je plan stavio i potaknuo interdisciplinarnost i međupredmetno povezivanje koji omogućuju holistički pristup razvoju učeničkih kompetencija. Uvođenje kurikula kao načina planiranja utjecat će i na predmetni kurikul za hrvatski jezik. Napuštaju se nastavna područja (jezik, jezično izražavanje, književnost, medijska kultura) i kao strateška područja uvode se jezične djelatnosti prema kojima se planira kurikulski sadržaj i organizacija poučavanja i to u obrazovnim ciklusima. Za svaki odgojno-obrazovni ciklus na razini odgojno-obrazovnih područja definirana su očekivana učenička postignuća. Zato su uvedene i međupredmetne teme. Hrvatski je jezik uvršten u jezično-komunikacijsko područje u kojem su dane smjernice za poučavanje i prvog i drugog stranoga jezika. Na taj način planiran je budući razvoj komunikacijskih kompetencija. Kao ciljevi jezično-komunikacijskog područja navedeni su, između ostaloga, stjecanje potrebne razine

slušanja, govorenja, čitanja i pisanja koje su navedene kao ključne za učenje, rad i život, odnosno istaknuto je razvijanje sposobnosti za komunikaciju u različitim situacijama.

Novi kurikulum 2016. u prvi je plan stavio ovladavanje uporabnim mogućnostima hrvatskoga jezika u jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i međudjelovanja koje omogućuju razvoj komunikacijske jezične kompetencije na standardnome hrvatskom jeziku.

Važnost jezično-komunikacijskog područja jest u poticanju i razvijanju svjesnog korištenja jezikom kao temeljem za razvoj vještina apstraktnog i kritičkog mišljenja u izražavanju i komunikaciji koji tvore osnovu uspješnog obrazovanja.

(Nacionalni dokument jezično-komunikacijskoga područja kurikuluma 2016: 4)

Ovladavanje hrvatskim jezikom uvršteno je u domenu Komunikacija i jezik.

Prema Kurikulumu (2016), domena Komunikacija i jezik obuhvaća razvoj:

— jezične, uporabne, strategijske i društvenojezične kompetencije

— kompetencije razumijevanja i stvaranja tekstova različitih vrsta i struktura u različite svrhe i namjene

— socijalizacijske sposobnosti učenika, tj. razmjenu ideja, mišljenja, iskustava, osjećaja u međudjelovanju s drugima u različitim kontekstima, medijima i komunikacijskim situacijama

— komunikacijskih strategija radi razumijevanja i stvaranja teksta na temelju prije stečenoga znanja i učenja

— sposobnosti pomnoga čitanja obavijesnih i književnih tekstova, tj. analize i interpretacije teksta te razumijevanja konteksta i značenjskih slojeva

— svijesti o sebi kao osobi koja izgrađuje, poštuje i izražava vlastiti (jezični) identitet i poštuje identitet drugih u okviru jezične i kulturno-jezične govorne zajednice.

(Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta hrvatski jezik 2016 : 5)

Osnovna je svrha jezično-komunikacijskog područja omogućiti učenicima stjecanje znanja, razvoj sposobnosti i vještina te usvajanje vrijednosti i stavova povezanih s jezikom, komunikacijom i kulturom, odnosno osposobiti učenike za jezičnu recepciju, produkciju i interakciju. U ovom se području razvijaju komunikacijska, funkcionalna, čitalačka i međukulturna kompetencija. (Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta hrvatski jezik 2016:)

Navedene činjenice zahtijevaju inovacije u pristupu nastavnim sadržajima učenja jezika, traže sustavne i koncepcijske promjene nastave materinskoga jezika, nove jezičnometodičke i pedagoške odrednice s ciljem razvijanja ne samo učiteljevih vještina poučavanja, nego i postupaka u nastavi koji će omogućiti djeci zanimljivo učenje.

Dunja Pavličević Franić (2005) savjetuje kako bi se u mlađim razredima osnovne škole na satu hrvatskoga jezika trebalo najviše pozornosti posvećivati razvoju učenikova izraza, bogaćenju rječnika, usvajanju rečenične strukture, stvaranu općih komunikacijskih sposobnosti i razvoju ličnosti, a tek potom normativnom jezičnom znanju. Nastavu jezika treba organizirati tako da učenik bude aktivan, a poučavanje organizirati što zanimljivije i primjerenije u što kraćem vremenu. Didaktička igra, kao jedno od rješenja, u nastavi jezika povećava motivaciju i interes učenika, izaziva pozornost, povećava koncentraciju, traži aktivno sudjelovanje što rezultira značajnim uspjehom u učenju.

Nastavni sadržaji jezika kao gramatika, pravopis i izražavanje moraju se uskladiti s kognitivnim i komunikacijskim potrebama učenika ovisno o dobi, kao i u skladu s njihovim emocionalnim i sociokulturnim iskustvom. U središtu procesa poučavanja je komunikacija svih vrsta i smjerova (učitelj-učenik, učenik-učenik, učitelj-grupa učenika, grupa učenika-grupa učenika), a posebno govorna i pisana komunikacija koja potiče kreativnost. Takva se nastava jezika može povezati i s drugim segmentima predmetnih sadržaja kao književnost ili medijska kultura pa iz njih preuzeti jezičnometodičke uzore ili predloške. Nastavni sadržaj kao što je gramatika treba poučavati na osnovi primjera iz svakodnevnih razgovornih situacija (npr. telefonski razgovor), ne oslanjati se samo na sustav prijenosa jezičnih informacija, nego se osloniti i na odnose među osobama i osjećaje. Iz tih razloga potrebne su inovacije u pristupu nastavnim sadržajima učenja jezika, promjene sustava i koncepcije učenja, nove lingvometodičke i pedagoške odrednice, promjene učiteljevih vještina poučavanja i promjene postupaka u nastavi.

Istraživanje

Cilj i hipoteza istraživanja

S obzirom na nezadovoljstvo nastavnika i primijećene slabe komunikacijske kompetencije učenika na svim razinama školovanja, pokrenule smo istraživanje usmjereno upravo tim pitanjima. Pokušali smo metodom anketiranja istražiti kako i na koje se načine nastavno područje jezik i jezično izražavanje u predmetu Hrvatski jezik provodi trenutno u školama na svim obrazovnim razinama i kakav je stav učitelja i nastavnika o tome:

Ciljevi anketiranja bili su sljedeći:

1. Ispituje se način na koji učitelji koriste standardni jezik i zavičajni idiom, uvažavaju li specifičnosti zavičaja i zavičajni idiom s kojim učenici dolaze u prvi razred, koriste li ga u nastavi za poučavanje standardnoga jezika, paze li na vlastito izražavanje jer se od njih očekuje da poučavaju standardni jezik i potiču li proširenje dječjega aktivnog leksika kao i to rade li na pojašnjavanju značenja riječi.

2. Ispituje se način na koji se danas poučavaju jezik i jezično izražavanje, odnosno na kojim jezičnometodičkim predlošcima i udžbenicima (gotovo svi su priručnici te-

meljeni na književnoumjetničkim tekstovima koji ne mogu zadovoljiti suvremene potrebe za poučavanjem jezika i jezičnih djelatnosti u svakodnevnoj uporabi).

3. Ispituju se stavovi učitelja prema učenju gramatike i pravopisa, odnosno način poučavanja i učenja jezika. U našim školama prevladava još uvijek tradicionalni sustav poučavanja utemeljen na učenju pravila i definicija napamet. Željeli smo ispitati prevladava li još uvijek takav stav ili je promijenjen?

4. Ispituje se mišljenje učitelja i nastavnika o potrebi usavršavanja jezičnih djelatnosti u školama kao i njihovo mišljenje kojim jezičnim djelatnostima treba dati prednost kao i koje bi trebalo posebno sadržajno proširiti.

5. Želimo saznati jesu li učitelji i nastavnici uočili potrebu za promjenom i jesu li spremni prihvatiti promjene

HIPOTEZE

Očekujemo da ćemo potvrditi ili negirati sljedeće hipoteze:

H1 Nastavnici nedovoljno koriste imanentnu gramatiku svojih učenika u poučavanju standardnoga jezika.

H2 Većina jezičnih udžbenika koristi književnoumjetničke tekstove kao jezičnometodičke predloške u nastavi jezičnog izražavanja.

H3 U nastavi jezika prevladava učenje pravila i definicija.

H4 Učitelji žele promjene i uočavaju velike probleme u govornoj komunikaciji učenika

Ispitanci i metode istraživanja

Anketa je bila anonimna i provedena je tijekom 2016. godine. Sastavljena je od 19 pitanja koje smo razvrstali u nekoliko čestica prema ciljevima ispitivanja. Pitanjima smo željeli provjeriti/potvrditi stavove i mišljenja učitelja koje dobivamo iz prakse i tako što bolje povezati znanstvenu teoriju i školsku praksu. Anketa je uključila 282 učitelja i nastavnika iz pet županija Republike Hrvatske: Zagrebačke, Brodsko-posavske, Virovitičko-podravske, Osječko-baranjske i Požeško-slavonske. Ispitanici su bili učitelji razredne nastave (79), učitelji hrvatskoga jezika u osnovnim školama (116) kao i nastavnici hrvatskoga jezika u srednjim školama (87) svih usmjerenja; gimnazijama (30), strukovnim trogodišnjim školama (28) i strukovnim četverogodišnjim školama (29). Anketa je uključivala odgovore na skali od 1 do 5 (Likertova skala) u kojoj je 1 najmanja vrijednost, a 5 najveća.

Pitanja su se odnosila na izvođenje nastave hrvatskoga jezika u učionici, na zadovoljstvo učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika komunikacijskim kompetencijama svojih učenika, na njihove stavove prema mogućim promjenama u načinu poučavanja jezika i jezičnog izražavanja kao i primjene jezičnometodičkih predložaka s obzirom na funkcionalni stil. Željeli smo saznati koriste li učitelji imanentnu gramatiku i zavičajni idiom u nastavi uopće, koliko su funkcionalni udžbenici u poučavanju

jezika, koji su segmenti jezične kompetencije primarni učiteljima, a koji su trenutno dobro razvijeni u sustavu školstva, a koji to nisu. Nakon obrade ankete rezultati su prikazani prema skupinama pitanja.

Analiza i rezultati istraživanja

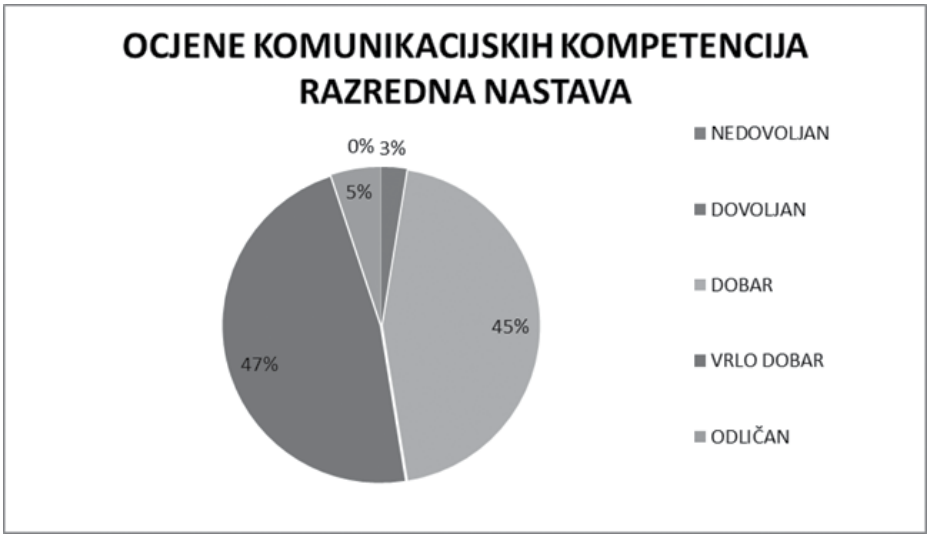
Prva skupina pitanja odnosila se na učitelje i zastupljenost nastave jezičnoga izražavanja, funkcionalnost udžbenika i programe cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika na području jezičnoga izražavanja. Na 1. pitanje ankete (Koristite li zavičajni idiom u nastavi jezičnoga izražavanja?) na sve tri ispitivane razine ispitanici su podjednako odgovorili. Najveći postotak odgovora bio je ujednačen na svim razinama školovanja i glasio je ponekad (44-49%). Budući da do trećega razreda osnovne škole učenik uči svoj vlastiti zavičajni idiom usporedno sa standardnim ovakav rezultat pokazuje kako učitelji razredne nastave nedovoljno koriste zavičajni idiom kojim govore učenici u nastavi jezika što nije u duhu humanističke i funkcionalne nastave jezika; odnosno ne potiču dovoljno učenike da koriste spoznaje o svom govoru za učenje novoga jezika (standardni) čime se potiče okomita višejezičnost. Podjednak postotak ispitanika na višim razinama školovanja pokazao je da ponekad koriste zavičajni idiom (OŠ-45%, SŠ-49%) te se može zaključiti kako su nastavnici hrvatskoga jezika u višim razredima osnovne škole kao i u srednjoj školi svjesni važnosti zavičajnoga idioma u nastavi jezičnoga izražavanja kao i potrebe da učenici pišu i čitaju tekstove na dijalektima te da je korištenje zavičajnog idioma korisno za nastavu jezika i jezičnog izražavanja.

Sljedeća dva pitanja ankete (2. Smatram da je učenike potrebno kontinuirano poučavati gramatičkim pravilima tijekom cijelog školovanja; 6. U nastavi hrvatskoga jezika potičem učenje gramatičkih pravila.) odnosila su se na potrebu kontinuiranog poučavanja gramatičkih pravila kao i stalnog poticanja učenja gramatičkih pravila.

95% učitelja RN (razredne nastave) smatra da je potrebno redovito pa čak i često poučavati učenike navedene dobi gramatičkim pravilima te u gotovo istom postotku u nastavi hrvatskoga jezika podjednako potiču učenje gramatičkih pravila (94%). Nastava jezika i izražavanja trebala bi počivati na primjerima iz praktičnog života, a ne na učenju pravila napamet. Jezik mora biti funkcionalan te bi s učenicima trebalo vježbati na konkretnim situacijama.

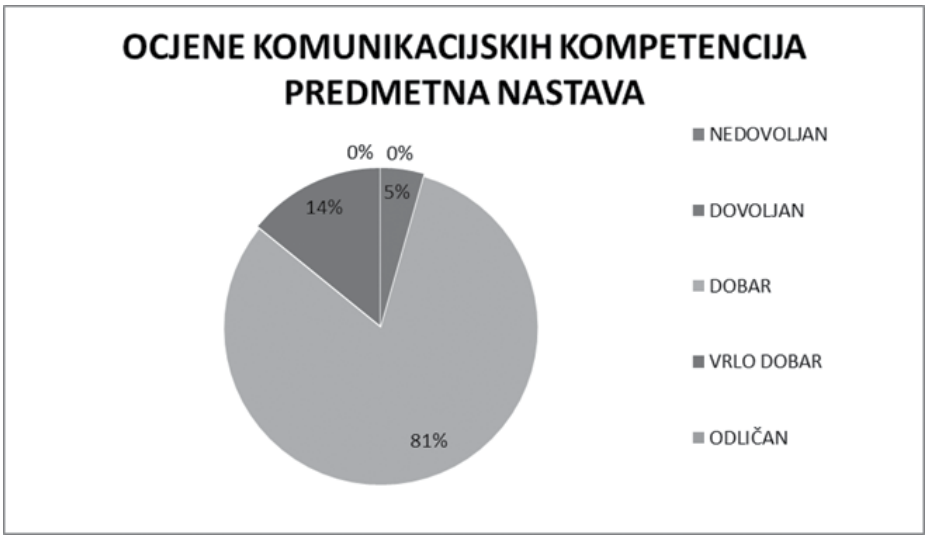
Na ova su pitanja i nastavnici PN (predmetni nastavnici) i SŠ (srednjoškolski nastavnici) podjednako odgovarali s neznatnim razlikama u postotcima (PN-93%, SŠ-96%). Svi su za redovito ili često poučavanje gramatičkih pravila kao i za poticanje učenja gramatičkih pravila (PN-88%, SŠ-96%) iako je učenje pravila nefunkcionalno i trebalo bi biti spontano i utemeljeno na primjerima iz govorne prakse. Ovo razdoblje je ključno za učenje materinskoga jezika jer se utvrđuju pragmatične osnove standardnoga jezika.

U 9. pitanju ankete (Smatram da trenutno poznavanje komunikacijskih kompetencija većine mojih učenika mogu ocijeniti ocjenom: 1,2,3,4,5) ispitanici su ocjenjivali komunikacijske kompetencije svojih učenika i pri tome pokazali u većoj ili manjoj mjeri kritičnost, ovisno o razini obrazovanja. Najveći broj učitelja razredne nastave jezične vještine svojih učenika ocjenjuje s ocjenom vrlo dobar (47%), a gotovo podjednak broj daje im ocjenu dobar (45%).

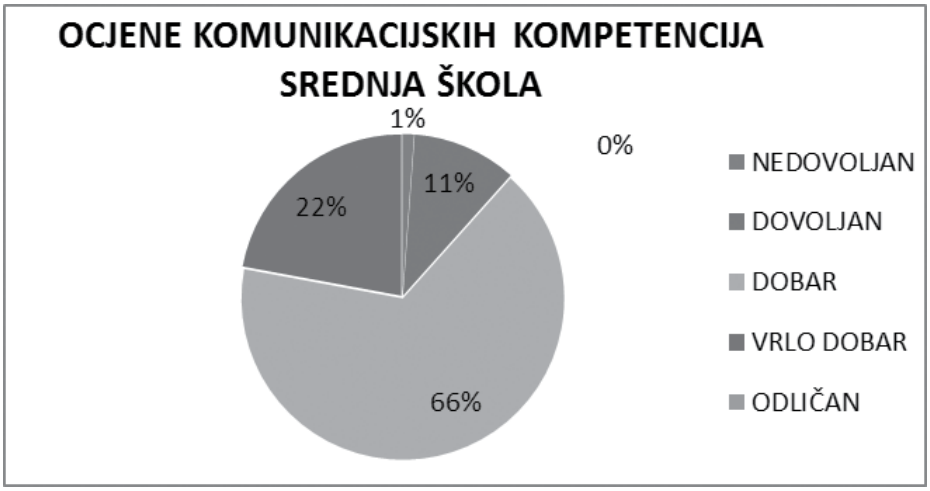


Grafikon 1. Ocjene komunikacijskih kompetencija – razredna nastava

Pošto se tijekom školovanja i očekivanja učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini povećavaju vidljivo je njihovo pojačano nezadovoljstvo učeničkim jezičnim vještinama tako da je najveći broj ispitanika komunikacijske kompetencije svojih učenika ocijenio ocjenom dobar (PN-81%, SŠ-66%) uz porast broja ispitanika s ocjenom dovoljan (PN-5%, SŠ-11%). (vidi grafikone 2 i 3)



Grafikon 2. Ocjene komunikacijskih kompetencija – predmetna nastava

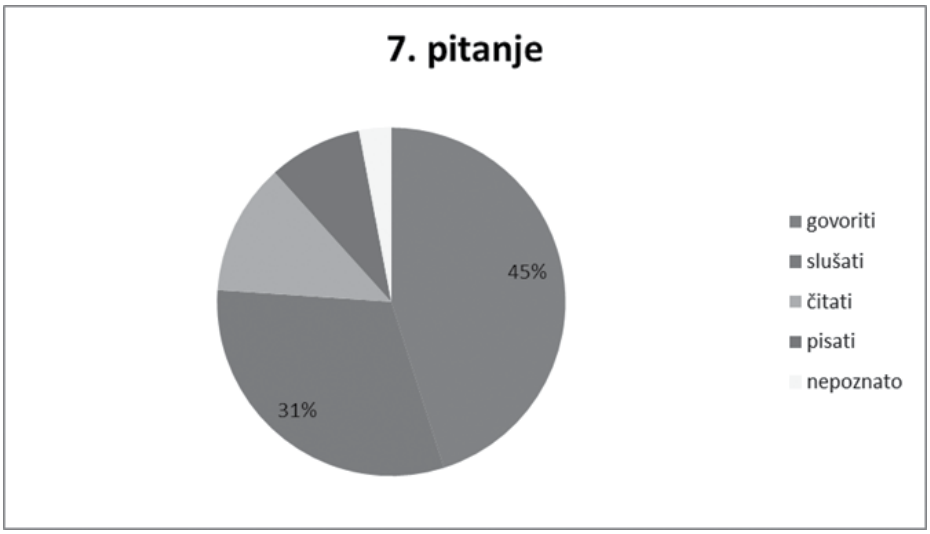


Grafikon 3. Ocjene komunikacijskih kompetencija – srednja škola

Zaključujemo da su niže ocjene ispitanika u skladu s nezadovoljavajućim čitateljskim kompetencijama koje susrećemo u nastavnoj praksi i nedovoljno razvijenom kulturom čitanja.

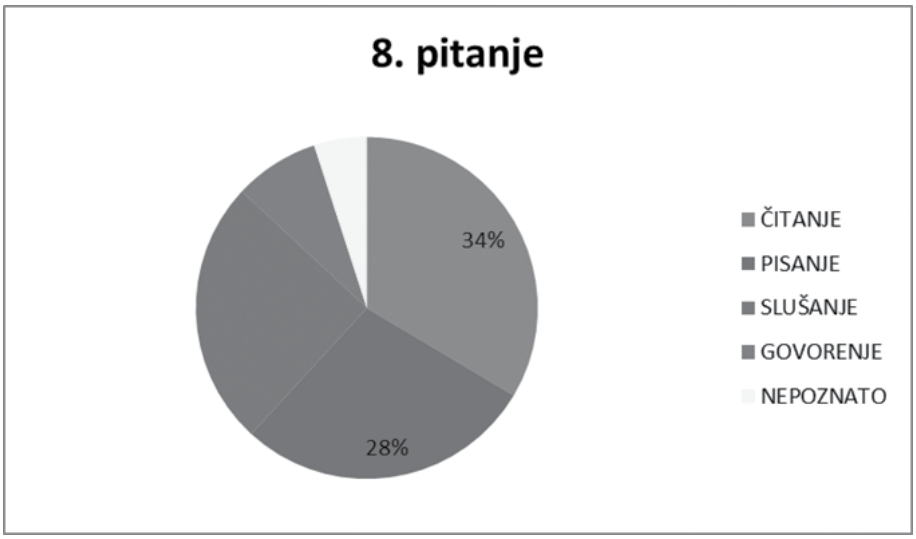
Anketnim pitanjima 7 i 8 (7. Smatram da učenik u učenju standardnoga jezika treba učiti govoriti, slušati čitati, pisati; 8. Trenutno se u našem obrazovnom sustavu najviše naglašava učenje: čitanje/razumijevanje, pisanje, slušanje, govorenje) propituje se koje su to kompetencije koje ispitanici ističu važnima za učenje standardnoga jezika, a koje kompetencije naš obrazovni sustav ističe kao najvažnije.

Skupni podatci za sve tri ispitivane razine obrazovanja objedinjuju rezultate pojedinačnih razina i prema njihovim vrijednostima su poprilično izjednačeni. Iskazani su grafikonom koji jasno pokazuje kako najveći broj ispitanika smatra kako treba u našem obrazovnom sustavu usmjeriti pozornost govorenju (45%), a potom slušanju (31%).



Grafikon 4. Rezultati odgovora na 7. anketno pitanje

Čitanju i pisanju ispitanici pridaju najmanje pozornosti, a upravo su to jezične vještine na čijem se usavršavanje najviše inzistira (Vidi grafikon 5). Ispitanici uočavaju da se govorenju i slušanju posvećuje najmanje pozornosti u nastavi Hrvatskoga jezika i da bi se trebalo usmjeriti ka razvoju ove dvije komunikacijske vještine.



Grafikon 5. Rezultati odgovora na 8. anketno pitanje

Na 3. anketno pitanje koje se odnosilo na leksik - proširivanje i razumijevanje riječi (Tijekom nastave hrvatskoga jezika potičem razvoj dječjeg rječnika i objašnjavam nove riječi: nikada, vrlo rijetko, ponekad, često, redovito) učitelji se RN u najvećem postotku izjašnjavaju da redovito - 78% ili često -19% objašnjavaju riječi učenicima što znači da bi učenje rječnika trebalo biti zadovoljavajuće uz redovito ili često objašnjavanje nepoznatih ili slabije poznatih riječi. Na razini osnovnoškolske nastave hrvatskoga jezika 53% ispitanika izjasnilo se da redovito, a 40% često potiče učenje i objašnjavanje novih riječi dok se tijekom srednjoškolske nastave taj postotak smanjuje i to tako da razvoj rječnika redovito potiče 41% ispitanika, a često 32% i 25% ponekad. Ovako visoki postotci navedenih odgovora pokazuju da je nastavna praksa kojom gotovo svi učitelji i nastavnici potiču učenje novih riječi dobra osnova na kojoj se može, ali i mora izgrađivati svaka jezična djelatnost.

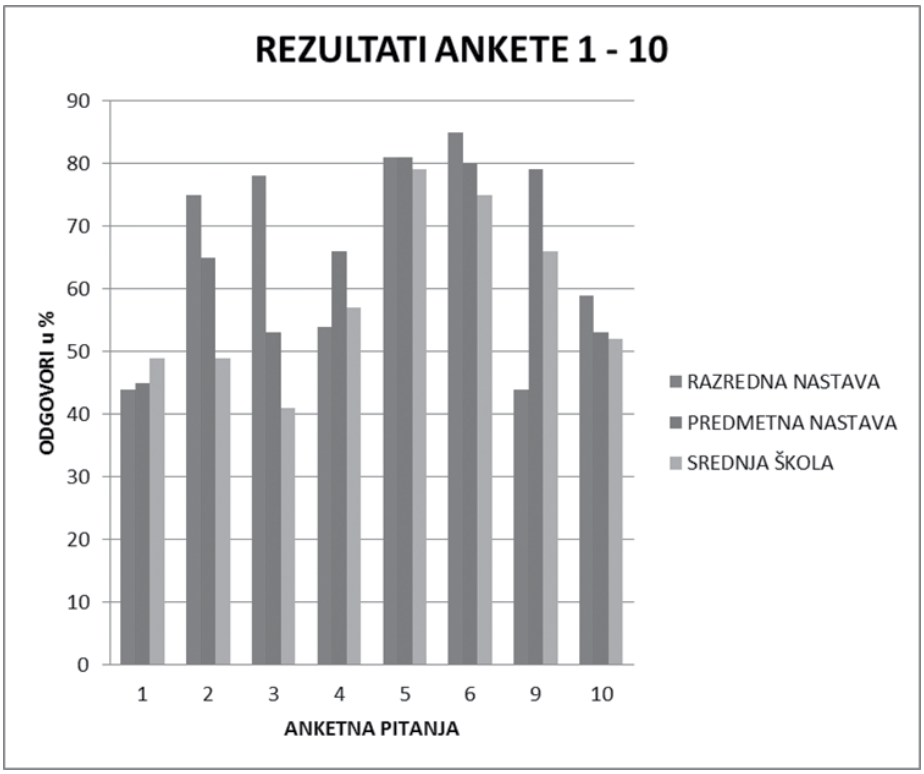
Četvrto se pitanje (Za vrijeme poučavanja hrvatskoga jezika koristim samo književne tekstove: nikada, vrlo rijetko, ponekad, često, redovito) odnosilo na zastupljenost književnoumjetničkog stila u tekstovima za učenje jezika na različitim obrazovnim razinama. Ispitanici - učitelji RN za poučavanje hrvatskoga jezika koriste često (54%) i redovito (28%) samo književne tekstove, dakle ukupno 82% ispitanika, što nas navodi na zaključak kako kako se jezik uči u našim školama samo u književnoumjetničkom diskursu, a ostali se zanemaruju. Funkcionalno poznavanje jezika kao i učenje jezika obuhvaća usvajanje i čitanje i drugih vrsta tekstova koji izgleda

nisu dovoljno zastupljeni u sadašnjim udžbenicima. Na razini PN učitelji za vrijeme poučavanja hrvatskoga jezika često koriste samo književne tekstove (66%), ali je značajan postotak (14%) odgovorio da se ponekad koriste književnim tekstovima što znači da u nastavi jezika posežu i za neknjiževnim tekstovima (komunikacijskog, publicističkog, razgovornoga stila). Još viši postotak ovakvih odgovora bilježimo na srednjoškolskoj razini (21%) što upućuje na tendenciju stvaranja svijesti da jezično-metodički predlošci za učenje jezika mogu obuhvatiti i neknjiževne.

5. pitanje (Za vrijeme nastave pazim kako govorim i izražavam se isključivo standardnim hrvatskim jezikom: nikada, vrlo rijetko, ponekad, često, redovito) propituje osobni stav učitelja prema vlastitom izražavanju. Odgovori upućuju na to da je ujednačen postotak učitelja na sve tri obrazovne razine i da se gotovo svi nastavnici u nastavnoj komunikaciji izražavaju standardnim jezikom (81%, 81%, 79%) što nam govori da su učitelji svjesni svoje uloge govornoga uzora.

Na 10. anketno pitanje (U udžbenicima hrvatskoga jezika pronalazim sve potrebne nastavne materijale koji su mi potrebni za nastavu jezičnog izražavanja: redovito, ponekad, često, ...) ispitanici na svim obrazovnim razinama odgovorili su podjednako. To znači da u udžbenicima hrvatskoga jezika često (52-59%) pronalaze sve nastavne materijale koji su im potrebni za nastavu jezičnog izražavanja. Dakle, udžbenik je uglavnom jedini izvor nastavnih materijala. U drugom odgovoru saznajemo (26-28%) da postoje učitelji kojima udžbenik nije dovoljan tako da traže izvore izvan ponuđenih udžbenika. Budući da se neke govorne situacije ne mogu prikazati u udžbeniku, traži se inventivnost u traganju za izvorima izvan udžbenika koji mogu poslužiti kao predložak za rad (kao što su radijske priče, reklame, sms poruke i sl.).

Rezultati prve skupine pitanja prikazani su usporedno s obzirom na obrazovnu razinu odnosno školu u kojoj ispitanik djeluje. U Grafikonu 6 vidljiva je raspodjela odgovora na pojedina pitanja iz ankete s obzirom na vrstu škole ili razinu obrazovanja.



Grafikon 6. Usporedni rezultati anketnog ispitivanja prema obrazovnim razinama – prva skupina anketnih pitanja

2. skupina pitanja obuhvaća pitanja koja se odnose na novi pristup nastavi Hrvatskoga jezika koji pretpostavlja upoznatost ispitanika sa sadržajem kurikulskih nastaojanja iz 2016. godine, bavi se usavršavanjem nastavnika i potrebom cjeloživotnoga učenja.

U pitanju 11 (Smatram da je nastava jezičnog izražavanja dovoljno zastupljena u Nastavnom planu i programu: previše, dovoljno, ni previše ni premalo, skromno, nedovoljno) provjeravali smo zadovoljstvo ispitanika obimom sadržaja jezičnog izražavanja. Učitelji RN smatraju da je takvih sadržaja sasvim dovoljno (43%); ni previše ni premalo (38%) što znači da su u većoj mjeri zadovoljni količinom sadržaja jezičnoga izražavanja u školi. Učitelji hrvatskoga jezika u osnovnoj školi nisu zadovoljni zastupljenošću sadržaja jezičnog izražavanja i podijeljeni su između odgovora da je

takvih sadržaja ni previše ni premalo (38%) i da su skromno zastupljeni (37%). Slično je i s nastavnicima u srednjim školama koji uz spomenuta dva odgovora (34% i 30%), navode čak da je takvih sadržaja nedovoljno (14%) što upućuje da čak 44% ispitanika nije zadovoljno količinom nastavnih sadržaja koji obuhvaćaju područje jezičnog izražavanja u srednjim školama. Rezultati pokazuju i da postoji potreba da se na ovom području još mnogo toga može promijeniti što se u potpunosti slaže s najnovijim tendencijama.

Sljedeća pitanja odnose se na novi pristup nastavi Hrvatskoga jezika koji pretpostavlja upoznatost ispitanika sa sadržajem Kurikula iz 2016. godine (12. Slažete li se s novim pristupom nastavi Hrvatskoga jezika u kojoj bi se ukinula predmetna područja/ 13. Potpuno sam pripremljen za promjene u načinu poučavanja hrvatskoga jezika na osnovu razvijanja jezičnih sposobnosti/ 14. Upoznat sam s načinom vrjednovanja razine i kvalitete jezičnih sposobnosti učenika/ 15. Potpuno su mi jasni standardi procjenjivanja razine komunikacijske kompetencije učenika). Ova su pitanja izazvala dosta nedoumica na svim obrazovnim razinama i vrlo široku disperziju odgovora što nas navodi na sljedeće zaključke:

1. Pošto je ukidanje predmetnih područja predloženo već u Kurikulu iz 2011. i predviđa promjene u nastavi jezika koje su ostvarene u nekim zemljama Europske unije u Republici Hrvatskoj se 44% ispitanika ne slaže s takvim promjenama, a 38% se djelomično slaže što znači da većina nema dovoljno saznanja o promjenama koje bi se mogle dogoditi u reformi koja se priprema.

2. Na pitanje kojim se ispituje samoprocjena pripremljenosti ispitanika za promjene u načinu poučavanja hrvatskoga jezika (usmjerene na razvoj jezičnih sposobnosti), najveći broj ispitanika se djelomično složio s takvom tvrdnjom (43%).

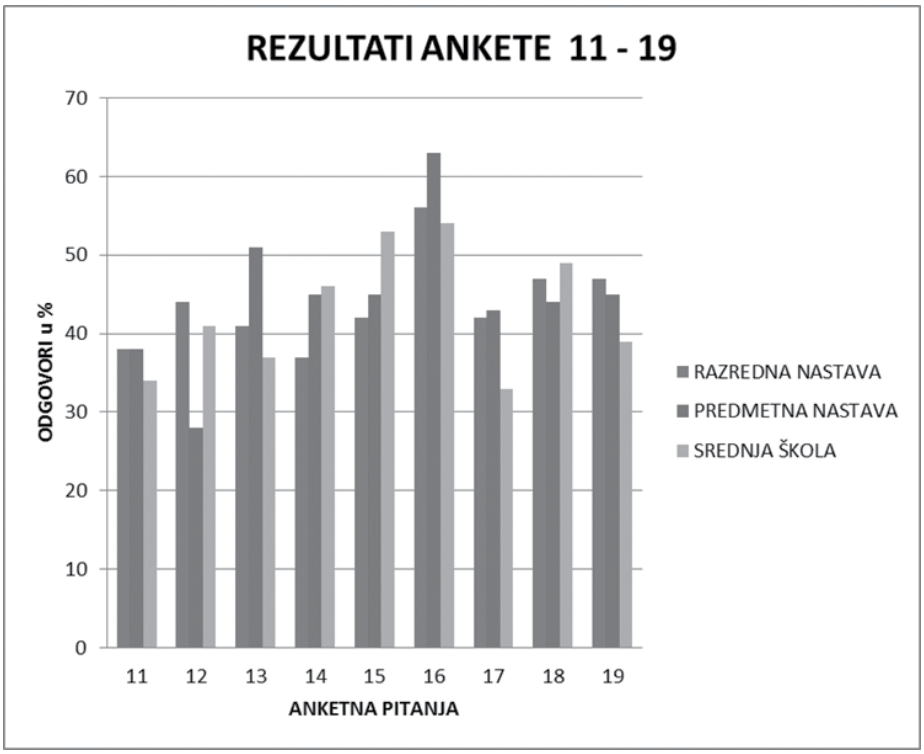
3. Na pitanje o poznavanju načina vrjednovanja razine i kvalitete jezičnih sposobnosti učenika kao i standarda za procujenu razine komunikacijske kompetencije učenika ispitanici su podjednako odgovarali kako su relativno dobro upoznati s načinom vrjednovanja (djelomično se slažem 43%) kao i standardima procjenjivanja komunikacijske kompetencije (djelomično se slažem 46%) iako je poznato da do danas ne postoje standardi koji bi služili učiteljima i nastavnicima pri ocjenjivanju stupnja usvojenosti pojedine komunikacijske sposobnosti (govorenje i razumijevanje).

Na 16. anketno pitanje (Permanentno usavršavanje trebalo bi uključiti i metode za poučavanje komunikacijske kompetencije učenika) ujednačeni su odgovori na svim obrazovnim razinama. Ispitanici se slažu (88%) da je potrebno uključiti metode poučavanja komunikacijske kompetencije u permanentno usavršavanje te je istaknuta pozitivna atmosfera kao i spremnost za učenje i promjene.

Zadovoljava li se potreba povezivanja nastave sa stvarnim životom kroz postojeće nastavne programe za Hrvatski jezik na svim školskim razinama pitanje je na koje ispitanici ujednačeno potvrdno odgovaraju (slažem se i potpuno se slažem 57%) iako razina svakodnevne komunikacije upućuje na vidljive probleme u načinu govo-

renja učenika, loše pisane korespondencije kao i javnih nastupa. Ova pojava upozorava kako nisu iskorištene sve mogućnosti povezivanja nastave sa stvarnim životom, pogotovo na višim školskim razinama gdje su i mogućnosti povezivanja veće.

Usporedni rezultati anketnog ispitivanja prema obrazovnim razinama za drugu skupinu pitanja prikazani su Tablicom 2.



Grafikon 7. Usporedni rezultati anketnog ispitivanja prema obrazovnim razinama – druga skupina anketnih pitanja

Rasprava

Hipoteza 1 je potvrđena jer učitelji i nastavnici ne prepoznaju prednosti uključivanja imanentne gramatike svojih učenika za vrijeme poučavanja materinskoga jezika. U anketi je vidljivo da učiteljima i nastavnicima nije jasno kako i na koji način mogu rabiti imanentnu gramatiku i zavičajni idiom u usvajanju novih jezičnih sadržaja.

Hipoteza 2 je potvrđena jer su učitelji i nastavnici i sami prepoznali stilističku jednoličnost u odabiru jezičnometodičkih predložaka ili tekstova u udžbenicima za jezik. Jedan dio ispitanika pokazao je da dobro poznaje praktične potrebe nastave materinskoga jezika tako da u nastavu uvode i neknjiževne tekstove.

Hipoteza 3 je potvrđena jer se većina ispitanika izjasnila da podržava učenje pravila i definicija na svim razinama poučavanja materinskoga jezika. Ova činjenica upućuje na veliki problem u pristupu poučavanju gramatike među poučavateljima jer učenje pravila i definicija prema današnjim kriterijima ne utječe na kompetencije i usvajanje jezika.

Hipoteza 4 je potvrđena jer ispitanici osjećaju potrebu za promjenama i reformama u načinu i poučavanju materinskoga jezika i svjesni su niske jezične kompetencije svojih učenika.

Zaključak

Na osnovi ankete učitelja razredne nastave i nastavnika hrvatskoga jezika zaključili smo da je nužno organizirati sustavnu *edukaciju edukatora* na području jezičnoga izražavanja kako bi poučavatelje pripremili za promjene koje se pripremaju obrazovnom reformom. Ove promjene podrazumijevaju ispunjavanje uspostavljenih ishoda učenja koji se odnose ne samo na procjenjivanje stupnja ovladanosti pojedinom jezičnom sposobnošću na različitim razinama i dobi učenika, nego i na promjene u načinu poučavanja materinskoga jezika koje uključuju metode i postupke usmjerene i usklađene s proširivanjem sadržaja vezanim uz govorenje i slušanje, kao i razumijevanje pročitanog teksta. Pripreme poučavatelja podrazumijevale bi i sustavna istraživanja i preporuke o učinkovitom načinu poučavanja, pristupima i metodičkim sustavima koji odgovaraju novim ciljevima nastave materinskoga jezika koji se odnose na funkcionalnu gramatiku.

Literatura

Bagarić, V., Mihaljević, Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* vol. 8, br. 1: 84-93

Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnoga predmeta: Epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju – s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Profil

Češi, M., Barbaroša-Šikić, M. (2007). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*. Jastrebarsko-Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje.

Education and Traininghttp://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf, Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

Mihaljević Djigunović, J. (1998).*Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). ur. Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb : Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Pavličević-Franić, D. (2002). Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnom diskursu. *Suvremena lingvistika* 53-54: 117-126.

Pavličević-Franić, D. (2005). Komunikacijom do gramatike. Zagreb: Alfa.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja (Temeljci metodičkoknjiževne enciklopedije)*. Zagreb: Školska knjiga

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011): Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH

Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga

Vijeće Europe (2005): *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Education and Training http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf, Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, http://elacd.carnet.hr/index.php/Kako_i_s_kime_sura%C4%91ivati%3F (2.12.2017.)

Nacionalni dokument jezično-komunikacijskoga područja kurikuluma – Prijedlog, veljača 2016.,

https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/prijedlog-nacionalni-dokument_jezicno-komunikacijskoga-podrucja-kurikuluma.pdf (1.12.2017.)

ÖSSZEFOGLALÓ

A kortárs szemléletű irodalomtanítás napjainkban igen sok szakembert és pedagógust foglalkoztat. Megváltozott és átalakult az irodalom szerepe, hiszen egyrészt háttérbe szorul a szövegértés, az olvasás, másrészt viszont felértékelődik a szó, a szöveg és a betű jelentősége, ugyanis aki jók kommunikál az könnyebben boldogul az élet minden területén. Mindezen változások függvényében az irodalom oktatásnak is módosulnia kell s ennek tükrében kell újragondolni és számba venni a lehetőségeket. Dolgozatomban ezért a szövegelemzés mentén kívánok foglalkozni a másság, a sztereotípiák és a módszertani alkalmazhatóság kérdésköreivel.

Kulcsszavak: kortárs gyermekirodalom, másság, határátlépés, sztereotípia

ABSTRACT

Contemporary literary teaching nowadays employs many experts and teachers.The role of literature has changed, because do not get enough space the reading of texts and the reading comprehension, but the meaning of the word, the text and the letter is appreciated, for the good communicators are easier to navigate in all aspects of life.Depending on these changes, literary education must also change and reflect on this and reconsider the opportunities.This is why I am doing textual analysis in which I am focusing on questions like difference, stereotypes and methodological application.

Keywords: contemporary children's literature, difference, border-crossing, stereotype

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: 371.3:82
373.3
821.511.141-93(497.113)
821.511.141"722"Csík M.
Szakmai tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 12. 30.
Az elfogadás időpontja: 2018. 01. 10.
Terjedelem:. 164-171

KORTÁRS SZEMLÉLETŰ IRODALOM AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓS TAGOZATÁN – CSÍK MÓNIKA: *SZEKRÉNYLAKÓK*

CONTEMPORARY LITERATURE IN THE ELEMENTARY SCHOOL – *SZEKRÉNYLAKÓK* WRITTEN BY MÓNIKA CSÍK

Kulcsár Sarolta
kulcsar.sarolta1988@gmail.com
Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelv- és Irodalomtudományi Doktori Iskola

Kortárs szemléletű irodalomtanítás – bevezető gondolatok

A kortárs szemléletű irodalomtanítás napjainkban igen sok szakembert és pedagógust foglalkoztató kérdéskör, melyre sok esetben mint egy szélmalomharcra tekintünk, ugyanis mire azt gondolhatnánk, hogy naprakészek vagyunk, akkorra mindig megjelenik valami új, valami más, valami az eddigieknél is újabb szöveg. Talán ezek azok a tényezők: az idő- és térnélküliség maga, amely a XXI. század legnagyobb problémáit jelentik, ugyanis az internet, az okostelefonok és a felértékelődött virtuális lét korszakában a pedagógus egy állandó versenyt fut, amely során mégis azt tapasztalja, hogy az irodalomtanítás mostoha helyzetbe került és megújulásért kiált. Feltehetjük a kérdét, hogy mit érthetünk megújulás alatt? Bókay Antal szerint a posztmodern irodalomtanítást a gyerekek élményvilágára építve kellene megvalósítani, minek során nem szükséges kitérni külön sem az esztétikai, sem az etikai-nevelői értékek előtérbe helyezésére, csupán az olvasóra, a befogadóra kell

koncentrálni (BÓKAY 2002/11: 84–85). A befogadóra, akinek az irodalomtanítással, a szövegekkel szemben támasztott igénye is megváltozott, ugyanis a környezetéből rázúduló információdömping hatására egy felgyorsult világban kénytelen feltalálni/megtalálni magát. Ezért megváltozott és átalakult az irodalom szerepe, hiszen egyrészt háttérbe szorul a szövegértés, az olvasás, másrészt viszont felértékelődik a szó, a szöveg és a betű jelentősége, ugyanis aki jók kommunikál az könnyebben boldogul az élet minden területén. Mindezen változások függvényében az irodalom oktatásnak is módosulnia kell s ennek tükrében kell újragondolni és számba venni a lehetőségeket. A magyar órát tehát a jó hangulat, az elfogadói légkör, a kreatív feladatokra való igény, valamint a digitális eszközök és adatbázisok használata kell/kellene, hogy jellemezze. Továbbá törekedni kellene a módszertani megújulásra/megújításra, a kreatív írás szépirodalmi lehetőségeinek megteremtésére, az irodalom határterületeinek megismerésére/megismertetésére, a drámapedagógia mint módszer alkalmazására, továbbá az irodalomtörténeti kutatások végrehajtására.

A kortárs irodalom a múlt irodalmának a jelen szemüvegén történő vizsgálatán alapszik. Így fontossá válik, hogy az aktuális tananyag kapcsolatba kerüljön a tanulók hétköznapi életével s ezáltal elkerülhetetlen az eddig tabuként kezelt témák megjelenése az irodalomban. Egy erőteljes szemléletváltás ez, ami maga után vonzza a tantárgy átstrukturálásának szükségességét, az új műfajok beemelését, valamint a kreativitás, a játék és a humor eszközének alkalmazását a tanóra keretében.

A fent felsoroltak irodalomórán történő megvalósításához nagyon jó alapot nyújthat egy kortárs vajdasági szerző, Csík Mónika legújabb mesefüzére, a *Szekrénylakók*. A mesék szereplői hétköznapinak semmiképpen sem nevezhető elemei egy gyerekszoba nagyszekrénye fenekének. De kik is ők valójában? „Ő Büdi, a kallódó zokni, Rágcsa, a moly, Kajlagomb egy kislány kabátjáról való, Dugófej a legokosabb parafadugó, akit ismerek, ő Sipirc egér, mi hárman pedig a szekrénymélyi almacsutka-különítmény tagjai vagyunk, Kis-, Al- és Főcsutka – mutatta be Főcsutka a társaságot" (CSÍK 2018: 9). A bemutatkozásból jól látható, hogy ez a kis társaság sablonosnak semmiképpen sem mondható, ugyanis mindegyik szereplő picit más mint ahogyan a befogadó őt elképzelné. Pont olyanok ők mint egy osztály tanulói, akik mindannyian különböző személyiségjegyekkel rendelkeznek, s ezek a különbözőségek teszik őket egyedivé és utánozhatatlanná. Rapos Nóráék gondolatai is alátámasztják a leírottakat, hogy „A tanulókra nem a különbségeik szerint tekintünk, hanem egyediségükben szemléljük őket, ebből következően tiszteletben tartva, elfogadva mindenki másságát" (RAPOS 2011: 16).

A mesefüzérben rejlő intertextuális és intermediális kapcsolatok

A mesefüzér helyszíne egy családi ház, amelyen belül a legtöbb történet a gyerekszobában játszódik. A cselekmény terét vizsgálva megfigyelhető egy intertextuális kapcsolat A. A. Milne: *Micimackó* című regényének Százholdas Pagonyával. A két

szövegtér közötti nagy különbséget viszont az jelenti, hogy míg a Százholdas Pagony egy zárt területen belüli szabadságot jelképez, addig a szekrényfeneken katonás rend uralkodik, minek részeként egy szűk téren belüli önmegvalósítás követhető nyomon. További intertextuális viszony fedezhető még fel Hans Christian Andersen: *A rendíthetetlen ólomkatona* című meséjével, minek főhőse nevesítve meg is jelenik a szövegben. „Miféle kalandokban vettél részt mostanában? Mesélj! Csak azokat a történeteidet ismerem, amelyeket papírra vetett az a hóhányó Andersen, de annak már jó ideje – kedélyeskedett a mesekönyv, a katona pedig, merthogy katona volt a vendég, miután szusszant egyet, elmesélte, merre kóborolt..." (CSÍK 2018: 92) A fent említett két intertextuális kapcsolat által a mesefüzér olvasásakor újabb szövegek emelhetőek be a befogadási és elemzési folyamatokba, amelyek kapcsán a tanulók szókincsbővítése, a beszéd- és íráskészség fejlesztés, a kreatív gondolkodásra való ösztönzés is megvalósulhat, továbbá a kreatív írástechnikák is elsajátíthatóvá válnak.

Fontos kiemelni továbbá, hogy szintén a szövegben nevesítésre kerül egy 2010-ben bemutatott 3D-s Disney-film is, az *Aranyhaj és a nagy gubanc*. „Kajlagomb el volt ragadtatva a történet hallatán, a kislány az ő hajdani gazdasszonyát juttatta eszébe, aki mindennap elvitte az óvodába. Szerinte nevezzék el Aranyhajnak a mesebeli lányt, és javasolta a Hihetetlen Mesék Könyvének, hogy ha legközelebb ezt a történetet meséli el valakinek, a főhőst Aranyhajnak hívja." (CSÍK 2018: 11) Szó esik továbbá *Frédi és Béni, avagy a két kőkorszaki szaki* című rajzfilmről is, ugyanis Fésűkagyló, aki későbbi művésznevén Távrecsegőként vált híressé fontos távközlési szerepet játszik a történetben. „A gyönyörű, estélyi ruhás Fésűkagyló nagy szenzációt keltett a Telefonközpontban, mindenki rajta keresztül szeretett volna telefonálni, egy híres rendező még szerepet is ajánlott neki két kőkorszaki szakiról szóló rajzfilmben, s kisebb szépészeti beavatkozások után Távrecsegő művésznéven vált ismertté" (CSÍK 2018: 67). Valamint a szövegben helyet kapott SpongyaBob is a *SpongyaBob Kockanadrág* című amerikai televíziós rajzfilmsorozat főhőse is. „ Hallóka is megtalálta a tenger fenekén a szerencséjét, ugyanis egyszer, amint épp egy korallzátonynál áztatta magát, felfigyelt rá egy tengeren túli kellékes, és beszervezte őt valami Bob nevű tengeri szivacsról szóló filmsorozatba" (CSÍK 2018: 68–69). Ezek az intermediális kapcsolatok révén a tanulókhoz közelebb kerülnek a történetek, másrészt további lehetőségeket teremtenek a szöveg és a rajzfilmek főhősei közötti hasonlóságok és különbségek felkutatására. Érdemes a befogadás során egy rövid részlet megtekintése, hiszen újabb szempontokat nyújt az elemzéshez.

Oktatás és nevelés a mesefüzér történetei által

A mesefüzér húsz történetet foglal magában, amelyek szereplői és melynek tere állandó, azonban a kialakult helyzetek egyediek. A szereplők csínytevéseire, az összezártságból fakadó konfliktusok megoldásaira a Hihetetlen Mesék Könyvének a

legtöbb esetben van egy tanulságos története, amely nem kimondott formában, ám célzott üzenetként ér el az érintetthez. A nevelői szándék eképpen épül bele a mesefolyamba, megbontva, ám nem megtörve annak folytonosságát. „Egyébként meg nem csak olyan történeteim vannak ám, amelyekből tanulhattok, vannak olyanok is, amiken csak úgy elnevetgélünk. Vagy amiktől berezelhetünk..." (CSÍK 2018: 35) Sőt, akad olyan történet is, minek kapcsán heves vita alakul ki a szereplők között, hiszen a Gubera Benőről szóló mesét Kiscsutka nemmese-mesének, míg Sipirc rémmesének tartja. A kialakult helyzetek egyértelműség nélküli megoldásai, a határátlépések és az átalakulások/átváltozások nem állnak távol a szerzőtől. A szöveg befogadása kapcsán ugyanis érdekes lehet a külön-külön, mesénkénti befogadás is, azonban az átalakulások csak úgy válnak értelmezhetővé, ha az olvasó a teljes szöveget ismeri. A mesékből készült egy hangjáték is a Vajdasági Rádió és Televízió stúdiójában, amit szintén érdemes alkalmazni a feldolgozás során, ugyanis annak meghallgatását követően, akár a tanulók által is eljátszható egy-egy részlet.

„A dolgok néha sokfélék lehetnek. Attól is függ milyenek, hogy milyennek szeretnénk látni őket. Egy sárga karika lehet napkorong, holdkaréj, vagy egy pohár narancslé, mondjuk helikopterből nézve – szólt utána a Hihetetlen Mesék Könyve" (CSÍK 2018: 45). A szöveg feldolgozása is tantárgytól, befogadótól, időtől és tértől függően sokféle lehet. A meséket több tantárgy oktatása során is lehet alkalmazni: elsősorban magyar nyelvből, emellett viszont matematikából a Halandzsáról és Professzor Doktor Kötöttpulcsi Rezső matematikus/biológusról szóló történet feladatainak megoldásával, zenéből a Szekrényfenék-induló megtanulásával és Mimi egereppeléseinek tanulmányozásával, valamint osztályfőnöki órán a Hihetetlen Mesék Könyve tanulságos meséinek a megbeszélésével. Magyar órán érdemes külön figyelmet szentelni a szekrénymélyi almacsutka-különítmény tagjainak és Kajlagombnak a nyelvezetére. Sok esetben használnak szólásokat és közmondásokat, amiket „almacsutka nyelven" fogalmaznak meg:

- ✓ Egy csutka, mint száz: szervezkednünk kell!
- ✓ Hát, a magom megáll a növésben!
- ✓ Már, hogy a csutkába ne lenne?!
- ✓ Magad alá magozol a meséitől.
- ✓ Csutkás!
- ✓ Lecsumázok, olyan jó!

Hasonlóan saját nyelvezetet alkalmaz Kajlagomb is:

- ✓ Gombolkozok.
- ✓ Gombosságos élet.
- ✓ Mit gomboltok, ki lenne?
- ✓ Hátulgombolódósok.

✓ Begombolódva.
✓ Bolondgombot játszik!
✓ Gombolódjunk ki!

Ezekkel a szólásokkal és közmondásokkal érdemes eljátszani s megkeresni a valódi párját, megbeszélni a jelentéseiket, alkalmazhatóságukat.

A szövegben fellelhető nyelvi érdekességek sorát bővíti továbbá az az eset is, amikor Kajlagomb divatlapban szeretne szerepelni. „Mi az a divatlap? – tudakolózott Büdi, a kallódó zokni. Az egy színes szekrényféle, a legszebb ruhák laknak benne. Ha nem történik velem az a baleset, hogy letörött a fél gombfülem, talán egy híres párizsi divatlapba is belekerülhettem volna. És mi az a párizsi? – faggatózott tovább Büdi. Az olyan rózsaszínű, ehető izé. A Konyhából lehet lopni, Sipirc mesélte – okoskodott Rágcsa" (CSÍK 2018: 19). Érdemes felhívni a tanulók figyelmét erre a tanulságos esetre, amit a helyesírási szabályok helyes betartása és az értelemtársítás sokszínűsége teremtett. Továbbá javasolt külön figyelmet fordítani a helységnevek, utcák, terek neveinek helyesírására a szövegben, ilyenek: a Százesztendős Kalapdoboz mellett, a Repülő házak utcája, a Konyha nevű hely, ahol Mosó Kati és Gázőr úr laknak, valamint az Éléskamra stb.

A mesebeli idő előrehaladásával a szereplők is változnak. A fejlődési folyamat szereplőnként más-más módon nyilvánul meg. Büdi időnkénti teljes metamorfózisának lehetünk tanúi, amikor fél pár zokniból fél pár kesztyűvé változik annak érdekében, hogy segíteni tudjon gazdasszonyának átvészelni a téli hideget. „Lehet, hogy a te szomorúságod is elmúlna, ha nem csak zokniskodnál – mondta a mesekönyv. Hanem? – értetlenkedett Büdi. Kesztyűsködhetnél! Te lehetnél Szekrényfenék egyujjas kesztyűje – kurjantott Mimi, és már nyújtotta is a mancsát, hogy Büdi kipróbálhassa rajta, milyen kesztyűnek lenni" (CSÍK 2018: 49). Petrovicsból, az Éléskamrában nyaraló pókból szakaszosan a Nem Kis Orosz Mesemondó válik, akiről utóbb kiderült, hogy csak nagyítás volt az egész, ugyanis Petrovics sem nem mesemondó, sem nem nyaralását tölti Szekrényfenéken. A serdülők dacolásának és lázadásának jeleit láthatjuk Kiscsutkán, aki nem volt hajlandó elvégezni a napi kötelező katonai gyakorlatokat, míg a Hihetetlen Mesék Könyve nem szólt közbe s egy tanulságos mese kapcsán nem bírta jobb belátásra a csutka ifjoncot. A teljes metamorfózisnak viszont Rágcsa esetében lehetünk tanúi. Az ő élettörténete a téli kabátok szekrénybe pakolásával kezdődött, ugyanis Rágcsa egyiknek a zsebében érkezett Szekrényfenékre. Legjellemzőbb tulajdonsága a falánkság volt, állandóan az evésen járt az esze, emiatt sokat piszkálták lakótársai. Azonban a mesefüzér vége felé közeledve Rágcsa egyre több időt töltött egyedül egy kabátzsebben és még étellel sem tudták barátai előcsalogatni. Ekkor már nagy aggodalom hatalmasodott el Szekrényfenéken, senki sem értette Rágcsa viselkedését. Mígnem egy szép napon sikerült meggyőzniük molytársukat, hogy bújjon elő rejtekhelyéről. „Ez meg ki? – vizsgálgatta ámulva Kajlagomb. A többiek köréjük sereglettek. Szemügyre vették a karcsú, ezüstszínű,

félénken pislogó valamit, ami Rágcsa hangján beszélt" (CSÍK 2018: 100). Ezen a történeten keresztül érinthetővé válik a felnőtté válás kérdésköre is, amit osztályfőnöki órán érdemes alkalmazni.

Összegzés

„Az irodalomtanítás értéke, helye, az olvasás szerepe, jelentősége és a nevelés, nevelhetőség tehát szemünk láttára egy olyan időszakban válik kérdésessé, mely az értékek elbizonytalanodásáról beszél. Azonban az oktatási-nevelési szituációkban a posztmodern megközelítés nem mond feltétlenül ellent az értékközpontúságnak, csak egy másfajta, reflektáltabb, dinamikusabb és kérdezőbb értéktételezést kíván meg" (RAPOS 2011: 30). Erre az értéktételezésre kiválóan alkalmas Csík Mónika: *Szekrénymesék* című könyve. A szövegek befogadása által a tanulók mesevilágba kalandozhatnak, ahol a szereplők viselkedése és fejlődése kapcsán tapasztalhatják meg azt, hogy a tetteinknek mindig vannak következményei, amire a Hihetetlen Mesék Könyvének tanácsai egyfajta útmutatásként szolgálnak, nevelői hátteret biztosítanak. A szövegek ilyen módon segíthetik, támogathatják a pedagógusok oktatói-nevelői tevékenységét, ugyanis az osztályközösségben kialakuló helyzetekre külső példák által tudnak reflektálni, megoldási javaslatot nyújtani. A Fesztivalizáció-elv alkalmazhatósága is bizonyosságot nyer ezen szövegek által, miszerint az élményközpontúságra reflektálva vezeti el a befogadót a mesék rejtelmes világába (BODROGI 2016: 68). Az élményközpontúság pedig elengedhetetlen és megkerülhetetlen eleme a XXI. század oktatói-nevelői munkájának, ugyanis korunk tanulói leghatékonyabban ezen elv mentén motiválhatóak. Így tudnak bekapcsolódni, részesei lenni a tanulási folyamatnak, minek során mindig akad egy újabb kérdés, amire sok esetben csak a pedagógusi kreativitás tudja csak megadni a választ. „Az lenne a legkönnyebb, hogy majd a mesekönyv megmondja. De hát nem mondhatja meg mindig a mesekönyv. Nem létezik minden kérdésre válaszmese – lapozódott szélsebesen a Hihetetlen Mesék Könyve, majd dacosan magára csukta a fedelet" (CSÍK 2018: 68).

Irodalomjegyzék

Elsődleges irodalom

CSÍK Mónika (2018): *Szekrénylakók*, Forum Könyvkiadó Intézet, Újvidék.

Másodlagos irodalom

BODROGI Ferenc Máté: *A Fesztivalizáció paradigmája: reflektált élményközpontúság*. Alföld 2016/11, 56-71 p.

BÓKAY Antal: *Posztkultúra és irodalomtanítás*. Iskolakultúra 2002/11, 84-85 p.

RAPOS Nóra et al (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

ABSTRACT

This paper examines the possibilities of using seven online video listening guides to classical music entitled "Universe of Sound: The Planets" in teaching English as a foreign language and music subjects (music analysis, harmony, history of music) at the secondary level (Secondary Music School) and tertiary level of education (Academy of Music). In this qualitative research study, an interpretative method of analysis is used. Data in this paper includes transcripts of seven free short online video listening guides (in British English) to the seven movements of Holst's suite "The Planets" ("Mars, the Bringer of War"; "Venus, the Bringer of Peace"; "Mercury, the Winged Messenger"; "Jupiter, the Bringer of Jollity"; "Saturn, the Bringer of Old Age"; "Uranus, the Magician"; "Neptune, the Mystic"). The total length of all seven free online videos is 30' and 35'', or an average duration of 4' and 33'' per video. This research provides teachers with useful insights on using authentic video materials as a curriculum supplement. In conclusion, online videos are a good model for learner output, providing authentic language, content and specific vocabulary that students need to acquire in learning. They also engage learners stimulus for classroom activities and better acquisition of different language and music skills.

Key words: ELT, listening guide to classical music, music subjects, online video, secondary music school

SAŽETAK

Ovaj rad istražuje mogućnosti primene sedam onlajn video vodiča za slušanje klasične muzike pod nazivom „Universe of Sound: The Planets" u nastavi Engleskog kao stranog jezika i muzičkih predmeta (Analiza muzike, Harmonija, Istorija muzike) na sekundarnom nivou (srednje muzičke škole) i tercijarnom nivou obrazovanja (fakulteti muzičke umetnosti/muzičke akademije). U ovoj kvalitativnoj istraživačkoj studiji primenjena je interpretativna metoda analize. Podaci u ovom radu uključuju transkripte sedam besplatnih video vodiča za slušanje muzike na Engleskom jeziku (britanski engleski) za sedam stavova Holstove svite "Planete" ("The Planets": "Mars, the Bringer of War"; "Venus, the Bringer of Peace"; "Mercury, the Winged Messenger"; "Jupiter, the Bringer of Jollity"; "Saturn, the Bringer of Old Age"; "Uranus, the Magician"; "Neptune, the Mystic"). Ukupno trajanje svih sedam besplatnih onlajn video zapisa je 30' i 35'' ili prosečnog trajanja 4' i 33'' po video zapisu. Ovo istraživanje pruža nastavnicima korisne informacije o korišćenju autentičnih video materijala kao dopune kurikulumu. U zaključku, onlajn video zapisi pružaju autentični jezik, sadržaj i određeni rečnik koji učenici/studenti treba da steknu u učenju. Oni takođe podstiču učenike na nastavne aktivnosti i utiču na bolje usvajanje različitih jezičkih i muzičkih veština.

Ključne reči: ELT (nastava Engleskog jezika), muzički predmeti, onlajn video, srednja muzička škola, vodiči za slušanje klasične muzike

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO:37.016:811.111
37.016:78
371.333
373.67
Szakmai tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 11. 20.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 172-189

TEACHING MUSIC SUBJECTS AND ENGLISH LANGUAGE WITH ONLINE VIDEO LISTENING GUIDES TO CLASSICAL MUSIC

NASTAVA MUZIČKIH PREDMETA I ENGLESKOG JEZIKA PRIMENOM ONLAJN VIDEO VODIĆA ZA SLUŠANJE KLASIČNE MUZIKE

Slađana Marić,
Mentor: prof. dr Milka Oljača, emeritus
Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija
sladjana.elt@gmail.com

1. Introduction

The power of the Internet in the context of English language and/or music subject classroom lies in offering authentic materials, software and videos to both learners and teachers. Carefully chosen online videos can be a useful and extremely motivational teaching tool for practising listening skills and stimulating speaking and writing in English language or better understanding a music piece and its structure.

Videos bring the outside world into the classroom which students mostly view as a break from the usual textbook-based activities. Many teachers following the latest technological developments in educational technology, in most cases still firstly browse the video archives on YouTube, searching for the best videos that may affect most of student's senses and serve as a tool for development of all four language skills at a time (listening, reading, writing and speaking). This research process some-

times can be very time and energy consuming. Thus, in this paper we will examine the possibilities of using seven online video listening guides to classical music titled "Universe of Sound: The Planets" in teaching English as a foreign language and music subjects (music analysis, harmony, history of music, etc.) at the secondary level (Secondary Music School) and tertiary level of education (Academy of Music).

2. English language learning in secondary and tertiary level of music studies

Foreign language education in Serbia starts very early as an elective and an obligatory subject in primary school. In the province of Vojvodina, as a multicultural, multiethnic and multilingual region, many children are early bilinguals (e.g. Hungarian - Serbian) or even multilinguals. Music students as artists use special symbolic and linguistic systems of signs (movements, gestures, music notation, scores, expressions, etc.) and, therefore, they need to develop as fully professional individuals who can communicate and use differrent languages successfully. It is crucial to mention that an average learner of English course in his/her music school or academy education has a consistent conceptual basis related to music subjects, such as solfeggio, harmony, music history, music analysis (in L1), and English language basis from the lower-intermediate level to advanced.

The aim of learning English at the secondary music school level (4 years) and the academic level of music studies (usually from 1 to 4 semesters), is to help students communicate effectively in English (about music) through a variety of written and spoken formats. In addition, in the secondary music schools students learn two foreign languages for four years, where the "obligatory" foreign language is Italian (beginner level) and the other obligatory foreign language is one student learned earlier in education, either English, German, French, Italian or Russian (lower-intermediate or intermediate). The special focus in these language subjects is given to the specific vocabulary and content of particular social and artistic field or the *language for the specific* purposes (in case of English language – ESP Music). By the end of the courses at the academic level, students should be able to: 1) read different types of musical writing and identify the characteristics of each genre, 2) write about musical topics and issues using an academic style, adequate and appropriate musical language and citation and referencing style(s) used in the discipline of music, 3) write program notes for concerts and/or their own performances, 4) write critical reviews of musical performances or recordings with appropriate audience and genre awareness, 5) give an academic presentation on musical topics and issues using adequate, appropriate musical language and relevant audio and/or visual aids.

There are currently no ESP-Music textbooks in the market for the secondary music schools and teachers use the same textbooks used in gymnasiums or other secondary schools, mostly published by Oxford, Cambridge, Macmillan, Pearson or

other publishers which editions were approved by the Ministry of Education of the Republic of Serbia. In 1989, Mirjana Belosavić and Olga Stefanović wrote a textbook of 160 pages for students of third and fourth grade of secondary music school, titled "Engleski jezik - III i IV razred usmerenog obrazovanja muzičke škole" (published by *Belgrade Institute for textbook publishing and teaching aids / Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd*). Two decades later, in 2008, a textbook aimed for students of secondary music school of 210 pages by Jelica Marković (published by *Građevinska knjiga Zrenjanin*) titled "Engleski za muzičare" appeared in the market. For the tertiary level of studies in music, Grkajac, Milijana authored three textbooks of English for Musicians titled:

1. *Waltz Through Your English* – English for musicologists and ethnomusicologists at the academy of music (2007, Institute for textbook publishing and teaching aids Belgrade),

2. *Jazz Up Your English 1* - English for students of music academy (third revised edition, 2009, Institute for textbook publishing and teaching aids Belgrade).

3. *Jazz Up Your English 2* – English for students of music academy (second reprinted edition, 2007, Institute for textbook publishing and teaching aids Belgrade).

All of these aforementioned textbooks are of good content quality, however, they are only text-based, without any listening or watching activities (no CDs or DVDs included), probably because of the costs of publishing and low presence of such devices in the classrooms at that time.

3. Learning with digital and media technology

Probably the most well-known and researched video-streaming website is YouTube offering an enormous amount of ready-to-use videos either to watch online or download in case of no Internet access in the classroom, but because of its enormous size, YouTube creates a problem of rubbish content, including "potentially offensive content". Thus, teachers are strictly adviced not to allow students searching for content themselves, but choosing it yourself and showing via projector or providing a direct link to them (Blonskytė, 2014:99).

The different perspectives on the use of technology in music education can be seen as either using technology as a tool to support instruction in drill-like programs or as a platform for collaborative and creative learning that resonates with students in music classrooms (Aróstegui, 2010; Thwaites, 2014). According to Tobias (2012), "traditional notions of music literacy focuse primarily on listening to music, performing music by singing or on real instruments, writing music through standard notation, while, *digital technologies* allow for new multimodal forms of text and ways of listening to, reading, writing and performing music". There are various musical fields where ICT is applied, for example, 1) domain of performing disciplines, 2) do-

main of historical - humanistic discipline (History of music, Aesthetics, Musicology, etc.) and 3) applied music disciplines (Theory of music, Harmony, Counterpoint, etc.). Therefore, teachers must strive to achieve an appropriate blend of musical activities, concepts and technology with technological tools being used correctly and appropriately in order to enhance the music and not diminish it (Nedelcut, 2010:138).

Video, provides an innovative and effective means for educators to address and deliver the required curriculum content, and according to Stempleski (2002:364) as "an extremely dense medium (one which incorporates a wide variety of visual elements and a great range of audio experiences in addition to spoken language and as an instructional medium) can generate a much greater amount of interest and enjoyment than the more traditional printed materials". Using sight and sound, it is the perfect medium for students who are auditory and/or visual learners. With the added use of subtitles, each student then has the choice to watch, listen to, or read the content presented. Video materials can be interesting and engaging in education as they provide students with a sensory experience that allows concepts and ideas to actually become an experience. However, teachers role has changed, and teachers need to alow students to be active viewers and participants, to interact with the content, media and other students in the classroom. The key role of a teacher is in preparing students for the viewing experience: 1) getting students to focus their eyes, ears and minds on the video in ways that will increase both comprehension and recall and add to the satisfaction they gain from viewing, and 2) focusing the students' attention on the content, 3) leading students to an appreciation of video as a valuable tool for language learning and helping them to develop viewing skills which they can apply to their video and television viewing experience outside the classroom, and 4) by playing and replaying the video as needed, design or select viewing tasks, and suitable post-viewing activities.

In terms of English language classroom, according to Stempleski (2002:365), the video's true potential in language learning is only achieved when it is used as an integral part of a course. As a supplementary material videos have to be in concordance to the overall goals of the course and of short duration of 3 to 5 minutes but exploited thoroughly and systematically throughout the course. Videos should be used to introduce or expand on a theme or topic that is already part of the curriculum or that is dealt with in the students' textbook. The reasons for not using videos in classroom may be influenced by the fact that there is the abundance of material in some textbooks, or it is difficult to find suitable videos and a great deal of time is required to prepare them for the use in class. However, video material can make the lecture more interesting, foster discussion and interaction, help the students to understand the topic better and remember new words and phrases.

4. Data, analysis and results

It is obligatory for teachers to familiarise themselves with, and review, the material they are using in teaching, weather it is printed, digitalised, or digital. Before using a video in the class, every teacher should view the sequence for several times with the video transcript in hand, and also do the activities in order to check their appropriateness. Therefore, in this paper data includes transcripts of seven free short online video listening guides to classical music with Paul Rissmann who presents (in British English) the seven movements of Holst's suite "The Planets" (*1. Mars, the Bringer of War; 2. Venus, the Bringer of Peace; 3. Mercury, the Winged Messenger; 4. Jupiter, the Bringer of Jollity; 5. Saturn, the Bringer of Old Age; 6. Uranus, the Magician; 7. Neptune, the Mystic*) and their analysis. The total length of all seven free online videos is 30' and 35'', or an average duration of 4' and 33'' per video. *Holst's The Planets* video materials are tidely connected to the Philharmonia Orchestra's (London, UK) pioneering digital installation "Universe of Sound". (For more information on the project "Universe of Sound", please visit www.universeofsound.co.uk).

In classroom teaching teachers can help students improve their listening comprehension skills and develop their repertoire of specialised academic music vocabulary by using specialised online videos as supplementary learning materials. In the following part we present the seven video transcripts done by the author of this paper. These transcripts are further descriptively analysed in terms of linguistic and music properties need in classroom of both subjects. All the images given with the transcript are taken as screenshots from the youtube channel of Philharmonia Orchestra (links may be found in the list of references).

Table 1. Transcripts: Word length, duration of videos, audio-visual elements

Transcript	**Word length**	**Video Duration**	*Original average duration of Holst's suite "The Planets"*	**Important audio-visual elements (pictures, sound effects and music)**
1. Mars	434	5'03"	*~ 3 minutes*	• Specially chosen and adapted music score excerpts • "Close-up" of performers and their instruments at a certain moment in the video • Full orchestra views in dynamic moments
2. Venus	333	4'13"	*~ 10 minutes*	
3. Mercury	346	4'32"	*~ 4 minutes*	
4. Jupiter	316	4'37"	*~ 8 minutes*	
5. Saturn	267	4'01"	*~ 10 minutes*	
6. Uranus	128	3'14"	*~ 7 minutes*	
7. Neptune	313	4'41"	*~ 8 minutes*	
TOTAL	**2,137**	**30' 35"**	*~ 50 minutes*	

Transcripts of the listening video guides entitled "The Planets" by Philharmonic Orchestra:

TRANSCRIPT 1: Mars, the Bringer of War: "Hello, I'm Paul Rissmann and I'm going to guide you through the first movement of 'The Planets'. We're gonna start with 'Mars, the Bringer of War'. (Listening). *This is astounding music. It is exciting. It feels modern and yet it sounds so space-age even though it was written almost a hundred years ago. Yet, musically 'Mars' is very straight follows. It's driven by a single repeating pattern or ostinato that dominates the entire movement. The music is scored in the less conventional five-four (5/4) time signature with five beats in each bar. As westerners, we seem genetically programmed to feel four beats in the bar as more natural, so five-four (5/4) immediately puts us on edge. But, its Holts' singular obsession with that rhythmic pattern that makes this music so exciting. It's coloured by a rather mechanical sound in the strings section. Holst creates this by utilising the technique of 'col legno', which means 'with the wood' in Italian. The musicians strike their instruments using the wood of the bow rather than the horse hair, which gives a wonderfully percussive sounds. On top of that rhythmic ostinato Holst places a long melodic line in winds and brass, which seems to stretch upwards in equally balanced steps, like this.* (Listening to music). *Let's look closer at how Holst created that melodic line. If we start here* (image of D flat) *notice that he rises up five notes* (A flat), *we call that spacing or interval "a fifth", and he falls down a half step, a semitone (G), then rises up another fifth* (D) *and falls down a semitone* (D flat). (Figure 1). *That highly organised shape is preserved throughout the melodic line. The biggest*

misconception people have about this music stems from our next example. Holst uses short bursts of sound which feel like tiny fanfares and give the music a distinctly military feel. Just take a listen to winds and brass. (Listening to music). *'Mars' is written in 1914. It's subtitled 'The bringer of War' so it's only naturally to assume that it was influenced by the First World War, but actually it was composed before the war had broken out. So, unless Holst was really good at astrology, it seems unlikely that this is a musical premonition of the conflict that would soon rage throughout Europe. Musicly, Holst never moves to far away from his rhythmical ostinato. At the very end of the movement, after a frantic scramble from the winds and strings, the orchestra violently hammers whole fragments of the rhythm and we're left in no doubt to the intensity of sound this huge orchestra is capable of producing.* (Listening to music)."

Figure 1. The image of the melodic line that appears in the video

TRANSCRIPT 2: The Planets – Venus, the Bringer of Peace: "Hello, my name is Paul Rissmann and I'm going to guide you through the second movement of 'The Planets – Venus, the Bringer of Peace'. One of Holst's greatest skills as a composer is in its use of contrast and nowhere is that more evident then in his music for 'Venus'. Here all the turmoil of the previous movement is peacefully soothed away. (Listening). *This is music of sheer beauty and total simplicity. If we look closer at the score, notice that the solo horn simply rises upwards in step, the oboes also move in the same direction, whilst the flutes do the exact opposite. All very clear. Very simple. But the most surprising thing is not what Holst does, it's what he doesn't do. Look at how empty the score is...Holst has one hundred musi-*

cians at his disposal, yet, 'Venus' sounds more like intimus chamber music. Holst says that whole of this movement is pervaded by the serenity of the world which nothing seems able to disturb. The mood is unmistakably mystique and the hero may indeed imagine himself contemplating the twinkling stars on a still night. (Listening). *Much of the twinkling Holst refers to is created by the addition of two harps, a glockenspiel and celeste in the orchestra. Celeste was invented in France towards the end of the nineteenth century, so, it was still fairly new and exotic sound when Holst included it in his orchestration. And if we look closer at the harp part it reveals a key feature not just of this movement but of many of the other quieter planets in the suite. It's an example of just how economical Holst is with his harmonies, because in Venus we simply rock back and forth between two chords. And the harp chords are coloured by the flutes and horns. It's wonderfully hypnotic and it is not difficult to imagine the planet gracefully spinning in orbits. All very simple. However, when we arrive at the planet Mercury things become much more complex*. (Listening)."(Figure 2, Figure 3).

Figure 2. Screenshot: Celeste player

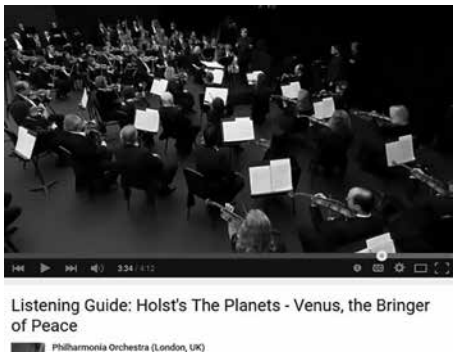


Figure 3. Screenshot: Full orchestra

TRANSCRIPT 3: The Planets – Mercury, the Winger Messenger: "Hello, my name is Paul Rissmann and I'm going to guide you through the third movement of 'The Planets – Mercury, the Winger Messenger'. In this movement Holst draws inspiration direct from Roman mythology with Mercury, the athletic God of commerce. (Listening). *If we look at the orchestral score, notice that Holst incorporates some very unusual techniques, with some instruments scored at two flats, whilst others play with three sharps, and some have no key signature at all. Why would he do such a thing? While Mercury's music seems to dash quickly between very different tonalities, our ears are literally bounced from one key to another which is why he uses a multiple key signatures in the score.* (Listening).

Holst also drastically plays around with the timing of this movement as well. The music is fast footed and lightly scored and feels similar to a scherzo movement of a symphony. Mercury, the Roman God, was famous for wearing wing shoes which enabled him to travel at great speed. And to keep us on our toes Holst radically alters the rhythmic feel of the music. The timing is clearly six-eight (6/8) with six quavers in each bar, like this (Figure 4). (Listening). *Cutting against the six-eight scoring (6/8) we hear racing semiquavers grouped in fours which rise up through the orchestra.* (Listening). *And then crochets tumble gently downwards more like a waltz in three-four time (3/4).* (Listening). *While some phrases seem to disrupt the rhythmic flow so much, they leave us unsure of what time signature we're in. When you combine all those ideas it sounds like this* (Listening). *All of those rhythmical quirks seem to fuse together in this next theme, which I think is very typical of Holst's style. He often uses cross rhythm in his music, which means that we hear several time signatures simultaneously. In this next example you can hear six-eight (6/8), three-four (3/4) and two-four (2/4) which creates a wonderful rhythmic ambiguity and keeps the sound fresh and exiting which is just as well, because in 'Mercury' you hear the same melodic phrase played twelve times in a row.* (Listening)."

Figure 4. The melodic line structure presentation

TRANSCRIPT 4: The Planets – Jupiter, the Bringer of Jollity: "Hello, my name is Paul Rissmann and I'm going to guide you through the fourth movement of 'The Planets – Jupiter, the Bringer of Jollity'. In this movement Holst seems to've been inspired by astronomy, as well as astrology. Jupiter has the fastest rotation of any planet in our Solar System

and Holst appears to represent that fact by asking the violins to play a tiny three note figure over and over, very quickly. (Listening to music). *On top the main theme is quirky and syncopated and it's sounded out by six horns and the entire forces of the viola and cello sections.* (Listening to music). *A real master stroke in Holst's orchestration is in his use of the timpani* (written on screen: Timpani). *Here in Jupiter Holst's timpani writing is truly virtuosic and he maximises the luxurious position of having two sets of timpani in the orchestra.* (Figure 5). *So, the theme we just met out in the horns is also played by the timps.* (Listening). *Notice how in order for the timps to play the entire theme, Holst has to share the music between two players so they cover all the notes. Melodically Jupiter is by far the richest and most appealing in the suite, it's literally bursting full of great tunes, such as this one.* (Listening). *Typically with Holst, just as your ears get used to the march like "un-cha" feel to this music, everything changes when he introduces another theme in a completely different time signature.* (Listening). *Incredibly, there is one more theme to listen for, and this one is even more impressive. In popular culture, this next theme lives a double life as either the hymn tune 'I Vow to Thee, My Country' or the theme tune to the Rugby Union World Cup. To my sadly non athletic ears, I hear a beautiful melody which effortlessly paints a lush landscape, much more like the English countryside, then a monstrously large planet filed with poisonous gases.* (Listening)."

Figure 5. The score excerpt followed by the image of instruments playing

TRANSCRIPT 5: The Planets – Saturn, the bringer of old age: "Hello, my name is Paul Rissmann and I'm going to guide you through the fifth movement of 'The Planets – Saturn, the bringer of old age'. (Listening to music). *The opening bars of 'Saturn' have been described as a ticking clock with flutes and harps gently rocking back and forth between two chords. Underneath, Holst scores a slow and expansive main theme in the double basses* (Figure 6) *and it brilliantly paints a picture of time slowly passing by.* (Listening). *This is followed by a solemn procession, and I don't think it's a specifically a funeral*

march, but it's worth noting that the bass theme is taken out by the trombones who throughout history have had a very strong association with sacred music. (Listening to music). *Then, in total contrast to everything we heard, the music literarily explodes in absolute terror. There are many possible interpretations for this next extract. The music could possibly represent an alarm bells signalling an approaching death. Maybe Holst is trying to evoke the sound of church bells ringing at a funeral, or since this movement was written during the First World War, perhaps, it reflects the turmoil raging throughout Europe.* (Listening). *It's a stunning effect, and I think it's one that we've never really relate to had Holst simply written seven pieces of music about different alien landscapes. But we do connect to this music because of the human element that Holst has worked so hard to integrate into his score. The fact that Saturn is the bringer of old age is something we can all relate to which makes this music such an emotional experience and such a powerful concert work.* (Listening)."

Figure 6. Music analysis of the piece with image of the score

TRANSCRIPT 6: The Planets – Uranus, the Magician: "Hello, my name is Paul Rissmann and I'm going to guide you through the sixth movement of 'The Planets – Uranus, the Magician' whose arrival is announced by a fanfare of trumpets, trombones and timpani. (Listening to music). *This short four note motif* (picture of score: g1 – e1 flat – a1 – b – (b)) *will reappear throughout the movement. On some occasions you will find it tucked underneath busy contrasting material* (listening) *whilst other times motif actually functions as a cadence, effortlessly bringing a sense of conclusion to an entirely new tune.*

(Listening). *But once again astronomy may have influenced Holst more then first imagined. The planet Uranus moves on a completely unique access as it rotates on its side and perhaps the unconventional motion is represented here by this bombastic lolloping march tune."*

TRANSCRIPT 7: The Planets – Neptune: the mystique: "Hello, my name is Paul Rissmann and I'm going to guide you through the seventh movement of 'The Planets – Neptune: the mystique', and I think this is the most stunning movement of the entire score. (Listening to music). *It also reveals what an incredible risk-taker Holst was. Having presented us with the orchestral fireworks of Mars at the beginning, and Jupiter in the middle of the suite, the entire journey with be framed perfectly with a rousing finally, but Holst does an exact opposite.* (Listening to music). *I think that Neptune's orchestration is the most exquisite in the entire suite. Every instrument choice is carefully calculated and perfectly balanced, such as the bass flute casting a dark shadow underneath the regular concert flute or the magical shimmer that radiates from the harps. This adventures orchestration produced music which today, almost one hundred years later, still feels futuristic. But I guess that connection is reinforced by the fact that Hollywood composers have clearly been influenced by Holst. It's certainly not difficult to imagine this music as a sound track to your favourite Sci-Fi movie.* (Listening to music). *In Neptune at the far reaches of the Solar System Holst saves one final surprise for us, a surprise which gives this distant planet a mystical, a much more human quality. In addition to the lavishly expanded orchestra on stage, Holst also requires that we have a ladies chorus cunningly concealed from the audience. The scoring of a ladies choir into the final bars of The Planets is one of the most extravagant but most brilliant moments in the history of music and you can't help to admire Holst to have been brave enough to do it (Figure 7).* (Listening). *Throughout the suite he has explored the influence that planets have on our daily life, so what better way then to complete this extraordinary journey then with the sound of the human voice.* (Listening to music)."

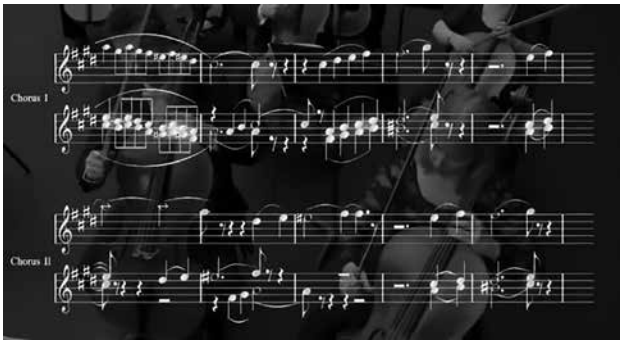


Figure 7. Image on screen: female chorus I, II score excerpt

Table 2. Music and general English vocabulary in all seven videos

	ESP – Music Vocabulary	General English		ESP – Music Vocabulary	General English
1.	a fifth a semitone a single repeating pattern or ostinato a wonderfully percussive sound brass fanfares 5/4 time signature (with five beats in each bar) instruments movement rhythmic ostinato rhythmic pattern scored spacing or interval the bow the intensity of sound the melodic line the music the musicians the orchestra the rhythm the strings the technique of 'col legno' (which means 'with the wood' in Italian). the winds	a distinctly military feel a frantic scramble a huge orchestra a long melodic line astounding short bursts of sound so exciting strings section the biggest to immediately put one on edge to sound so space-age to stretch upwards in equally balanced steps	2.	celeste chamber music chords composer exotic sound flutes glockenspiel harmonies harp part harps horns movement music of sheer beauty musicians oboes orchestra orchestration previous movement score second movement solo horn the solo horn movement	a still night coloured by contemplating direction economical fairly new gracefully spinning intimus mystique not difficult to imagine of sheer beauty orbits peacefully soothed away pervaded by previous serenity of the world sheer beauty simply rock back and forth between the exact opposite the most surprising thing to disturb total simplicity turmoil twinkling stars unmistakably whilst wonderfully hypnotic

	ESP – Music Vocabulary	General English		ESP – Music Vocabulary	General English
3.	a multiple key signatures in the score a waltz crochets cross rhythm instruments scored at two flats no key signature at all different tonalities play with three sharps quavers semiquavers the orchestral score the rhythmic flow lightly scored	(to) draw inspiration (directly) from a wonderful rhythmic ambiguity cutting against fast footed keep the sound fresh and exiting played twelve times in a row rise up through to dash quickly between tumble gently downwards whilst	4.	horns main theme orchestration syncopated the horns the hymn the suite the viola and cello sections the violins three note figure timpani timps to cover all the notes tunes two sets of timpani bursting full of great tunes	astrology astronomy by far the richest effortlessly impressive literally literally bursting full of great tunes live(s) a double life lush landscape luxurious position master stroke monstrously large most appealing over and over quirky Solar System the fastest rotation
5.	chords concert work flutes harps piece of music sacred music score the sound of church bells ringing the trombones	a solemn procession an emotional experience extract in total contrast literarily explodes in absolute terror stunning effect time slowly passing by	6.	a cadence a fanfare of trumpets, trombones and timpani a tune four note motif march tune movement	a lolloping march tune a sense of conclusion announced by astronomy tucked underneath unconventional whilst
7.	ESP – Music Vocabulary			General English	

	ESP – Music Vocabulary	General English		ESP – Music Vocabulary	General English
	composer instrument ladies chorus music orchestra orchestration score sound track stage the audience the bass flute the history of music the regular concert flute the scoring the sound of the human voice the suite			(not) difficult to imagine (to) radiate from adventures an exact opposite brave enough casting a dark shadow cunningly concealed from extraordinary journey futuristic lavishly expanded magical shimmer most brilliant Sci-Fi movie sound track the magical shimmer the most exquisite the most extravagant underneath	

According to Stempleski (2002:366) teachers can promote active viewing and increase students' comprehension and recall by planning video-related lessons for three stages of activity: 1) previewing (stimulating background knowledge and interest in the topic), 2) viewing, and 3) post-viewing. The purpose of these video materials is in increasing motivation, fostering communication, teaching listening skills and improving specific (music) vocabulary. These natural and authentic videos are dense in content and have excellent technical and language quality, which makes them suitable for secondary and university students studying academic English or ESP (Music). Teachers can also provide students with transcripts (presented in this paper for every video) as handouts, to clarify the details, and work with the text in more detail.

5. Conclusion

This paper examined the possibilities of using seven online video listening guides to classical music entitled "Universe of Sound: The Planets" in teaching English as a foreign language and music subjects (music analysis, harmony, history of music) at the secondary level (Secondary Music School) and tertiary level of education (Academy of Music). In this qualitative research study, an interpretative method of analysis was used. Data included transcripts of seven free short online video listening guides (in British English) to the seven movements of Holst's suite "The Planets" (Mars, the

Bringer of War; Venus, the Bringer of Peace; Mercury, the Winged Messenger; Jupiter, the Bringer of Jollity; Saturn, the Bringer of Old Age; Uranus, the Magician; Neptune, the Mystic). The total length of all seven free online videos is 30′ and 22′′, or an average duration of 4′ and 32′′ per video. This research provides teachers with useful insights on using authentic video materials as a curriculum supplement. Transcripts presented in this paper for every video can be used as handouts to clarify the details and work with the text in more detail.

In conclusion, online authentic videos, dense in content with excellent technical and language quality, are a good model for learner output, increasing motivation, fostering communication, teaching listening skills, providing authentic language, content and specific vocabulary that students need to acquire (ESP – Music). Thus, they can engage learner's stimulus for classroom activities and better acquisition of different language and music skills.

Bibliography

Aróstegui, J. L. (2010). Risks and Promises of ICT for Music Education. *Hellenic Journal of*

Music, Education, and Culture (HeJMEC), Vol. 1, Article 2 (2010), ISSN 1792-2518,

http://hejmec.eu, 17-31.

Blonskytė, M. (2014) Case Study of the Use of Video Material in an English Classroom.

Studies About Languages (Kalbų Studijos), issue: 25/2014, ISSN 1648-2824,

www.ceeol.com., http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.25.8341, 97-105.

Nedelcut, N. (2010) D.I.M.A. on-line multimedia resources for Music Education, *Recent*

Advances in Acoustics & Music, ISSN: 1790-5095, ISBN: 978-960-474-192-2, 138-143.

Retrieved on July 14, 2015 from http://www.wseas.us/e-library/conferences/2010/Iasi/AMTA/AMTA-24.pdf.

Stempleski, S. (2002) Video in the ELT Classroom: The Role of the Teacher, In: Richards,

Jack C. and Renandya, Willy A. (Eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of*

Current Practice, Cambridge University Press. 364-372.

Thwaites, T. (2014) Technology and music education in a digitized, disembodied, posthuman

world. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(2): 30–47. www.act.maydaygroup.org.

Tobias, E. S. (2012). Let's play! Learning music through video games and virtual worlds. In
G. McPherson & G. Welch (Eds.), *Oxford handbook of music education* (Vol. 2, p. 531-548).
Oxford, England: Oxford University Press.

Internet

Philharmonia Orchestra (London, UK): *Universe of Sound*, Playlist: *Listening Guide: Holst's The Planets* - https://www.youtube.com/watch?v=fdwwzn3X6hE&list=PLqR22EoucCydYH3JVxhvN5EvgghBnCVcA&index=2

ABSTRACT

This reflective piece of work discusses my embodied emotional experiences and the ways in which my professional practice has been influenced by them. I draw on the idea of 'othering' (Ozbilgin and Woodward, 2004) by utilising series of reflective (field)notes that I have written about teaching and research practice in higher education in the UK context. The effects of the rapid political and technological change have shaped the social research that has turned its attention to 'the body'. I consider the implications of such a turn on the ways in which I (re)position myself as a higher education teacher and researcher. I argue that by ignoring the emotional embodiment the appreciation of the embodied nature of the human actions can be neglected.

Keywords: Emotion, higher education, research, embodiment

ÖSSZEFOGLALÓ

A gyors politikai és technológiai változások hatásai olyan társadalmi kutatásokat alakítottak ki, amelyekben a figyelem a „testre" fordult. Ez a munka „testet öltött", mert a megtestesült érzelmi tapasztalataimat mutatja be, és azt, ahogy az a szakmai munkámat befolyásolja az Egyesült Királyságban. A felsőoktatási munkámról (tanítás és kutatás) egy éven át naplót vezettem, ennek során a „másság" (Ozbilgin és Woodward, 2004) elképzelésére támaszkodtam. Választ kerestem például arra, milyen következményekkel jár ez a fordulat, és arra, hogyan befolyásolja a felsőoktatásban végzett tanári és kutatói munkámat. Azt állítom, hogy ha figyelmen kívül hagyjuk az érzelmi megtestesülést, akkor az emberi cselekedetek megtestesült természetének a felismerése elhanyagolódik.

Kulcsszavak: érzelmek, felsőoktatás, kutatás, megtestesülés

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: 37.03:37
37.03:303.83
378
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2017. 11. 25.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 190-199

EMBODIED EMOTIONALITY IN TEACHING AND RESEARCHING IN HIGHER EDUCATION

MEGTESTESÜLT ÉRZELMEKKEL TANÍTANI ÉS KUTATNI

Mikuska Éva
University of Chichester, United Kingdom
e.mikuska@chi.ac.uk

Context

As part of my roles as a senior lecturer in one of the post 92 higher education institution, I was encouraged by the university to enrol on the Doctorate in Education (EdD) programme. This programme is a high-quality form of Continuing Professional Development (CPD) that enhances the professional practice and expertise of the students who are our future and current early years practitioners/professionals and teachers. I took up on this opportunity to pursue areas of research which are of direct relevance to my practice interests. At the final stage of the doctoral journey in this paper I demonstrate the ways in which I (re)positioned myself as a higher education teacher as a result of the programme I had undertaken.

'Othering'

My current academic identity is a result of a complex interaction between the multi-cultural environments I have grown up in, the educational institutions I have attended and my ethnic identity. I draw on the idea of 'othering' that makes it possible to understand the 'dualistic processes by which the normative and deviant,

centres and margins, core and periphery and powerful and powerless are identified and differentiated' (Ozbilgin and Woodward, 2004). These reflections demonstrate the ways in which my experiences of the formation of self is relational to the academic life.

In order to understand the series of reflections, it is important to make who I am and where I am located in relation to my teaching as well as on my research explicit. I am White, but I am not White British, as were the large majority of my students. This detail makes me an 'invisible other'. I was born and raised in Yugoslavia by Hungarian parents, and so therefore I grow up in a multicultural context. At the beginning of the Yugoslavian war in 1992 I came to live and work in the UK, and for over a decade now I have been involved in teaching within higher education; mainly teaching on Early Childhood Education and Care programmes. These elements gave me the second layer of the 'othering', and that is the way I speak, write and conduct myself. I was inspired by the writing of Tsouroufli (2012) who addressed 'othering' in higher education through her experience as a Greek academic. Her reflections were concerned with gender injustice addressing new managerialism and its impact on the emotional wellbeing in Medical School. I argue that 'otherness' influences the ways in which I (re)from emotions that are embodied. Through the case study I illustrate how academic performance within an organisation can influence the professional self and affect the academic careers and identity.

The importance of acknowledging teachers' emotion

One might rightly ask why educators should interest themselves in researching and analysing emotion which has previously been extensively defined and researched by psychologists and sociologists (Harré and Parrott, 1996; Williams, 2001). One of the foremost reasons for doing so is that emotions are involved in many aspects of the teaching and learning process. Dewey (1987:61) states:

…it is not possible to divide in a vital experience to practical, emotional and intellectual from one another and to set properties of one over against the characteristics of the others.

Yet, there is little written about the ways in which emotion is embodied in our teaching, especially if we take a position that emotions play a central role in the construction of the teacher subjectivity (Zembylas, 2005). Based on the understanding that there is a link between subjectivity and emotion where emotion is acting as discursive practices which are relational to power, it is possible to demonstrate that emotion is embodied into our teaching practices. Since emotions are a complex phenomenon, they are treated as situated, fragmented, contextual, fluid, performative and contradictory. To understand what emotions do to us, I used Zembylas (2003:115) definition of emotions stating that:

Emotions are discursive practices operating in circumstances that grant powers to some relations and delimit the powers of others, that enable some to create truth and others to submit to it, that allow some to judge and others to be judged.

By drawing on Zembylas idea, the process of subjectification and emotional othering can be unravelled. It can be argued that the emotional othering was embodied in the power mechanism of the UK education system and research processes. Therefore, emotions and emotionality in this paper are discussed as a reflection on my experiences as a migrant teacher and researcher in the UK. To demonstrate the ways in which emotion is embodied in my teaching, I will draw on my reflective diary and field notes about my experiences as a teacher and novice researcher which were written over a period of one year. Initially, these notes were written to inform my doctoral research in terms of data analysis and 'meaning making' (Davies and Gannon, 2011; Osgood, 2012; Stanley, 2013) in order to find a way in which capturing and (re)presenting the participants' voice in my research. After re-reading my notes, it became apparent that they were an extremely useful collection of information that informed my teaching, as well as the research and the analysis process. Firstly, they captured the moments of 'happening' that influenced the way I position myself as a teacher. Secondly, due to the nature of the qualitative inquiry, the notes and reflections were additional information to the data that can be read in the 'right' context.

Fieldnotes

Davies and Gannon (2011) suggest that using fieldnotes helps to produce meaning in research hence me writing about the interview process. I recorded my initial thoughts about what was said and the context in which the data was said. At the same time, I recorded a series of reflections on my teaching. The notes can be grouped into two main categories, one that reflects on my teaching and learning practices, and second, that reflects the research process that involves participants. These categories can be grouped further; one that reflects my ever-changing and sometimes contradictory thoughts of the social world that intersects with my personal emotional experiences and teaching practices. And second, that reflects the dilemma of the way qualitative finding can be and should be presented. Either way, emotionality informed the notes I have written. To demonstrate that emotions are embodied in teaching, I analyse two quotes that are directly linked to my teaching practices and one quote that is linked to research.

This is to demonstrate that emotions are always in process that are temporary fixed and re-fixed in the memory, in the language and in text. In Figure 1 I illustrated the factors that were influential to the way in which I positioned myself and the way in which the process of subjectification (re)forms the teaching and learning practices.

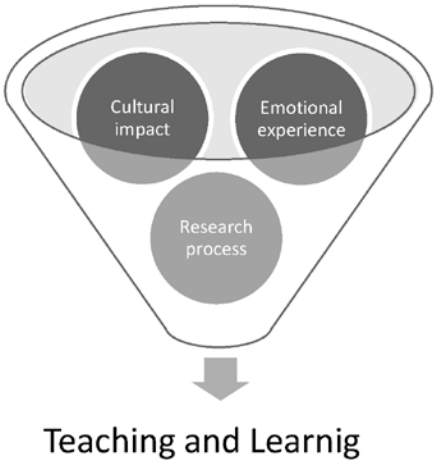


Figure 1. Main factors that influence the teaching and learning practices

The intersection of my personal experiences and teaching practices

The groups I am involved with were 'traditional' undergraduate students studying on the childhood programme. The size of the group varies between forty and fifty each academic year. The undergraduate programme is a full time course delivered over three years involving practice based elements. About 15% of students I teach have children. I recognised from my own experience as a student mother in the late 1990s, what a difficult and emotionally engaging journey being a mother/parent whilst studying can be. I wrote:

I recognised myself in some of the mature students. I recognised the feeling of struggling with childcare, trust, embarrassment for asking for a help… My children were very young when I decided to get a UK degree and I recall the feeling that had to ask my neighbours to look after my children while at the university. Yes, I did face difficulties with the childcare… Unconsciously, I have developed a deep empathy towards student mothers which manifested in me being more lenient with their attendance and assignment submission deadlines. (Diary, 2016)

This quote indicates that my own experience as a mature student mother, has an impact on the ways in which I have adapted my teaching to a certain group of students. While this approach initially was unconscious, it became more explicit through my reflective diary which made me think about it. The idea of the personalised teaching approach is not new. However, by doing the doctoral research, I learnt to apply reflexivity through which my teaching has significantly changed. This change helped

me understanding the discursive 'self', that is the importance of making the teacher's positionality explicit in their work, rather than pretending to be neutral and objective. This procedure is essential part in the in the process of subjectification. The recognition that my past experiences that are emotional, are deeply embodied into my professional practices gave me new ways of understanding of my profession.

Case study

After a teaching session involving an undergraduate group of fifty female students, studying on an Early Childhood programme, I reflected on the ways in which I positioned myself as a teacher. These students were studying on their final year, and as part of the degree, they had to conduct a small-scale research. My task was to explain to the research process including research techniques and ethics. In this particular instance, I struggled to capture the attention of the whole group. Some individuals refused to participate in the activity I have designed, and when challenged, I received some feedback which made an impact on the process of my subjectification/ identity shaping.

I recorded my feelings about a comment I received as they were about my accent and grammar. This was the first time when I felt that I was treated as 'other' due to my origin. After more than ten years in the teaching profession, this particular experience has inevitably impacted my teaching practices. I have analysed the ways in which my emotions are embedded while I teach but also the ways in which the tacit becomes explicit. I wrote:

I see myself as sensitive and responsive to the needs of students, as well as professional, reasonable and equitable. Yet, in my classroom practice I fall into an old power trap where – for diverse reasons - I tend to interact more with those who have 'sparks' in their eyes, and also with the ones who are willing to be active/participative. Although I have the power to select student(s) to participate in discussion, my authority is tenuous and depends on the willing subjection of students, to the classroom dynamics and to the disciplinary regimes of the university. Yet four students refuses the subjection of the university, and adopt authority in the class by 'invading' my space, the very space they are not authorized to be I initially felt. (Diary, 2016)

How can this reflective piece be understood? These students felt the need to comment on my accent and grammar. Further comment was made about the high tuition fee, as they felt a native English-speaking teacher would afford them a better education experience.

Generally, the individual, in this case the teacher, should be rational and free from emotional experiences. Despite evidence that emotions have a direct impact on the teaching and learning process (Carlson, 2010; Lawson, 2011), there is considerable evidence in the literature that in higher education emotion has never been fully ac-

knowledged (Perkun et al., 2009; Perkun and Stephens, 2010). Perhaps because it is very fluid 'quick to occur and quick to change' (Schultz and DeCuir, 2002:125). Within higher education the focus is mainly on student academic achievement with little attention paid to issues of emotion, especially on teachers' emotion. This is called the 'affective equality deficit' (Lynch et al., 2009, p.12) where emotions in education are treated as private matters not sufficient for political debate or empirical survey. Therefore, the teacher (me) should be called a professional who follows a collective dualism, that is to accept and to become indoctrinated into a Higher Education current trend, or rebel against the sometimes-unwritten rules and to deviate from it.

An important point of this quote from my reflections is that it is written by the competent agentic adult (me) after an event occurred. The question is, how to reflect on the situation in which I am the main actor, who is captured by my own discursive self - called subjectivity. This case highlighted that subjectivity and subjectification is an ongoing, never ending process, that is influenced and shaped by external human interaction. However, this can also take a form of more than 'human' engagement with the non-human material world such as a classroom climate where the emotional affects become enacted (Fairchild, 2017).

The way in which I am positioning myself by reflecting on this particular event, means that my subjectivity is also contradictory. For example, the 'choices' that I make to deal with the situation are based on my rational analysis, but my desire may subvert rationality. Desires are integral to the various discourses through which I am constituted that are not necessarily amenable to change through rational analysis. But my subject positions (where the subject is me as a professional HE teacher), which I take up are made available through a variety of discourses. For example, my initial reaction to the event was based on the *migrant* rather than *academic*. This means that I embodied the migrant teacher positioning which is perceived as more vulnerable in the current and changing post Brexit political climate. My emotional reaction was not planned nor rationally inspired, but deeply embodied in my migrant subject positioning that is culturally and socially constructed.

I argue that one subject position is more often made available to 'white middle class' than 'others', and in this case the migrant teacher. The question is how to act upon this concept, as the choices I make and the authority I exercise has been influenced by the comment about native English speaking teacher would afford a particular group of students a better education experience.

However, the relationship between me, as a teacher and the collective are not to be understood as dualism, but where 'I' is to be understood as a discursive construction where the embodied emotions are present, sometimes even visible. Going back to my original question of 'Why is it important to acknowledge teachers' emotion?' is about recognition of the need to address the complex and fluid issue of emotionality and its embodiment. Currently there is little evidence that supports this grow-

ing need as HE's been seen as emotional-free zone (Leathwood and Read, 2009). Yet some aspects of positive student experiences are based on the passion, enthusiasm and emotional wellbeing of their teachers (Mikuska, 2014). By recognising the place and importance of emotions in HE is a first step to address complex and discursive issues, such as: What can we do to recognise and make space for teachers' emotions? How can teachers do this for themselves? Is there space within institutions to do this? In what ways does this improve the learning experience for students?

Reflection on the research

As I have written fieldnotes over a period of one year where I recorded my experiences as a researcher, this part introduces one aspect of emotionality during data collection processes. In my research I used interviews as a tool to collect data. I wrote about this process and recorded my initial thoughts about what was said. For example, after an interview with the nursery owner I wrote:

It was a very challenging interview. I wasn't expecting her to cry and to burst into the emotional meltdown purely from my question which was around her decision to open her own nursery… She drew her experience on her personal/emotional memories of having difficulties becoming pregnant and then leaving her own child in the care of others/other mothers. (Fieldnote, 2016:3)

The personal statement of the participant which was shared with me highlighted the complexity of understanding emotional experiences and ethics fully. This reaction was unexpected and made me emotional. While I considered this as an important element of the research, the fieldnote acted as an additional information that helped to contextualise the data. Although this example does not reflect on my emotion as such, instead of it highlights the participants emotional burst, it clearly shows that emotions are deeply embodied in our thoughts and memories. It acts as interrelation between the researcher and researched; and as a researcher, it is difficult to capture and analyse emotions as they are fluid and momentary.

Conclusion

While all the discussions and findings about embodiment offer important insights questions still remain. The question about emotion and how that is embodied in higher education is still open because of its complexity. The importance of reflection and awareness of my own embodiment is crucial to understanding the complex relationship of how both emotional labour and emotionality influence the multiplicity of the personal, professional and research roles. Wehrle (2016) states that it is through this process of reflection that new ways of being and understanding of how research can inform teaching emerges.

Bibliography

Carlson, N.R. (2010). *Foundations of behavioural neuroscience*. 8th ed. New York: Pearson Education.

Davies, B., Gannon, S. (2011). Feminism/Post-Structuralism in Stomekh, B. and Lewin, C. *Theory and Methods in Social Research*, 2nd Edition. London: Sage pp. 312-320.

Dewey, J. (1987). *The Later Works of John Dewey: Art as Experience*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Fairchild, N. (2017). Segments and stutters: Early Years Teachers and Becoming-professional. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 18 (3) (forthcoming)

Harré, R., Parrott, G. [ED] (1996). *The Emotions. Social, Cultural and Biological Dimension*. London: Sage.

Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart*. Berkeley: University of California Press.

Lawson, C. (2011) *The connection between emotions and learning*. London: Sage.

Leathwood, C., Hey, V. (2009). Gender/ed discourses and emotional sub-texts: theorising emotion in UK higher education. *Teaching in Higher Education*, 14 (4), pp. 429-440.

Leathwood, C., Read, B. (2009). *Gender and the Changing Face of Higher Education*. Maidenhead: Open University Press

Lynch, K., Baker, J., Lyons, M. (2009). *Affective Equality. Love, Care and Injustice*. Basingstoke: Palgrave McMillan.

Mikuska, E, (2014). The relationship between higher education, emotion and gender: A qualitative study using text and interviews. *SAGE Research Methods Cases*. Available online http://methods.sagepub.com/case/relationship-higher-education-emotion-gender-qualitative-text-interviews (accessed 26th June 2017)

Osbilgin, M., Woodward, D. (2004). 'Belonging' and 'Otherness': Sex Equality in Banking in Turkey and Britain. *Gender Work and Organisation*. Vol 11 pp. 668-688.

Osgood, J. (2012) *Narratives from the Nursery. Negotiating Professional Identities in Early Childhood*. Oxon: Routledge.

Perkun, R., Elliot, A. J., Maier, M.A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Performance*. 101, pp. 115-135.

Perkun, R., Stephens, E. J. (2010). Achievement Emotions in Higher Education, Higher Education: *Handbook of Theory and Research*. 25, pp. 257-306

Schultz, A. P., DeCuir, T. J. (2002). Inquiry on emotion in education. *Educational Psychologist*. 37, pp. 125-134.

Stanley, L. [Ed] (2013). *Feminist Praxis. Research, Theory and Epistemology in Feminist Sociology*. Oxon: Routledge.

Tsourouflі, M. (2012). Breaking In and Breaking Out a Medical School: Feminist Academic Interrupted? *Equality and Diversity and Inclusion: An International Journal*. Vol 31 (5). Pp. 467 – 483.

Wehrle, M. (2016). Normative Embodiment. The Role of the Body in Foucault's Genealogy. A Phenomenological Re-Reading. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 47(1), 56-71

Williams, S. (2001) *Emotion and Social Theory*. London: Sage.

Zembylas, M. (2005). *Teaching with Emotions. A Postmodern Enactment*. Connecticut: Age Publishing

Zembylas, M. (2003). Interrogating Teacher Identity: Emotion, Resistance and Self-formation. *Education Theory*. Vol. 53(1) pp. 107-127.

SAŽETAK

Spoznaje koje donose neuroznanosti vrlo su važne za organizaciju i provedbu odgoja i obrazovanja, a kao posljedica toga posljednjih se godina pojavilo tzv. „poučavanje/učenje s mozgom na umu“ odnosno neurodidaktika. Nove spoznaje o funkcioniranju mozga razbile su brojne tzv. „neuromitove“. Interes za temu mozak trebalo bi potaknuti od najranije dobi jer se time osigurava napredak ove znanstvene grane. U radu je istraženo koliko često odgojitelji provode aktivnosti na temu mozak u tri vrtića. Iz rezultata proizlazi zaključak da odgojitelji ponekad nenamjerno podcjenjuju sposobnosti djece te da zbog toga temu mozak izbjegavaju ili ju obrađuju u starijim dobnim skupinama. S druge strane, odgojitelji se slažu da se adekvatnim pristupom s djecom mogu obraditi sve teme. Na temelju rezultata možemo zaključiti da nema zapreka da se u budućnosti provode aktivnosti na temu mozak u svim dobnim skupinama.

Ključne riječi: neurodidaktika, mozak, djeca predškolske dobi, stavovi odgojitelja

ABSTRACT

Findings of contemporary neurosciences are very important for the organization and implementation of education and as a consequence so-called “ “teaching / learning with the brain in mind” or neurodidactics emerged. New knowledge about the functioning of the brain broke many so called “neuromiths”. Interest in the subject of brain should be encouraged from the earliest age, as this ensures the progress of this branch of science. The paper examines how often are kindergarten teachers doing activities about brain in three kindergartens. The result suggests that educators sometimes inadvertently underestimate the abilities of children and that this subject is therefore avoided or carried out in older age groups. On the other hand, educators agree that all the topics can be carried out using an adequate approach to children of all ages.Based on the results we can conclude that there is no barrier to future activities on the topic of brain in all age groups.

Keywords: neurodidactic, brain, preschool children, attitudes of educators

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO:37.02:616.8
373.24
Szakmai tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 12. 03.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 200-216

O TEMI MOZAK U DJEČJEM VRTIĆU

THE ADAPTATION OF BRAIN AMONG PRESCHOOL CHILDREN

Željko Popović[1], Ana Popović[1], Ornela Joh[2] i Irella Bogut[1]
[1] Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, popovic@foozos.hr
[2]Dječji vrtić Ivančica, matični vrtić Čeminac, Ulica Ljudevita Gaja 2, 31325 Čeminac

Uvod

Čovjek se sastoji od tijela i uma, a mjesto gdje se ta dva entiteta povezuju u jedno ljudski je mozak. Stoga je logično da je istraživanje mozga zanimljivo znanstvenicima različitih profila, od liječnika, psihologa i antropologa, do odgajatelja i pedagoga, pa i teologa (Kirbl, 1988). Proučavanjem mozga bavili su se još u doba neolitika (Petaros, 2007). U novije vrijeme, povećanjem spoznaja o građi i funkciji mozga došlo je do sve većeg interesa za to područje istraživanja, pa je tako 20. stoljeće nazvano „stoljećem mozga". „Ulaskom u 21. stoljeće zanimanje za mozak nije splasnulo, već je, naprotiv, označeno novim znanstvenim podvizima u proučavanju funkcije mozga, pa je 21. stoljeće ponovno mozgu u čast nazvano – „stoljećem uma" (Petaros, 2007., str. 296). Razvoj novih tehnologija, pogotovo otkriće i konstrukcija PET (pozitronska emisijska tomografija) i MRI (metoda magnetske rezonance) skenera te transkranijskog doplera (TCD) i transkranijskog obojenog doplera (engl. transcranial color codesdoppler sonograpahy; TCCD) (Strenja-Linić, I. 2013), omogućio je znanstvenicima da proučavaju mozak živih ljudi i djece, i dovelo do preciznijih spoznaja o načinu funkcioniranja neuronske mreže u mozgu (Velički i Topolovčan, 2017). Ujedinjenim interdisciplinarnim pristupom posljednjih su tridesetak godina razvijene neuroznanosti koje donose objašnjenja ljudskog razvoja, ponašanja, učenja i zdravlja. Spoznaje koje donose neuroznanosti (neuroanatomija, neurokemija,

neuropatologija, neuroendokrinologija, neurobiologija, biološka psihologija) vrlo su važne za organizaciju i provedbu odgoja i obrazovanja, a kao posljedica toga posljednjih se godina pojavilo tzv. „poučavanje/učenje s mozgom na umu“ odnosno neurodidaktika (Jensen, 2005, i Velički i Topolovčan,2017).

„Neuromitovi“ i njihovo razbijanje

Uz nove spoznaje o funkcioniranju mozga, došlo je i do razbijanja tzv. „neuromitova“ odnosno duboko ukorijenjenih predrasuda o načinima funkcioniranja mozga. Jedan od neuromitova je vjerovanje da je broj neurona u mozgu genetski određen i nepromjenjiv.Novija istraživanja pokazuju da je moguće stvarati nove neurone, a neuroni, koji se ne koriste, izumiru (Demarin, 2006). Iskustvom (učenjem) se stvaraveći broj sinaptičkih veza među neuronima te tako mozak postaje funkcionalniji (Veličkii Topolovčan, 2017). Sposobnost mozga da stvara nove neurone i sinaptičke veze, te tako mijenja i samu svoju strukturu naziva se „plastičnost mozga“ (White-Schwoch i sur., 2013). Mozak zadržava svoju plastičnost do daleko u adolescenciju, a stalnim aktivnim poticanjem učenja ta se sposobnost zadržava i u odrasloj dobi. Velički i Topolovčan (2017) navode istraživanje koje su proveli Bennet i suradnici još 1964. godine, a potvrdili 1970. (Bennet i sur, 1964, Rosenzweig M.R.i sur. 1972) na štakorima, a koji je pokazao da štakori koji su boravili u obogaćenoj okolini (kavezi s piljevinom, kolutima, kotačima, ljestvama, kockama za prevrtanje i sl.)imaju razvijeniji mozak u odnosu na kontrolnu skupinu.Spoznaje o plastičnosti mozga pobile su i vjerovanje da čovjek koristi samo 10% kapaciteta svog mozga. Ustanovljeno je da cijeli mozak funkcionira i radi čitavo vrijeme(Velički i Topolovčan, 2017, str. 84)

„Lijevi“ i „desni“ mozak

Poznati mit je i onaj koji se tiče upotrebe lijeve i desne moždane hemisfere kod ljevaka i dešnjaka, pri kojem nam dominantna ruka pokazuje koju polutku mozga više koristimo. Sve antropološke aspekte vezane uz podjelu mozga na lijevu i desnu hemisferu detaljno je opisao Chris McManus u svojoj knjizi *Right hand, left hand : the origins of asymmetry in brains, bodies, atoms and cultures* (2004). Birkenbihl se u svojem priručniku *Uključite svoj mozak: iskoristite svoje mentalne sposobnosti*oslanja na tu podjelu kada objašnjava da mnogi aspekti desnog mišljenja više odgovaraju takozvanim „ženskim“ komponentama našeg bića, dok aspekti lijevog (mišljenja) u sebi sadrže „tipično muške“ sposobnosti. On zaključuje da samo skladnim timskim radom vlasnik mozga može postati komponentni korisnik mozga, dakle postati „cjeloviti“ čovjek, koji u potpunosti stoji iza onoga što govori i radi. To također znači da on druge ljude može uvjeriti i privući upravo zato što misli, osjeća, govori i djeluje s obje hemisfere (Birkenbihl, 1998).

Na portalu medicinskog časopisa Medikus u članku naslova *Desna ili lijeva strana mozga?* ističe se da je„zanimljivo da lijeva polutka ima više sive tvari, dok desna ima više bijele tvari. …Mnogi pogrešno misle da je hemisferna dominacija izravno povezana s dominantnom rukom ili dominantnom lateralizacijom. Činjenica je da je većem broju pojedinaca s dominantnom desnom polutkom dominantna lijeva ruka nego što je to desna. Međutim, nije ustanovljena nikakva izravna veza između jednog i drugog, pa je stoga pogrešno pretpostaviti da većina desnorukih ljudi ima dominantnu lijevu polutku i obrnuto"(*http://www.medikus.hr/psiha/648-desna-ili-lijeva-strana-mozga.html)*. I dok se znanstvenici slažu oko toga da su pojedini centri smješteni u određenom dijelu mozga, da lijeva i desna hemisfera imaju različite funkcije i da mogu funkcionirati nezavisno jedna o drugoj (Guyton, 1978), problematičnim se smatra tvrdnja da lijeva ili desna hemisfera dominira ponašanjem pojedinca. Pavletić i Alić (2011)išli su tako daleko da su se bavili propitivanjem McLuhanovog razmišljanja o paraleli podijeljenosti hemisfera ljudskoga mozga i hemisfera civilizacija nastanjenih na istočnoj, odnosno zapadnoj strani zemaljske kugle. Velički i Topolovčan tvrde upravo suprotno: „mozak holistički, istovremeno i na više razina obrađuje i procesuira informacije. I lijeva i desna hemisfera istovremeno reagiraju i procesuiraju iste podražaje" (Velički i Topolovčan, 2017, str. 84).S time se slaže i Jensen kada kaže: „glazbenici obrađuju glazbu u lijevoj polutci, a ne u desnoj kao što to radi neprofesionalni glazbenik. Među ljevacima gotovo polovina ih koristi desnu polutku za govor. Vrhunski matematičari, vrhunski rješavači zadataka i šahisti više koriste desnu polutku tijekom obavljanja svojih zadataka, dok početnici te zadatke rješavaju lijevom polutkom" (Jensen, 2005, str. 12). Tome u prilog idu i istraživanja o aktivnosti mozga pri muziciranju, te utjecaju glazbe na kognitivne funkcije mozga. Moreno i suradnici (2009)bavili su se istraživanjem utjecaja učenja glazbe na lingvističke sposobnosti djece, dok je Cogo-Moreira (2013) proučavala utjecaj glazbe na poboljšanje sposobnosti čitanja. Korak dalje otišla je Overy (2000) baveći se utjecajem glazbe na poimanje vremena i liječenje disleksije. Već spominjani White-Schwoch i sur. (2013) bavili su se utjecajem glazbene poduke u djetinjstvu na dugotrajnu plastičnost mozga, a pozitivan utjecaj glazbe na kognitivan razvoj djece ustanovio je i Bilhartz (1999). Općenito je dobro dokumentirano da bavljenje glazbom okupira obje hemisfere, pa se različite metode muzikoterapije primjenjuju u liječenju brojnih poremećaja u mozgu; Ahokas (2015) i Romero-Naranjo (2014) posebno su se bavili body percussionom kao jednom od metoda muzikoterapije. U javnosti je pozitivan utjecaj na kognitivne funkcije obje hemisfere poznat kao „Mozart efekt". Njime se posebno bavilo više znanstvenika, među njima i Demarin (2006) koja je sumirala i pokušala objasniti utjecaj umjetnosti na plastičnost mozga i upotrebu hemisfera pri aktivnom i pasivnom prakticiranju različitih umjetnosti, posebice glazbi. Utjecajem glazbe na kognitivno funkcioniranje mozga detaljno se bavila i Habe (2005) u svojoj doktorskoj disertaciji. Ta istraživanja dovela su do zaključaka da mozak cjelovito, na više razina i u isto vrijeme obrađuje i procesira informacije, tako da i lijeva i desna hemisfera istovremeno reagiraju i obrađuju iste podražaje (Velički i Topolovčan, 2017, str. 84).

„Muški“ i „ženski“ mozak prema Louann Brizendine

Iskustvo nam govori da se dječaci i djevojčice različito ponašaju, a do prije nekoliko godina popularno je bilo mišljenje da to različito ponašanje „diktira“ mozak. Vjerovalo se da su porivi djeci toliko duboko usađeni da se aktiviraju čak i ako ih mi odrasli pokušamo drugačije usmjeriti. Muški i ženski mozgovi različiti su po svojoj prirodi (Brizendine, 2008), i razlikuju se i prije rođenja. Između muškog i ženskog mozga postoje temeljne razlike, na razini svake stanice. Muška stanica ima kromosom Y, a ženska ga nema; ta se razlika već zarana primjećuje u mozgu, kad geni počnu pripremati teren za njezino kasnije produbljivanje uz pomoć hormona (Brizendine, 2010). Sve do starosti od osam tjedana mozak svakoga fetusa izgleda kao ženski – žensko je unaprijed zadani spol. Golem porast razine testosterona do kojeg dolazi u osmome tjednu trudnoće, taj će „uniseks mozak“ pretvoriti u muški, razarajući određen broj stanica u komunikacijskim centrima i potičući rast stanica u centrima za agresivnost. Ako ne dođe do naglog porasta testosterona, ženski će se mozak nastaviti nesmetano razvijati. Tipični dječaci uživaju u hrvanju, hinjenim borbama i grubom igranju autićima, kamionima, mačevima, pištoljima i bučnim igračkama. Također su skloni prijetiti drugima i češće ulaziti u sukobe nego djevojčice i to već u dobi od dvije godine te su manjeod djevojčica skloni međusobno dijeliti igračke i izmjenjivati se u igri. Naprotiv, tipične djevojčice ne vole grubu igru. Kada djevojčice njihovi vršnjaci, koji se samo zabavljaju, počnu omalovažavati, povući će se s igrališta i smisliti drugu igru, po mogućnosti neku u kojoj neće sudjelovati niti jedan razuzdani dječak. Društveni je cilj djevojčica, izražen igrom i utvrđen razvojem njihova mozga, formiranje bliskih odnosa jedan-na-jedan. Kod dječačke igre nije važan odnos, već igra ili samo igračka, društveni položaj, moć, branjenje teritorija i fizička snaga. Djevojčicama, ali ne i dječacima, urođeno je međusobno promatranje. Kod djevojčica se ne događa nagli porast testosterona u maternici zbog kojega se smanjuju centri za komunikaciju, zapažanje i obradu emocija, stoga je njihov potencijal za razvijanje sposobnosti na tim područjima nakon rođenja veći no u dječaka. U prvih nekoliko mjeseci života sposobnosti djevojčica za kontakt očima i međusobno promatranje lica povećat će se za više od 400 posto, dok se sposobnosti za promatranje lica kod dječaka tijekom toga razdoblja neće uopće povećati. Djevojčice se rađaju s usađenim zanimanjem za istraživanje emocija. One iz pogleda, dodira i svake reakcije onih s kojima dođu u kontakt, prosuđuju o sebi(Brizendine, 2008). Svi koji su odgajali dječake i djevojčice, ili ih promatrali kako odrastaju, znaju da se oni različito razvijaju, a osobito da će ženska djeca emocionalno vezati na načine na koje to muška djeca neće učiniti. No, psihoanalitička je teorija krivo tumačila tu razliku među spolovima i iznijela hipotezu da češće promatranje lica i poriv za vezanjem znači da djevojčice imaju veću potrebu za simbiozu sa svojim majkama. Češće promatranje lica ne ukazuje na potrebu, već na urođenu sposobnost zapažanja. Ta je sposobnost urođena mozgu koji je pri rođenju zreliji od mozga dječaka i brže se razvija sve do prve ili druge godine (Brizendine, 2008). Jed-

nogodišnji dječaci, tjerani muškim mozgom oblikovanim testosteronom, imaju poriv istraživati svoju okolinu, pa čak i one dijelove koje im je zabranjeno dirati. Budući da su njihovi mozgovi u maternici nisu bili „natopljeni" testosteronom te da su njihovi centri za komunikaciju i emocije ostali netaknuti, djevojčice dolaze na svijet osposobljene za čitanje lica i raspoznavanje različitih tonova ljudskoga glasa. Zapažanja dobivena jednim istraživanjem na hardvardskome medicinskom fakultetu otkrila su da ženske bebe uspješnije od dječaka „dolaze na istu valnu dužinu" sa svojim majkama (Brizendine, 2008). Svaki je mozak ili muški ili ženski, ali, premda su oni uglavnom slični, znanstvenici su otkrili neke temeljne razlike. Neka su ponašanja i sposobnosti genetski usađena i programirana u mozgove dječaka, a druga su genetski usađena u mozgove djevojčica. Znanstvenici su otkrili da su neuroni specifični za muškarce po svoj prilici izravno povezani s tipičnim muškim ponašanjima, poput hrvanja. A istraživanja su pokazala da dječake od najranije dobi zanimaju drukčije aktivnosti nego djevojčice. Te će razlike dodatno produbiti kultura i odgoj, no one se isprva pojavljuju u mozgu (Brizendine, 2010). Istraživači su otkrili da dječak u dobi od sedam mjeseci iz izraza majčina lica može ocijeniti kada je ona ljutita ili prestrašena. No, do dobi od dvanaest mjeseci, on će razviti neku vrstu imuniteta prema njezinim izrazima lica i olako ih ignorirati. U djevojčica vrijedi obrnuto (Brizendine, 2010). Djevojčice neće biti toliko ravnodušne na majčino lice i neće ga ignorirati. Kroz igru djevojčica i dječaka saznajemo što je njima bitno u životu. Stoga je lako zaključiti da djevojčice uvijek igraju neke situacije koje oslikavaju događaja u obitelji, dok dječaci više pažnje pridonose različitim akcijama, borbama, nadmetanjima i svijetu izmišljenih likova.

Međutim, unatoč gore navedenim istraživanjima koja se bave specifičnostima i razlikama između muškog i ženskog mozga najnovija istraživanja sklonija su tvrdnji da je i ovdje riječ o mitu: „pokazalo se netočnim da muškarci i žene imaju različite mozgove". Velički i Topolovčan (2017, str. 84).

Razbijanje neuromitova nužno je za razvoj znanosti, a da bi se to postiglo treba trajno poticati zanimanje za mozak, a najbolje vrijeme za početak je već u predškolskoj dobi.

Neurodidaktika i njezina primjena u predškolskom odgoju i obrazovanju

Prema Velički i Topolovčanu (2017) nove spoznaje neuroznanosti iznenađujuće potvrđuju ono što su pojedini didaktičari i filozofi zagovarali još prije stotinjak godina[1]. Neurodidaktika danas uglavnom potvrđuje Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija[2], koja je nastala osamdesetih godina prošlog stoljeća. Prema teoriji svako dijete može naučiti, samo što će pri tome koristiti različitu vrstu, odnosno više različitih vrsta

[1] Uviđa se povezanost didaktičkih ideja Rudolfa Steinera, Marie Montessori, Celestina Freineta, Johna Deweya, Petera Petersena i drugih, s prirodnim učenjem kako ga objašnjava neuroznanost.

[2] Gardner (2011) je inteligencije podijelio na lingvističku, logičko-matematičku, prostornu, tjelesno-kinestetičku, glazbenu, interpersonalnu, intrapersonalnu i prirodnu. Posavec (2010) navodi da se u posljednje vrijeme spominje i deveta – egzistencijalna vrsta inteligencije.

inteligencija u različitim omjerima, što potvrđuje i Armstrong (1999). Prema Popović, „postoje dokazi koji pokazuju da i relativno kratka razdoblja glazbenog obrazovanja dovode do dubokih posljedica na anatomsku i funkcionalnu organizaciju mozga; kod djece, odraslih, pa čak i kod životinja" (Popović, 2015). Tome u prilog ide i istraživanje koje su proveli Moreno i suradnici (2011) kojim pokazuju da bavljenje glazbom može potaknuti razvoj vještina koje su potrebne za učenje čitanja. Na primjeru glazbe, koja može aktivirati rad različitih dijelova mozga, možemo zaključiti da je mozak organ koji ima područja zadužena za pojedine funkcije, međutim ta područja međusobno komuniciraju i njihove se funkcije preklapaju.Čak su i muzikolozi i filozofi u svojim razmatranjima iznosili stavove koje danas potvrđuje neuroznanost: Jauk (1995) je usporedio glazbu s jezikom, da bi to kasnije u svom istraživanju empirijski potvrdili Bidelman i suradnici (2014). Novija istraživanja osporavaju i teoriju da je dječji mozak nezreo i nedostatno organiziran, a da bi se strukturirao potrebno mu je „unošenje" mase podataka i godine statičkog učenja. Već u prvoj godini života bivaju usađene dvije glavne sposobnosti koje će kasnije biti „reciklirane" za čitanje, razumijevanje govora i vizualno prepoznavanje (Dehaene, 2013). Evoluciju ljudskoga mozga pokreće složeni proces pozitivne povratne sprege. Godine 1981. E. O. Wilson pretpostavio je da veći mozak omogućava razvoj složenije kulture, koja pak bira veći mozak. Prema Milleru (2007), to bi moglo pokrenuti evolucijsku petlju povratne sprege između veličine mozga i složenosti kulture.Klawons (2008) je pretpostavio da uskoro za organiziranje svojega svijeta nećemo koristiti popise i definicije, već stabla prekrivena slikama i simbolima za koje se ne vežu riječi. No, kako kaže Jensen na početku svoje knjige *Poučavanje s mozgom na umu*: „O mozgu učimo brzinom koja nema presedana...U nadolazećim godinama možemo očekivati novije i točnije tehnologije koje će još više osvijetliti misteriju mozga. Za sada, ono što sljedeće navodimo u tekstu, kotač je zamašnjak neuroznanosti" (Jensen, 2005, str. 4-5). Jensenova misao nameće zaključak da je važno potaći i zadržati interes za proučavanje mozga od ranog djetinjstva, a istraživanje koje proučava zastupljenost tema o mozgu u dječjem vrtiću prilog je tome.

Svrha istraživanja, ispitanici i metoda

Svrha rada je bila istražiti koliko često odgojitelji provode aktivnosti s djecom na temu mozak u tri dječja vrtića, provode li se aktivnosti na tu temu uopće, potom ispitati predrasude odgojitelja vezane za teme poput mozga koje su naizgled prezahtjevne za djecu predškolske dobi. Zadatak je bio i ispitati što je po mišljenju odgojitelja složena, a što jednostavna tema u radu s djecom predškolske dobi te na koji način bi svatko od njih proveo temu mozak na razini skupine ili na razini svih skupina dječjeg vrtića.Istraživanje o temi mozak u dječjim vrtićima provedeno je s 30 odgojitelja u veljači 2015. godine u Centru za predškolski odgoj u Osijeku (20 odgojiteljica) i u Belom Manastiru (10 odgojiteljica).Instrument za prikupljanje podataka je bio anketni upitnik za odgojitelje koji se sastojao od ukupno sedam pitanja.

Rezultati i rasprava

Na prvo pitanje u anketnom upitniku *Jeste li se susreli s temom mozak u dječjem vrtiću?*63% odgojitelja je odgovorilo negativno, a 37% pozitivno. Na drugo pitanje *Kojoj dobnoj skupini je primjerena tema mozak u dječjem vrtiću?* dobili smo odgovor: 64% odgojitelja smatra da je primjerena samo starijoj vrtićkoj dobnoj skupini, 30% da je primjerena svim skupinama, dok 3% smatra da je primjerena mješovitoj skupini, a isto toliko odgojitelja (3%) smatra da je primjerena srednjoj skupini. Na treće pitanje *Postoje li podjele tema u vrtiću na jednostavne i složene?* odgojitelji su odgovorili sljedeće: 63% postoje podjele i 37% nema takvih podjela. Četvrto pitanje (Tab.1.) bilo je *Smatrate li da dob djece određuje odabir teme u dječjem vrtiću?* 14 odgojitelja (47%) odgovorilo je potvrdno, 11 (37%) smatra da ne određuje, dok je neodlučnih bilo 5 (16%) odgojitelja.Iz tablice 1. je vidljivo da odgojitelji imaju iste argumente za različita stajališta. Interes djece je jedini argument koji se pojavljuje u sva tri stajališta odgojitelja.

Tablica 1. Odgovori ispitanika na pitanje da li dob djece određuje odabir teme u dječjem vrtiću?

ARGUMENT	Dob diktira teme	Dob diktira i ne diktira teme	Dob ne diktira teme
Interes djece	2	2	1
Mlađa djeca ne razumiju složene teme	6	-	-
Sve u svoje vrijeme	1	-	-
Prilagoditi sve teme uzrastu djece	-	-	6
Dob diktira sadržaj, poticaje i metode	3	2	-
Psihofizičkirazvojdjeceicjelokupnirazvoj	2	1	-
Svako dijete je drugačije	-	-	2
Kreativnost odgojitelja i sposobnost prenošenja znanja	-	-	2

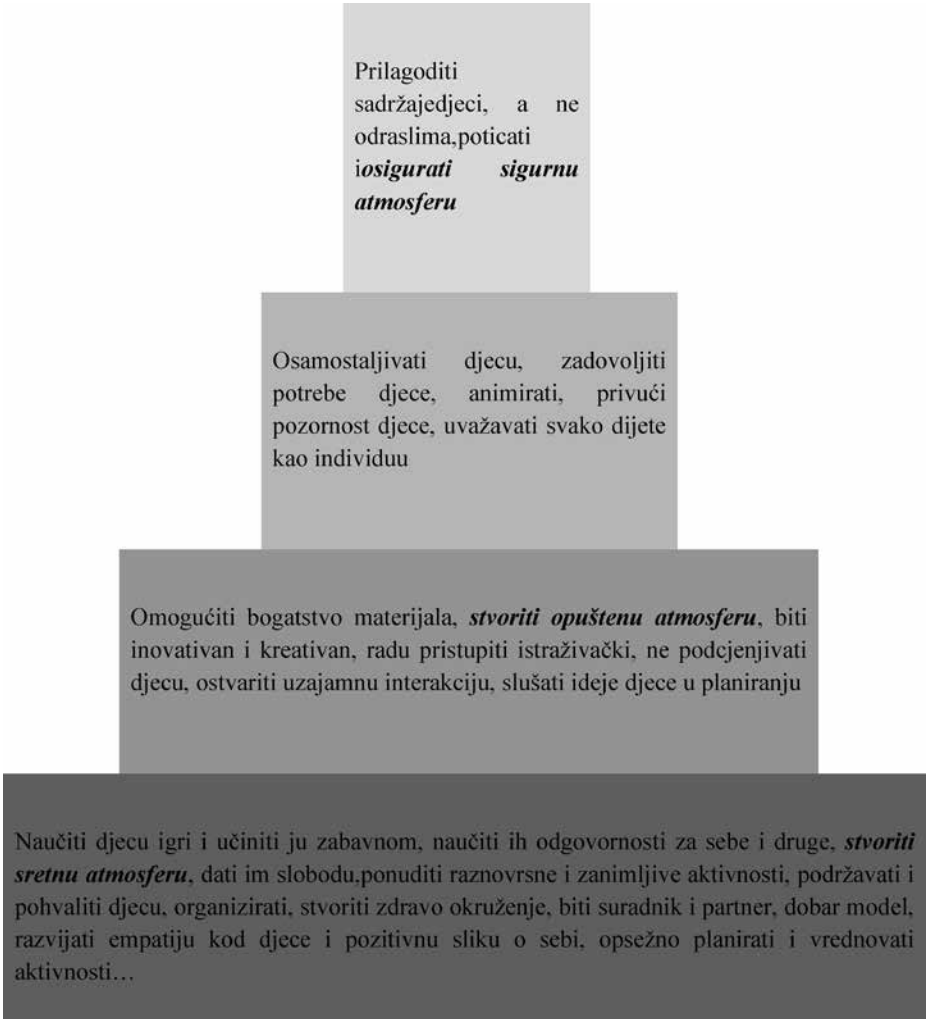
Predrasude odgojitelja vezane uz teme poput mozga

U petom pitanju provedene ankete ispitanici su zaokruživali brojeve na Likertovoj skali koji se slažu s njihovim stajalištima o zadanim tvrdnjama. Tvrdnje su mjerile predrasude odgojitelja vezane za teme poput mozga. 70% odgojitelja smatra da djeca ukoliko dobiju pravi poticaj,zainteresirani su za svaku temu. Samo 20% njih je

ostalo neodlučno. Otprilike 50% ispitanih odgojitelja smatra da sve dobne skupine djece mogu obrađivati iste teme. To je u suprotnosti s odgovorima u drugom pitanju gdje je preko 60% njih odgovorilo da je mozak tema namijenjena starijoj dobnoj skupini.S tvrdnjom da odgojitelj uvijek mora nuditi djeci nešto novo i drugačije, slaže se 9 % odgojitelja, no ostaje pitanje primjenjuje li se to i u praksi u dječjem vrtiću. Čak 84% odgojitelja smatra da odgojitelj ne smije uvijek „igrati na sigurno", nego mora izaći iz svojih zadanih okvira. Te dvije tvrdnje su uvrštene u anketu kako bi vidjeli smatraju li odgojiteljice da je bitno u dječjem vrtiću uvrštavati teme poput teme mozak. Sljedeća tvrdnja da djecu ne bismo trebali opterećivati temama koje na prvi pogled nisu njima primjerene ostavila je odgojiteljice podijeljene u mišljenju, jer se svega 50% njih slaže s tom tvrdnjom. Zadnja tvrdnja se odnosi na predrasudu, a glasi ovako: odgojitelji ponekad nenamjerno podcjenjuju sposobnosti djece. S ovom tvrdnjom složilo se 70% odgojitelja i dalo nam odgovor na pitanje zašto je tema o mozgu tako malo zastupljena u praksi. Interesi djece i njihov psihofizički razvoj nisu ujednačeni kod svakog djeteta pa je pomalo zbunjujuće da taj argument koriste i odgojiteljice koje smatraju da dob djece određuje temu i one koje smatraju suprotno. Obzirom da je cilj obrazovanja u vrtiću razvoj kompetencija potrebnih za život, važno je djecu zarana pripremati za uključivanje u društvo znanja (Berk, 2008, Kolić-Vehovec, 1998). Uz to, razvoj aktivnosti djeteta u koju se uključi odgojitelj uvelike ovisi o tome koliko odgojitelj tu aktivnost razumije (Slunjski, 2008).

Glavne zadaće svakog odgojitelja u radu s djecom

Pitanje 6. bilo je otvorenog tipa i nije se ticalo konkretno teme mozak u dječjem vrtiću, nego je bilo općenito, a odgovori su razvrstani u tablicu u obliku piramide koja sadržava sve odgovore koji su po učestalosti (od vrha prema dnu) dodijeljena u tablicu. Najmanje odgojitelja izjasnilo se da su glavne zadaće odgojitelja u dječjem vrtiću naučiti djecu igri i učiniti ju zabavnom, naučiti ih odgovornosti za sebe i druge, stvoriti sretnu atmosferu, dati im slobodu,ponuditi raznovrsne i zanimljive aktivnosti, podržavati i pohvaliti djecu, organizirati, stvoriti zdravo okruženje, biti suradnik i partner, dobar model, razvijati empatiju kod djece i pozitivnu sliku o sebi, opsežno planirati i vrednovati aktivnosti.Odgovori koji su se ponavljali tri ili četiri puta zaredom bili su sljedeći: omogućiti bogatstvo materijala, stvoriti opuštenu atmosferu, biti inovativan i kreativan, radu pristupiti istraživački, ne podcjenjivati djecu, ostvariti uzajamnu interakciju, slušati ideje djece u planiranju.Osamostaljivati djecu, zadovoljiti potrebe djece, animirati, privući pozornost djece, uvažavati svako dijete kao individuu, odgovori su koji se ponavljaju tri ili više puta u anketi. Odgovori ispitanika koji se najviše spominju kao glavne zadaće odgojitelja: prilagoditi sadržaje djeci, a ne odraslima, poticati i osigurati sigurnu atmosferu. Čini se da se upravo ta dva odgovora smatraju glavnom zadaćom svakog odgojitelja.



Slika 1. Izjave ispitanika po učestalosti odgovora na pitanje koja je glavna zadaća svakog odgojitelja u radu s djecom (na vrhu su najučestalije izjave).

Teško je ne primijetiti da se odgojitelju u gotovo svim pitanjima zalažu za prilagođavanje sadržaja djeci. Također smatraju da se svaka tema, odnosno sadržaj može prilagoditi, što ostavlja otvorenim pitanje zaštovećina ispitanika mozak zamišlja samo kao temu za starije skupine.

Odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju naveli su postizanje čak tri atmosfere kao glavnu zadaću odgojitelja. Treba naglasiti da to nije bilo planirano, niti je postavljeno pitanje koje bi navelo odgojitelja da to odgovore, tako da možemo zaključiti da je generalno mišljenje odgojitelja da je njihova glavna zadaća stvaranje emocionalno ugodnog ozračja.

Prijedlozi aktivnosti odgojiteljica na temu mozak

Posljednje pitanje ankete daje nam uvid u način na koji odgojitelji razmišljaju (Tab. 2.).Prijedlozi koje su odgojitelji dali na 7. pitanje u anketi dalo je sljedeće rezultate. Od 30 ispitanih odgojitelja njih 10 (33%) nije odgovorilo na pitanje o prijedlogu aktivnosti koje bi s djecom obradili na temu mozak, dok je njih 20 (67%) odgovorilo koje bi to bile konkretne aktivnosti u dječjem vrtiću.

Tablica 2. Prijedlozi aktivnosti odgojiteljica na temu mozak.

1.	Mozak – pokretač
2.	Uokviruteme*Mojetijelo* (općenito). Štosenalaziumojojglavi?
3.	Puzzlemozak, likovneaktivnostispjenom, bojama, izradamozga…
4.	Štoseumozgunalazi? Za štonammozaksluži? Nacrtaj mozak!
5.	Model ljudskog tijela s dijelovima (mozak, srce…)
6.	Mojetijelo - krozsvapodručja, govorneigre, audio-vizualniprikaz, enciklopedije
7.	Lutka - ljudskotijelosorganimakojedjecamoguvaditi, opipati, umetatinatragnamjesto
8.	Građamozga, mozakusvih živihbića, mozaku čovjeka - za štojesvezaslužan, mozak – računalo – usporedba.
9.	Istraživačkeaktivnosti - čemuslužimozak? Tkosveimamozak? Kakoizgledamozak, posjetzdravstvenojustanovi…
10.	Gdjesenalazimozak? Ulogamozgaidijelovimozga. Jelimozgupotrebanodmorizašto? Mozakkaopokretač svihaktivnosti…
11.	Pogledatinekizanimljivfilm (primjerendobnojskupini), istraživati 3D-mode lljudskogtijelaizrađenodstiropora, glineiliglinamola; crtatimoždanevijuge, prikazatiosjećajeislikuosebi.
12.	Mojetijelo - slagalica, govorneigre (pitalice, zagonetkeisl.), likovneaktivnostisugaljenomiolovka, posjetastručnogroditeljaisl., prigodniCD-ovi, DVD-ovi, enciklopedije…

13.	Ustarijojskupini: o čemurazmišljamo? Čemuslužimozakuljudskomtijelu -pra vilnogasmjestitinamodelutijelaislično, igremozgalice - govorneigre.
14.	Što je mozak i zašto nam služi? Kako izgleda i od čega je sastavljen? Imaju li sva živa bića mozak? Kakva je razlika između ljudskog mozga i mozga drugih živih bića?
15.	Što se u mozgu skriva? Što nam mozak omogućuje raditi? Kako bi bilo da nemamo mozak? Nacrtaj mozak! Da mozak priča, što bi nam rekao? Sastavi mozak (slagalica). Gdje je mjesto mozgu u našem tijelu? Aktivnost *Liječnik s nama*
16.	Kakomozakradi - video-crtanifilm *„LaVie"*, likovno-kreativnaaktivnost -mozak (flomaster, akvarel, vuna ...), istraživačkeaktivnosti: izgled, boja, položaj, struktura, teksturamozga, ulogepojedinihpodručjamozga, automatskimodel - lutka, mozakuformalinu, umnemape.
17.	Početi s upoznavanjem i pravilnim imenovanjem dijelova tijela. Čemu nam služi koji dio tijela? Tko upravlja našim tijelom? Tko nam pomaže u govoru, gledanju? Gdje spremamo ono što vidimo, čujemo, osjetimo? Dogovoriti posjet vrtiću medicinskog djelatnika (po mogućnosti pedijatar) - zorno promatranje makete mozga, likovna aktivnost - crtanje presjeka mozga.
18.	Mojetijelo-mojaosjetila, istraživačkaaktivnost - mojetijelo - neoblikovanimaterial - štojetoumojojglavi? Lijevaidesnastranamozga - umnamapa - didaktičkospoznajnaaktivnost. Štovolimraditi? - govornostvaralaštvo - izjavedjece. Igrariječima- naslovonaslovo. Likovnaaktivnost - mojamaštamožesvašta, modeliranjemozga. Kakoučimo? - uočavanje, razvrstavanje, klasificiranje. Kako čitamo? Ponovirečenicu - razvojponavljanja. Štosisvevidionastolu – nabroji - igreuočavanja
19.	Moje tijelo - što me pokreće? Dječje izjave i promišljanje o mozgu. Likovno kreativne aktivnosti: modeliranje,izrada, neoblikovani materijali, prirodni materijali. Igre pamćenja- memory, slika na sliku, poveži sliku i riječ. Centar početnog čitanja i pisanja: slikovnice, fotografije, slike, enciklopedije. Fina motorika: umetanje, klasificiranje, razvrstavanje
20.	Uvodnidio: Dodirivanjedijelovatijela, imenovanjepojedinih, definiranjefunkcijapojedinihdijelovatijela. Igreuloga „liječnik" (korištenjepribora, stetoskopiljudskitorzo); promatratikakoizgledaglavaimozak. Radnopraktičneaktivnosti: crtanjevlastitogtijela (svakodijetecrtavlastitufiguru, naglasakstavitinaglavu). Štotijeuglavi- crtamo, slikamoudijeluglave: misli- opisivanjemozga, osjećaje, snove, želje, probleme. Govorneigre: opisivanjemozga, štomojmozakmože…štomojmozakradikadaseudarim, kadaružnosanjam, kadasamtužanilisretan, kadanekogpovrijedim? Izradaplakata: Štoradimojmozak- ispisivanjeonoga štodjecaizjavljuju (predškolcipišusami)

Odgojitelji koji su odgovorili na pitanje o aktivnosti koje bi proveli s djecom u vrtiću na temu mozak,imali su različite zamisli i različite pristupe. Neki odgovori su bili jako škrti i sastojali su se od svega par riječi, dok su drugi odgovori bili opsežni i obuhvaćali su bogatstvo različitih ideja i pristupa. Ipak, može se zaključiti da dosta odgojitelja daju generičke odgovore i uglavnom se odlučuju za one aktivnosti koje bi izabrala većina. Smatramo da svaka tema ima svoje mjesto u dječjem vrtiću. Odgojitelji trebaju sami biti istraživači i sami učiti iz dana u dan i time biti primjer djeci. Tome u prilog govore i znanstvenici koji ističu važnost cjeloživotnog obrazovanja u svim sferama društva (Zado-Bešker i Drljača, 2014, Jukić i Ringel, 2013, Račić, 2013).

Iz tablice s prijedlozima aktivnosti vidljiv je i način na koji su ispitani odgojitelji odgovorili na posljednje pitanje. Iako je predviđeni prostor za odgovor bila cijela stranica, nisu je svi iskoristili. Samo su 4 odgojitelja (odnosno svega 13% njih) dala opsežne odgovore o aktivnostima na temu mozak. S druge strane, njih 33 % nije uopće predložilo aktivnosti. Zabrinjavajuće je da toliki postotak odgojitelja nema ideju kako obraditi temu mozak i približiti je djeci predškolske dobi. U današnje vrijeme pozamašne stručne literature i različitih tematskih internetskih foruma i kreativnih stranica, malo je nerealno ostati bez ideje. Zbog toga je važno u edukaciji odgojitelja naglasiti važnost cjeloživotnog obrazovanja: odgojitelj mora biti istraživač ne samo zato što se to očekuje od njega, nego zato što bi on sam to trebao željeti i voljeti raditi u dječjem vrtiću (Letina, 2015).

Odgovori koji se nalaze u gornjoj tablici mogu se podijeliti u dvije kategorije. Jedna kategorija bila bi ona sa uobičajenim aktivnostima koje se mogu vidjeti na dnevnoj bazi u vrtićima.Druga kategorija bila bi ona koja nastane onda kada nam se „upali lampica". Uobičajeni, čak i očekivani odgovori, bili su oni koji se tiču modela ljudskog tijela. Naglasak se stavlja i na proučavanje građe mozga te na njegov izgled. Obzirom na to da su ispitanici stručnjaci iz prakse, pretpostavka je bila da će i ideje biti konkretnije i detaljnije opisane. Primjerice,iako je u popularno-znanstvenoj literaturi ova usporedba vrlo česta, nitko nije spomenuo veliku sličnost izgleda mozga sa orahom[3].

Jedna od ideja koja odskače je promatranje mozga u formalinu, gledanje crtanog filma iz serije „La Vie" posvećenog mozgu (https://www.youtube.com/watch?v=qKLqoQHOT4Y). Iako je sijela serija crtanih filmova „La Vie" izrazito zanimljiva i poučna, valja napomenuti da je crtani film na francuskom jeziku, što je ipak vrlo velika prepreka za korištenje u vrtićima kod nas. Iznenađuje daje samo jedan odgajatelj predložio upotrebu enciklopedije. Nekoliko ispitanih odgojitelja predložilo je aktivnost crtanja mozga, te različitih likovnih aktivnosti koje prate temu mozga. Ipak, najdojmljiviji pristup temi mozak bio je u smislu dodirivanja tijela i definiranja

[3]Veza mozga s orahom povezuje se i sa sadržajima o zdravoj prehrani, stoga manjak asocijacija na orah još više zbunjuje (https://www.brainhq.com/brain-resources/brain-healthy-foods-nutrition/nuts-brain-health).

pojedinih funkcija tijela. Dio tog pristupa je i razgovaranje s djecom o osjećajima, snovima, željama, problemima. Veliku ulogu imaju i poticajna pitanja poput što moj mozak radi kada se udarim, kada ružno sanjam, kada sam tužan ili sretan, kada nekog povrijedim?

Zaključak

Većina odgojitelja smatra da je tema mozak složena i primjerena za starije dobne skupine, dok se čak trećina odgojiteljaslaženda se svaka tema može i mora prilagoditi dobi djeteta.Na temelju provedenog istraživanja zaključujemo da odgojitelji teže tome da u svojoj praksi nude nešto novo i drugačije te da sa svakom dobnom skupinomobrađuju teme prilagođene dobi djece. Čak dvije trećine odgojitelja složilo se s tvrdnjom da odgojitelji ponekad nenamjerno podcjenjuju sposobnosti djece. Zbog te predrasude tema mozak, kao i druge teme vezane za medicinu i biologiju, nije zastupljena u dječjim vrtićima iako jest izuzetno važna. Odgojitelji su djeci uzor, stoga im trebaju osigurati bogate poticaje i aktivnosti jer ako sam odgojitelj nema mašte neće ju poticati ni kod djece.Od odgojitelja se očekuje da bude intrinzično motiviran za cjeloživotno obrazovanje, dakle on mora biti istraživač, ne samo zato što se to očekuje od njega, nego zato što bi on sam to trebao željeti.

Literatura

Ahokas, R. (2015). Brain and Body Percussion; The Relationship Between Motor and Cognitive Functions: Master's Thesis, Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Music.

Armstrong, Th. (1999). Seven Kinds of Smart. New York: Plume.

Bennet, E.L., Diamond, M.C., Kretch, D., Rosenweig, M.R. (1964). Chemical and anatomical placticity of the brain, Science, br. 146, str. 610-619.

Berk, L.E. (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja, Jastrebarsko: Slap.

Bidelman, G. M.i sur. (2014). Coordinated plasticity in brainstem and auditory cortex contributes to enhanced categorical speech perception in musicians, European Journal of Neuroscience, vol. 40, br. 4, str. 2662–2673.

Bilhartz, Th. D., i sur. (1999). The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development, Journal of Applied Developmental Psychology, god. 20, br. 4, str. 615 – 636.

Birkenbihl, F. V. (1998). Uključite svoj mozak: iskoristite svoje mentalne sposobnosti, Jastrebarsko: Slap.

Brizendine, L. (2010). Muški mozak, Zagreb, Profil international.

Brizendine, L. (2008). Ženski mozak, Zagreb,Profil international.

Cogo-Moreira, H. (2013). Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial, PLoS ONE, god. 8, br. 3.

Dehaene, S. (2013). Čitanje u mozgu: znanost i evolucija ljudskog izuma, Zagreb: Algoritam.

Demarin, V. (2006). Mozart Efekt (Mozart Effect), u: Medicina, znanost i umjetnost- knjiga radova,Pezelj, T. i Genc G. (ur.), Zagreb : Hrvatski odbor Europskog udruženja Medicine umjetnosti, str. 9-15.

Gardner, H. (2011). Frames of Mind. New York: Basic Books.

Guyton, A. (1978). Medicinska fiziologija, Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga, VI hrvatskosrpsko izdanje.

Habe, K. (2005). Vpliv glasbe na kognitivno funkcioniranje: doktorsko delo, Ljubljana (rukopis).

Jauk, W. (1995). Sprache und Musik: der angebliche Sprachkarakter von Musik, IRASM, vol. 26, br. 1, str. 97-106.

Jensen, E. (2005). Poučavanje s mozgom na umu. Zagreb: Educa.

Jukić, R., Ringel, J. (2013). Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti, Andragoški glasnik, vol. 17, br. 1, str. 25-35.

Kribl, J. (1988). Duhovnost duše. Obnovljeni život : časopis za filozofiju i religijske znanosti, god. 43, br. 5, str. 410-426.

Klawans, H. (2008). Špiljska žena: priče iz evolucijske neurologije, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.

Kolić-Vehovec, S. (1998). Edukacijska psihologija, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Letina, A. (2015). Mogućnosti i izazovi odgoja i obrazovanja usmjerenog prema razvoju učeničkih kompetencija, Pedagogijska istraživanja, vol. 12, br. 1-2, str. 103-116.

McManus, C. (2004). Right hand, left hand : the origins of asymmetry in brains, bodies, atoms and cultures, London, Phoenix.

Miller, G. (2007). Razum i razmnožavanje, Zagreb: Algoritam.

Moreno, S. i sur. (2011). Effect of Music Training on Promoting Preliteracy Skills: Preliminary Causal Evidence, Music Perception: An Interdisciplinary Journal , vol. 29, br. 2, str. 165-172.

Moreno, S. i sur.(2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8 Year Old Children: More Evidence for Brain Plasticity, Cerebral Cortex, god. 19, br. 3, str. 712-723.

Overy, K. (2000). Dyslexia, Temporal processing and Music: The Potential of Music as an Early Training Aid for Dyslexic Children, Psychology of Music, god. 28, br. 2, str. 218 – 229.

Pavletić, L., Alić, S. (2011). Istok i zapad ljudskog mozga, Filozofska istraživanja 122, god. 31 (2011), sv. 2., str. 353-364.

Petaros, A. (2007). O mozgu tijekom povijesti. Acta med-hist Adriat, vol. 5, br. 2, str. 283-298.

Popović, A. (2015). Glazba kao sredstvo obrazovanja romske djece, u: Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju, V. Mlinarević, M. Brust-Nemet, J. Bushati (ur)., Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, str. 571 - 595.

Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi, Život i škola, god. 56., br. 24 (2/2010), str. 55-64.

Račić. M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja, Suvremene teme, god. 6, br. 1, str. 86-100.

Romero-Naranjo, F. J. i sur. (2014). Therapeutic benefits of body precussion using the BAPNE method, Procedia – Social and Behavioral Sciences, br. 152, str. 1171. – 1177.

Rosenzweig M.R., Bennett E.L., Diamond M.C. (1972). Chemical and Anatomical Plasticity of Brain: Replications and Extensions, 1970, u: Gaito J. (ur.) Macromolecules and Behavior, Boston, MA, Springer, str. 205-277.

Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić zajednica koja uči, Zagreb, Spektar Media.

Strenja-Linić, I. (2013). Primjena transkranijskog doplera u cerebrovaskularnim bolestima. Medicina Fluminensis : Medicina Fluminensis, 49(2), 175-183.

Velički, V., Topolovčan, T. (2017). Neuroznanost, nastava, učenje i razvoj govora, u: Nastava i škola za net-generacije , Matijević, M. (ur.), Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 77-114.

White-Schwoch, T., Woodruff Carr, K., Anderson, S., Strait, D.L., Kraus, N. (2013). Older Adults Benefit from Music Training Early in Life: Biological Evidence for Long-Term Training-Driven Plasticity. The Journal of Neuroscience, 33 (45), 67-74.

Zado Bešker, A., Drljača, M., (2014). Motivacija za cjeloživotno obrazovanje i percepcija značaja certifikacije osoblja, Kvalitet i izvrsnost, br. 1-2, god. 3, str. 33-37.

http://www.medikus.hr/psiha/648-desna-ili-lijeva-strana-mozga.html, pristup: 22. studenoga, 2017.

https://www.brainhq.com/brain-resources/brain-healthy-foods-nutrition/nuts-brain-health, pristup: 27. studenoga, 2017.

https://www.youtube.com/watch?v=qKLqoQHOT4Y, pristup, 27. siječnja, 2017.

ABSTRACT

In education, interactivity primarily involves the use of an interactive whiteboard. It is a technical tool that has been introduced into teaching at all types of schools. The benefits of using an interactive whiteboard certainly outweigh its disadvantages, and so teachers like to use it on their lessons. However, not all of them do it correctly. The device is often used merely as a projecting screen. There are many reasons for this, but one of them is definitely the shortage of teaching materials that contain elements of interactivity enabling them to make full use of the interactive whiteboard. Creating interactive teaching materials is not easy. However, there are programme packages (user-friendly software) which make it simpler even for the teachers who did not major in Computer Science. The paper also shows some examples of interactive teaching materials created for teaching various languages for students of different levels of knowledge.

Key words: interactivity, education, interactive whiteboard, teaching materials, language training

ÖSSZEFOGLALÓ

Az oktatásban az interaktivitás fogalmával elsősorban az interaktív tábla használatát hozzák összefüggésbe. Ezt a műszaki eszközt az oktatás minden szintjén, minden iskolatípusban alkalmazzák. Az interaktív tábla használatának előnyei egyértelműen meghaladják annak hátrányait, ezért a pedagógusok nagy része örömmel használja az óráin. Azonban nem mindannyian teszik ezt megfelelően. Gyakran fordul elő, hogy az eszköz pusztán vetítővászonként funkcionál. Ennek számos oka van, melyek közül az interaktív elemekkel rendelkező, így az interaktív tábla nyújtotta lehetőségek teljes kihasználását lehetővé tevő tananyagok hiánya a legszembetűnőbb. Interaktív tananyag készítése nem egyszerű feladat. Léteznek azonban olyan programcsomagok, amelyek ezt megkönnyítik a nem informatika szakos tanárok számára is. A tanulmány többek között bemutat néhány példát olyan interaktív tananyagokra, amelyek a nyelvtanulás különböző szintjén álló diákok számára készültek.

Kulcsszavak: interaktivitás, oktatás, interaktív tábla, oktatási anyagok, (idegen) nyelvi képzés

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO: 37.016:81
371.39
Áttekintő kutatómunka
A leadás időpontja: 2017. 12. 18.
Az elfogadás időpontja: 2018. 01. 10.
Terjedelem: 218-228

INTERACTIVITY IN EDUCATIONAL MATERIALS FOR LANGUAGE TRAINING

INTERAKTIVITÁS A NYELVI KÉPZÉS OKTATÁSI ANYAGAIBAN

Pšenáková Ildikó
Trnava University in Trnava, Faculty of Education, Slovakia
Hegedűs Orsolya
Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies, Slovakia
ildiko.psenakova@gmail.com

Introduction

The top-priority task of each teacher is to teach their students new knowledge, develop their aptitudes and practical skills. This task applies to all levels of education, therefore, some methods and processes of teaching are the same or at least very similar for different age categories of learners. It is evident that when using same methods, teachers may also adopt the same didactic and technical tools that are utilized in education. In comparison with the past, today teachers have information-communication technologies and ICT-based modern teaching tools that create a strong device for making education more effective and increasing its qualitative standards. One of them is the interactive whiteboard that is applied nowadays on all levels of education and teachers utilize their benefits at primary as well as secondary schools, they became an organic part of tertiary education and are popular "toys" for kids at kindergartens, too. The interactive whiteboard enables students to take part in the course of events in school classes, stimulate their senses, and keep up their attention for a longer period of time.

What to teach and how to teach it?

Principal questions of educational theories are what to teach and how to teach it; what tools to use in doing so and who should teach. Since the beginning of history of education, at least two of these questions have had to be answered, they are still essential to be answered and will always be necessary to be answered; these two questions are what and how to teach. The question "What?" relates to the content of the curriculum, the "How?" relates to the method of teaching the determined content of the curriculum.

The national education program determines what to teach at kindergartens, primary, and secondary schools in Slovakia. It is a binding document that sets out general objectives of education and key competencies for which it has directed learning; the national education program also defines the general content of education. The defined educational objectives are to ensure a balanced development of personality of students. The national education program is issued and published by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and is a basis for the making of school, education programs that should take into account the specific conditions and needs of the regions. (http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program)

Accreditation document belongs to the basic record for colleges and universities that is approved by the Accreditation Commission. It contains a so-called information sheet to each course taught that lists not only the content of the education but its lesson dotation as well as the requirements on students needed for successful completion of the subject.

How to teach? Today, socio-economic environment is changing and developing very fast and the pedagogical practice should adjust to it. Education should be organized in such a way that it can be flexibly, efficiently and effectively adapted to any change in the environment.

It is certainly not an unknown pedagogical principle that incorporating as many tasks and assignments as students can solve independently in the learning process is necessary and appropriate. This principle has a double objective: on the one hand, independently and autonomously acquired knowledge can motivate, on the other hand, during the teaching it is possible to partly or entirely eliminate the traditional school environment and enable independent self-study that may have even economic advantages. Naturally, the possibility of self-study depends on the age of learners, the content of education, the character of the desired attainments and knowledge as well as on the type of education i.e. whether we speak about compulsory or additional (further) education.

One way or another, education needs teaching materials, educational tools, and technical equipment that help students and teachers to make the results of educa-

tion the best quality. One of the advantages of electronic educational materials is that it contains more media – text, image, sound – due to which the given educational material can be attractively presented, and the teacher can achieve continual feedback and optimally set up interactions.

Lately, teachers have striven to use many new, progressive, and innovative methods in teaching foreign languages. These methods are characterized by the fact that attention is more focused on the development of students' communication readiness and abilities, and they reduce the excessive theorizing and learning of grammar. Innovative teaching methods widely utilize modern, computer-based technologies, including the interactive whiteboard.

Interactive educational material

Using an interactive whiteboard in the classroom is a burden on educators because they need to gain further knowledge and skills. It imposes higher requirements on teachers mainly of technical character in operating the computer, the interactive whiteboard itself as well as various electronic equipment and connections to the computer system. [1]

The biggest obstacle in using interactive whiteboards by teachers lies in the shortage of good interactive educational materials. The main problem is that numerous interactive tasks created by professional developers and offered by commercial publishers are not always compatible with teachers' own conceptions and are often expensive. On the other hand, only few teachers have sufficient and appropriate software knowledge for making good quality interactive applications and the rest is not able to prepare new materials. Besides, the proper preparation of interactive tasks is a time consuming activity.

Interactivity requires a new approach to operating and using such applications as it allows for mutual communication between the user and the program itself, i.e. allows the user to interfere directly with the interactive application through which the teaching material is presented. Interactive material contains appropriate feedback that can be used to activate, execute, stop, and re-run the application, thus affecting the resulting output. In addition to text and still images, it also contains animations, video records and sound that are essential for teaching, especially teaching languages. Combining all requirements in the right proportion and quality into a single set the interactive educational material should dispose of represents an unmanageable task for most teachers therefore many of them stick with old, time-proved ways and methods of education.

It is therefore obvious that the education of future teachers needs to include the theme of correct creation of interactive learning materials as well as the effective use of the interactive whiteboard in teaching various subjects. [2]

One of the main tasks of interactive educational materials is to stimulate and fix students' knowledge and lead them to better comprehension of the learnt curriculum. Important features of such educational materials are attractiveness, proper colouring, the uses of appropriate pictures and intelligible text. Such requirements may be provided through the medium of animations, video displays, photographs, images, tables, flash objects that can be embedded into the interactive educational tool.

Interactive educational material should possess the following characteristic signs:

– Interactivity
– Multimediality
– Non-linearity
– Feedback.

Interactivity is an active performance of participants that is necessary in the teaching process. Multimediality of educational materials is attained also due to the fact that more still images and less text are embedded into them, however, multimediality without animations, audio and video recordings would not be complete. Compared to linear study model that is peculiar to printed material, interactive materials use links that enable movement in the content in an arbitrary direction. Materials may also contain methodological instructions for the work with them; therefore, they may be utilized as independent educational materials suitable also for self-study. Most often it is realized by simple test forms since process of teaching and testing respectively "self-testing" are closely related. Respective educational modules or parts of the curriculum can be finished by tests or follow-up questions and learners will be able to proceed only under the condition of a correct answer to the questions etc. Finally, a test of the whole curriculum can be inserted, in which students verify the level of their acquired knowledge.

Elements of interactive educational materials

The simplest element of all therefore also interactive educational materials is naturally the text. Text is intended for the learner and may have functions respectively objectives as follows:

– Text for acquisition (learning),
– Supplementary text for studies for example advice, manual for processing the assignment or solving the tasks,
– Manual for using the interactive system.

Quicker understanding and easier acquisition of the necessary knowledge depend on the letter format, the structure, and the distribution of the text for example into individual blocks etc. The publication "Kapitoly z mediálnej výchovy" (Chapters

from Media Education) [3] discusses proper creation and formal arrangements of texts dealing with this issue in details. As mentioned earlier, on account of ensuring the control of understanding and acquisition of the textual material, it is appropriate to use comprehension checks, summaries and assignments.

Images are an indispensable part of educational materials, regardless of whether they are printed or digital. By their help, we are able to deliver essential information much clearly. Their fundamental task is to promote the acquisition of knowledge from different walks of life. According to their character, function, and objective, images can be used as: presentation pictures that basically substitute the text whenever information acquisition and delivery is easier through images than using texts; or situational pictures that should bring the requisitioned curriculum back to memory or pass on new curriculum that closely relates to the already learnt material.

Images can also perform an operation function, e.g. when navigation in the educational material is using images such as: arrow left and right, question mark means help etc. We can also use several consecutive images, respectively a whole series of images which is already a simple animation and usually presents more complex processes.

Inserting sound into texts and images adds multimedia content to the interactive material. Sound can be of a different character, such as: music, sound effects, spoken word and, depending on that, different functions. When teaching languages, it is essential to teach also the correct pronunciation, which is the easiest to record by the help of a native speaker. The learner may play and listen to the sound multiple times and in so doing repeat and imitate the heard word or text. Podcasting – a resounding curriculum – is when the lecture once presented is processed and eventually published with additional information. Sound can also be used to mediate messages or instructions from a teacher, for example to elaborate tasks, either online or off-line. Music or music inserts can be used as a background sound, but beware, it can be disturbing, so you need to pay enough attention when choosing to use it and consider when to use it. Let us mention the possibility of using sound effects that may have a warning function for example that there is an error, incorrect response, the time is up for accomplishing the assignment etc.

Animations and video recordings are used in justified cases. By their help, it is possible to introduce and explain complex and complicated processes that could not be presented in traditional classroom conditions and education. Too many of such elements or their inappropriate insertion into the educational material can distract students' attention from the essence of the subject. Teachers most frequently use accessible video footage on websites either through the form of using so-called streaming, i.e. playing on-line without downloading the file on a local drive or downloading the video and viewing it off-line.

The interactive software

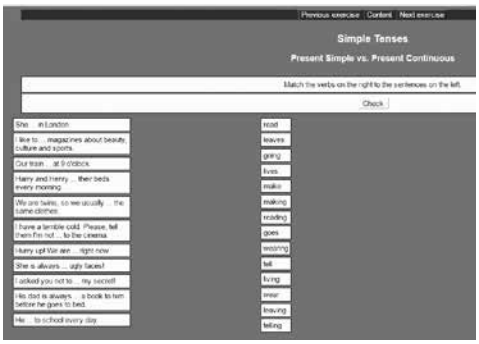
The easiest way to prepare interactive curriculum is the usage of software created for this purpose. One of these kinds of software is the Hot Potatoes software that is freely accessible and downloadable from the *http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/* website. The software package consists of five parts *(JQuiz, JCloze, JCross, JMix, JMatch)* that serve to prepare various types of assignments. The tasks in .html format may be placed on websites and may be used as interactive exercises. The exercises can be either separate or interrelated blocks, the solution of which is evaluated automatically by the program that also provides the students with feedbacks. Besides the right respectively wrong answers, they will get their work evaluation in percentages. The curriculum and the tasks can be used in a classroom equipped with an interactive whiteboard, however, they are also workable without the whiteboard, and because they are designed for the web, students are able to access them from home through the Internet, respectively they can take them on a CD, DVD, or USB drive. [4]

Prepared materials can be used repeatedly, easily modified, if needed, which in the long run saves time for class preparation.

The program HotPotatoes is also included in the training of future teachers. After its mastering, students prepare projects in which they process the selected learning material into an interactive form.

Interactive tasks for teaching languages

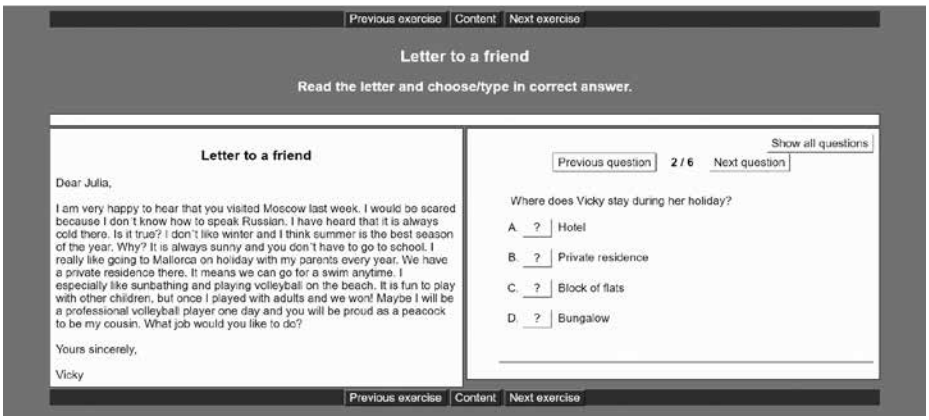
The methodology of language teaching is so complex that it is almost impossible to point out a method that is universal, theoretically consistent and is generally so genuine that it can be used in all contexts regardless of general goals. [5] In some examples, we would like to show you how to make language lessons interesting by taking advantage of interactivity. The tasks to teach different languages were prepared using the Hot Potatoes program package already mentioned. The respective task types can be perfectly transposed to teach any other language as well.



English grammar - Simple Tenses (screen detail) (student work by T. Tisovčíková)

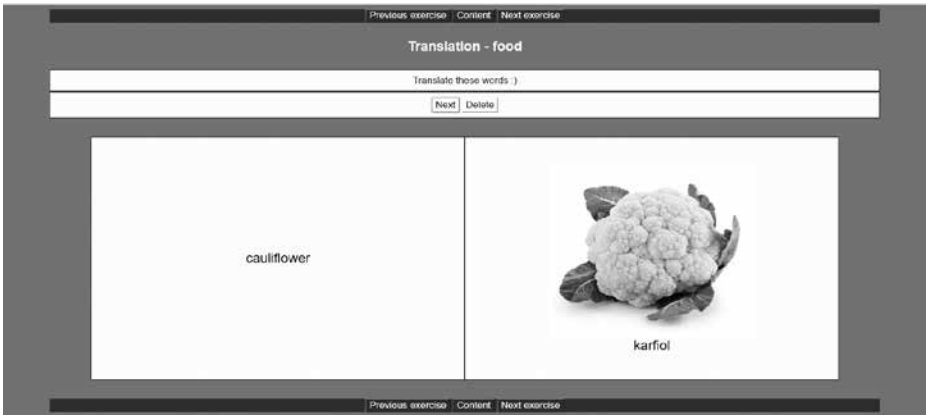
The simple task shown in Fig. 1 is designed to teach the English language. Students have to complete the sentences on the left with the words on the right.

On the left side of Fig. 2 there is an English text that students have to read, and to check their reading comprehension, there are questions on the right side that have to be answered.



English text comprehension (student work by T. Tisovčíková)

Tasks supplemented by questions:

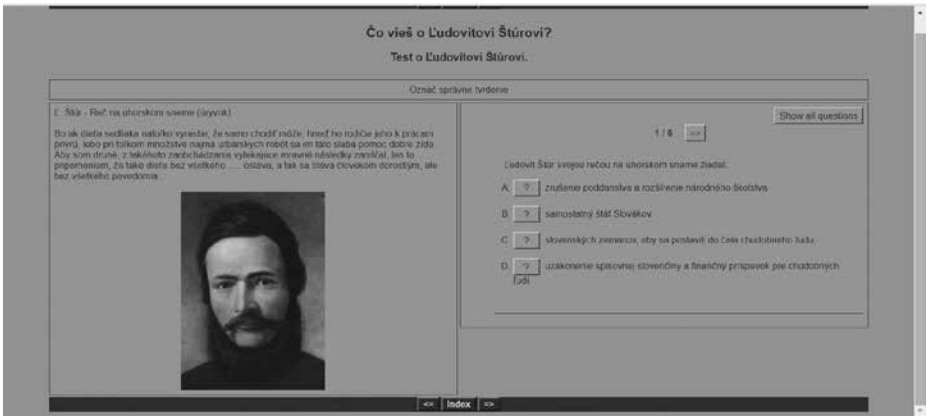


English vocabulary - Food

In Fig. 4 there is a task for the German language, in which it is necessary to assign the correct article to a word, resp. to a picture.

German grammar – Articles of nouns (screen detail)

It is also possible to use tasks created in Hot Potatoes for mother tongue education, see Fig. 5



Slovak literature - Test (student work by G. Slamková)

Conclusion

Modern schools need modern teachers who will use modern didactic tools in an appropriate extent in their pedagogical work. Due to the opportunities that these resources offer and the appropriate use of interactive educational materials, teachers can increase the clarity of teaching and thus motivate students to learn; they also can improve the efficiency of knowledge acquisition, and thus contribute to easier and quicker acquisition of new skills and competences. Using interactive learning material makes the classes more attractive and appealing. Lessons are more interesting because pupils / students are actively involved and the teacher becomes an assistant who guides the course in the classroom. The interactive whiteboard, advanced interactive educational materials, and applications are important, efficient and powerful tools in the hands of teachers and it would be a shame if they did not use them for the benefit of their students.

"The mediocre teacher tells.
The good teacher explains.
The superior teacher demonstrates.
The great teacher inspires." — William Arthur Ward

Bibliography

Lovász, T. (2014). Príprava materiálov pre interaktívnu tabuľu, vzdelávanie pedagógov.

http://www.interaktivnatrieda.sk/clanky/ [on line]

Pšenáková, I., Horváth, R., Szabó, T. (2016). *Interaktívna tabuľa vo vzdelávaní budúcich*

pedagógov. Interactive whiteboard in education of future teachers. In: *„Edukacja – Technik–*

Informatyka" nr. 1/15/2016, Poľsko, ISSN 2080-9069 ISSN 2450-9221 (Online), p. 224-229.

Retrived September 10, 2016. from the World Wide Web:

http://www.eti.rzeszow.pl/docs/ETI_6_1.pdf

Pšenáková, I. (2010). *Kapitoly z mediálnej výchovy.* Nitra, UKF, 2010. ISBN 978-80-8094 792-7.

Pšenáková, I. (2013). *Az interaktív tábla mint motivációs eszköz az oktatásban.* 2013. In:

Módszertani közlöny. III. roč.. 1. číslo. Subotica: University of Novi Sad, 2013. ISSN 2217,

4540, s. 65-74.

Pšenáková, I: (2011). A. Kelemen, *Az interaktív tábla a magyar nyelvtan oktatásában*. In:

Veda pre vzdelanie - vzdelanie pre vedu. Nitra: UKF, 2011. ISBN 978-80-8094-973-0, pp.

201-205.

Pšenáková, I., Hegedűs, O., (2012). *Using ICT in foreign language training for future*

teachers in linguistically mixed areas. In: EUNoM: spôsob prístupu:

http://in3.uoc.edu/opencms_in3/opencms/webs/projectes/EUNOM/EN/results/index.html,

2012, [on line]

ÖSSZEFOGLALÓ

A gyermekvers a magyar gyermekirodalom legizgalmasabb és leginnovatívabb műfaja, melyről – a vers, a rajz és a zene találkozásának teret adó – mai gyermekvers-antológiák átfogó képet nyújtanak. A tanulmány célja a mai gyermeklíra formai, tematikai, világképi jellemzőinek felvázolása. A jó gyermekvers elsősorban zene, ritmus; erős képiségű, világteremtő, a gyermek fantáziáját megmozgató szöveg. A jó gyermekvers hangulat. A kortárs gyermekversek többnyire a játékelmélet és a gyermekfilozófia ismeretében alkotó költők recepció által meghatározott alkotásai, a játék és a humor élményével ajándékozzák meg a befogadót. Elsősorban a gyermeknyelv imitációjából, a roncsolt grammatika és a nyelvrontás technikájának használatából eredeztethető nyelvi humor jellemzi ezeket a szövegeket. Ugyanakkor a nyelvi humor mellett a paródia, a pastiché és az irónia alkalmazása is megfigyelhető a mai gyermeklírában. Mindemellett a posztmodern kor hozadéka, hogy maguknak az irodalmi szövegeknek a középpontjában a nyelv, a kifejezés, a szöveg retorizáltsága került. A kortárs gyermeklírában a nyelv előre nyomul, vagyis önmagáról beszél. A dolgozat mindezen szövegjellemzők felvillantására, konkrét példákkal történő illusztrálására vállalkozik.

Kulcsszavak: posztmodern gyermeklíra, zeneiség, humor, irónia, nyelvi játék

ABSTRACT

Nursery rhyme is the most exciting and innovative genre of the Hungarian children's literature, about which – by giving platform for the encounter of the poem, drawing and music – today's nursery rhyme anthologies provide a comprehensive picture. The aim of the study is outlining the formal, thematic, world concept features of today's child lyre. The good nursery rhyme is primarily music, rhythm, strong pictorial, world creator text, quickening the child's imagination. The contemporary nursery rhymes are mostly creations of poets creating in the knowledge of the game theory and child philosophy defined by reception; the experience of the game and humour is given as a present to the recipient. These texts are primarily characterized by the lingual humour deriving from the imitation of the children's language, the usage of fractured grammar and the technique of language abuse. At the same time, the use of parody, pastiché and irony is discernible in today's child lyre. Besides all these, it is the result of the postmodern age that rhetoric of the language, expression and text became in the centre of literary texts. In the contemporary child lyre the language penetrates ahead, namely talks about itself. The present paper undertakes flashing all these text features, with the illustration of concrete examples.

Keywords: postmodern child lyre, musicality, humour, irony, language game

Módszertani Közlöny 2017, VII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
ETO:821.511.141-1"20"
7.038.6
Eredeti áttekintő tanulmány
A leadás időpontja: 2017. 12. 01.
Az elfogadás időpontja: 2017. 12. 10.
Terjedelem: 231-245

A POSZTMODERN MAGYAR GYERMEKLÍRA, AVAGY A MAI GYERMEKKÖLTÉSZET SAJÁTOSSÁGAI

THE POSTMODERN HUNGARIAN CHILD LYRE, NAMELY THE PECULIARITIES OF TODAY'S CHILD POETRY

Törteli Telek Márta
ttmarta76@gmail.com
Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola Magyarkanizsa – Martonos

Bevezető

Amennyiben célirányosan kívánunk haladni az irodalom megszerettetése felé, a kortárs gyermekirodalom gyöngyszemeit ajánlatos előnyben részesítenünk a szövegszelekció folyamán. Ezek a szövegek elszakadnak az ideológiai szemlélettől, a didaktikai céloktól. A posztmodern gyermeklíra valamennyi típusát – a hangzó verset, a nyelvjátékverset és a gyermekmonológot is – alapvetően az antiautoriter és antipedagógiai szellemiség járja át. A pozitív befogadói tapasztalatok, vagyis a gyerekek nyitottsága ezen versek irányába mindenképp meggyőző lehet a pedagógusok számára, amikor kiválasztják a feldolgozandó lírai szövegeket.

Sajnos az irodalom gyönyörködtető funkciója csak mérsékelten érvényesül az olvasókönyvekben, így aztán menthetetlenül elkezdődik a szakadéknak a kiépülése, ami a mai embert a líra világától elválasztja. Hogy ez a szakadék ne mélyüljön áthidalhatatlanná, éppen az iskola tehetne sokat. Elsősorban az irodalomhoz való viszony megváltoztatásával: az irodalom gyönyörködtető, élményszerző funkciójának vállalásával, a didaktikai szempontok háttérbe szorításával. Ha azért olvasnánk irodalmat, mert az öröm és élmény az érzékeknek, a szívnek, az értelemnek; hagynánk

rácsodálkozni a gyermekeket erre a szépre, még menthető volna az emberségünk (Boldizsár, 2004). Nem kis felelősség hárul tehát a pedagógusokra, az irodalmi nevelésre. A költészet hatalma megfellebbezhetetlen erővel bír. Hatásmechanizmusa kitapintható, szemmel látható.

Annak igénye nélkül, hogy definiálnám a gyermekirodalmat mint fogalmat, tanulmányomban a mai gyermekköltészet keresztmetszetét nyújtom, a legutóbb megjelent antológiák bemutatásával (egy-egy verstöredéket felvillantva), rámutatva ezen szövegek megkülönböztető jellemzőire. A rövidebb-hosszabb idézetekhez kapcsolódó elméleti jellegű fejtegetés, töprengő magatartás dominál dolgozatomban. Két tanulmány mentén (nyomvonalán) haladva, annak gondolatmenetét követve arra teszek kísérletet, hogy felvázoljam a mai gyermeklíra sajátosságait, jellemvonásait. Nevezetesen Dobszay Ambrus és Bárdos József egy-egy tanulmányáról van szó, melyekre írásom során többször is utalok. Célom egyértelműen az, hogy felhívjam a pedagógusok figyelmét a posztmodern gyermekversek értékeire.

A posztmodern magyar gyermeklíra rajzolata, avagy a szöveg öröme

A gyermekvers mindig is a legizgalmasabb, leginnovatívabb műfaja volt az anyaországi gyermekirodalomnak. A nyolcvanas években a svéd gyermekversek hatására a magyar gyermekirodalomban is megjelent egy olyan szabadverses forma, amelyben egy gyermeki hang szólal meg. Emellett a hagyományos, rímes formákban is igen sok jó gyermekvers született (Lapis, 2016). A továbbiakban szeretném megcsillantani a mai gyermeklíra darabjait, azok esztétikai értékét.

A jellegzetesen szabad formájú, gyakran ironikus hatású, máskor bölcs, a gyermeki hangot és nézőpontot megkonstruáló, egyes szám első személyű beszélőt felvonultató svéd gyermekversek a családi és az óvodai mindennapokat mutatják be, rímtelen, a hétköznapi beszédet imitáló alakzatokban – mintha az új személyesség gyermekversben megnyilvánuló változatával lenne dolgunk. Egyébként az új személyesség a hermetizmusra való válaszként is értelmezhető a líra egészében, a „felnőtt" költészetben is. Kukorelly Endre *Samunadrág* című nagy sikerű gyermekverskötete például a svéd gyermekversek látásmódját és hangvételét eleveníti meg. Ugyanakkor Kiss Ottó költészete is ezeknek a verseknek a világával rokonítható: a gyermekmonológok gyermekhangon, de nem gyerekesen szólnak a gyerekek gondolatairól, örömeiről, bánatairól (*Párválasztás*, *Apa nagy sportember, Megállapítást nyert*) (Dénes, 2012).

A dísztelen, rímtelen, hétköznapi nyelvhasználatot alkalmazó, szabad versben közölt gyermekmonológokban az egyes szám első személyben megszólaló lírai én vallomásai, világról szóló töprengései vagy a hétköznapok eseményeinek reflexiói kerülnek felszínre. Kollár Árpád *Milyen madár* (2014) című kötetét ezek a versek teszik feszessé, súlyossá, időnként a gyermekirodalomtól távolra sodróvá. A kötetre jellem-

ző, hogy a versek nem tartalmaznak értékítéletet, hanem sokkal inkább éles szemű megállapításokat, tabumentes gondolatközléseket, ökonomikus nyelvhasználattal történő konstatálásokat, felsorolásokat kínálnak, sőt, a svéd gyermekversekre oly jellemző személyesség helyett a tényszerűség eltávolító gesztusával operálnak (Petres, 2017).

Manapság a születendő alkotások minőségét nem annyira az erkölcsi, tanító szándék, hanem a gyönyörködtetés, szórakoztatás, valamint az esztétikai, irodalmi követelményeknek is eleget tevő, de a mai gyermek igényeihez igazodó, jellegében, tartalmában és megformáltságában is a mai gyermekvilághoz közel álló tendencia határozza meg. Olyan kortárs szerzők, mint Lackfi János, Tóth Krisztina, Kiss Ottó, Varró Dániel, Kukorelly Endre, Szabó T. Anna, az erdélyiek közül Kovács András Ferenc, Balázs Imre József új, klasszikus irodalmunktól kissé eltérő, a kanonizált irodalmunk sajátosságait, értékeit mégis valamilyen módon továbbvivő, a mai gyermekolvasó igényeihez közel álló, ahhoz igazodó „friss" költészetet alkotnak korunk gyermekirodalmában (Makkai, 2010).

A Pagony/Csimota és a Csodaceruza kiadók által napvilágot látott *Friss tinta* (2005) című mai magyar gyermekvers-antológia, majd a később megjelent *Aranysityak* (2010) című gyermekverskötet népszerűsége is igazolja a mai gyermekek új versek iránti fogékonyságát. Ez a költészet róluk, nekik és értük szól, olyan sajátosan mai problémákról, kérdésekről és gondolatokról olvas ezekben az alkotásokban a mai gyermek, melyeket magáénak tud érezni. Így válik a ma felnövő generáció az irodalom befogadójává. Ha olyan műveket, verseket kínálunk fel nekik, amelyek megszólítják (Uo.). A mai gyermekköltészet gyöngyszemei lehetővé teszik az olvasóvá nevelést.

Ezen túl a *Ragyog a mindenség* (2013) gyermekvers-antológia a Gutenberg Kiadó kiadványaként jelent meg, Csíkszeredán. A kortárs erdélyi irodalom huszonnégy kiemelkedő alkotójától közöl mintegy kétszáz verset, és mint az utóbbi húsz év gyermekekhez szóló lírájából merítő válogatás, iránymutató az olvasás megkedveltetése, a további könyvválasztás tekintetében. Ugyanakkor ez a kötet hangsúlyosan több mint versantológia: teret ad a vers, a rajz és a zene találkozásának.

Megemlíthetjük még a *Tündérkert virágai* (2010) című kötetet is, amelyben Benedek Elek és Áprily Lajos költeményeitől Egyed Emese és László Noémi kortárs lírájáig időrendben képviselteti magát az erdélyi költők színe-java. A közel ötven alkotót bemutató antológia az erdélyi líra több mint egy évszázadnyi terméséből válogatva átfogó képet nyújt az erdélyi gyermekköltészet múltjáról és jelenéről. Csaknem száz költemény idézi fel a jól ismert népi motívumokat, az erdélyi táj megkapó szépségeit, felvonultatva a magyar nyelvi humor különféle ízes változatait.

Az Apáczai Kiadó 2011-ben, gyermeknap alkalmából, *Szivárvány r*ímek címmel szintén új verseskötetet jelentetett meg. A változatos témájú, friss hangú, humort, iróniát, a mai szlenget sem nélkülöző, helyenként groteszkbe hajló verssorok azon-

nal elnyerték a gyerekek tetszését. A pedagógus számára az antológia kitűnő eszköz az anyanyelv megismertetéséhez, tudatosításához.

Mint ahogy már utaltam rá, ezeknek az antológiáknak a vizuális megjelenése is merőben újat hozott. Révész Emese művészettörténész a Csimota Kiadó 2003-as indulásához köti a gyermekkönyvkiadásban tapasztalható képi vagy ikonikus fordulatot, amely után egyre inkább művészi igényű, hol a szemet bűvöletbe ejtő szépségű, hol abszurd, hol játékosan szövevényes és humoros illusztrációs kiadványok jelentek meg. Az utóbbi bő évtizedben számos tehetséges illusztrátor bukkant föl, akik vagy „csak" képanyagot szolgáltatnak a szövegekhez, vagy a könyvtárgyak előállításában és tervezésében is lényeges szerepet vállalnak (Lapis, 2016). Az antológiák nem csupán ízelítőt nyújtanak a kortárs gyermekirodalomból, hanem annak keresztmetszetét is kínálják; teljesebb képet nyerünk általuk a mai gyermekvers és gyermekpróza tendenciáiról, műfaji és nyelvi sokszínűségéről.

A gyermekirodalom nem előkészítés. Irodalom, választási lehetőség. Ma már az irodalomtudomány és a társtudományok együttes, izgalmas megközelítései olvashatók, a nemzetközi szakirodalom bevonásával. A hiányérzet talán a komparatisztika területén a legnagyobb, habár vannak ígéretes kutatások, kísérletek erre vonatkozólag is. Irodalom és gyermekirodalom semmiképp sem esztétikai minőségében tér el egymástól (Ekler, 2011). Erre kitűnő példa Tolnai Ottó költészete, akinek valójában nincsenek gyerekkönyvei, soha nem is írt ifjúsági irodalmat – amennyiben gyermekkönyveken és ifjúsági irodalmon a felnőttekétől teljesen eltérő formájú és gondolatvilágú műveket értünk (Mikola, 2006). Szajbély Mihály hasonló indokok alapján nevezi elemzésében álgyerekverseknek Tolnai két hosszúversét (a *Rokokót* és a *Cápácskám, apu!*-t). Amennyiben a kettős kódolás kérdése felől közelítünk ehhez a problémához, az idézett szempontok alapján úgy tűnik, hogy Tolnai felnőttversei közül igen sok értelmezhető gyermekversként, viszont megfordítva, gyermekverseinek többsége, főként hosszúversei semmiben sem különböznek felnőttverseitől, kérdés tehát, hogy egy elképzelt gyermekolvasó mit szűr le Tolnai gyermekverseiből (Kollár, 2014).

A gyermek felnőttszámba vevése a posztmodern gyermeklíra sajátosságain keresztül egyértelműen megfigyelhető, hiszen a gyermeki maszk öltése, a gyermeki perspektíva előtérbe helyezése a posztmodern gyermekirodalmi diskurzus beszédmódját, a gyermeki nyelv, gondolkodásmód, életérzés és prioritások megidézését foglalja magába (Petres, 2015). A „felnőttes gyermekirodalomnak" ez a fajta sokszínűsége számos kortárs gyermekköltő műveiben megfigyelhető. Köztük szerepel Kollár Árpád *Milyen madár* című kötete is (Petres, 2017). De Lackfi János és Vörös István *Apám kakasa* (2009) című kötetének egyik darabját is ide sorolhatjuk, mely valójában Nemes Nagy Ágnes *Hol lakik Bors néni* című versének átirata (Szávai, 2009).

Az antológiákat, a temérdek könyvet, folyóiratot, konferenciát, programot, a gyermekirodalomra szakosodott kiadókat, gyűjteményeket tekintve a gyermekirodalom reneszánszát emlegetik a gyermekirodalmat történetiségében vizsgáló

kutatók (Ekler, 2011). A magyar gyermekirodalomban nyomasztó hagyományokkal rendelkező didaktikus, moralizáló versek nyomvonalától eltérő mai gyermekversek helyét a jelenkori gyermek, szülők, pedagógusok igényei mentén érdemes kialakítani. Mindenképp szem előtt kell tartani a mai gyermekek ingeréhségét, kíváncsiságát, öröm- és játékigényét. Az előbbiekben ismertetett, nemrég megjelent antológiák remek forrásul szolgálnak mindehhez.

Annak ellenére, hogy a jó gyermekvers nem definiálható, kísérletet tehetünk rá, Dobszay Ambrus nyomán. A szerző a posztmodern gyermeklíra olyan jellemzőit sorolja fel, amelyek iránymutatók lehetnek a kutatók és a pedagógusok számára is. A mai gyermeklíra formai jellegzetességei a következők: erőteljes formai, zenei megformálás (a tartalmi elemek háttérbe szorulása a formaiakhoz viszonyítva), a szövegvers újra zenévé válása, elsősorban a szimultán ritmusrendszer révén, a magyar nyelv szabályos hangsúlyozásának verstani megerősítése, viszonylag egyszerű mondatszerkezet, versszak- és mondathatárok egybeesése, az alakzatszerű szerkezetek (ismétlések, párhuzamosságok), gyermeki, azaz viszonylag kicsi és konkrét szókincs), nyelvi játékok (szójátékok), a néphagyomány kínálta formák, műfajok, kifejezések használata, képszerűség (Dobszay, 2001).

A gyermekköltészet is világmagyarázat, mitikus-animisztikus elemekből összerakott teljes költői világ, egyes alkotóelemeiben is felismerhető egész utáni vágy, a teremtő költészet lényege. Bár öntörvényű képzeteken alapszik, természetesen hat, és a teljesség érzetével ajándékozza meg olvasóját, lehetőséget ad a szabad átjárásra a tárgyi világ és a versek mitikus világa között. A jó gyermekvers modellezi a gyermeki megismerés útját: a realitásból indul ki, majd innen lép be a gyermekolvasó mintikus-animisztikus világába (Végh Balázs, é. n.).

A jó gyermekvers tematikai jellemzői az alábbiak: helyzetszerűség (szituativitás), vagyis a vershelyzet konkrét életszerűsége, gyermekalakok gyakori szereplése, cselekményesség, az elvont gondolatiság kerülése, kicsinyítés, gyermek-méretekhez igazítás, a természeti világ és állatok szereplése, humor, képzeleti játékok, szerepjátékok, töprengő attitűd. Ugyanakkor a posztmodern gyermeklíra világképi jellemzői: antropomorfizmus, vagyis nem emberek (természet, állatok, tárgyak) emberszerűsége, animizmus (eleven tárgyak), intencionalitás (a történések szándékoltságának feltételezése), természet és emberi világ történései közötti összefüggés feltételezése, felértékelődő kicsiségek, figyelmesség, érdeklődés, éberség (Uo.).

A mindennapi pedagógiai gyakorlat alapján mondhatjuk, hogy a jó gyermekvers gyermekperspektívából néz, szeretettel nevel, és eközben auditív és vizuális hatást kelt. Leírás helyett gyakoribb benne a megjelenítés. Képgazdagság, gazdag asszociációsort előhívó képek jellemzik. Mindez pedig segít a gyerekeket megnyerni az olvasásnak.

A jó gyermekvers elsősorban zene, ritmus, szinte énekelhető, kitapsolható (Bárdos, 2013). Például Szilágyi Ákos akusztikus lírája (*Cet az ecetben, Hősünk, kis sün*) na-

gyon kedvez a gyermekvers műfaj felőli értelmezésének, nem utolsósorban azért, mert hangsúlyozottan a nyelv materialitását, zeneiségét teszi szövegformáló elvévé. Varró Dániel az akusztikai réteg hangsúlyozásán kívül a nonszensz képalkotást is behozza a versalkotásba, igaz, mindez a felnőtteknek szóló költeményeiben is jelen van.

Kitűnő példaként említhetjük, hogy Szabó T. Anna nagyszerűen uralja a nyelvet. Erről tanúskodik kitűnő rímtechnikája, a *Tatoktatok* (2012) című kötet verseiben valamennyi ismert rímfajtával zsonglőrködik. A költemények verselése általában hangsúlyos, a hagyományos népdalformák mintájára épít, a népdalok egyik leggyakrabban előforduló nyolcas (*Télidőben*), tízes (*Zenebona*), felező tizenkettes (*Augusztus*) versszoroktól a tizennégyes hosszúságú sorokig (Űregér), az újszerű rövid ötös szótagszámú verssoroktól (*Fogmosóvers*) a képversig (*Körforgás*). Formai szempontból nemcsak a verssorok felépítésére jellemző a változatosság, hanem a versépítkezés, szövegtagolás másik jellemzőjére, a versszakok struktúrájára is, melynek gazdag palettájával kísérletezik a szerző. A strófatípusok a kétsorosaktól a harminckét soros versformáig terjednek. E két szélsőséges hosszúságú tagoláson belül megtaláljuk a hagyományos, szabályos négysoros és a modern versképű strófaszerkezetet is (Makkai, 2012).

Ugyancsak nyelvi leleményességre utal a szóválasztás. A szógrammatika stiláris kiaknázása mellett a költő különleges hangzású szavakat választ, melyek a versek zeneiségét erősítik, akusztikai telítettséget kölcsönöznek a vers hangzásvilágának. Egyéni alkotású szavak nemcsak a címekben bukkannak fel (a metaforikus „vattahó", a szokatlan szóösszetételek, mint az „állatkertész", a „nyártél", a „mosolymosó", a „szélkalap" stb.), hanem a versszövegekben is: „almajáró almaság", „napernyővirágok" stb. Derűs, gyermeki világ bontakozik ki. Modern nyelvi ötletei, rímtréfái, szógyötrései könnyed játékosságról, ösztönös rátermettségről vallanak. Szabó T. Anna könyve komolyan veszi a gyereket: ezt bizonyítja a nyelvi megformáltság igényessége. Gyermekeknek írni nem holmi gügyögést jelent, hanem a legkomolyabb kihívást, hiszen a gadameri értelemben vett játék csak akkor mutatkozik meg, ha komolyan vesszük (Uo.) Ez a játék pedig elbűvöli, foglyul ejti a gyermek lelkét, szellemét, persze a szó legnemesebb értelmében.

Kovács András Ferenc gyermekversei a magyar gyermekvers-irodalom Weöres Sándor által megteremtett vonalát követik. A versnyelv zeneisége, az ütem, a rímek a legfőbb meghatározók (*Hajnali csillag peremén*, *Jégvilág*, *Mackónóta*) (Dénes, 2012). A versnyelv zeneisége, a mitológiai szemlélet gyermeki örököse a halandzsanyelv, ezt idézi meg Zalán Tibor (például *a …halandzsa és* című versében). Természetesen nála is megfigyelhető a nyelv materialitásának, szinte fizikai ízlelgetésének öröme (prozódiai szempontok, alliterációk bősége). Kőrössi P. József pedig a hangutánzó, hangulatfestő szavakkal teremt poétikát (*Elefántvadászat a gyermekszobában*). Tolnai Ottó gyermekverseiben pedig a poétikai eszköztár fontos kellékei közé tartoznak szintén a felfokozott ismétlések, belső rímek, szójátékok, hangjátékok, ritmusjátékok (Kollár, 2014).

Habár Kiss Ottónak jelent már meg korábban is rímes, ritmusos lírája, a *Régi kincsek* (2011) volt az első kötet, amely nem svéd típusú versek gyűjteménye volt. Ha a Mário-versek kapcsán megjelölhetjük az előzményeket (Janikovszky, valamint Ingrid Sjöstrandék), itt is említhetünk ilyet. Bár a ritmusosság okán kínálja magát a Weöres-párhuzam – ráadásul több Weöres-párhuzam is van a könyvben –, hadd utaljunk inkább Nemes Nagy Ágnesre, több okból is. Kiss Ottó kötetének alcíme Dudoraszós versikék – joggal. Hiszen némelyik rövidebb verset mondókázni, dúdolgatva mondogatni is lehet, érdemes. Ahogy ez régen Nemes Nagy mondókáira is igaz volt (Gombos, 2013).

A jó gyermekvers világteremtő, a gyermek fantáziáját megmozgató, tágító szöveg. Ezt szolgálja az erős képiség, a legelvontabb gondolatok, érzelmek megjelenítésének konkrét volta (Bárdos, 2013). A versnyelvben a szavak mást jelentenek, mint a hétköznapokban. Képszerűen viselkednek, jelentéskörük tágul. A láttatás, az érzéki megjelenítés legfontosabb eszközeiként a metafora és a metonímia típusú képek magukkal ragadják, és egy varázsvilágba vezetik a gyerekeket.

A jó gyermekvers hangulat. A korábbi gyermekirodalmi felfogás, amely a didakszist helyezte előtérbe, alapvetően abban tévedett, hogy a gyermeket a ráció felől próbálta meg elérni. A gyermek azonban érzelmi lény, a világot és önmagát sohasem reflektáltan szemléli, hanem közvetlenül a jelenben (az időn kívül) éli meg a történéseket. Ami személyiségformáló erővel hat rá, az szinte kizárólag a valóságos vagy művészi élmény (Bárdos, 2013). Érdemes felidézni Kovács András Ferenc *Kínai dallam* című versét, és felhívni a figyelmet a vers hangulatára. Ugyanezen szerző *Kankalin* című verse május hónapjának kellemes és vidám hangulatát idézi, azt az örömöt és természetes nyüzsgést, amellyel növény, állat és ember fogadja a tavasz kiteljesedését. Ezt a szerteágazó életkedvet, vitalitást leginkább az igék, igenevek és melléknevek érzékeltetik. A szövegépítkezésben felhasznált változatos technikával az említett tavaszi hangulat tág regiszterét közvetíti a költő (Végh Balázs, é. n.).

Az antológiákat legmarkánsabban átjáró, a posztmodern nyelvhasználat stratégiát a befogadók életkori sajátosságaival összekapcsoló sajátosságként a humor kiemelt pozíciója figyelhető meg. A nyelvi humor elsősorban a gyermeknyelv imitációjában, a roncsolt grammatika és a nyelvrontás technikájának használatában gyökerezik. A tudatosan integrált roncsolt grammatika jelenségéhez soroljuk: a metatézis jelenségét (egy-egy hang vagy időtartam felcserélését), a renyhe artikulációból fakadó szóhatár-eltolódásokat, az életkori pöszeség sajátosságait, a szórendtévesztésekből fakadó félreértéseket, illetve az analóg mintára történő toldaléktévesztéseket. A nyelvrontás alkalmazása az anyanyelv elsajátításának természetes fázisát képezi le, és a népetimológia működési elvét követi. A nyelvrontás lényege, hogy a gyermeknyelven megszólaló lírai én a számára ismeretlen jelentésű és hangzású szavakat lecseréli egy hasonló hangsorból álló, ám számára ismert jelentéssel bíró szóval (Petres, 2015).

A kortárs gyermekversek nyelvi világa, a bennük szövegesülő tárgyi világ, élethelyzetek, kapcsolati dinamika ismerős az olvasónak; és a többnyire a játékelmélet és a gyermekfilozófia ismeretében alkotó költők recepció által meghatározott alkotásai a játék és a humor élményével ajándékozzák meg a befogadót (Végh, 2011). Elég, ha például Varró Dániel és Csík Mónika verseire gondolunk.

A jó gyermekvers ugyanis humoros. A humor nagyon is közel áll a gyermek világához. Egyfelől kidomborítja a világ tökéletlenségét, másfelől mindezt megbocsátó, elnéző mosollyal teszi, együtt érezve a humor által célba vett, tökéletlennek talált világmozzanattal. A gyermekeknek nagyon is jólesik együtt nevetni a másokban jelen levő hibákon, átélve azt a ritka helyzetet, amikor ők bizonyulnak épnek és teljesnek, s a világ más darabjáról derül ki, hogy esendő, megmosolyogható (Bárdos, 2013).

A kortárs szerzők verseit áthatja egy sajátos és nagyon mai, friss nyelvi humor. Olyan humor, amely felnőttet és gyereket egyaránt megszólít és megnevettet. McGhee kutatásaiból kiviláglik, hogy hároméves kor után már a szavak is elégnek bizonyulnak ahhoz, hogy valami vicces legyen, de emellett a képiségnek is nagy szerepe van. Az óvodás gyereknek az a vicces, ami abszurdan néz ki, ami szokatlan. Drámai fordulat történik a humor megértésében és művelésében hat-hét éves kor körül. Ebben az életkorban a gyerekek (immár felnőttes humorérzékkel felvértezve) megértik és viccesnek találják a nyelvi kétértelműségeket (McGhee, 2010). Ilyen például a „Párizs – pá› rizs" rímjáték Varró Dániel *Gasztronómiai limerickek* című versében.

A McGhee által négy szakaszra bontott gyermeki humorfejlődés fázisai rímelnek Piaget kognitív fejlődési szakaszaival. A fentiekben tárgyalt utolsó két szakasz sajátosságai, az abszurd külcsín és a nyelvi kétértelműségek egyértelműen és élvezhetően jelennek meg a mai gyermekversekben (Bíró, 2013).

A humor jelenlétét már a klasszikus gyermekirodalomban is tetten érhetjük. Példaként Móricz Zsigmond zseniális gyermekversét, *A török és a tehenek* címűt idézhetjük fel. Megemlíthetjük még Domonkos István humoros gyermekverseit is. A tipikus gyermeki túlzásokat, hencegéseket, melyek mindig az élénk fantázia szüleményei, helyénvaló magyarázatok is követik. A kérkedés a túlzó állításoktól hemzsegő *Képzeljétek* című versben kulminál. Valójában az élénk képzeletről van szó és a gyermeki vágyról, hogy a nagyotmondás elnyerje környezete figyelmét és bámulatát (amolyan Münchausen báró módjára) (Utasi, 2008). Időben és térben tovább haladva Julian Tuwim *Csodák és furcsaságok* című versében a lírai én cinkosan összekacsintva meséli a gyerekeknek, hogy szemét gyakran be-behúnyja, hogy vissza-visszatérjen abba a csodavilágba, ahol „Júliusban hulltak egyszer / égszínkék hópelyhek, / ugattak a madarak, / kutyák csiripeltek. / Kék rét fölött tehenek / röpködtek a légben, / s mint a fű, oly zöld nap / énekelt az égen". Képtelenségek sorozata az egész vers, a humor kiapadhatatlan forrása, ezért is hat intenzív erővel a gyermeki fantáziára.

Varró Dániel *A Bús, Piros Vödör dala* című verse a *Túl a Maszat-hegyen* (2003) egyik darabjaként a humoros gyermekvers jellegzetes posztmodern példája, egyben an-

nak is tanúbizonysága, hogy a mai költők milyen leleményesen, az eredeti formán még további játékos fogásokat is alkalmazva írják a „plágiumot" József Attila emlékére. Varró Dániel gyermekversét párhuzamba állíthatjuk József Attila *Születésnapomra* című versével. Varró a klasszikus formákba kortársi stílust és mondanivalót ültet. Ez egyrészt magától értetődő humorforrás, másrészt kétségtelenül Parti Nagy Lajos hatása. A vers Kosztolányi Dezső *Szegény kisgyermek*ének színeit villantja, József Attila klasszikusának versformájában (Markó, 2008).

Első pillantásra blaszfémiának tűnhet a *Túl a Maszat-hegyen* című verses mese betétdarabja, sőt, a forma lezüllesztésének, eloldozásának eredeti tartalmától. Részben megtörténik itt a forma önállósodásának, leválásának mozzanata: a versforma már nem viseli magán első és meghatározó megjelenésének súlyát, nem kell a vers olvasása során mindvégig József Attila versére is gondolnunk. Az olvasóközönség nagy része valószínűleg nem is úgy olvassa ezt a verset, hogy József Attiláét már ismerné, vagyis nem hasonlítja hozzá állandóan, nem keresi az allúziókat, rájátszásokat, utalásokat. Önálló formává vált, egy lehetséges versforma, amely így már tetszőleges téma és jelentés hordozójává válhat (Fenyő D., 2005). Itt van a pedagógus szerepe, aki rámutathat erre a párhuzamra, a hasonlóságokra.

Miközben a vers önálló formává lett, eközben sok szempontból *A Bús, Piros Vödör dala* is magán viseli története és eredete lenyomatát. A beszélő ebben a költeményben is összefoglalja saját élettörténetét, léttörténetét azért, hogy megértse jelen állapotát, és felmérje jövőbeli létlehetőségeit. E létösszegzés során ő is kiemeli azokat a mozzanatokat, pillanatokat az életéből, amelyeket meghatározóknak érez élete alakulását tekintve. Abban talán éppen ez a vers követi leghívebben a *Születésnapomra* módszerét, hogy megtartva lírai alaptermészetét, epikus módon foglalja össze életét (Fenyő D., 2005). *A Bús, Piros Vödör dala* előbb a boldog ifjúkort, majd a szenvedésekkel teli későbbi eseményeket sorolja, de ugyanúgy a jelen léthelyzetéből indul ki, arra a kérdésre keresve a választ, miért alakult így a sorsa, a végén pedig saját jövőjéről igyekszik valamiféle képet kialakítani, mint József Attila verse.

A versforma mellett tehát a szerkezet, a léthelyzet és a léttörténet összegzése is hasonló, mint József Attila versében. Ezáltal a két vers összekapcsolható a komparatív elemzés során. Ugyanakkor megvizsgálhatjuk, ki beszél a címben és ki beszél a versben. (Miből derül ez ki?) Megfogalmazhatjuk néhány mondatban azt a helyzetet, amelyben a Vödör él, és ami panaszdalra készteti őt. Összehasonlítjuk olvasói tapasztalatunkkal a cím alapján végzett jóslatainkat! Kettéosztott naplóval keresünk a versből olyan formai (versszak, rím) és játékos nyelvi megoldásokat, amelyek bizonyítják a szöveg tudatos megalkotottságát. Szójátékokat, valamint áthajlásokat kereshetünk a költeményben. Összehasonlíthatjuk halmazábrával Mándy Iván *Az utcán* című elbeszélését Varró Dániel versével. Tartalmi, formai, nyelvi, nyomtatási, kép- és hangulatbeli vagy más hasonlóságot és különbséget kereshetünk a két szöveg között.

A humor forrása lehet, ha Varró Dániel *Szösz néne* című verse alapján elkészítjük Szösz néne adatlapját a következő rovatokkal: neve, életkora, lakóhelye, visszatérő betegsége, háziállata, kedvenc időtöltése, kedvenc műsora (ha egyáltalán van televíziója), telefonszáma. Megkérdezhetjük, kér-e takarítást.

A nyelvi humor mellett a pastiché, a paródia és az irónia alkalmazása is megfigyelhető a már ismertetett antológiákban, azaz a mai gyermeklírában. Ezen a ponton meg kell említenünk Lackfi János és Vörös István *Apám kakasa* című kötetét, *Változatok klasszikus magyar gyermekversekre* alcímmel, Molnár Jackline kitűnő illusztrációival. A kreatív írás mesterei újraírták gyermekverseinket. Így jöhetett létre Szabó Lőrinc nyomdokain haladva a *Hajnali rugók*, vagy a József Attila-i *Altató* mellett Lackfi *Keltetője* és Vörös *Ébresztője*. Meg persze így íródhatott meg Zelk Zoltán *Este jó* című versének mintájára az *Este rossz*. Még sorolhatnánk a példákat, a humormorzsákat. Ezek az alkotások a komparatív verselemzés alapjai lehetnek.

Minden felnőttben és gyerekben él egy-egy változata a közismert gyerekverseknek, melyekhez kapcsolódva konkurens változatok sarjadását ösztönözzük magunkban, másokban. Lackfi János és Vörös István vitathatatlan érdeme, hogy ezt a mindannyiunkban élő primér késztetést felhajtóerőként használva az átlagolvasó titkolt, köznapi tapasztalatát művészi, költői ihlette változtatta. Ezzel bizonyítást nyert, hogy a vers minden emberben „tovább írja, újraírja önmagát". És ezzel nem árt senki az eredeti versnek, amit magáévá tesz, hanem érte és melléje írja ki-ki a maga változatát (Szávai, 2009).

Lackfi János *Apám kakasa* című állatverse jó példa a szövegátiratra. Az eljárás lényege a klasszikus szövegek átírása, azaz a hagyomány átértelmezése. A kortárs irodalomszemlélet posztmodern gesztusként határozta meg ezt a fajta költői alkotást, melynek célpontja egy-egy kanonizált szöveg. Az átiratok megértése mindenekelőtt befogadói tapasztalatot feltételez, olvasói jártasságot a klasszikus versHagyományban. Egyre inkább alapkételyként fogalmazódik meg a kérdés, mennyit őrizzen meg a költő az alapszövegből, és mennyiben tekinthető új, esetleg eredeti alkotásnak a saját átirata (Végh Balázs, é. n.).

Lackfi János saját Petőfi-átiratában (*Apám kakasa*) megőrzi az eredeti versformát, a költői alaphangot és attitűdöt, ám sok mindent átír, mint például a vers eredeti szereplőit, megváltoztatva a közöttük lévő viszonyt. Ezek a külső formai változások nem állapodnak meg a felsorolt jegyeknél, érintik magát a versnyelvet is. Lackfi Petőfi Sándor 19. századi klasszikus költői nyelvét a 21. századi szlenges beütésű diáknyelvre írja át, sajátos kifejezéseit felhasználva. Ez a halmozott szövegmódosítás már-már teljesen új, önálló költeményt eredményez. Így lényegesen módosul a vers esztétikai értéke, és vele egyidejűleg a teljes versvilág is, az eredeti versszövegre új, aktuális jelentésréteg rakódik. Befogadástörténetileg nézve gazdagodik a vers recepciója, a hagyományos olvasat kiegészül egyrészt Lackfi sajátos értelmezésével, másrészt átértelmezett szövegének aktuális olvasataival (Uo.).

Az *Apám kakasa* típusú reflektált hagyomány mintát és példát ad az újraalkotó-értelmező magatartásra, és természetesként láttatja a szöveghagyományhoz fűződő játékos, kreatív-produktív viszonyt, ami nélkülözhetetlen az irodalom kultúrahordozó és -alakító fennmaradásához (G. Gődény, 2014). A kreatív-produktív versalkotás során létrejövő variánsok mindig izgalmasak, mert tapasztalttá teszik a (vers)gondolkodás alternativitását, s a lehetséges jó megoldások sokféleségét.

Ahogy már előzőleg említettem, a paródia alkalmazása is megfigyelhető a mai magyar gyermeklírában. Elsősorban egy-egy műformára vagy műfajra, azok szerkezeti elemeire irányul, és a megszokott struktúra megsértésével kizökkentő hatást kíván elérni. Például Markó Béla *Sárkányebéd* című gyermekversében a sárkány szerepkörét parodizálja ki, amikor a hétfejű, gonosz ellenfél sztereotípiájából a hét szájon át való étkezés problematikájával küzdő, önmaga csapdájába eső szerencsétlen – és egyáltalán nem félelmetes – figurát fabrikál. Mészöly Ágnes *Ballada az egyszerű kis vacsorákhoz* című alkotásában pedig a Villon-féle balladaformát idézi meg – a mű érdekessége, hogy a felnőtt lírai én önironikus hangon beszél (Petres, 2015).

A jó gyermekvers ugyanis igen gyakran él az irónia eszközével. Az igazán jó gyermekvers kétfajta olvasót (befogadót) céloz meg: a gyermeket és a szülőt. (Nem tartozhat az irodalom körébe az a magát gyermekirodalminak nevező szöveg, amelynek a felnőtt befogadó számára nincs érvényes üzenete.) Az irónia gyakran önálló jelentésvonalként húzódik végig a gyermekirodalmi szövegen, új és másfajta szemléleti módot, értelmezési teret ajánlva a felnőtt olvasónak, a világ új és más jellegű (gyakran önironikus) ábrázolásával. Gyermek és felnőtt együtt nevet ilyenkor, habár nevetésük forrása más és más lehet (Bárdos, 2013).

Kiss Ottó *Csillagszedő Mário* (2002) című kötetének titka valójában nem is olyan nehéz kérdés. Megtapasztalhattuk a Janikovszky–Réber-könyvek sikerénél is, hogy a felnőttek lerántása a maguk építette talapzatról, gyöngeségük, esendőségük megmutatása, vagyis általában véve az antiautoriter irodalom könnyen megtalálja olvasóját. Néha elég csupán idézni erősen klisé ízű frazémáinkat, máskor a gyermeki őszinteség, tisztaság, látásmód adja meg a csattanót. Mindez olyan nyelvezettel, amely egyszerűségében ironikus (Zelei, 2007). A gyerekek kritikus szemléletét tükröző versek ezek, melyek részükről nagyon is meghallgatásra találnak.

Ugyanakkor a posztmodern kor hozadéka, hogy maguknak az irodalmi szövegeknek a középpontjába is maga a nyelv, a kifejezés, a szöveg retorizáltsága került. A kortárs irodalomban a nyelv előtérbe nyomul, úgymond önmagáról beszél. Fukuyama nyomán állíthatjuk, hogy az irodalomban eljött a történet vége, a *hogyan lehet elmondani* fontosabb lett a *mit lehet elmondani* kérdésénél. Például Varró Dániel meseregényében (*Túl a Maszat-hegyen*) a történet, amely lazán, éppen csak összefogja a szövegegyüttest, talán a legkevésbé fontos és a legkevésbé emlékezetes az egészben. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvi játék előtérbe kerülése már az avantgárdnak a gyermekirodalomba való betörésével megindult, például Tamkó Sirató Károly *Tengerecki Pál* című művében (Bárdos, 2013).

Szilágyi Ákos *Ti tokhalak, titokhalak!* című verse is kreatív költői játék, nem magányos és öncélú versmulatságra kell gondolnunk, inkább társasjátékra, amelyben részt vesz az olvasó is. Már maga a cím célzatos felhívás, felkérés a közös játékra, bemelegítésként az azonos hangzást és az értelmi hangsúlyozást mutatja fel nyelvi játékeszközként a költő: Ti tokhalak, titokhalak! A választott verstémának ez a kettős költői beállítása játékos olvasatra, alternatív értelmezésre jogosít fel bennünket. Eközben szubjektív olvasatunkat jelentősen befolyásolja az említett költői játékkedv és az alkalmazott poétikai-retorikai eszköztár: a szöveg metaforái, metonímiái és homonímiái. Metaforikus-metonimikus asszociációs láncot alkot a hal-tok-titok szóhármas, minden zárt tokban valamilyen titkot sejtünk, mely megfejtésre, felfedezésre vár (Végh Balázs, é. n.).

Szilágyi Ákos szövege jó példa arra az alkotáspszichológiai folyamatra is, hogyan fedezi fel a költő a szóban a játék, a vers lehetőségét, illetve hogyan indítja el egy fogalom az asszociációk sorozatát a szövegalkotás során. Analógiát keresve, ahhoz a játékos helyzethez hasonlíthatjuk mindezt, amikor egy sima víztükörbe köveket dobálunk, és a keletkező hullámok egyre nagyobb körben szövik be a vízfelületet (Uo.).

A nyelvjátékvers a nyelvi játékok generálta jelentésvariációk burjánzására épít, lényegét a nyelv többrétegűségének felmutatása képezi. A szójátékok nyelvi humorból fakadnak, amit elsősorban a gyermeknyelv-imitáció eszközei – a roncsolt grammatika és a nyelvrontás – alkotnak. Például Kollár Árpád *Milyen madár* című kötetének egyik vezérfonalát a nyelv többértelműségére és a gyermeki analóg gondolkodásmódra való rájátszás képezi, melyek gyakran poénossá alakítják a műveket: egy-egy fogalom különböző jelentésben, különböző nézőpontból kerül egymás mellé. Megfigyelhetjük, ahogyan az eltérő jelentésben használt fogalmakból véletlenszerű(nek mutatkozó) asszociációsorokat építenek a szövegek, és ok-okozati viszonyokat feltételeznek a jelentések között. A nyelv többértelműségének nem-felismerése, illetve problematizálatlan alkalmazása az állandósult szókapcsolatokra is kiterjed (Petres, 2017).

A gyermeki nyelvhasználat imitálása érhető tetten a túlzó nyelvhasználat alkalmazásában, a következetlenségek felnagyításában, továbbá az analóg mintára történő toldaléktévesztésben és logikátlan összefüggések képzésében. Ugyanakkor az árnyalatlan, dadogó beszédmód, félbehagyott mondatszerkesztés és szituatív beszéd megidézését tükrözi az anafora, paranomázia kiemelt kedvelése, a tömör, kifejtetlen, leegyszerűsített kifejezésmód előnyben részesítése. A nyelvjátékvers további sajátosságaként említhetjük a nyelvi tabuk feloldását, a blending eljárásának alkalmazását is (Uo.).

Tóth Krisztina Állatságok című verseskötete harminc, nálunk ismeretlen egzotikus állatot mutat be a gyermeklíra eszközeivel, többek között az oposszumot, a vombatot, a dzseládát, az íniát, a rozsomákot és másokat. Ezek a versek a nyelvi játék remek példái. *Baziliszkusz* című versében a zoológia szakszerű, morfológiai-fizioló-

giai leírása helyett empirikusan idézi meg, költői játszadozással jeleníti meg a verstárgynak választott amerikai hüllőt. A legkézenfekvőbb játékforma a költő számára a szójáték, és erre az egzotikus név teremti meg az alkalmat. Olvasójához hasonlóan a költő is naiv szófejtéssel, etimologizálással próbálkozik, a szokatlan hangalakú állatnév a saját nyelvi tapasztalatból a hasonló hangzású szavakat hívja elő: *fikusz, bazsalikom, bazilika*. A szavakkal való játék közvetlen haszna a sorvégi rímpárokban mérhető le közvetlenül: *baziliszkusz – fikusz*, *bazsalikom – bezsákolom, bazilika – Amerika*. A lexikonszócikk lakonikus leírását, tömör fogalmazását játékosan oldja fel a költő, a verset így végigolvasva minden lényegeset megtudunk a baziliszkusz életkörülményeiről, viselkedésmódjáról (Végh Balázs, é. n.). Az efféle állatleírások amellett, hogy felkeltik a gyerekek érdeklődését, a líra világába is bevezetik őket.

Se szeri, se száma a példáknak, melyek még itt sorjázhatnának. A mai magyar gyermekköltészet darabjainak felvillantásával a posztmodern gyermeklíra keresztmetszetét kapjuk, s így összegezhetjük ezen versek sajátosságait, jellemzőit, átfogó képet nyújtva erről a jelenségről.

Zárszó

A nyelvészeten innen, de az irodalmi kompetencián túl a kortárs gyermekversek jelentősége többrétegű. A kortárs gyermekversek formai kontúrjaikkal és tartalmi jellegzetességeikkel kapcsolatot létesítenek szubjektum és objektum, pedagógus/szülő vagy csak egyszerűen felnőtt és gyerek között.

Nyelvi és narratológiai sajátosságaikból fakadóan a kortárs gyermekirodalmi szövegek – főként a gyermeklíra egyes alkotásai – igencsak eltávolodnak a pedagógiai diskurzus elvárásaitól, vagyis nem céljuk a különböző erkölcsi tanulságok közvetítése. A pedagógiai diskurzusból való kilépés azonban csak akkor lehet sikeres, ha a szövegek magas esztétikai mércével mérhető kontextusban nyilvánulnak meg (Petres, 2015). A posztmodern gyermeklíra alkotásai, gyöngyszemei azok, amelyek megragadhatják a mai kor gyermekének figyelmét, érzékeit, fantáziavilágának leginkább megfelelnek, ezért ajánlott pedagógusnak és szülőnek egyaránt ebből a kútfőből meríteni, s ezáltal a költészetnek megnyerni ezt a nemzedéket.

Az oktatásban, a versinterpretáció során bármelyik módszerrel is élünk, az élményszerűségre kell törekednünk; célunk az esztétikai és etikai nevelés, az emberré nevelés. Hogy szépen beszéljünk magyarul, szépen beszéljünk emberül. Ugyanakkor mindig az éppen aktuális vers hordozza magában elemzési szempontjainkat, csak rá kell ismernünk a vers jelentésrétegeiben elmerülve. Így tesszük lehetővé a versnek mint műfajnak, szövegtípusnak a kreatív olvasását, ezzel teremtjük meg a lírai szövegnek a kellő kereteket. És nem utolsósorban így érhetjük el az olvasóvá nevelés nemes célját.

IRODALOMJEGYZÉK

Bárdos, J. (2013). A modern magyar gyermekköltészet keretei. *Könyv és nevelés,* 3. 101–116.

Bíró, Gy. (2013). Friss tintába mártott ecset… A kortárs gyermekversek helye az anyanyelvi nevelés gyakorlatában. Óvodai *Nevelés*, 1. 19–20.

Boldizsár, I. (2004). *Mesepoétika.* Akadémiai Kiadó, Budapest

Dénes, Á. (2012). Szivárvány Rímek – Az anyanyelvi nevelés szolgálatában. *Tanítás-Tanulás, szakmódszertani folyóirat tanítók számára,* 1. 20–21.

Dobszay, A. (2001). A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak. *Könyv és Nevelés*, 3. 12–29.

Dobszay, A. (2003). „Beszéljenek ezután a halak is!" *Somogy*, 6. 509–579.

Ekler, A. (2011). Aranysityak – Friss gyerekversek. Válogatta Lackfi János, Molnár Jacqueline rajzaival. Kortárs, 3.

http://www.epa.oszk.hu/00300/00381/00157/EPA00381_kortars_2011_03_2985.htm

(Megtekintés: 2017. 10. 28.)

Fenyő, D. Gy. (2005). Egy különleges versforma mint költői hagyomány (József Attila Születésnapomra című versének utótörténete). Új Forrás, 8. 64–83.

Gődény, G. A. (2014). A hagyomány integrációja a kisiskolások olvasóvá nevelésében. *Irodalomismeret*, 4.

http://irodalomismeret.hu/archivum/193-20144 (Megtekintés: 2017. 10. 25.)

Gombos, P. (2013). „Egy gyerekes szerző" titkai nyomában. Kiss Ottó gyermekirodalmi munkássága. Bárka online.

http://www.barkaonline.hu/futtyoges-es-nahatozas/3651-egy-qgyerekes-szerzq-titkai

(Megtekintés: 2017. 11. 18.)

Kollár, Á. (2014). A Tolnai-féle nagy gyermekverskeltető gép. SzIF Online.

http://www.szifonline.hu/?cikk_ID=32 (Megtekintés: 2017. 11. 14.)

Lapis, J. (2016). A tükrön túl. Az elmúlt két év gyermekkönyvtörténései. *Műút*, 5.

Makkai, K. (2010). *Gondolatok az olvasóvá nevelésről*. In: Barabás László (szerk.) Iskola a magasban, iskola a mélyben – 20 éves a marosvásárhelyi kántor-tanítóképző főiskola, Mentor Kiadó, Marosvásárhely. 148–156.

Makkai, K. (2012). Téka / Közelebb a titokhoz. Szabó T. Anna gyermekversei. *Látó*, 11.

http://epa.oszk.hu/00300/00384/00109/pdf/EPA00384_lato_2012_11_2494.pdf

(Megtekintés: 2017. 11. 10.)

Markó, R. (2008). Egy posztmodern kosz-eposz. Varró Dániel Túl a Maszat-hegyen című verses regényéről. *Iskolakultúra*, 1–2. 141–145.

McGhee, P. (2010). *Humor:* The Lighter Path to Resilience and Health Authorhouse

Mikola, Gy. (2006). A Kék és a Rózsaszín (Tolnai Ottó gyermekkönyveiről). *Forrás,* 7–8. 160.

Petres, Cs. G. (2017). Felnőttes gyermekirodalom. *Ambroozia*, 4.

http://www.ambroozia.hu/index.php/component/content/article?id=20:felnottes gyermekirodalom (Megtekintés: 2017. 11. 10.)

Petres, Cs. G. (2015). A kortárs gyermekirodalmi antológiák posztmodern sajátosságai (tanulmány). *Irodalmi Szemle*, 5.

http://irodalmiszemle.sk/2015/05/petres-csizmadia-gabriella-a-kortars-gyermekirodalmi-antologiak-posztmodern-sajatossagai-tanulmany/ (Megtekintés: 2017. 11. 05.)

Szávai, G. (2009). Anyám tyúkja, apám kakasa – és gyermekeink irodalma. *Fordulópont*, 2. 9–14.

Utasi, A. (2008). A szabadság versei. Domonkos István gyermekverseiről. *Híd*, 10. 66–72.

Végh, B. B. (2011). *Kalandozások a gyermekirodalomban.* Savaria University Press, Szombathely

Végh, B. B. Gyermekkönyvek titkos kertje. In: Józsa István – kortárs művészet.

http://kortarsmuveszet.weebly.com/vegh-balazs-bela-gyermekversek-titkos-kertje.html

(Megtekintés: 2017. 11. 12.)

Zelei, B. (2007). Családirodalom?: Kiss Ottó három kötetéről. *Forrás*, 9. 96–99.

SZERZŐI UTASÍTÁS

A MUNKA ÁTADÁSA

A szerzők a következő címre küldhetik el tudományos munkáikat:

modszertani.kozlony@magister.uns.ac.rs

A dokumentum elnevezése: Vezetéknév-mk-2018.doc

NYELVHASZNÁLAT

A tanulmányok magyar, szerb, horvát vagy angol nyelven jelennek meg.

Ha a dolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható.

Minden munkának (a magyar vagy szerb vagy horvát összefoglaló mellett) angol nyelvű összefoglalót is tartalmaznia kell.

A TANULMÁNY SZERKEZETE

• A tanulmány címe magyar, szerb vagy horvát nyelven, legfeljebb 2 sorban.

• A szerző(k) vezeték- és keresztneve.

• Az intézmény neve, helység, ország.

• A szerzők e-mail-címe.

• A mentor vezeték- és keresztneve (csak hallgatók esetében).

• Összefoglaló magyar, szerb vagy horvát nyelven, 1000-től 3000 karakter terjedelemben; 5 kulcsszó.

• A tanulmány szövege. A tanulmány miminum 6 oldal terjedelmű legyen! A maximális oldalszám nincs meghatározva.

• Irodalomjegyzék.

• A tanulmány címe angol nyelven.

• Összefoglaló angol nyelven, 1000-től 3000 karakter terjedelemben; 5 kulcsszó. Kérjük, hogy az összefoglaló fordításához ne vegyen igénybe online fordítóprogramokat!

A SZÖVEG FORMAI KÖVETELMÉNYEI

• Lapméret: A4-es.

• Margók: Normal (2,5 cm a szöveg minden irányában).

• Sorköz: 1-es.

• Betűtípus: Times New Roman, 11-es betűnagyság.

• A fejezetek első mondatát egy tabulator jellel beljebb kell kezdeni. A bekezdéseket ne különítsék el sorkihagyások.

• A szövegben a Sorkizárás (Justify) funkciót alkalmazzuk!

• A tanulmány ne tartalmazzon oldalszámozást!

• A kiemelést dőlt betű (Italic) jelöli, szükség esetén a félkövér (Bold) formátum. Ne használjuk az aláhúzást (Underline)!

• A szövegben ne alkalmazzon elválasztást!

• A pont, kettőspont, vessző, pontosvessző, kérdőjel, zárójelek előtt és után ne hagyjon ki szóközt!

• Számozáshoz, felsoroláshoz ne használja a Számozás (Numbering), illetve a Felsorolás (Bullets) funkciokat,hanem kézzel számozzon.

• A lábjegyzetek és rövidítések használata nem ajánlott. A hivatkozott tételeket semmiképpen ne jelölje lábjegyzetben, csak az utasításban megadott módon.

Tagolás, alcímek

Egy cikken belül legfeljebb három szintű tagolás alkalmazható. A számozást kézzel végezze!

1. Első szintű cím

1.1. Második szintű cím

1.1.1. Harmadik szintű cím

Táblázatok és képek

• A táblázatokat és ábrákat arab számokkal számozni kell.

• Minden táblázatnak, ábrának legyen címe.

• A táblázat címének helye a táblázat felett van.

• Az ábrák címe az ábra alatti sorba kerül.

• A táblázatokra és ábrákra a számuk alapján kell hivatkozni.

• A táblázatokat és az ábrákat az oldal közepére kell rendezni, szélességük nem haladhatja meg a szöveg szélességét.

• A táblázatok és ábrák előtt és után egy üres sorközt kell hagyni.

• A táblázatokban és grafikai mellékletekben, illusztrációkban előforduló rövidítéseket fel kell oldani, azok jelentését meg kell magyarázni.

IRODALOM

A hivatkozott irodalom a tanulmány végére kerül a szerzők (első szerző) szerinti szigorú betűrendben felsorolva.

A szövegben előforduló minden hivatkozásnak meg kell jelennie az irodalomjegyzékben. Az irodalomjegyzékben szereplő minden tételre a szövegben hivatkozni kell.

1.

Hivatkozások a szövegben

A szövegben a hivatkozás a szerző(k) nevével és a megjelenés évszámával történik.

A szerző(k) neve lehet része a mondatnak ... amint White tanulmányában (1998) közölt eredmények ...

vagy szerepelhet zárójelben ... a két változó közötti szoros összefüggés már korábban felmerült (White, 1998), ezért ...

Két szerző nevét az „és” választja el egymástól: (Black és White, 1998).

Több név esetén a nevek között vessző áll, az utolsó két név között „és” van: (Fekete, Fehér és Barna, 1998).

Háromnál több név esetén az első szerző neve szerepel és a „mtsai” vagy az „et al.” rövidítések (Fekete és mtsai, 1998).

Egy zarójelen belül egy szerző különböző munkáira hivatkozva a nevet csak egyszer írjuk, utána következnek az évszámok, egymástól vesszővel elválasztva (Bloom, 1955, 1956a, 1956b).

Egy zarójelen belül több szerző munkáira hivatkozva az egyes tételeket pontosvessző (;) választja el (Fekete, 1988; Fehér, 1989; Szürke és Barna, 1990).

Ha egy szerzőnek azonos évben publikált több írására hivatkozunk, azokat az egyes évszámok után írt betűkkel különböztetjük meg (Nagy, 1988a, 1988b).

1. Önálló könyvek

Szerző(k) (évszám): Cím. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe dőlt betűvel.

Lénárd Ferenc (1986): *Pedagógiai ellentmondások*. Akadámiai Kiadó, Budapest.

2. Szerkesztett könyvek

Szerző(k) (évszám, szerk.): Cím. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe dőlt betűvel.

Mandl, H., De Corte, E., Bennett, N. és Friedrich, H. F. (1990, szerk.): Learning and instruction. European research in an international context. Volume 2.1. Social and cognitive aspects of learning and instruction. Pergamon Press, Oxford.

3. Folyóiratban megjelent cikkek

Szerző(k), (évszám): Tanulmány címe. Folyóiratcím, évfolyam [kötet] száma. Szám. Oldalszámok: a tanulmány első és utolsó oldalának száma. A folyóirat címe dőlt betűvel. Az évfolyam száma bold.

Az irodalomjegyzékben az oldalszámok mellett nem szerepel az „o" betű, a „szám" rövidítése „sz.". Minden tétel végén pont van.

Larkin, J. H. es Simon, H. A. (1987): Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. Cognitive Science, 9. 11. sz. 65-99.

4. Online hivatkozasok

Szerző(k): Weboldal címe. Forrás: http://www.weboldalcime [weboldal utolsó látogatasának dátuma]

Pálfi Éva (1999): Hogyan hivatkozzunk elektronikus forrásokra? Forrás: http://bit.ly/1zFTRx3 [2015.01.25.]

AZOKAT A TANULMÁNYOKAT, MELYEK NEM A FENTI ÚTMUTATÁS SZERINT ÍRÓDNAK, NEM TUDJUK ELFOGADNI!

JEGYZETEK

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3

MÓDSZERTANI Közlöny / főszerkesztő Czékus Géza. – 2010- . - Szabadka : Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, [2011]- . - 24 cm

Godišnje.
ISSN 2217-4540 = Módszertani közlöny
COBISS.SR-ID 260056583