

DANUBIUS NOSTER

2015/1-2.



TANTÁRGY-PEDAGÓGIA

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

DANUBIUS NOSTER

2015 III. évfolyam 1-2. szám

AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLA TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA

Megjelenik negyedévente

Főszerkesztő:

Tóth Sándor Attila

Szerkesztők:

Bordás Sándor, Mátrai Ildikó,
Melicz Zoltán, Pogány Csilla

Szerkesztőbizottság:

Heinrich Badura (Bécs, Ausztria)
Erdélyi Margit (Révkomárom, Szlovákia)
Andrew C. Gross (Cleveland, USA),
Guzsvány Valéria (Újvidék, Szerbia),
Mohos Mária (Pécs, Magyarország),
Patay Ilona (Nyitra, Szlovákia),

Lapalapító: Majdán János

Lapterv: Horváth Csaba Árpád

Grafikai szerkesztés: Gyórfi Tamás

Tördelés: Medveczky Bertalan

Kiadja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja

Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora

Szerkesztőség: 6500 Baja, Szegedi út 2.

Telefon: (79) 524-624



HU ISSN 2064-1060

A folyóiratszám digitalizációja az MKA-FIT-SN 2023/1-000002
azonosítószámú az

„Eötvös József Főiskola tudományos folyóiratának, a *Danubius Noster*-
nek további nyomdai és online megjelentetése 2023/2024 évben”

című pályázatból valósult meg.

A Támogató: Magyar Kultúráért Alapítvány

A Kezelő: Petőfi Kulturális Ügynökség Nonprofit Zártkörűen Működő
Részvénytársaság

**Petőfi
Kulturális
Ügynökség**



Eötvös József Főiskola

Kakuszi B. Péter

ADALÉKOK MÁRAI ÉRTÉKVILÁGÁNAK ÚJRAGONDOLÁSÁHOZ

Az irodalmi kánon folyamatos változása: Márai-írások tanításának lehetőségei, a Márai-értékvilág megközelítésének átgondolása kisdíjakokat tanító pedagógusoknak

Sokan és régen foglalkoznak és foglalkoztak azzal, hogy mi is a gyermekirodalom, hogyan magyarázhatjuk ezt a fogalmat, melyek az ezzel kapcsolatos vitás kérdések. Sokan körbejárták azt a problematikát, kérdéskört is, hogy melyek az ifjúsági és gyermekirodalom sajátosságai, forrásai és rétegei. Azt kérdest is sokan feltették, hogy mit is jelent a gyermekkultúra. Ezekre a kérdésekre adott és adandó válaszok, együtt gondolkodások értéke aligha megkérdőjelezhető.

Legalább olyan fontos azonban az is, hogy felkészítsük a gyermekekkel hitvatássonzerűen foglalkozó alsó és felső osztályokban tanító pedagógusokat arra, hogy alkalmasak legyenek nemcsak irodalmi ismereteik, pedagógiai felkészültségük, de az irodalmi modernségre való nyitottságuk révén is modern magyar irodalom hiteles tanítására, az irodalmi szövegek ürügyén a gyerekekkel való együttgondolkodásra. A közelmúlt irodalmának értékeire koncentrálna helyezek górcső alá Márai Sándor életművét érintő néhány problémát és egy általa alkotott szöveget. A kisdíjakokkal is foglalkozó magyar VMT-s tanítókat, akik irodalmat is oktatnak, megkerülhetetlen a legolvasottabb magyar irodalmi életmű egyes szövegeinek megismerése, értő olvasása. Ennek célja, hogy az irodalmi kánonunkba berobbanó szövegek közül, legyen képes a pedagógus azokat kiválasztani, amelyek saját és a gyerekek a modernség iránti nyitottságukat különösképpen formálhatják.

Az egyik lényeges kérdés az volt a Márai-írások rendszerváltást követő újranyomásakor, hogy Márai emigráció előtti írásainak újrakiadása pusztán ideiglenes nosztalgikus igényeket elégít-e ki, vagy kialakul-e az 1948 előtt született munkáinak magától értetődő befogadó közönsége. Természetesen az emigrációban született szövegek esetében ez a kérdés nem létezik. Az emigráns Márai-szövegeknek nincs és nem is lehet nosztalgikus olvasótábor. Itt a kérdés az, hogy van-e a Márai által érintett problematikákat valódi problematikaként megélő, átgondolásra érdemesnek tartó olvasótábor Magyarországon vagy esetleg más országokban. Az elmúlt évtizedek azt igazolták, hogy Márai Sándor szövegeinek olvasása nem egyszerű „divatjelenség”, hanem a szerző szövegeinek jelentős része integrálódott a folyamatosan alakuló, változó irodalmi kánonunkba. Ezt tényként kezelve és az okokat nem kutatva – ezt egyszerűen nem tekintem a jelenlegi vizsgálatom tárgyának – érdemes a Márai-szövegek közül legalább egy rövidebb írás esetében végiggondolni, hogy melyek a elemző bemutatás lehetőségei a későbbiekben – az általános iskola ötödik és hatodik osztályában – irodalmat tanító VMT-s hallgatók számára.

A Márai-szövegek olvasásával, befogadásával kapcsolatosan az a tapasztalat, hogy kitüntetett szerepet játszanak a naplók, sőt az egyes írásainak háttérfeltárásakor sok esetben a kutatók – bár természetesen nem kizárólagosan – a naplókra támaszkodnak. A naplóban rögzített megállapítások sokszor tűnnek Márainál kinyilatkoztatásszerűnek. Mi viszont elsősorban a „végső gondolathoz” vezető töprengésekre lennénk kíváncsiak, amelyek együttgondolkodásra ösztönözhetnének bennünket, és a mester-tanítvány pozíciója helyett az érdekfeszítő „bratyo-öccs” viszony alakulhatna ki.

Kétségtelen tény, hogy a fiatal Márai, aki németországi tartózkodása idején számtalan jelét adta az expresszionizmus iránti vonzódásának, nagyon különbözik attól a Máraitól, aki – miként pl. a naplói alapján ez nehezen megkérdőjelezhető – a tradicionális polgári értékek tudatos őrzőjének vallotta magát. Pokstaller Livia *A magyar polgári irodalom hagyományai* című értekezésében, a magyar „polgári” irodalom elmúlt századi és század eleji hagyományait keresve, éppen Márai Sándort tartja e hagyományok gondos őrének.¹ A Németországban élő fiatal irodalmár, aki az új irodalmi jelenségekre rendkívül fogékony, aki egyformán lelkesedik Kafkáért és a német expresszionizmusért, gondolkodásban még igen távol áll a magyar irodalom polgári tradícióit kereső és ezt Jókai és Krúdy munkásságában megjelölt Máraitól, bár a húszas években már jó ismerője Krúdy munkáinak.

A „legjobbban Thomas Mann nevével lehet kapcsolatba hozni Márait” – írja Márai Sándorról szóló doktori értekezésében Csizmadia Eszter.² „A magyar Thomas Mann”³ – így jellemzi az író egy Németországban néhány évvel ezelőtt megjelent lexikon. Már németországi tartózkodása során olvasta Thomas Mann műveinek egy részét, sőt azzal a gondolattal is foglalkozott, hogy a Buddenbrook-ház című regényt lefordítja.

Thomas Mann *A Buddenbrook-ház* című művéről így ír, 1945-ben az „Ami a naplóból kimaradt” című alkotásában: „Európa már csak néhány könyvben él; ilyen könyvekben, mint a „Buddenbrooks”.⁴ Ugyanakkor a német íróról formált képéhez az is hozzátartozik, hogy a Buddenbrook-házon kívül jelentős műnek, az év könyvének nevezi – a Jónás könyvével együtt – a Lotte Weimarban című alkotást. Bár egyik naplófeljegyzésében – évtizedekkel később – azt írja, hogy Buddenbrook-ház című családregegyen kívül csak a *Halál Velencében* című alkotás tett rá nagy hatást. /„Thomas Mann terjedelmes életművéből számomra két maradandó értékű írás világlik: a „Buddenbrooks” és a „Tod in Venedig” – írja jóval később naplójában,⁵ mégis az eddigi kutatások ez utóbbi mű hatását

¹ POKSTALLER Livia, *A magyar polgári irodalom hagyományai*, Irodalmi Szemle 1991/5. 514., 54. évfolyam 5. szám.

² CSIZMADIA Irén, *Doktori értekezés magyar irodalomból /Márai Sándor/*, Szeged, A JATE központi könyvtárának gépelt példánya. 1948. Egyetemi Gyűjtemény, /jelzet: C 31051, 44./

³ BERTELSMANN, *Universal Lexikon*, C.A. Koch's Verlag, Berlin-Darmstadt-Wien, 1993. 11. kötet, 226.

⁴ MÁRAI Sándor, *Ami a Naplóból kimaradt 1945-46.*, Bp., Vörösváry, 1992. 31.

⁵ MÁRAI Sándor, *Napló 1968-75.*, Bp., Akadémiai-Helikon, 1992.203.

nem igazolják, annál inkább a Buddenbrook-ház és Márai regénytrilógiája közötti rokonságot.⁶

Thomas Mann olvasása Németországban, majd az ezt követő években új felismerésre vezet: úgy véli, hogy a polgári tradicionalizmus mindenestől a vég-órát éli. A polgári létforma krízise a polgári tradíció nemes gyökereit is veszélyezteti. A *Buddenbrooks*-ban is a megőrző-értékkeremtő individuum válsága a megrázó, és ez minden kétséget kizáróan Thomas Mann – és egyre inkább Márai – felfogásában is az európai kultúra csődjéhez vezet. Ez a harmincas években egyértelművé válik gondolkodásában. Több regényének ez a témája /például *Zendülők*, *Féltékenyek*, *Sértődöttek*/, ennek problematikáját boncolgatja a hősök személye segítségével. Amint Szegedy-Maszák Mihály rámutat, Márai a harmincas években válik érett alkotóegyéniséggé.⁷ Valószínű, hogy németországi emigrációja idején nem találkozott személyesen Thomas Mann-nal. /Mikor felmerül benne, hogy a Buddenbrook-ház című regényt – tekintettel a kedvező kondíciókra – magyarra fordítaná (ezt egyébként levelezéséből tudjuk, és Rónay László is éppen erre hivatkozik Márai Sándor című könyvében) –, csak levélváltásról ír, és csak későbbi személyes ismeretségről.⁸

Ami a Naplóból kimaradt című könyvében említi, hogy éppen Budapest ostroma idején, Leányfalun olvasta másodízben Oswald Spengler *A Nyugat alkonya* című művét.⁹ Ennek újbóli felelevenítése is csak azokat a gondolatokat erősítette, amelyek Thomas Mann olvasásakor már meggyőződésévé váltak.

Spengler hatása Máraira jónéhány helyen félreérthetetlen. Rónay László *A függetlenség paradoxona* című tanulmányában írja Márai *Idegen emberek* című regényéről: „első része mintha Spengler baljós Untergang des Abendlandesének volna irodalmi példatára.”¹⁰ Márai nem tud és talán nem is akar szabadulni a spengleri gondolatoktól. Spengler műve, *A Nyugat alkonya* 1922-ben, tehát éppen Márai németországi tartózkodása idején jelent meg első alkalommal teljes kiadásban. Azt, hogy ezzel a művel való megismerkedését maga Márai is fontosnak gondolja, sokban hozzájárult világszemléletének formálódásához, az *Egy polgár vallomásaiból* vett idézet is alátámasztja: „Akkor nem olvastam még Spenglert s nem gyűjtöttem elméleteket” – állítja lipcsei tartózkodásának idejéről.¹¹ Csak annyit érzékelt, hogy a régi világ eltűnésben van körülötte, ennek mozzanatait, képeit igyekezett tudatában, írásaiban rögzíteni. „Minden nap azzal telt el, hogy először vettem észre valamit.”¹² Ugyanakkor Spengler nevének idézett megemlézése – évekkel később az *Egy polgár vallomásaiban* – egyben azt is jelenti, hogy Lipcsében ugyan még nem, de a későbbiekben nagyon is fontos szerepet játszott életében. Lőrinczy Huba és Rónay László vizsgálódásai azt igazolják, hogy Oswald Spengleren kívül a későbbiekben még Ortega y Gasset néze-

⁶ FRIED István, *Kassa mint szellemi életforma* in: Fried István: Márai Sándor titkai nyomában, Mikszáth Kiadó, Salgótarján, 1993. 76-78.

⁷ SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *Márai Sándor*, Akadémiai, Bp., 1991. 12.

⁸ RÓNAY László, *Márai Sándor*, Magvető, Bp., 1990. 19.

⁹ MÁRAI Sándor, *Napló 1968-75.*, Akadémiai, Helikon, Bp., 1992. 203.

¹⁰ FRIED, 1993. 76-78.

¹¹ MÁRAI Sándor, *Egy polgár vallomásai II.*, Pantheon, Bp., 1935. 46.

¹² Uo. 49.

tei voltak életre szóló hatással Máraira. Spengler nézetei pedig aligha töltötték el optimizmussal. A háború utáni Európában nem volt nehéz lépten-nyomon a hanyatlás jegyeit felfedezni. A háború látványos lökést adott egy hagyományos világkép végleges széttrésésének. Nietzsche gondolatai, amelyek az individuumnak kitüntetett szerepet biztosítottak, a hétköznapi világtól távolinak tűntek. /„Meg akarom tanítani az embert élete értelmére, aki: az ember feletti ember, villám az emberfelhő sötétségéből.”¹³ / Annál inkább felerősödtek azok a jelenségek, melyek az individuum eltűnését, az arc nélküli tömegek aktivitásának fokozódását sugallták. /„Vajjon nem a csöcselék birodalma-e ez a „ma”? S a csöcselék nem tudja, mi nagy, mi kicsiny, mi egyenes, mi becsületes” – mutat rá Nietzsche a fenyegető veszélyre az *Ím-igyen szóla Zarathustra* című művében./¹⁴ Márai egyre szorongatóbban tapasztalta – és ez műveinek tanúsága szerint az emigráció után sem változott –, hogy a több évezredes európai kultúra mindenestől veszélybe került. Ezt a nézetét Spengler gondolatai csak megerősítették. Lőrinczy Huba, aki a spengleriánus Márai Keleten tett hosszabb utazásában a civilizáció korába érkezett Nyugatról való menekülését is látja, megjegyzi, hogy Spengler Máraira gyakorolt tekintélyes hatását akkor sem lehet kétségbe vonni, ha mindössze egyetlenegyszer említi Spengler nevét útirajzában, és akkor is meglehetősen bizarr szövegkörnyezetben.¹⁵ Mégis az egész útirajz bizonyíték arra, hogy Márai spengleriánus, sőt mint ezt Lőrinczy Hubával és Rónay Lászlóval együtt nyugodtan kijelenthetjük, egész életét végigkísérte ez a hatás. Alkotásai lényegében „átmentési kísérletek”; egy pusztuló, a civilizáció periódusában élő világban irányítja a figyelmet vagy közvetlenül az értékekre, vagy éppen azokra a dolgokra, amelyek az értékeket elhomályosítják. Hogy egész pontosan mi az, amit a hanyatló európai kultúrában végveszélyben lévő értéknek lát, azt Kulcsár Szabó Ernő elemzi egy írásában. „Az individualitást látta kora legfenyegetettebb értékének, azt az individualitást, amely az ő történelmi-szociális rögzítettségű értelmezésében az európai örökség elsőrendű hordozója, a szociálliberális gondolkodás fundamentális értékpontja volt.”¹⁶ A polgári individualitás felbomlását érzi a legnagyobb veszélynek, és ez azonosnak tetszik az európai örökség megsemmisülésével. Ez a felismerés fogalmazódik meg Máraiban – lassan és a gyötrő, emésztő bizonytalanság okozta kétségbeesés állapotában – a németországi tartózkodás idején. Ennek a gondolatnak az érlelődése, valamint a tömegek forradalmi aktivitásától való viszolygása – amely Spengler és Nietzsche hatására alakul ki benne – is gátolja, hogy bármelyik kollektivistá eszme hatása alá kerüljön. Hanns Erik nézeteitől nemcsak azért idegenkedik, mert elevenen élnek benne a magyarországi vagy éppen a németországi forradalmak borzalmi, hanem formálódó fel-fogásától is távol esik a kollektívizmust hirdető eszmerendszer, amely nem tud

¹³ Friedrich NIETZSCHE, *Ím-igyen szóla Zarathustra*, Grill Károly Könyvkiadó-vállalata, Bp., 1908.,20

¹⁴ Uo. 387.

¹⁵ LŐRINCZY Huba, *Egy spengleriánus nyugati Keleten*, in: Lőrinczy Huba: *Ambrustól Máraihoz*, Savaria University Press, Szombathely, 1997. 270-273.

¹⁶ KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Az egyéniség foglalatja*, Irodalmi Szemle, 1991/4, 363.

mit kezdeni az önmagát szabadon alkotó személyiség gondolatával. Persze nemcsak a kommunizmus, fasizmus és a náciizmus kollektívizmusa kísért a két világháború között, hanem a nacionalizmus által táplált kollektivistá gondolat is, amelynek hatása alól kortársai közül sokan nem tudták kivonni magukat. Márai esetében – mint ezt Kulcsár Szabó Ernő is kiemeli – nincs szó egyetemes létesziszimizmusról sem a németországi emigráció idején, sem azt követően.¹⁷ Németországi tartózkodása idején megkezdődik gondolatai folyamatos letisztulása, értékvilágának kialakulása és tudatos vállalása. A franciaországi emigráció korszakából a Frankfurter Zeitung szerkesztőségébe küldött cikkek jó része átgondolt és nagyon határozottan felvállalt értékvilágról tanúskodik. (pl.: Ich glaube ihm nicht, Epistolaire, Ein Irrtum, Luft um Remarque stb.).¹⁸

Egyre inkább úgy látta, hogy ifjúkori élményeinek színhelye, Németország, és főképpen Berlin valamiféle modern Babel, ahol az arctalan tömeg politikai színrelépése napirenden van.

Az embernek egyre inkább ki kell vonulnia a tömeg által meghatározott mindennapokból, el kell különülnie. Ettől a gondolattól már csak egy lépés a sztoicizmus, amelyhez Kosztolányi Dezső és Marcus Aurelius olvasásának segítségével jut el. A tömeg felett álló egyén, aki minden erejével arra törekszik, hogy ne sodródjon, aki hangsúlyozza és bátor tettként megéli különállását, egyre fontosabb életélmény számára. Különösképpen így van ez a nemzetiszocializmus tombolásakor, melyet az első pillanattól kezdve rémálomnak tart és elutasít.

„Fiatalságában döntő hatást tettek rá Nietzsche nézetei.”¹⁹ Isten halála és az emberfeletti ember gondolata erőteljesen foglalkoztatta, és úgy vélte, hogy az Isten nélküli világban az embernek erőfeszítéseket kell tennie saját létének igazolására. Ez véleménye szerint a művész alkotótévékenységével lehetséges.

Ezzel kapcsolatosan, ezt továbbgondolva a művész és a polgár viszonyát elemzi. Mivel a művész élménye a műveltség, a polgár viszont fenntartani és megőrizni akar, céljaik és létfelfogásuk alapjaiban különböznek. Világlátásuk nem közelíthető.

Máraiban összekapcsolódik a manni, a spengleri és a nietzschei hatás. A német gondolkodók közül elsősorban ők hárman formálták, alakították gondolkodását.

Az európai kultúra és társadalom kusza és szövevényes ellentmondásaira mindenekelőtt Thomas Mann irányítja rá a művészet eszközeivel a figyelmét, akiről visszaemlékezéseiben így ír. „Thomas Mann [...] aki művével és emberi magatartásával békében és háborúban Európa mellett foglalt állást”.²⁰ Spengler *A Nyugat alkonyában* ennek a kultúrának az általános válságáról győzi meg. „parazita tűnik fel, a nagyvárosi lakos, az alaktalanul hullámzó tömegben fellépő, tradíciókat nélkülöző, vallástalan, intelligens és terméketlen tényember...” – írja Spengler *A Nyugat alkonya* című művében²¹ és Márai mintha valami hasonlót érzékelné Németországban: „a németek talán csakugyan veszedelmesek voltak az

¹⁷ Uo. 363.

¹⁸ MÁRAI Sándor, *emléített cikkek*, in: Márai Sándor: Kitépelt noteszlapok, Lazi, Szeged, 2005.

¹⁹ SZEGEDY-MASZÁK, 1991. 31.

²⁰ MÁRAI, 1935. 163.

²¹ Oswald SPENGLER, *A Nyugat alkonya I*, Európa, Bp., 1994. 69.

igazi Európa számára, feloldhatatlan és megtorolatlan, mitikus büntudatukkal, tömeg-hajlamaikkal”.²² Nietzsche-t olvasva pedig „az emberfeletti ember”, az életet és értékeit önmaga teremő ember problémáját gondolja át.

Az értékek és kordivatok kavalkádjából jut el a polgári értékörző értékre-remtő diskurzusok megismeréséig és szellemi, lelki befogadásáig. Ennek egy fontos állomása a már említett németországi és a franciaországi tartózkodás vagyis az első emigráció ideje. Az itt született írások elemenként, „értékszele-tenként” rögzítik Márai belső átalakulását, értékvilágának újrendezőődését. Párizs megragadja sokszínűségével, de az értékeket és az értékvesztettséget keresi, látja, érzékeli. Ennek bizonyosága az alábbi, hallgatók számára is átgondolásra ajánlott Márai-írás.

Párizs többek között azért kedves Márainak, mert rendkívül sokszínű világában még olyan különös figurák is élnek, mint az Epistolaire.

Az alábbi hirdetés kelti föl Márai érdeklődését: „Lufstspiele und Romane, je nach Bedarf und gegen Bestellung. Billige Preise. Rascheste Bedienung. Geschichtliche Tragödien werden ins Haus geliefert.”²³ Márai titkot sejt a sorok mögött. Valószínűtlennek tűnik számára, hogy valaki a XX. században – a Boccaccio korabeli epistolaire-ek mintájára – megrendelésre írjon. Az újságban olvasottak alapján egy „becsületes iparosról” van szó, akinek nincs köze a művészethez, tevékenysége sokkal inkább szolgáltatás, amint ez a szöveg szóhasználatából is kiderül.

A szöveg maga eléggé nyílt, az epistolaire mégis titokzatos Márai számára, mert irodalmi élményei alapján „valamilyennek” elképze-lik, még mielőtt találkozna vele, és a valóság nem esik egybe ezzel az elképze-léssel. Egészen határozott képet rajzol önmagának az epistolaire külséjéről is. A találkozást követő első meglepetés a visszataszító környezettel kapcsolatos, a másodikat a férfi külseje okozza. Egyik sem illik ahhoz a patinás foglalkozáshoz – amennyiben valóban epistolaire-ről van szó –, amit Márai elképze-lt. Pedig az epistolaire nem akar titokzatos lenni. Márai titkot keres ott, ahol valójában nincs titok. Olyan férfit keres, aki az irodalmat a reneszánsz korabeli epistolaire-ek módján műveli, de nem zárja ki a beugratás lehetőségét sem. „Als ich die Ankündigung dieses sonderbaren Menschen zum ersten Male in einer Zeitschrift erblickte, hielt ich das Ganze für einen Scherz.”²⁴ A beszélgetés folyamán a légkör a szerző és az epistolaire között egyre gyanakvóbbá válik. A gyanakvás tehát kölcsönös, de más és más az eredete. Márai bizalmatlan magatartásának oka, hogy – mivel a rossz tréfa lehetőségét sem zárja ki – az epistolaire hirdetésének szavai mögé próbál látni, az epistolaire és az irodalom viszonyát próbálja kipuhatolni. Az epistolaire magatartását nem jellemzi folyamatos gyanakvás, de Márai túlzott érdeklődése kérdéssé teszi számára az író jövetelének valódi célját. Kölcsönösen mást kapnak egymástól, mint amit várnak.

²² MÁRAI, 1935. 162.

²³ MÁRAI Sándor, *Az írástudó*, in: *Kitépelt noteszlapok*, Lazi, Szeged, 2005. 138–143. (a részlet fordítása: L. „ír levelet, alkalmi köszöntőt, ódát eljegyzésekre, sőt drámát, vígjátékot és regényt is kívánságra, megrendelésre... történelmi drámát házhoz szállít.” 140.)

²⁴ Uo. 2005. 140. (A részlet fordítása: „Amikor először olvastam ennek a bácsinak a hirdetését egy hetilapban, valami tréfára gondoltam”.)

Az epistolaire-nek nincsenek erkölcsi aggályai, nem akarja a vásárlót becsapni a hirdetéssel sem. A beszélgetőtársak közötti szakadék szemléletbeli különbözőségükből fakad: Az irodalmat nem lehet – Márai szerint – „kilóra mérni”, mint a hentesárut. Ezzel a kérdéssel az epistolaire egyáltalán nem szembesül. Egyrészt ez okozza Márai csalódását.

Az írástudónál tett látogatás alkalmat ad arra Márainak, hogy az írók és az epistolaire közötti morális különbségre is utaljon. Márai morálisan többre becsüli Boccaccio korának „béríró” epistolaire-jét, mint a megfizetett és írásait az öt finanszírozó érdekei szerint alakító újságírót, aki ezt rejtteni próbálja. A reneszánsz korabeli epistolaire nem próbál másnak látszani, mint ami valójában. Ugyanez vonatkozik a párizsi epistolaire-re is. Ez azonban azt jelenti, hogy amit művel, az nem irodalom. Márai ezzel szembesülve is csalódottságot érez. Mint ahogy a párizsi epistolaire lakásában tartott madárról is kiderül, hogy nem az, aminek Márai vélte, s csak a lámpa felkapcsolása után válik világossá, hogy miről is van szó valójában, így magáról az epistolaire-ről is csak a beszélgetés végére válik egyértelművé, hogy semmi köze az irodalomhoz. Ami azt is jelenti: az epistolaire nem folytatja a hagyományt, csak ismétli, nem értelmezi, csak szajkózza, a múltból néz a jelenre, nem a jelenből a múltra. Indirekt módon írói „valomás” ez, elhatárolódás az iparszerűen űzött írástól, ám ironikus rátekintés az irodalom pervertálódására.

Íme, egy rövid Márai-írás megközelítésének vázlata, szempontjai, amelyek a rejtett, a szövegekben rejtőző értékek és értéktelenségek különválasztását segítik. Pontosan azt az irányt kijelölve fontosnak, amelyet hasonló vagy teljesen eltérő módon az irodalmat és sokkal általánosabban az értékeket meglátó pedagógusnak is közvetítenie kell.

Irodalom

- BERTELSMANN, *Universal Lexikon*, C.A. Koch's Verlag, Berlin-Darmstadt-Wien, 1993/11. kötet.
- CSIZMADIA Irén: *Doktori értekezés magyar irodalomból /Márai Sándor/*, Szeged, A JATE központi könyvtárának gépelt példánya. 1948. Egyetemi Gyűjtemény, /jelzet: C 31051, 44./
- FRIED István, *Kassa mint szellemi életforma* in: Fried István, *Márai Sándor titkai nyomában*, Mikszáth, Salgótarján, 1993.
- NIETZSCHE, *Ím-ígyen szóla Zarathustra*, Grill Károly Könyvkiadó-vállalata, Bp., 1908.
- KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Az egyéniség foglalatja*, Irodalmi Szemle, 1991/4.
- LŐRINCZY Huba, *Egy spengleriánus nyugati Keleten*, in: Lőrinczy Huba: *Ambrustól Máraihoz*, Savaria University Press, Szombathely, 1997.
- MÁRAI Sándor, *Egy polgár vallomásai II.*, Bp., Pantheon, Bp, 1935.
- MÁRAI Sándor, *Ami a Naplóból kimaradt 1945-46.*, Vörösváry, Bp., 1992.
- MÁRAI Sándor, *Napló 1968-75.*, Akadémiai–Helikon, Bp., 1992.
- MÁRAI Sándor, *Kitépett noteszlapok*, Lazi, Szeged, 2005.
- POKSTALLER Livia, *A magyar polgári irodalom hagyományai*, Irodalmi Szemle 1991/5. 514., 54.évfolyam 5. szám.
- SPENGLER, Oswald, *A Nyugat alkonya I*, Bp., Európa, 1994.
- SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *Márai Sándor*, Bp., Akadémiai, 1991.
- RÓNAY László, *Márai Sándor*, Bp., Magvető, 1990.

H. Molnár Emese

KOMMUNIKÁLJUNK!

*Változat egy kommunikációs órára 4. évfolyamon
Beszédfejlesztés – beszédművelés – beszédtechnika és feladatköreik*

A szakirodalom az anyanyelvi nevelésben is használatos és a fenti címben szereplő fogalmak definiálásában nem egységes. Abban mindenki egyetért, hogy fejlesztésük – a nyelvművelés részeként – szükséges a sikeres kommunikációhoz, és abban is, hogy a beszédtechnika a helyes kiejtéssel foglalkozik, de a másik két fogalom tartalmában és feladatköreiben már nem minden esetben.

Hernádi Sándor¹ és Subosits István² szerint a beszédműveléshez tartozik a beszéd tartalmi és akusztikus, technikai oldalának fejlesztése egyaránt. Hasonlóan vélekedik Zsolnai József is, de ő (a kisiskoláskori) beszédművelés egyik részének a beszédfejlesztést tartja, és a szöveglétrehozást, szövegprodukálást érti alatta; másik részének a helyesejtés-tanítást (beszédtechnika) tekinti.³ Kernya Róza a beszéd technikai oldalát nevezi beszédművelésnek vagy kiejtéstanításnak, míg a beszédfejlesztés fogalmával jelöli a szókincs, szóhasználat, nyelvi struktúraalkotás fejlesztésének kérdéseit.⁴ Adamikné Jászó Anna a beszédfejlesztés egyik összetevőjének nevezi a beszédtechnikát vagy kiejtést, másoknak pedig a tulajdonképpeni beszédfejlesztést a szavak, a mondatok és a szöveg szintjén, vagyis a szóbeli szövegalkotást.⁵

A tantervek terminushasználatát is figyelembe véve *beszédművelésnek* (helyesejtés-tanításnak vagy kiejtéstanításnak) nevezzük *a beszéd technikai, akusztikus oldalának formálását*, míg *beszédfejlesztésnek* tekintjük *a beszéd-produkció tartalmi oldalának gondozását*. Az utóbbihoz tartozik többek között a szókincsbővítés, a szókincs aktivizálása, a kommunikációs normáknak, helyzetnek megfelelő szövegalkotás tudatosítása, gyakorlása.

A beszédtevékenység fejlesztése során ki kell térnünk a beszédet kísérő nem-verbális eszközök használatára is, hiszen a kommunikációban ezek nagyon jelentős információ-hordozók. Ugyanakkor a nem-verbális kommunikációnak a pedagógiai munka során jelentős szerepe van a gyermek fejlődése, szocializációja szempontjából is.

A beszédművelés – beszédtechnika feladatkörei:

1. Légzés
2. Hangadás, kiejtés
3. Mondat- és szövegfonetikai eszközök

¹ HERNÁDI Sándor, *Beszédművelés*, Osiris, Bp., 2006, 9.

² SUBOSITS István, „Szép szónak nem szegik szárnyát”: *A helyes beszéd*, Logopédiai, Bp., 2002, 12–13.

³ ZSOLNAI József, *Beszédművelés kisiskolás korban*, Tankönyvkiadó, Bp., 1979², 21–22.

⁴ KERNYA Róza, *A beszédtevékenység fejlesztése*. In: Kernya Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvári Egyetem CSVN Pedagógiai Főiskolai Karának Kiadója, 2001³, 186.

⁵ ADAMIKNÉ Jászó Anna, *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*, Trezor, Bp., 2008, 38.

4. A szöveg megszólaltatása
5. A beszédet kísérő nonverbális jelek.

Beszéd és kommunikáció

A *kommunikáció* általános, köznapi értelemben *információátvitel, információcsere* a kommunikációs partnerek között közös kód, jelrendszer (pl. közös nyelv) használatával. A kommunikáció megjelenési formája lehet *nyelvi (verbális)* és *nem verbális (nonverbális)*. *Verbális* kommunikáció minden, a nyelv eszközeit használó interakció a kommunikációs partnerek között, vagyis az emberi *beszéd és az írás*.

A *nonverbális* kommunikációhoz tartoznak a feladó és a címzett olyan megnyilvánulásai, amelyek *nem nyelvi jellegűek*, és többnyire csak a beszéd kísérőjelenségeiként működnek, de állhatnak önmagukban is.

A *beszéd* a nyelv technikai megjelenése, vagyis a *hangzó nyelv*, mely kommunikatív kompetenciánk egyik eleme. A *kommunikatív kompetencia birtoklása* vagy annak deficitje befolyásolhatja az egyén esélyeit az iskolai, később a társadalmi beilleszkedésben. A sikeres kommunikáció egyik feltétele, hogy a beszéd észlelése, megértése és produkálása összehangolt legyen a beszédtevékenység során. Amikor tehát az anyanyelvi nevelés során fejlesztjük a gyermekek beszédtevékenységét, akkor hozzájárulunk kommunikatív kompetenciájuk fejlődéséhez is.⁶

A *beszéd és a személyiség nem választható el egymástól*, hiszen beszédünk személyiségünk tükörképe is egyben. Így a beszédművelés a személyiségformálás egyik eszközének is tekinthető.

Tantervi háttér és a mindennapos iskolai gyakorlat

A *Nemzeti Alaptanterv (2012)* az anyanyelvi nevelés fontos részének tekint a tanulói beszédprodukciónak akusztikus és tartalmi oldalának formálását: „Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata... a *nyelvi kompetencia fejlesztése* annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli *kommunikáció eszköztárát*, képessé váljanak azok ... *gyakorlati alkalmazására*.”⁷

A fejlesztési feladatokhoz rendelt, az 1–4. évfolyamra vonatkozó Közműveltségi tartalmakban a *Beszédkézség, a szóbeli szövegek megértése, értelmezése, alkotása* és az *Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről* c. részben konkrétan is megfogalmazódik, mi az, amivel foglalkozni kell a tanítás-tanulás során (kiemelés tőlem):

„1.1. *Beszédhallás, hallás utáni értés, beszédfejlettség*

- megfelelő beszédleghzés, hangképzés, hangoztatás, helyes ejtés;
- a mindennapi élet és a tankönyvek szókincsének ismerete.
- mondat- és szövegfonetikai eszközök;

⁶ <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257>

⁷ <http://dokumentumtar.ofi.hu/index NAT magyar nyelv es irodalom.html> 29.

- szóbeli szövegek kommunikációs sémái, nyelvi jellemzői;
- adott szituációhoz igazodó szóhasználat, mondatalkotás.

1.3. Memoriterek szöveghű tolmácsolása.”

5.1. *Alapvető kommunikációs helyzetek nyelvi- és magatartási mintái*⁸

A Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára a Magyar nyelv és irodalomra vonatkozó fejezetében így fogalmazza meg - és indokolja - a téma fontosságát: „A beszédkészség, a szóbeli szövegek megértésének, értelmezésének és alkotásának fejlesztése képezi alapját és kiinduló pontját valamennyi újonnan megtanulásra kerülő nyelvi tevékenységnek. E fejlettség döntően meghatározza a gyermek kortársaival való kapcsolattartásának és iskolai pályafutásának sikerét.”⁹

Ugyanezen dokumentumban beszédkészségre irányuló tematikai egységben fejlesztési követelményeket, tevékenységeket és/vagy ismereteket szab meg a beszédtechnikára és a beszéd tartalmi vonatkozásaira, valamint a nem verbális jelzések tartalmának felismerésére, használatára beszéd közben.¹⁰

A törvényi szabályozás tehát megvan, de mit mutat a mindennapos iskolai gyakorlat a beszédművelés területén?

Tapasztalatom – több éves magyar módszertan (tanítójelölteknek) oktatás – szerint a téma nem kap kellő figyelmet a mindennapos iskolai gyakorlatban. A beszéd technikai fejlesztésére irányuló gyakorlatok az óra *bevezető részében* jelennek meg – ha megjelennek egyáltalán –, a beszédprodukciónak tartalmi oldalának fejlesztése pedig az adott tananyag függvényében történik. Hang- és betűtanítások pl. az eseményképekről szógyűjtés, mondatalkotás, történet alkotása; vagy később olvasmány alapján tartalommondás szempontváltással, narratív szöveg párbeszéddel való eljátszása stb.

A tanulók kommunikatív kompetenciájának jobb fejlesztése érdekében érdemes időnként *beszédművelő és kommunikációs gyakorlatokból álló teljes órát* is beilleszteni a magyartanítás menetébe.

Az ideális feladatsor tartalma

Ha minden területet átfogó fejlesztést kívánunk megvalósítani, akkor az ideális feladatsor tartalma a következő lenne:

- Beszédtechnikai gyakorlatok
- A nonverbális kommunikációhoz kapcsolódó gyakorlatok (a beszédet kísérő nonverbális jelek)
- Szövegolvasás
- Szövegalkotás (szóban, írásban)
- Drámajátékok, vegyes kommunikációs gyakorlatok.

Tudjuk azonban, hogy a tanóra 45 perces, ezért nyilván válogatni kell a feladatok között úgy, hogy minél sokrétűbb fejlesztést tudjunk megvalósítani.

⁸ [http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT magyar nyelv es irodalom.html](http://dokumentumtar.ofi.hu/index_NAT_magyar nyelv es irodalom.html) 41.

⁹ <http://kerettanterv.ofi.hu/> 1. melléklet

¹⁰ <http://kerettanterv.ofi.hu/> 1. melléklet

A beszéd technikai kivitelezésével kapcsolatban érdemes követni „a beszéd *fiziológiai stádiumának egymásutánosságát*.”¹¹ Ennek megfelelően a gyakorlatsor beszédtechnikai részében a következő lenne ideális:

- A légzés és a hangadás gyakorlatai
- Artikulációs gyakorlatok
- A beszéd folyamat gyakorlatai:
 - A hangzók egymásra hatása
 - Ritmus és tempó
 - Hangerő, hangsúly
 - Mondatfonetikai eszközök
 - Hangszín

A beszédben természetesen a fentiek együttesen jelennek meg, csak formálisan választhatók szét. Gyakorlatokként azonban – az idő rövidege miatt – válogatni érdemes közülük!

Az alábbiakban egy negyedik évfolyamon megvalósítható kommunikációs órára tervezett gyakorlatsort szeretnék bemutatni.

Feladatsor egy lehetséges kommunikációs órára – 4. évfolyam

I. Bevezető rész: Ráhangoló gyakorlatok

1. *Csoportszervezés*: Szókincs aktivizálása rokon értelmű szavakkal (megy, kicsi, okos, öreg)

A csoportok tagjai úgy keresik meg egymást, hogy a kapott kis szókérttya egyik oldalán (kék színű) a rokon értelmű szavak (pl.: *baktat, oson, ballag, sétál*) szerepelnek, a másik oldalán (piros színű) a csoportban betöltendő szerepek (*jegyző, csendfelelős, szónok, időfelelős*) olvashatók. Ha megtalálták egymást, akkor ahhoz az asztalhoz ülnek le, ahol az a nagyalakú szókérttya (*megy*) található, melynek ők a rokon értelmű szavai.

2. *Nonverbális kommunikáció fejlesztése*: testtartás, gesztusok, mimika alkalmazásával köszöntik egymást a csoporttagok. – *csoportmunka*

3. *Feszítő – lazító gyakorlat*: Robotok – *frontális osztálymunka*

A gyerekeknek úgy kell alkotniuk egy nagy kört, hogy kartávolságnyi hely legyen közöttük. (Ha nem elég nagy a terem, akkor dupla kör is megteszi, de ekkor mindenki a körök belseje felé nézzen!) A következőt mondjuk nekik: Képzeljétek azt, hogy „üzemen kívüli” robotok vagytok! Az egyes testrészeitek „bekapcsolása” úgy történik, hogy – fölülről lefelé haladva – amelyik testrészetek nevét halljátok, azt meg kell feszítenetek. Kiinduló helyzet laza kisterpeszállás, karok a test mellett lógatva, a fejtartás is laza. Majd elhangzik a Lábak! Karok! Törzs! Fej! - vezényszó. Ezután azt kérjük, hogy maradjanak úgy, és feszítsenek, amennyire tudnak. Végül ezt mondjuk: Most kikapcsollak benneteket. Amelyik testrészetek nevét halljátok, azt lazítsátok el! Ekkor fordított sorrendben hangoznak el a vezényszavak: Fej! Törzs! Karok! Lábak!

4. *Légzési gyakorlatok (gazdálkodás a levegővel, figyelemkoncentráció) – frontális osztálymunka*

¹¹ SUBOSITS István, „Szép szónak nem szegik szárnyát”: A helyes beszéd, Logopédiai, Bp., 2002. 49.

a) Szövegmentes légzési gyakorlat: Léggömbfúvás (f/sz)

A diákoknak az a feladata, hogy miután kifújták a levegőt, 1-2-3-4-5-re nagy levegőt vesznek, s egyetlen hosszú kilégzéssel léggömböt fújnak fel képzeletben f hang hallatásával. A fúvással egy időben tenyerük lassú széttáráásával jelzik, milyen hatalmasra sikerült. Majd az előzőekben ismertettettek megfelelően ismét belégzést végeznek, és a tenyerük összezárásával sz hangot hallatva, lassan leeresztik a léggömböt.¹²

b) Koncentrációs légzési gyakorlat egy levegővétellel:

A feladat végeztetése hasonló az előzőéhez, de a tanulók itt a tanulók a kilégzés alatt az alábbi kis szöveget ismétlik folyamatosan addig, amíg tart a levegőjükből. Szabályok: Pótlevegő, lopott levegő vétele tilos! Aki eltéveszti a szöveget, az abbahagyja a gyakorlatot.

Tavasszal tavaszolok
nyáron nyaralok
ősszel őszölök
télen telelek...

II. Fő rész:

1. Artikulációs gyakorlatok

a) Pontos magánhangzóejtés (képzés, időtartam) – páros munka

A diákok olyan szópárokat kapnak feladatlapon, melyekben a magánhangzók eltérő képzési módúak (ajakkerekítéses, ajakréses), pl.: *ól – él, úr – ír, főz – néz, stb.* A párok tagjai egy-egy szópárt háromszor ismételnék meg, majd cserélnek. Felhívjuk a figyelmüket, hogy kiejtéskor ügyeljenek a magánhangzók helyes időtartamára is.

b) Pontos mássalhangzóejtés (képzés, időtartam) – páros munka

Ebben az esetben a pontos hangképzés mellett a rövid és a hosszú mássalhangzók időtartamának pontos érzékeltetését gyakoroljuk. A párok tagjai váltva olvassák feladatlapról a szópárokat, majd cserélnek. Pl.: *hasal – hassal, vasal – vassal, szemel – szemmel, fejel – fejjel, szájal – szájjal.*

c) Pontos mássalhangzóejtés (zöngés – zöngétlen differenciálás) – csoportmunka szóforgóval

Az alábbi – feladatlapon megkapott – mondatok egy percre mennek körbe a csoportban szóforgóval.

Nem fonat, hanem vonat.

Nem rág, hanem rák.

Nem toboz, hanem doboz.

Nem baba, hanem papa.

Nem fattyú, hanem faggyú.

(Szóforgó: az óramutató járásával megegyező irányban haladva szólalnak meg a csoporttagok. Vagy időt adunk meg, vagy a forgás számát.)

2. Ritmusgyakorlat (ritmusérzék, a zenei és beszédritmus fejlesztése) – frontális osztálymunka

¹² FEKETE László, *Beszédművelési gyakorlatok és irányításuk*, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1996. 10.

Ezt a gyakorlatot az osztály két részre osztásával végezzük. Az osztály egyik felé a versrészlet egyik, a másiké a következő sora. A két oldal egymásnak „válaszol” úgy, hogy a szöveg mondásával (olvasásával) egy időben ritmust (rövid és hosszú szótagok) a kezükkel dobolják. Először bemutatjuk a dobolást, aztán az egész osztállyal egyszerre próbát tartunk, majd ha már jól megy, akkor kezdjük a felelgetőt. Raj-ta! – vezényszóval indítjuk a gyakorlatot. Azután a váltásokat már csak a kezünkkel való intéssel segítjük. Projektorral kivetítjük versrészletet akkor is, ha tudják a gyerekek kívülről, mert a sorok váltását így tudják a szemükkel is követni.

Ébred a faparipa,
hajlik a fadereka,
riccsen-reccsen,
illeg-billeg.
Baktat a faparipa
Koppan a topa pata
kippen-koppan,
dibben-dobban.¹³

3. *Hangerőgyakorlat (a hangerő tudatos szabályozása) – frontális osztálymunka*

Itt az előző gyakorlatban alkalmazott szövegnek (versrészlet) közös elmondását (olvasását) kérjük a gyerekektől úgy, hogy karunkat behajlított könyökkel magunk elé tartva, lefelé néző tenyérrel, a karunk föl-le mozgásával mutatjuk, vezényeljük az erősödő illetve gyengülő hangerőt.

4. *Hangsúly-, hanglejtésgyakorlatok (a mondat tartalmához, a beszéd-szándékhoz igazodó hangsúlyozás, dallamformálás) – csoport munka szóforgóval*

A különböző nyelvek hangsúlyviszonyai és hanglejtése eltérő. A magyar beszéd-dallam alapformája az ereszkedő hanglejtés. A mondat hangsúly a magyarban kötetlen, vagyis a mondat értelmétől és a beszélő szándékától függ, melyik részét emeli ki. Ezt használjuk ki és gyakoroltatjuk a gyerekekkel ebben a feladatban. A csoportok tagjai úgy olvassák fel szóforgóval a mondatokat, hogy hangsúly a kiemelt szón legyen. Ezt érzékeltetniük kell megfelelő hangerővel is, ugyanakkor figyelniük kell a kérdő mondat helyes (emelkedő – eső) intonációjára is.

Ezt érdemes most megvenni.

Ezt érdemes most megvenni?

Ezt érdemes most megvenni.

Ezt érdemes most megvenni?

5. *A nonverbális kommunikáció fejlesztése: Add tovább az arcodat! (mimika, tekintet megfigyelése, alkalmazása) – frontális osztálymunka, játék*

Kört alakítunk a gyerekekkel, melybe a pedagógus is beáll. Fontos, hogy mindenki jól lássa a másikat! A tanító a következőt mondja: Játsszani fogunk. A játék neve: Add tovább az arcodat! Én kezdem a játékot úgy, hogy valamilyen

¹³ NAGY BANDÓ András, *Hintaló*. In: Nagy Bandó András: *Kicsinyek könyve*. Szamárfül, Orfú, 2007, 138–139.

érzelmet (rémület, öröm, unalom, undor, csodálkozás, stb.) fejezek ki az arcommal, a tekintetemmel, melyet szemkontaktussal adok tovább. Akire ránézek, annak pont olyan arcot kell vágnia, mint az enyém volt. Utána azonnal egy más érzelmet kifejező arcot mutat, amelyet ő is szemkontaktussal ad tovább valamelyik társának.

6. *Verbális és nonverbális kommunikáció összekapcsolása: Adok neked... (adekvát hangsúly- és hanglejtés-variációk; mimika, tekintet, gesztusok, testtartás) – frontális osztálymunka, játék.*

A kiinduló helyzet ugyanaz, mint fentebb; a tanító által kezdve, de most a körben sorban adják tovább a tanulók a következő mondatot: *Adok neked egy gilisztát.* Megszólalásukban az általuk választott érzelemnek legyen megfelelő a hangsúlyuk, hanglejtésük, hangerejük, melyet testtartásukkal, gesztusaikkal, arcjátékukkal is alá kell támasztaniuk. Ebben az esetben is először meg kell ismételniük a kapott érzelmet, hangsúlyt, stb., majd egy sajátot kell hozzá- és továbbadniuk a mellettük álló társnak.

III. Befejező rész:

1. *Kommunikációs helyzetgyakorlatok*

- a) *Hiányos párbeszéd kiegészítése (beszéd és írás összekapcsolása) – csoport munka*

Minden csoport megkapja feladatlapra a hiányos párbeszédet. Közös kiegészítik írásban, majd be is mutatják a többi csoportnak. A bemutatáskor a szövegalkotás mellett fontos a tanulók által kitalált szituáció érzékeltetése megfelelő beszédstílus, hangsúly, hanglejtés alkalmazásával, nonverbális jelekkel is alátámasztva.

-
- Tényleg?
-
- Ezt nem gondoltam volna!
-
- Mikor?
-
- Hihetetlen!

- b) *Drámajáték (szituáció elképzelése, megjelenítése) – csoportmunka*

Minden tanuló megkapja az alábbi verset, önállóan elolvassa. Azután olvasott vers alapján közösen megbeszélik, hogyan képzelik el a szituációt, szerepeket osztanak, majd bemutatják a többi csoportnak.

Szereted nézni, ha villámlik?

Ne mondd, hogy menjek el az ablaktól!

Ilyenkor tüzes késsel szétnyiszabolják az eget.

Ha villámlik,

éppúgy dobog a szívem,

mint amikor meglékelik a görögdinnyét.

Tudom, hogy nem fáj neki,

De mégis recseg és piros.¹⁴

¹⁴ ÁGAI Ágnes, *A titkokat az ujjaimnak mondom el*, Móra Ferenc, Bp., 1983, 20.

2. *Óra végi tanulói értékelés:* A csoportok tagjai szavak nélkül, testtartással, gesztusokkal, mimikával értékelik egymást.

Összegzés

A kommunikációs kompetencia szintje meghatározó eleme a társadalomban, a mindennapi életbe való beilleszkedésnek. Ezért fontos, hogy tanítványainkból jól beszélő, jól kommunikáló felnőttek váljanak. Ennek megalapozását már alsó tagozaton el kell kezdeni. Az alapozó munkához kíván hozzájárulni a fenti feladatsor is. A gyakorlatok nem kapcsolódnak konkrét tananyaghoz vagy tankönyvcsaládhoz, megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak, és szükség szerint szűkíthetők vagy bővíthetők.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor, Bp., 2008.

Ágai Ágnes: *A titkokat az ujjaimnak mondom el*. Móra Ferenc, Bp., 1983.

Fekete László: *Beszédművelési gyakorlatok és irányításuk*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1996.

Hernádi Sándor: *Beszédművelés*. Osiris, Bp., 2006.

Kernya Róza: *A beszédtevékenység fejlesztése*. In: Kernya Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Karának Kiadója, Kaposvár, 2001.

Nagy Bandó András: *Hintaló*. In: Nagy Bandó András: *Kicsinyek könyve*. Szamárfül, Orfű, 2007.

Subosits István: *„Szép szónak nem szegik szárnyát”: A helyes beszéd*. Logopédiai, Bp., 2002.

Zsolnai József: *Beszédművelés kisiskolás korban*. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.

Internetes források:

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257>

<http://dokumentumtar.ofi.hu/index NAT magyar nyelv es irodalom.html>

<http://kerettanterv.ofi.hu>

Kosóczki Tamás

HANGSZERBEMUTATÁS AZ ÉNEKÓRÁN - ORGONA

Az orgona bemutatásának lehetőségei

A gyermekek számára különös élményt jelent az énekórák keretében, amikor számukra ismeretlen hangszerekről tanulnak. A 110/2012. Korm. rendelet (NAT)¹ előírja az ének-zene tárgyhoz kapcsolódó közműveltségi tartalmak 5-8 évfolyamához tartozó részénél a következők elsajátítását: „*Hangszerek, hangszercsoportok, az emberi énekhang fajtái. A zenekar és az énekkar felépítése.*”² Bár csak a felső tagozatra írja elő a hangszerek ismertetését tananyagként, azonban hasznos lehet már az alsó tagozat 3. vagy 4. osztályában megismertetni a gyermekekkel néhány hangszert, a NAT-ban az alsó tagozatos munkára is ajánlott *hangversenyélményhez*³ kapcsolódóan.

Azonban a „tantervi hierarchia” középső fokán álló felső tagozatos énekzene tanításra vonatkozó kerettantervekben⁴ sajnos nem szerepel az egyes hangszerek bemutatási helyének konkretizálása, így a tankönyvszerzőkre bízva, hogy mely hangszerek órai megismerésére kerülhet sor. Sajnos több hangszer ismertetése – így az orgonáé is – az újabb kiadású (úgynevezett kerettanterves) könyvekben el is tűnhet.⁵ Mivel nem a tankönyv tanítása a pedagógus feladata, hanem az ismeret átadása, ezért fontos „kitekintetni” és a tananyaghoz kapcsolódóan továbbra is gondot fordítani a leggyakrabban előforduló hangszerek ismertetésére.

Örömteli, hogy a nagyobb iskolákban számos helyen hagyományossá válhatott a rendszeres hangverseny-látogatás.⁶ Ez kapcsolódhat a zenei világnaphoz,⁷ vagy más eseményhez is, például az iskola alapítási évfordulója, évnyitó,

¹ NEMZETI ALAPTANTERV (NAT), a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet „A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról” 10635 - 10 847
https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

² Uo.: a 10 787. oldalról.

³ Uo.: a 10 787. oldalról. A 10 784. oldalon pedig így fogalmaz a jogalkotó: „*A művészeti nevelés eredményességéhez nélkülözhetetlen a művészeti intézmények látogatása (mozi, színház, bábszínház, hangverseny, múzeum, kiállítás), és a tapasztalatok közös feldolgozása.*”

⁴ KERETTANTERVEK, az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete, módosítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 3. mellékletének megfelelően <http://kerettanterv.ofi.hu/>

⁵ Sajnos ebből a tankönyvből is kimaradt: RÁPLI Györgyi – SZABÓ Katalin: *Énekeskönyv 5*. Apáczai Kiadó Celldömölk, 2013.

⁶ Jelentős szerepe volt ebben az elmúlt évtizedekben az Országos Filharmónia ifjúsági koncertjeinek, melyek fontos eseményeivé válhattak-válhatnak egy-egy iskola zenei életének.

⁷ A zene világnapiját 1975 óta Yehudi Menuhin hegedűművész és az UNESCO zenei tanácsának a felhívására ünneplik minden év október 1-jén. Menuhin zenei hetet szeretett volna, melyből mára a zenei világnap vált gyakorlattá. „*Jó lenne, ha a zenei héten egy-két percet a csendnek szentelnék mindenütt a világon, a gondolkodásnak, a hallgatásnak és az elmélyedésnek. A zenének a zaj antitézisének kellene lennie, mégis sokszor arra használják, hogy kellemetlen zajokat fogjon fel a gyárakban, éttermekben és áruházakban. [...] Azt szeretném, ha a csendnek e perceit követően utcákon, minden gyárban, otthonban, koncertteremben és operaházban megszólalna a zene. Az előző napok eseményeinek elő kell készítenie a csúcspontot, a Zenei Világnapot.*” Ezen a napon számos zenei programmal készül minden évben számos kulturális intézmény.
<http://sulihalo.hu/ajanlo/aktualis/5524-zene-vilagnapja>

évróló vagy egyházi ünnepekhez, népszokásokhoz, mint a mikulás, karácsony, farsang, húsvét vagy pünkösöd. Az iskola tanulói csoportosan felkereshetnek koncerttermet, vagy alkalmas színháztermet, kulturális központot, ahol részt vehetnek hangversenyen. Ha az anyagi helyzet lehetővé teszi, illetve amennyiben rendelkezésre áll nagy befogadóképességű előadóterem, kézenfekvő, hogy egy vagy több előadóművészt meghívjanak az intézménybe. Ha még minőségi zongora is található itt, ebben az esetben a zeneirodalom jelentős része előadható az intézmény falain belül, így a zongoradarabokon kívül bármely vonós-, fúvós- vagy ütőhangszer megszólalhat nemcsak szólóban, hanem zongorakísérettel is. Ha nincs alkalmas zongora az intézmény tulajdonában, akkor is lehetséges zongorát bérelni,⁸ vagy kamaracsoportokat, például vonósnégyest, fúvóskvintettet, vagy népzenei együttest meginvitálni.

Az orgona bemutatása három kiadó tankönyveiben

A Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelent ötödik osztályos tankönyvben⁹ Johann Sebastian Bach életművének rövid ismertetését Georg Friedrich Händel pályafutásáról szóló rész követi. Közvetlenül az oratórium rövid műfaj-meghatározása után kap helyet az orgona néhány soros ismertetése. Ezt két fotó követi, mely a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem hangversenytermét mutatja: az egyik képen az orgonát látjuk, a másikon a pódiumot egy oratórium előadása közben.¹⁰ Ezt különös módon Bach egyik művének részlete követi betűkottával: a csembalóra írt g-moll menüett kezdőperiódusa (BWV Anh. 115.). Zenehallgatási anyagként Händel: Béke-óda¹¹ című énekkara, szólistákra és zenekarra írt művét javasolja a könyv. Feltűnő, hogy az orgona bemutatásához nincs hangzóanyag ajánlás.

A tankönyv kiadási évszáma (1988) beszédes magyarázatot adhat arra, hogy miért kellett az orgonát ilyen furcsa módon, javasolt hangzóanyag nélkül bemutatni. Még a pártállam utolsó éveiben is meghatározó volt az a gondolkodásmód, mely az orgonát az egyházi használata miatt a „nemkívánatos hangszer” kategóriájába sorolta. Ez egyértelműen megmagyarázza, hogy például egy Bach-műhöz miért nem lehetett barokk, következképpen templomi orgona képét társítani. Joggal remélhetnénk, hogy a pártállami évek után változik az

⁸ Bár talán merész vállalkozásnak tűnik a zongorabérlés, de nagyobb, zongorákkal kereskedő vállalkozások foglalkoznak ezzel a tevékenységgel is, szállítással, hangolással együtt. Sajnos ritkán adatik meg olyan anyagi háttér, mely ennek a megfizetését lehetővé teszi, például egy jelentősebb pályázati forrásnak köszönhetően. Jelentős zeneszerzők születési vagy halálozási évfordulóihoz általában kapcsolódnak pályázati lehetőségek, ezért érdemes megfelelő felkészültségű pályázatokkal foglalkozó szakember segítségét kérni, ezek felkutatására.

⁹ RIZERNÉ Kékesi Mária - ÖRDÖG László: *Ének - Zene* 5. 110-113. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1988.

¹⁰ Furcsa ez a párosítás (Händel munkásságának a zeneakadémia orgonájának egymás mellé helyezése), mivel a barokk-korban Angliában használt orgonák és az említett koncerttermi hangszer közt jelentős stíluskülönbség van. Händel pedál nélküli kisebb méretű orgonákra írta műveit, míg ez utóbbi hangszer hazánk egyik legnagyobb orgonája. (1907-ben építette német romantikus stílusban a Voit&Söhne orgonagyár 74 regiszterrel, négy billentyűsorral és pedállal.)

¹¹ Georg Friedrich Händel az utrechti béke megünneplésére 1713-ban *Te Deumot*, Anna királynő tiszteletére *születésnapj Ódát* komponált (*Ode for the birthday of Queen Anne* HWV 74), ezt nevezik *Békeódanak*.

orgona bemutatásának környezete a tankönyv átírását követően. Logikus lenne, hogy a tankönyvből az internacionálé és az úttörődalok törlése után helyet kapjon esetleg egy orgonadarab is. Azonban a fent említett könyv újabb kiadásában¹² sem történik jelentős változás. Az orgona bemutatása előtt zenehallgatásként Händel Tűzijáték szvitjéből két tételt ajánl, majd a Judás Makkabeusból a Győzelmi kórust közli kottapéldával. A könyv legújabb kiadásakor is Händel munkásságához köti az orgonát,¹³ pedig a politikai környezet ekkor már lehetővé tenné a legjelentősebb barokk orgona-zeneszerző: Johann Sebastian Bach életművéhez való kapcsolását.

A Mozaik Kiadó gondozásában megjelent ötödikes Ének-zene tankönyvben¹⁴ a csembaló és az orgona egymás mellett kerül bemutatásra. Egy fiktív modern játszóasztalrajzot és sípokat mutat, jól, könnyen érthető módon magyarázza az ábrákat. Zenei anyagként Johann Sebastian Bach: Nyolc kis prelúdium és fűgájából az első, Johann Ludwig Krebsnek vagy Johann Tobias Krebsnek tulajdonított¹⁵ C-dúr prelúdiumhoz tartozó fűga (BWV 553/II) témáját közli betűkottával, valamint zenehallgatási anyagként is ezt a művet ajánlja.

Az Apáczai Kiadó ötödikes tankönyve¹⁶ Johann Sebastian Bach munkásságával kapcsolatban tárgyalja az orgonát, a csembaló bemutatása és egy Bach-korál után. Részletesebb ismertetést ad, mint a másik két könyv: a hangszer fel-találásának közlése után a hangszer szerkezetét, működését ismerteti, jól, érthető módon. Egy képet is közöl, amely segíti ezt. Zenei anyagként ugyanazt a Bach-fűgát ajánlja a hozzá tartozó prelúdiummal együtt, mint a Mozaikos könyv. A fűga feldolgozásához kérdéseket is fűz: hány szólamú, hányszor ismétlődnek meg a témabelépések.

2013 óta a kerettanterv elvárásaihoz igazítva új szerzők ötödikes tankönyvét forgalmazza az Apáczai kiadó, ebből viszont az orgona bemutatása teljesen kimaradt.¹⁷ A *Zene eredete* című fejezetben a „Zene a Római Birodalom területén” cím alatt kap helyet az aquincumi víziorgona képe, és néhány szóban összefoglalja annak korabeli szerepét, de ez a mai hangszerhez nem vezet közelebb a gyermekeket.¹⁸ A kerettanterv elvárásaihoz igazodva eddig¹⁹ a felső tagozatos sorozatból a hatodikos tankönyv²⁰ jelent meg az Apáczai kiadónál, sajnos az orgonáról ebben sem esik szó.

¹² RIZERNÉ Kékesi Mária–ÖRDÖG László: *Ének - Zene 5.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1991. 108.

¹³ RIZERNÉ Kékesi Mária– ÖRDÖG László: *Ének - Zene 5.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2012. 52.

¹⁴ KIRÁLY Katalin: *Ének-zene 5. Mozaik, Szeged, 2009. 78-79.*

¹⁵ Johann Sebastian Bach Lipszében zeneszerzést is tanított néhány diáknak, köztük Johann Ludwig Krebsnek és Johann Tobias Krebsnek, akiknek a munkáját felügyelte, és több helyen bele is javított a darabokba. Ezek az átdolgozások markáns nyomot hagytak a műveken, ezért az utókor Johann Sebastian Bach munkáiként tartja őket számon. Rudolf FABER–Philip HARTMANN: *Handbuch Orgelmusik Bärenreiter-Verlag 2002. 74.*

¹⁶ RAFFAY Katalin: *Ötödik daloskönyvem* Apáczai Kiadó Celldömölk 2005. 57.

¹⁷ RÁPLI Györgyi–SZABÓ Katalin: *Énekeskönyv 5.* Apáczai, Celldömölk, 2013.

¹⁸ Uo. 90.

¹⁹ 2014 október

²⁰ RÁPLI Györgyi–SZABÓ Katalin: *Énekeskönyv 6.* Apáczai, Celldömölk, 2013.

A hangszerek bemutatásának helye

A hangszerek bemutatása a diákok számára leggyakrabban és legegyszerűbb módon az énekórán történhet. Érdekessé lehet tenni a tankönyv ábráin túl fotókkal vagy zenelejátszó eszközök segítségével: videókkal, zenehallgatással.

A pedagógusnak fontos felmérnie, hogy az osztályban vannak-e olyan diákok, akik zeneiskolában hangszerjátékot tanulnak, ugyanis talán a legnagyobb élményt az adja a diákoknak, ha egy osztálytársuk mutatja be a hangszerét.

A nagyobb hangszerek – mint például a nagybőgő, zongora, hárfa – szállítása méretük, súlyuk miatt nehézkes, hangszerszállítók közreműködését igényli, ezért ezeket az iskolai énekóra keretében csak felvételtől lehet bemutatni. Több iskolában is helyet kapott legalább egy pianínó, mely jó szemléltetőeszköz lehet a zongora bemutatásáról szóló órán. Nyissa fel a pedagógus a tetejét, hogy láthassák a gyermekek a kalapácsok működését, a húrokat, a tompítókat²¹, valamint a pedálok működését.²²

Nagybőgő- vagy hárfajátékot általában csak nagyobb apparátusú zeneiskolákban, közép- vagy felsőfokú oktatási intézményekben tanítanak. Ezek a hangszerek általában csak szervezett hangszerbemutatókon, hangversenyeken vagy egyéni szervezéssel tekinthetők, hallgathatók meg.

Hasonló a helyzet a legnagyobb méretű hangszerrel, az orgonával is, aminek a bemutatása sokszor nehézkes tanórai keretben,²³ pedig szinte a legkisebb településeken is elérhető a templomok karzatain. Ha közel van a templom az iskolához, akár a 45 perces énekóra keretében is felkereshető. Ha távolabb helyezkedik el a templom, külön alkalommal, esetleg több osztály számára csoportos hangszerlátogatás keretében érdemes megszervezni az ismerkedést ezzel a különös instrumentummal. Összeköthető a templomlátogatás²⁴ művészettörténeti kirándulással is, hiszen például a katolikus és evangélikus templomokban található festmények, szobrok is, melyekhez hasonló művészi alkotásokat szakértő vezetéssel „élőben” a kistelepüléseken felnövő gyermekek csak távolabbi kirándulások alkalmával tekinthetnek meg. Fontos megemlíteni, hogy nem csak a nagyméretű koncertorgonák felkeresése jelenthet élményt a gyerekek számára, bár kétségtelen, hogy azokon a hangszereken nagyon sok és különleges hangszín szólaltatható meg. Ha nyílik rá lehetőség, érdemes a kis falusi hangszereket is megnézni: meghatározó lehet a vizuális élmény, különösen a pedálijáték kapcsán.

²¹ A húrokon elhelyezkedő tompító (dempfer), a billentyűk leütésekor és a jobb pedál lenyomásakor emelkedik fel.

²² A bal pedál lenyomásakor halkul a hangszer hangereje. A pianínókon a kalapácsok közelebb kerülnek a húrokhoz, ezért azok valamivel halkabban, tompábban szólnak. A hagyományos, nagyméretű zongorákon a húrsor alatt eltolja a kalapácsokat úgy, hogy három helyett csak két húr szólalhasson meg a billentyű leütésekor.

²³ Kivételt képez az a ritka eset, ha az intézmény tulajdonában van orgona. Például: Boronkay György Műszaki Középiskola és Gimnázium (Vác).

²⁴ Fontos a körütekintő szervezés, mivel egyes kisegyházak nem teszik lehetővé „beavatott” követőik számára, hogy más vallások templomait felkeressék.

A program²⁵ megszervezését a helyi egyházzenesz²⁶ vagy kántor²⁷ felkérésével ajánlatos kezdeni, aki a hangszer „gazdája”, ő felelős a rendkívül értékes instrumentumért. Ő tudja megmondani, hogy az orgona műszaki állapota egyáltalán lehetővé teszi-e egy ilyen rendezvény megtartását. Ha van pl. orgonatanár, orgonaművész, akit szívesen felkérnek egy ilyen rendkívüli énekóra megtartására, akkor is fontos tájékoztatni a helyi kántort. Engedélyt a templom igazgatójától kell kérni, akinek az elnevezése egyházanként változó: plébános²⁸, lelkész²⁹, igazgató lelkész³⁰, rabbi³¹ vagy lelképásztor.³² Általában ellenszolgáltatás elvárása nélkül készségesen bocsátják rendelkezésre a templomot vagy imaházat erre a célra. Nagyon kevés településen van olyan koncertterem hazánkban, amiben sípos orgona található. Ezekben a városokban (ha van rá lehetőség) érdemes a koncerttermi orgonát is felkeresni.³³

Hogy egy diplomás egyházzenesz, orgonatanár vagy orgonaművész – gyakorlás és felkészülés után – meg tud tartani egy ilyen orgona-bemutatót, nem kérdés. Érdemes-e akár a helyi kántort is megkeresni ilyen rendkívüli énekóra igényével? Mindenképpen! Ha rá tudja szánni az időt, az orgona hangszíneit ő is be tudja mutatni, akár egy-két egyházi ének eljátszásával, de néhány egyszerűbb orgonadarab megszólaltatása is élményt ad a gyerekek számára.

Milyen alkalommal érdemes egy ilyen látogatást megszervezni? Például karácsony előtt, amikor több karácsonyi ének vagy karácsonyi orgonadarabok is megszólalhatnak az orgonán, vagy technikai okok miatt a nyári szünet előtt, az utolsó tanítási héten.

A hangszer bemutatásánál is fontos, hogy a tantárgy-pedagógiai alapelveket betartsuk: „ismerttől az ismeretlen felé”, vagyis a következő lépések betartása: ismert dalénekes előadásban – ismert dal hangszeren – a hangszer működésének és megjelenésének megismerése – több zenemű meghallgatása az új hangszeren. Ezért is érdemes a karácsony előtti időszakra tervezni az orgonalátogatást, amikor a karácsonyi énekek megszólaltatása orgonakísérettel még emlékezetesebbé teheti a gyerekek számára a hangszerbemutatót.

²⁵ Hasonló programok szervezése ajánlatos óvodások, általános iskolások, középiskolások, főiskolai vagy egyetemi szakkollégiumi hallgatók, valamint felnőttek számára is, koncertszerű előadásként.

²⁶ Az egyházzenesz végzettséget felsőfokú tanulmányok során lehet megszerezni, ahol orgona vagy karvezetés specializáció közül választhatnak a hallgatók. Mindenkinek kell tudni orgonán játszani, valamint széleskörű orgonaismereti tudást is elvárnak a zeneművészeti intézmények a végzős hallgatóktól.

²⁷ A kántori végzettség megszerzése általában egyházi szervezésű tanfolyamokon lehetséges, ahol az elméleti anyag és a gyülekezeti énekek megtanulásán túl néhány, az istentisztelethez használható orgonadarab elsajátítása is szükséges a képesítő vizsga letételéhez.

²⁸ A Római Katolikus Egyházban

²⁹ Az Evangélikus- és Református Egyházban

³⁰ Nagyobb protestáns egyházi központ vezetője

³¹ A Zsidó Hitközségnél

³² A Baptista Egyházban

³³ Magyarországi ismertebb koncertorgonák: Budapest: Művészetek Palotája – Bartók Béla Nemzeti Hangversenyterem; Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem – Nagyterem; Vakok Állami Intézete – Nádor terem; Szombathely Bartók-terem; Szekszárd Művészetek háza; Zalaegerszeg Művészetek háza; a jelentősebb zeneművészeti szakközépiskolák, zeneiskolák hangversenytermei (pl.: Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola és Gimnázium Bp.; Szent István Zeneművészeti Szakközépiskola Bp., Kecskeméti Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Alapfokú Művészeti Iskola; Váci Gyula Alapfokú Művészeti Iskola Salgótarján; Váci Bartók–Pikéthi Zeneművészeti Szakközépiskola és Zeneiskola AMI)

Ha nincs lehetőségünk felkeresni egy orgonát, az internetes videó-megosztó portálokon található olyan orgonabemutatók, koncertfelvételek, amelyeket fel lehet használni tanóra keretében is. Karácsony környékén az alábbi művek javasoltak bemutatása³⁴:

Johann Sebastian Bach: In dulci Jubilo BWV 729 vagy BWV 751

Koloss István: Magyar Karácsony

Gergely Ferenc: Csendes éj

Gárdonyi Zsolt: Csendes éj – korálelőjáték

Liszt Ferenc: Weihnachten sorozat

Leányfalusi Vilmos: Karácsonyi improvizációk

Népszerű zenemű részletek is ismerősek lehetnek a gyerekek számára a televízióból vagy rádióból:

Johann Sebastian Bach: d-moll Toccata és fuga BWV 565

Charles-Marie Widor: Toccata az V. orgonaszimfóniából

Ez a két darab rendszeresen megszólal az MR3 Bartók Rádióban is, így a klasszikus zenét szerető szülők gyermekei esetleg ismerhetik is ezeket.

Az orgona bemutatásának ajánlott menete

1. Zengzetes, monumentális (nem túl hosszú) orgonadarab megszólaltatása. Ehhez kapcsolva néhány gondolat elhangozhat a szerzőről és a darabról.
2. Az orgona rövid hangszer-történeti ismertetése:
Az orgona történetéről számtalan írás jelent meg, ezek egyikéből egy rövid, tömör, de érhető ismertetést kell adni.³⁵ Ahhoz, hogy az orgona szerkezeti ismertetése érthető legyen, szerencsés, ha projektorral kivetített szemléletes képeken, videókon keresztül vázlatosan kerül bemutatásra a hangszer működése.
3. A hangszer tulajdonságai, részeinek bemutatása:
Az adott orgona belső részének bemutatása szintén projektoros kivetítéssel ajánlott, mivel nagyobb létszámú hallgatóságnak nehéz végigmutatni a hangszer belsejét egy-két nyitható ajtón keresztül.³⁶ Ha mégis a karzaton történne a bemutatás, abban az esetben sem szabad beengedni az érdeklődőket az orgonaházba, mivel odabent egy rossz mozdulat akár több százezer forintos kárt is okozhat.

³⁴ Az orgona templomi használatából és a szigorú egyházi szabályozásból adódik, hogy csak egyházi dallamokat dolgozhattak fel azok a zeneszerzők, akik templomi megszólalásra írták műveiket. Magyar népdalok feldolgozásait, vagy más, világi hangvételű dallamokat csak elvétve találunk orgonán való előadásra szánva.

³⁵ Néhány szélesebb körben elérhető könyv: PÉCSI Sebestyén: *Az orgona*, Zeneműkiadó Vállalat, Bp., 1967; H. KLOTZ – GERGELY F.: *Az orgonáról*, Zeneműkiadó Bp., 1975, SOLYMOSI Ferenc: *Orgonaismeret*, AVKF Vác, 2006; ZÁSZKALICZKY Tamás: *Az orgona képes krónikája*, Rózsavölgyi és Társa, Bp., 2008.

³⁶ Ehhez természetesen az előadásra való készülés folyamatában szükséges az orgona belsejéről fényképeket készíteni. Fontos, hogy a képeket orgonaépítő, vagy a helyi orgonista segítségével készítsék, aki a hangszerért felel.

4. Az adott orgona története:
Az építőjéről általában a játszóasztalon található felirat tanúskodik, például: „*Angster József és fia orgona és harmóniumgyár R.-T. Pécs*”, vagy „*Rieger testvérek templomi és hangversenyorgona gyár Jägerndorf - Budapest*”. Ha a hangszer építési dátuma nem látható a játszóasztalon, akkor a készítés évét, valamint a hangszer sorszámát a cég katalógusából lehet megkeresni.³⁷ Alkalmanként korábbi orgonák átalakításait is saját hangszerként titulálták a gyárak, az előzmény hangszerek történetét ilyen esetekben viszonylag nehezebb visszakeresni, általában komoly levéltári kutatások szükségesek ehhez.
5. A hangszínek bemutatása:
Kisebb, 6-10 regiszteres orgonákon minden hangszínt bemutatathatunk, nagyobb hangszereken külön-külön inkább csak a jellegzetes sípsorokat szólaltassuk meg. A bemutatást minden esetben elkezdhetjük a legnagyobb síp megszólaltatásával, ami a pedálban a nagy C hangon szólal meg: Principal 32'-as regiszter esetében kb. 10 méter hosszú síppal³⁸, közepes méretű orgonákon Principal 16'³⁹ regiszter bekapcsolásakor kb. 5 méter hosszú síppal, kisebb hangszereken a Subbass 16' regiszter legmélyebb hangot adó sípja kb. 2,4 méter hosszú. A legkisebb sípok általában a Mixtura regiszterben, vagy a legmagasabb lábszámú sípsorban (2' 1 1/3', 1 3/5', 1') találhatók. Egyedül kell bekapcsolni ezeknek a regisztereknek az egyikét és a legmagasabb billentyű lenyomásával szólalhat meg a legkisebb, néhány mm hosszú síp hangszerben.
6. A program zárásaként szólaljon meg a hangszeren egy népszerű orgonadarab.

Miért érdemes a szokásos tanórai keretből kimozdulni egy hangszerlátogatásra? A gyermekek számára elsősorban az élmény miatt, hiszen ritkán adatik meg számukra, hogy „testközelből”, élőben láthassanak zenei tevékenységet, főleg egy olyan különleges hangszeren, mint az orgona, mely a zenekar nagyságával, hangszínevel és hangerejével vetekszik.

Nem titkolt szándékom, hogy gondolatébresztő legyen ez a cikk, hátha minél több helyen kerülhet sor ilyen rendezvényre, melyek során minél több tehetséges gyereket ragad meg az orgona hangja, és élethivatásul választja ennek a csodálatos hangszernek a megszólaltatását, hogy sok-sok tanulás, gyakorlás és

³⁷ A két nagy orgonagyár (Angster, Rieger) katalógusai az alábbi tudományos cikkekben jelentek meg: SOLYMOSI Ferenc: *Az Angster-orgonák jegyzéke Magyar Egyházzene IV./3./340-373.*; SOLYMOSI Ferenc: *A Rieger-orgonagyár és opuszjegyzéke - I. Magyar Egyházzene VIII./1./126-140.* Ezek közül az Angster anyag az interneten is elérhető: <http://www.lelked.hu/angster/>. A kisebb üzemeket fenntartó mesterek is kiadtak promóciós céllal katalógusokat, azonban ezek levéltárakban érhetőek el. Ha nem Angster vagy Rieger az orgona készítője, és nem áll rendelkezésre elegendő adat, akkor az orgonáról szóló írásokat a plébánia, vagy a területileg illetékes püspökség levéltárban, ritkább esetben a városi levéltárban találhatjuk meg. Segíthet a római katolikus templomok orgonái utáni kutatásban a Magyar Katolikus Lexikon is (Szent István Társulat 2004-2013 16 kötetben, illetve internetes felületen: <http://www.lexikon.katolikus.>), mivel a települések nevével annak katolikus templomairól szóló cikkben az orgona legfontosabb adatait is megtaláljuk.

³⁸ Magyarországon két hangszerbe készítették ilyen sípsort: az Esztergomi Bazilikába és a Bartók Béla Nemzeti Hangversenyterembe.

³⁹ Más néven: Contrabass 16' vagy Violon 16'.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

felsőfokú tanulmányok után orgonaművészként ők is hűen tudják megszólaltatni az orgonadarabokat, illetve ezt a tudást másoknak is átadassák.

Irodalom

- NEMZETI ALAPTANTERV (NAT), a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet „A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról” 10635 - 10847 https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- KERETTANTERVEK, az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete, módosítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 3. mellékletének megfelelően <http://kerettanterv.ofi.hu/>
- RÁPLI Györgyi – SZABÓ Katalin: *Énekeskönyv 5.* Apáczai Kiadó Celldömölk, 2013.
- Yehudi MENUHIN: *Köszöntő az első zenei világnap tiszteletére*, elhangzott: 1975. október 1. Toronto, Kanada, <http://sulihalo.hu/ajanlo/aktualis/5524-zenevilagnapja>
- RIZERNÉ Kékesi Mária–ÖRDÖG László: *Ének - Zene 5.* Nemzeti Tankönyvkiadó 1988.
- RIZERNÉ Kékesi Mária–ÖRDÖG László: *Ének - Zene 5.* Nemzeti Tankönyvkiadó 1991.
- RIZERNÉ Kékesi Mária–ÖRDÖG László: *Ének - Zene 5.* Nemzeti Tankönyvkiadó 2012.
- KIRÁLY Katalin: *Ének-zene 5.* Mozaik Kiadó Szeged 2009.
- RAFFAY Katalin: *Ötödik daloskönyvem* Apáczai Kiadó Celldömölk 2005.
- RÁPLI Györgyi – SZABÓ Katalin: *Énekeskönyv 5.* Apáczai, Celldömölk, 2013.
- RÁPLI Györgyi – SZABÓ Katalin: *Énekeskönyv 6.* Apáczai, Celldömölk, 2013.
- Rudolf FABER–Philipp HARTMANN: *Handbuch Orgelmusik* Bärenreiter-Verlag 2002. 74.
- Hans KLOTZ – GERGELY Ferenc: *Az orgonáról*, Zeneműkiadó, Bp., 1975;
- PÉCSI Sebestyén: *Az orgona*, Zeneműkiadó Vállalat, Bp., 1967
- SOLYMOSI Ferenc: *Orgonaismeret*, AVKF Vác, 2006;
- ZÁSZKALICZKY Tamás: *Az orgona képes krónikája*, Rózsavölgyi és Társa Bp., 2008.
- SOLYMOSI Ferenc: *Az Angster-orgonák jegyzéke* Magyar Egyházzene IV./3./340-373.; illetve online felületen: <http://www.lelkes.hu/angster/>
- SOLYMOSI Ferenc: *A Rieger-orgonagyár és opuszjegyzéke - I.* Magyar Egyházzene VIII./1./126–140.
- MAGYAR KATOLIKUS LEXIKON - Szent István Társulat 2004-2013 16 kötetben, illetve online felületen: <http://www.lexikon.katolikus.hu>

Bakacsi Zita

ÓVODAPEDAGÓGUS ÉS TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK VÉLEMÉNYE A ZENE ÉS A NEMEK VISZONYÁRÓL

Bevezetés

A nemek közötti egyenlőtlenségek problémája napjainkban nemcsak társadalmi szinten, hanem az oktatásban is megfogalmazódik. Az Európai Unió irányelveinek megfelelően tudatos törekvések jelentek meg a jogalkotásban és az oktatáspolitikában is az egyenlőtlenségek csökkentésére. Az oktatás és nevelés intézményeiben azonban továbbra is érvényesül a rejtett tanterv. A pálya elnöiesedése ellenére a nők ösztönösen ugyanúgy képviselik a patriarchális társadalomban megfogalmazódott sztereotípiákat a férfi és a női szerepekkel kapcsolatban, mint a férfiak. Mivel ezek a nők alárendeltségét vagy láthatatlanságát sugalmazzák a legtöbb esetben, ezért önmaguk ellen ható tényezőként hozzájárulnak az egyenlőtlenségek újratermelődéséhez. A pedagógia megújításához a pedagóguskép megváltoztatására is szükség lenne. Az első lépést ezen a téren a probléma felismerésével, megfogalmazásával lehet megtenni. Az óvodapedagógus- és a tanítóképzésnek nem szerves része a gender studies, így tudatosságot fel sem tételezhetünk hallgatóink részéről a probléma megoldásában. Ennek következménye, hogy a leendő pedagógusok a civil életből származó sztereotípiák alapján közelítik meg a nemi szerepeket és az azokkal kapcsolatos tudástartalmakat, így a zenei nevelést is. Kutatásunkban egy kérdőíves felmérésen keresztül arra kerestük a választ, hogy a leendő óvodapedagógusok és tanítók mennyire gondolkodnak sztereotíp nemi szerepekben a saját önértékelésükben, a leendő tanítványaik megítélésében, és ez hogyan függ össze a zenei nevelés sztereotípiáival. Mit gondolnak a hallgatók a fiúk és a lányok zenével való kapcsolatáról? Milyen nemi sztereotípiák befolyásolják a véleményüket? Milyen következtetéseket vonhatunk le az eredményekből a zenei nevelés és a pedagógusképzés számára a megújítás szándéka szerint?

A kutatás ismertetése

A kutatásban az Eötvös József Főiskola I. és II. évfolyamos tanító és óvodapedagógus hallgatói vettek részt. A tanító szakon 10 nő és 5 férfi, valamennyien nappali tagozatosak, óvodapedagógus szakon 38 nő és 2 férfi vett részt a vizsgálatban, nappali és levelező tagozatosak együtt.

A kis elemszámú kutatás célja nem reprezentatív eredmények alapján történő általános összefüggések feltárása volt, hanem adott oktatási környezet jobb megismerése a téma szempontjából. Ennek ellenére feltételezhető, hogy nagyobb volumenű kutatás eredményei sok szempontból hasonló jellemzőket mutatnának. A feltett kérdésekre kérdőíves módszerrel kerestük a választ. A kérdőív 16 vegyes típusú kérdést tartalmazott, többségében rangsorolást, illetve eldöntendő kérdést arról, hogy fiúkra, lányokra vagy mindkét nemre jellemzőek-e a felsoroltak. Kifejtendő kérdést is alkalmaztunk a vélemények pontosabb megismerésére, elsődlegesen az iskolai ének-zene tantárgyhoz kapcsolódóan.

A kérdéseket a kutatási céloknak megfelelően két témacsoportba rendeztük. Az első csoportba olyan kérdéseket gyűjtöttünk össze, amelyek a férfi és a női társadalmi szerepekhez, a nemek közötti munkamegosztáshoz, illetve a férfiakra és a nőkre jellemző általános emberi tulajdonságokhoz köthető sztereotip gondolkodást érik tetten. A hallgatók általános gender érzékenységét és sztereotípiák által vezérelt gondolkodásának mértékét próbáltuk feltérképezni. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a hallgatók önértékelésében milyen szerepet játszanak a saját nemük megéléséből fakadó tapasztalataik. Egy kérdés a hallgatók ismereteire kérdezett rá a nemekkel összefüggő társadalmi egyenlőtlenségekkel, illetve a gender studies tárgykörébe tartozó néhány fogalom ismeretével kapcsolatban.

A második témacsoport a hallgatók zenéhez való viszonyának és a zenei nevelés egyes kérdéseiről alkotott véleményük gender meghatározottságnak megismerésére irányult. Kutatási kérdéseink ezen a témakörön belül a következők voltak. Kik lehetnek kiemelkedően jó művelői az egyes zeneművészeti ágaknak? Az egyes hangszerekhez milyen gender sztereotípiák társulnak? A különböző zenei tevékenységek melyik nemnek „valók” inkább? A nemekkel kapcsolatos előítéletek hogyan érvényesülnek az ének-zene órákkal, a zenei neveléssel és a tanulók megítélésével összefüggésben?

Hipotézisek

1. A hallgatók jelentős része képviseli a hagyományos nemi szerepekkel kapcsolatos sztereotípiákat nemtől függetlenül.
2. A hallgatók jelentős része gender érzékeny.
3. A társadalmi nemek szerinti megkülönböztetésből adódó negatív tapasztalatok hatással vannak az önértékelésre.
4. A hallgatók kevés ismerettel és tudatossággal rendelkeznek a társadalmi nemek következtében előforduló egyenlőtlenségek témakörében.
5. A zenei tevékenységekkel kapcsolatban szintén érvényesülnek a hagyományos nemi szerepekkel összefüggő sztereotípiák.
6. Az általános iskolai ének-zene órák gender függése negatívan hat a tantárgy presztízsére.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

Az eredmények

Sztereotípiák a társadalmi nemekhez köthető egyenlőtlenségek témakörében

Általános emberi tulajdonságok rangsorolása

Kikre jellemzőbbek inkább az alábbi tulajdonságok?

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	nőkre	férfiakra	nemtől független	nőkre	férfiakra	nemtől független
1. együttműködés	13	3	32	1	1	5
2. gyengédség	37	1	10	6	0	1
3. ügyesség	7	3	38	1	0	6
4. agresszivitás	0	31	17	0	4	3
5. okosság	6	1	41	0	0	7
6. lustaság	0	17	31	0	3	4
7. céltudatosság	8	6	34	4	2	1
8. kedvesség	29	1	18	3	1	3
9. jó vezetői képességek	4	13	31	0	5	2
10. mások érdekeinek is a figyelembe vétele	27	3	18	0	2	5
11. érzelmek szerepe az életben	39	0	9	3	0	4
12. bátorság	0	28	20	0	4	3
13. jó magaviselet	22	0	26	3	0	4
14. szorgalom	19	0	29	5	0	2
15. megértés	31	0	17	3	1	3
16. versengés	5	27	16	2	4	1
17. kreativitás	29	0	19	2	0	5
18. alkalmazkodó képesség	21	3	24	5	2	0
19. udvariasság	2	17	29	1	3	2
20. magabiztosság	2	16	30	1	3	3
21. önbizalom	2	15	31	0	3	4

1. ábra (saját adatok 2014)

A kapott értékekből jól látszik, hogy az érzelmek hangsúlyozott szerepe az életben, a gyengédség, a megértés, mások érdekeinek is a figyelembe vétele, a kedvesség tartozik a legtipikusabban női tulajdonságok közé. Ezek közül férfi és nő hallgatók között csak a „mások érdekeinek is a figyelembe vétele” megítélésében volt különbség, a férfiak szerint ez nemtől független. A férfi hallgatók többségének véleménye szerint jellemzően női tulajdonság az alkalmazkodó képesség, ezzel a nők kevesebb mint fele értett egyet. Érdekes eredmény, hogy a nők a kreativitást jelentős mértékben tulajdonították női tulajdonságnak, a férfiak ezt inkább nemtől függetlennek ítélték.

Mindkét nem megítélése szerint kiugróan férfi tulajdonság az agresszivitás, a bátorság, a versengés és nagyobb arányban a férfi hallgatók szerint a jó

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

vezetői képességek. A magabiztosság és az önbizalom a többség szerint nemtől független, a válaszadók közel egyharmada szerint inkább a férfiakra jellemző. A lustaság sztereotip férfi tulajdonságként való megítélése a hallgatók közel egyharmadára jellemző.

Az okosság és az ügyesség a leginkább nemtől független a hallgatók véleménye alapján. A további nemtől független tulajdonságok az együttműködés, a nők szerint a céltudatosság. A jó magaviselet és a szorgalom megítélésében erőteljesebb az a vélemény, hogy nemtől független tulajdonságok, de erős az a felfogás is, hogy inkább a lányokra jellemzőek.

A fentiek elemzéséből kiténik, hogy a hallgatók többsége törekszik az általános emberi tulajdonságokat nemi sztereotípiáktól mentesen megítélni. Ha megvizsgáljuk, hogy melyek azok a tulajdonságok, amelyek mindezek ellenére nagyobb arányban jellemzik valamelyik nemet a véleményük szerint, akkor az általános társadalmi megítélésnek megfelelő kép rajzolódik ki előttünk. A nők érzelmileg vezéreltek, empatikusabbak, gyengédebbek, szorgalmasabbak, jó magaviseletűek, azaz szabálykövetőbbek. Jellemző rájuk a kreativitás, de az összes olyan tulajdonság, ami ennek a kibontásához és érvényesítéséhez szükséges, az inkább a férfiakra jellemző. Bátorság, versengés, magabiztosság, agresszivitás mind az érdekérvényesítéshez szükséges tulajdonságok. A nők láthatatlansága, háttérben maradása a társadalomra jellemző módon kódoltnak látszik a hallgatókban is nemtől függetlenül.

Hétköznapi feladatok, munkamegosztás

Kinek a dolga?	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	nők	férfiak	mindket-	nők	férfiak	mindket-
1. feladni a csekkeket	18	1	29	1	2	3
2. hólapátolás	0	42	6	1	6	0
3. autóvezetés	0	5	43	0	2	5
4. gyermekgondozás, gyermeknevelés	8	0	40	2	0	5
5. mosás	44	0	4	5	0	2
6. kicserélni a villanykörtét	0	34	14	0	6	1
7. szülői értekezletre menni	13	1	34	2	0	5
8. a gyerek szexuális felvilágosítása	2	0	46	0	2	5
9. porszívózás	32	0	16	3	0	4
10. főzés	30	0	18	3	0	4
11. ügyintézés a hivatalokban	8	7	33	1	2	4
12. családi kassza beosztása	11	3	34	0	4	3

2. ábra (saját adatok 2014)

A munkamegosztás a hétköznapi feladatok terén összességében pozitív hozzáállást mutat mindkét nem részéről. Különösen a gyermekgondozás, gyermeknevelés tennivalóival kapcsolatban gondolják azt hallgatóink, hogy azok

mindkét nem feladataihoz egyaránt hozzátartoznak. A kérdések elsődlegesen arra vonatkoztak, hogy mi a meggyőződésük a válaszok tekintetében, nem a valóságos tapasztalatokra voltunk kíváncsiak. Az autóvezetés már a mai társadalomban mindkét nem számára (így a nők számára is) általánossá vált, a mosás szinte kizárólag női privilégium, és hasonlóan hozzá, a porszívózás és a főzés is női munka a lányok többsége szerint is. A hagyományos szerepek szerint a hólapatolás és a villanykörte kicserélése inkább férfi munka. Az egyik a fizikai erő kifejtését tulajdonítja a férfiak feladatának, a másik pedig a szereléshez, létrára mászáshoz, elektromossághoz való „hozzáértés” sztereotípiáját tükrözi. A hétköznapi ügyekkel való foglalkozás, a háztartás vezetése és ezzel együtt a házimunka továbbra is inkább a nők dolga a lányok véleménye szerint is. Ezeket a hagyományos „beidegződéseket” hozzák magukkal a családból és a közvetlen környezetükből.

*Társadalmi érvényesülés nemek szerint
Kikre jellemzőbbek inkább az alábbiak?*

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	nőkre	férfiakra	nemtől független	nőkre	férfiakra	nemtől független
iskolában népszerűbb pozíció a gyerekek között	6	18	24	2	5	0
iskolában a tanárok általi pozitívabb értékelés	17	5	26	4	0	3
felőtt korban (munkahelyen) magasabb beosztás	0	29	19	0	6	1
felőtt korban (munkahelyen) jobb fizetés	0	30	18	0	2	5

3. ábra (saját adatok 2014)

Az érvényesülés az iskolában, majd a társadalomban nemek szerint eltérő képet mutat a hallgatói megítélés alapján. A fiúkat a társaik, a lányokat inkább a tanárok preferálják inkább az iskolában. A felőtt életben való társadalmi érvényesülés beosztás és jövedelem alapján a többség szerint férfi dominanciát mutat. A hallgatók közel egyharmada véli nemtől függetlennek az érvényesülési lehetőségeket, egyetlen válaszadó sem gondolta azonban a nőket előnyös helyzetűnek ezek alapján.

Gender érzékenység

Mennyire ért egyet a következő állításokkal?

	Nő (N=48)		Férfi (N=7)	
	egyétértek	nem értek egyet	egyétértek	nem értek egyet
A világot a férfiak viszik előre.	3	45	3	4
A nők feladata, hogy az otthon melegét biztosítsák.	30	18	2	5
Nők is lehetnek jó politikusok.	39	9	4	3
A gyermeknevelés van olyan fontos, mint a korszerű ipari termelés.	43	5	5	2
A férfiaknak fontosabb feladatok jutnak az életben.	6	42	3	4
Az iskolai tananyagba be kellene venni a gyermekneveléssel kapcsolatos tudnivalókat is.	34	13	7	0
Az iskolai tananyagban több nő kellene, hogy szerepeljen a társadalomtudományok, a természettudományok és a művészetek képviselői közül.	31	16	4	3

4. ábra (saját adatok 2014)

A hallgatók téma iránti érzékenységét mutatják a kérdésekre adott válaszok. Azokra a szándékosan provokatív kérdésekre, amelyek a patriarchális társadalom egyoldalúan felosztott férfi, illetve női szerepeire vonatkoznak, a hallgatók többsége elutasítással reagált. Különösen igaz ez a társadalmi közélet nyilvános színtereit érintő kérdések tekintetében, amelyek a médiában is erőteljesebben publikált témák napjainkban. Lehet-e egy nő jó politikus? Mennyire fontos a „női” szemléletmód jelenléte a közéletben? Van-e olyan társadalmilag „fontos” és „előrevívó” a gyermekneveléshez köthető tudástartalom, mint például az ipari termelésben megjelenő új kutatási eredmények? Ki alakíthatja ennek megfelelően a társadalom jövőjét és ki lehet az egyes szerepek társadalmilag legitim képviselője? A kérdés kettős: melyik szerep milyen értékű, illetve ki töltheti be az egyes szerepeket, férfi vagy nő? Mennyire elfogadott, ha a hagyományos szereptől eltérőt választ valaki, például az a férfi, aki otthon marad a gyerekekkel vagy az a nő, aki közéleti szerepet vállal?

A hallgatói válaszból az derül ki, hogy míg a fenti kérdésekben férfiak és nők azonos értékelését tartják többségükben elfogadhatónak, addig továbbra is érvényesülnek a háttérben a hagyományos nemi szerepekhez köthető sztereotípiák, mint az, hogy „A nők feladata, hogy az otthon melegét biztosítsák.” A hallgatók között jelentős arányban éppen a lányok értenek egyet ezzel a kijelentéssel, ami a hagyományos szerepekben való gondolkodás nem tudatos továbbvitelét

jelenti a gyakorlatban. Ezt tükrözi a férfi és női reprezentáció iskolai megjelenésére vonatkozó két kérdés megítélése is. „Az iskolai tananyagba be kellene venni a gyermekneveléssel kapcsolatos tudnivalókat is.” állítással a lányok egyharmada nem értett egyet. Nem fontos számukra a hagyományosan „női” tudás iskolai átadása, illetve nem értékeli annyira ezt a fajta tudást, hogy azt tanítani kellene. Nagyon érdekes eredmény, hogy ennek a tudásnak a megjelenését az oktatásban viszont valamennyi férfi hallgató fontosnak tartja. Ez az igény a változóban lévő szerepeltvárásoknak való megfelelés szándékát is tükrözi, valamint egyfajta hiányát a családban hagyományosan „beszerezhető” mintáknak.

A kilencvenes évektől megszorodó, a társadalmi nemek tankönyvekben megjelenő eltérő reprezentációját elemző tanulmányok (Thun Éva¹ Czachesz Erzsébet–Lesznyák Márta–Molnár Edit Katalin:² Dálnokiné Pécsi Klára³ Kereszty Orsolya⁴ Bakacsi Zita⁵) rámutatnak az ebből fakadó egyenlőtlenségekre.

A hallgatók szintén egyharmada (férfi és nő azonos arányban) nem tartja fontosnak a nemek arányosabb reprezentációját a kulturális tartalmak tekintetében. Ezen a téren tehát ismét működni fog a rejtett tanterv a pedagógus nem tudatos megítélése által, amely megerősíti a nemi szerepek hagyományos felfogását, a nők háttérben maradását.

Gender tapasztalatok és önértékelés

„A társadalmi nem és nemi szerepek mindent átható része a magunkról és másokról alkotott elképzeléseinknek és véleményünknek. Hatással van személyiségünk és identitásunk kialakulására, érzelmi életünk, gondolatvilágunk, a tanulással és munkával kapcsolatos választásainkra, életvitelünk kialakítására és jelen van céljaink és vágyaink megfogalmazásában.” (Thun Éva)⁶

A hallgatók önértékelésében vajon milyen szerepet játszanak a saját nemük megéléséből fakadó tapasztalataik? Érte-e őket valamilyen megkülönböztetés, találtak-e előítéletekkel a saját életükben ahhoz köthetően, hogy férfiak vagy nők? Hogyan élik meg saját nemüket, mennyire elégedettek vele? Mennyire tartják fontosnak, hogy megfeleljenek a társadalom által elvárt szerepeknek?

¹ Thun Éva: *Hagyományos Pedagógia–Feminista Pedagógia*. Educatio, 1996. 404–416.

² Czachesz Erzsébet–Lesznyák Márta–Molnár Edit Katalin: *Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben*, Educatio, 1996/ 3. 417–430.

³ Dálnokiné Pécsi Klára: *Családkép a kisiskolások tankönyveiben*. Új Pedagógiai Szemle, 2001. Január. 100–104.

⁴ Kereszty Orsolya: *A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben*. Könyv és Nevelés, 2005. Szeptember 56–67.

⁵ Bakacsi Zita: *Mit üzennek az ének-zene tankönyvek a zenén túl? (A társadalmi nem kifejeződése az alsó tagozatos általános iskolai ének-zene tankönyvekben)*. Képzés és Gyakorlat, 2007. 4. 78–85.

⁶ Thun Éva: *Hagyományos Pedagógia–Feminista Pedagógia*. Educatio, 1996. 405.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

Melyik állítással ért egyet?

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	egyétér- ésben egyétér-	ésben egyétér-	nem értek egyet	egyétér- ésben egyétér-	ésben egyétér-	nem értek egyet
Volt már olyan eset, hogy alábecsültek az alapján, hogy férfi/nő vagyok.	20	20	8	3	3	1
Volt már olyan eset, hogy hátrányos helyzetbe kerültem az alapján, hogy férfi/nő vagyok.	11	14	23	1	4	2
Örülök, hogy férfinak/nőnek születtem.	38	9	1	7	0	0
Töreksem arra, hogy férfias férfi/nőies nő legyek.	39	8	1	5	0	2
Fontosnak tartom, hogy elsajátítsam a társadalom által tőlem elvárt férfi/női szerepeket.	30	14	4	2	2	3

5. ábra (saját adatok 2014)

Az eredmények azt mutatják, hogy meghatározó mértékben van negatív tapasztalata mindkét nemnek a gender alapú megkülönböztetés terén. Fontos, hogy nemcsak a lányokat érik ilyen hatások. Éppen ez a gender studies lényege, hogy nem a nők kizárólagos problémájaként közelíti meg a nemi alapú társadalmi megkülönböztetést. A hallgatók többsége ennek ellenére pozitívan éli meg a saját neméhez való tartozást. A férfi hallgatók 100%-ban, a női hallgatók közel 80 %-ban elégedettek maradéktalanul. A nők esetében a fennmaradó 20 % éppen a megkülönböztetést éli meg negatívan. A férfiasságra vagy nőiességre való törekvés a megkérdezettek többségének természetes igénye. A társadalom által elvárt szerepeknek való megfelelést már többen fogadják fenntartással, de kevesen utasítják el. A lányoknál magasabb az elvárásoknak való maradéktalan megfelelésre való törekvés aránya.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

A hallgatók ismeretei a társadalmi nemek- társadalmi egyenlőtlenségek témakörben

Halotta-e már a következő kifejezéseket, gondolatokat? Fogalmazza meg néhány szóval mit tud róluk, mit jelentenek?

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	hallotta	nem hallotta	írt jelentést	hallotta	nem hallotta	írt jelentést
gender	9	39	6	2	5	2
feminizmus	37	11	21	6	1	6
társadalmi nem	21	27	12	3	4	4
férfiak és nők esélyegyenlősége a társadalomban	45	3	32	7	0	7
nemi sztereotípiák	38	10	25	7	0	7

6. ábra (saját adatok 2014)

A nemek szerinti esélyegyenlőség kérdéséhez köthető néhány fogalom ismeretére kérdeztünk rá. A „gender” és az ennek megfelelő „társadalmi nem” tudományos kifejezéseket kevesen hallották. Akik számára ismerősek voltak ezek a kifejezések, azok közül is jóval kevesebben vállalkoztak azok definiálására. A hallgatók által megfogalmazott jelentések között, ahogyan az alábbi idézetek is példázják, a helyesnek tekinthető definíciók mellett számos a valótól távol eső saját próbálkozás is megfigyelhető. A fogalmak meghatározásában meglehetősen tájékozatlanságot tapasztaltunk. Azok a fogalmak, amelyek a hétköznapi életben is előfordulnak, a feminizmus, a nemi sztereotípiák, illetve a férfiak és a nők esélyegyenlőségének problémája ismert a többség számára, sokan azonban nem tudták vagy nem akarták megfogalmazni ezek tartalmát. A női hallgatók közül ketten valamennyi kérdésre nemleges választ adtak. A férfi hallgatók nagyobb hajlandóságot mutattak a fogalmak megfogalmazása terén.

Néhány megfogalmazás a hallgatók meghatározásaiból

Gender:

„A társadalom által megfogalmazott nőiességre vagy férfiasságra vonatkozik, társadalmi nem.” (nő)

„túl érzelgős” (nő)

„férfiasság” (férfi)

„A nem pszichológiai oldala.” (férfi)

Feminizmus:

„Nőuralmat jelent a társadalomban.” (nő)

„A női nem előnyben részesítése.” (nő)

„nőiesség” (férfi)

„Nők egyenjogúsága” (férfi)

Társadalmi nem:

„gender” (nő)

„Amilyen nemet az illető a társadalomban felvállal.” (nő)

„A nő és a férfi társadalmilag kiosztott szerepe.” (férfi)

„Munkahelyen, az életben betöltött szerep.” (férfi)

Férfiak és nők esélyegyenlősége a társadalomban:

„A két nem egyenlő értékű.” (nő)

„Betölthessék ugyanazokat a munkaköröket ugyanazért a fizetésért.” (nő)

„Egyenjogúság, szavazati jog, a nők ugyanazokkal a jogokkal rendelkeznek, mint a férfiak.” (nő)

„Nem létezik női egyenjogúság a gyakorlatban.” (nő)

„Ugyanolyan esélyek legyenek nőknek, férfiaknak egyaránt.” (férfi)

„Női emancipáció” (férfi)

Nemi sztereotípiák:

„A nemekkel kapcsolatos társadalomban rögzült előítéletek, amik nem feltétlenül igazak.” (nő)

„Általános felfogás arról, hogy milyen egy nő, illetve férfi. Például a férfi erős, a nő kedves, rossz sofőr, rossz vezető.” (nő)

„A nőnek a konyhában a helye, a férfi a kenyérkereső.” (nő)

„Az egyik nemre ráhúzott viselkedési modell, tulajdonságok, feladatok: a nő főz, mos, takarít, gyereket nevel, a férfi a családfenntartó.” (nő)

„A nemre vonatkozó, a társadalom által megfogalmazott normák, jellemzők.” (nő)

„Tradicionalis nemi szerepek: a nő takarít, házi munkát végez, a férfi eltartja a családját.” (férfi)

„A nő: nem vagy okos, csak szép, dekoratív feleség. A férfi: erős védelmező.” (férfi)

Sztereotípiák a zenéhez való viszonyban és a zenei nevelésben

Kik lehetnek kiemelkedően jó...?

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	fiúk	lányok	nemtől független	fiúk	lányok	nemtől független
karmesterek	32	0	16	5	0	2
zeneszerzők	30	0	17	6	0	1
operaénekesek	0	15	33	0	3	4
rockénekesek	35	0	13	4	0	3
dzsesszdobosok	35	2	11	5	0	2
musical énekesek	1	16	31	0	1	6
hiphop énekesek	22	2	24	2	1	4
R&B énekesek	13	6	29	0	3	4
hegedűművészek	4	6	38	1	1	5
fuvolaművészek	3	28	15	0	5	2
trombitaművészek	36	1	11	6	0	1
dzsesszénekesek	13	8	28	0	0	7

7. ábra (saját adatok 2014)

Az általános sztereotípiáknak megfelelően a hétköznapiakban a zenei tevékenységek: az éneklés, a hangszeratanulás elsősorban a lányokra jellemző tevékenységek. A zenében professzionális szintet elérni, művésszé, szakértővé válni, a privát szférából átlépni a nyilvános társadalmi színterekre, már nem ugyanazokat a sztereotípiákat mutatja. A zenetörténetben évszázadokon keresztül érvényesülő sztereotípiák, hogy a zeneszerzés, a karmesterség, bizonyos hangszerek mesterei művelése férfi „szakma”. Ezek a sztereotípiák részben tükrözik azt a fel fogást, miszerint a nőket gyengébb adottságaik és képességeik nem is teszik alkalmassá a legmagasabb szintű művészi alkotások létrehozására, másrészt azt az általános elvárást, hogy a nő kerülje a nyilvánosságot, maradjon a család és az otthon színterein. Az éneklés az a zenei tevékenység, amely a zenetörténetben is „eltűri”, hogy a nők kiemelkedő művelői legyenek. (Hadas⁷) A zenei tevékenységek megbecsültségének hierarchiájában az éneklés a legkevésbé megbecsült. Napjaink professzionális zenei világában a hagyományos sztereotípiák mellett a zeneipar üzleti érdekei is érvényesülnek. Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy hallgatónk mennyire gondolkodnak a társadalmi sztereotípiáknak megfelelően ezen a téren. A kérdésfeltevés a saját vélemény megfogalmazására irányult, nem az általános tapasztalatokra. Ennek ellenére erősen megmutatkozott a válaszokban a sztereotip gondolkodás. A hallgatók többsége nemtől függetlenül a férfiakat tartja alkalmasnak arra, hogy kiváló karmesterek, zeneszerzők, trombi-

⁷ Hadas Miklós: *A maszkulinitás társadalmi konstrukciói és reprezentációi* (nagydoktori értekezés) 2009. kézirat, 134-148. <http://real-d.mtak.hu/342/1/Hadas.pdf> letöltve: 2014. 03.04.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

tamuvészek, rockénekesek és dzsesszdobosok legyenek. Jellemzően sikeres női pálya lehet a hallgatók szerint fuvolaművésznak lenni. Mindkét nem számára sikeres lehet a legtöbb énekes műfaj művelése a többség szerint, jelentős azonban azok aránya is, akik az opera- és musical éneklés terén a nőket tartják kiemelkedőbbnek. Leginkább nemtől független kiemelkedő hegedűművésznak lenni, és különösen a férfi hallgatók ide sorolták még a dzsesszéneklést is.

Összegezve a sztereotípiák érvényesülése terén azt láthatjuk, hogy a klasszikus zene tradicionális felfogása napjainkban is érvényesül, a populáris zenéhez köthető tevékenységeknél is hasonló a helyzet, a sikeresség elsősorban az éneklés terén kevésbé gender függő.

Kiknek valók a különböző hangszerek?

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	fiúknak	lányoknak	mindkettőnek	fiúknak	lányoknak	mindkettőnek
harsona	31	8	9	4	2	1
zongora	2	6	40	0	0	7
hegedű	3	12	33	0	0	7
basszusgitár	41	1	6	4	0	3
akusztikus gitár	25	4	19	1	0	6
dob	41	0	7	5	0	2
hárfa	2	40	6	0	6	1
oboa	9	14	25	0	4	3
klarinét	4	23	21	1	2	4
cselló	10	14	24	1	3	3
nagybőgő	31	1	16	5	0	2

8. ábra (saját adatok 2014)

Női hangszerek tartják a hallgatók egyértelműen a hárfát, jellegzetesen férfiaknak való a dob, a basszusgitár, a harsona és a nagybőgő. Erősen megoszlanak a vélemények a cselló, oboa, klarinét és a hegedű megítélésében. A leginkább nemtől független a zongorázás, a férfi hallgatók szerint a hegedű és az akusztikus gitár választása is. A hallgatók közül a nők jelentős arányban férfi hangszerek tartják az akusztikus gitárt is. Az elemzett válaszok itt is hasonló képet mutatnak az előző kérdéshez hasonlatosan. Erőteljesen érvényesülnek a hagyományos sztereotípiák a hangszerek nemtől való függésében.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

Kiknek valók inkább a különböző zenével kapcsolatos tevékenységek?

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	nőknek (lányoknak)	férfiaknak (fiúknak)	mindkettőnek	nőknek (lányoknak)	férfiaknak (fiúknak)	mindkettőnek
zenehallgatás általában	0	0	48	0	0	7
komolyzene hallgatása	12	1	35	0	0	7
éneklés általában	24	0	24	3	0	4
hangszertanulás általában	8	2	38	0	3	4
iskolai énekkarban énekelni	28	0	20	5	0	2
iskolai zenekarban játszani	3	15	30	1	2	4
rockzenei együttesben hangszeren játszani	4	38	6	0	4	3
rockzenei együttesben énekelni	4	22	22	0	3	4
népdalokat énekelni	33	2	13	4	0	3
hangszeres népzenei játszan	10	9	29	3	2	2
néptánc	12	0	36	2	1	4
modern táncok	15	0	33	1	0	6
komolyzenei koncertre menni	17	0	31	1	1	5
könnyűzenei koncertre menni	3	0	45	0	2	5
zenés színházi előadást megnézni (pl. musicalt)	24	0	24	2	0	5

9. ábra (saját adatok 2014)

Zenét hallgatni általában nemtől függetlenül mindenkinek „való”. Minden más zenéhez köthető tevékenység elgondolkodtatta a hallgatókat, és annak ellenére, hogy magas a mindkét nemnek egyformán megítélt tevékenységek aránya, kirajzolódnak az általános sztereotípiák is a válaszokból.

Az éneklés általában, a népdaléneklés, az iskolai énekkarban való éneklés, a zenés színházi előadások a hallgatók több mint fele szerint jellegzetesen lányoknak való tevékenység. A komolyzene hallgatása és a komolyzenei koncert látogatása, a néptánc és a modern táncok is jelentős mértékben értékelték női tevékenységként. Jellegzetesen fiúknak való tevékenység rockzenei együttesben hangszeren játszani, és többek szerint általában hangszeren játszani műfajtól függetlenül. Feltűnően kevesebb a főleg férfiak számára megjelölt zenei tevékenység a csak nőknek ítélttel szemben.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

Kiknek szólnak inkább az alábbi zenei műfajok/irányzatok?

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	fiúknak	lányok- nak	nem függ nemtől	fiúknak	lányok- nak	nem függ nemtől
metál	38	0	10	4	0	3
musical	0	24	24	0	2	5
rock	15	0	33	3	0	4
opera	0	21	27	1	1	5
komolyzene (szimfonikus)	2	9	37	1	0	6
dzsessz	6	2	40	1	1	5
népzene	0	12	36	0	2	5
popzene	0	5	43	0	1	6

10. ábra (saját adatok 2014)

A zenei műfajok gender meghatározottsága gyakori kérdése a zenei ízlés-vizsgálatoknak. Van-e összefüggés a nemek és a preferált zenei műfajok között? Jelen kutatásban nem a saját preferenciát, hanem az általános véleményt szeret-
tük volna felmérni arról, hogy mennyire tartják gender függőnek hallgatónk a különböző zenei műfajokat, irányzatokat. A kérdés részben összefügg az előzővel, kíváncsiak voltunk arra is, hogy a más megfogalmazás hoz-e eltérő véleményt az előzőekhez képest. A legkevésbé társadalmi nemtől meghatározott a popzene, a dzsessz és a komolyzene. A metál és a rock zene inkább szól a fiúknak, a musical és az opera viszont sokak szerint a lányoknak való. Hasonlóan az előző kérdésnél kapott eredményekhez, erőteljesebb a műfajok nemektől független megítélése, de itt is megtaláljuk a hallgatók egy részénél a hagyományosan élő sztereotípiá-
kat arról, hogy a „kemény” zene férfiaknak szól inkább, a komolyzene, opera, népzene, musical inkább való a lányoknak.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

*Az ének-zene tantárgy kedveltsége a tantárgyak között
Melyik tantárgyat mennyire kedvelte általános iskolás korában?*

Tantárgyak rangsora	Nő (N=48) átlaga	Tantárgyak rangsora	Férfi (N=7) átlaga
1. magyar nyelv és irodalom	3,6	testnevelés	3,1
2. idegen nyelvek	4,4	idegen nyelvek	3,5
3. <i>ének-zene</i>	5,6	vizuális nevelés	5,0
4. biológia	5,7	természetismeret	5,3
5. vizuális nevelés	6,0	biológia	5,4
6. természetismeret	6,2	földrajz	5,5
7. testnevelés	6,2	történelem	6,7
8. történelem	6,3	<i>ének-zene</i>	7
9. földrajz	6,5	magyar nyelv és irodalom	8
10. matematika	7,0	kémia	8,6
11. fizika	9,4	fizika	9,4
12. kémia	9,8	matematika	9,9

11. ábra (saját adatok 2014)

A kedveltség szerinti rangsorban a női hallgatóknak 3. a férfiak a 8. helyre sorolták az ének-zene tantárgyat. A kapott eredményeket feltételezhetően befolyásolta a hallgatók leendő szakmájának, hivatásának megfelelő attitűd, illetve a főiskolai tanulmányaik alatt megszerzett ismereteik a zenei nevelés általános szükségességéről a gyermekek személyiségfejlődésében.

A kapott eredmények tükrözik ugyanakkor azt az általános különbséget is a nemek között, miszerint a lányok jobban kedvelik az ének-zene órákat, mint a fiúk.

A tantárgyak rangsora fontosságuk szerint

Tantárgyak rangsora	Nő (N=48) átlaga	Tantárgyak rangsora	Férfi (N=7) átlaga
1. magyar nyelv és irodalom	2,1	magyar nyelv és irodalom	2,6
2. matematika	4,2	matematika	2,7
3. idegen nyelvek	4,6	idegen nyelvek	4,7
4. történelem	5,1	<i>ének-zene</i>	5,7
5. természetismeret	5,8	történelem	5,9
6. testnevelés	5,9	biológia	6,0
7. biológia	6,5	testnevelés	6,1
8. földrajz	7,0	földrajz	6,4
9. <i>ének-zene</i>	7,6	természetismeret	6,6
10 vizuális nevelés	8,8	fizika	9,1

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

11. fizika	9,7	vizuális nevelés	9,3
12. kémia	10,2	kémia	10,7

12. ábra (saját adatok 2014)

A tantárgyak kedveltségének és azok fontosságának, jelentőségének megítélésében erőteljes különbséget tapasztalunk mindkét nem esetében. A férfi hallgatók kis létszáma miatt kevésbé általánosítható a kapott eredmény, mint a női hallgatók esetében. Feltételezhető, hogy a tantárgy fontosságának a kedveltségi rangsorban megjelölthez képest magasabbra értékelését pozitív irányban befolyásolta a szakmai elkötelezettségük. Nem tapasztalható ugyanez a női hallgatók esetében. Míg az ének-zenét a harmadik legkedveltebb tantárgynak jelölték, addig annak fontosságát csak a 9. helyre értékelték átlagosan a felsorolt 12 tantárgy között.

Ez az eredmény valamivel pozitívabb megítélését mutatja az ének-zene tantárgynak az országosan ismert kutatási eredményekhez képest. L. Nagy Katalin ⁸2002-es adatokra támaszkodó kérdőíves presztízs vizsgálata alapján például a felső tagozatos gyerekek az ének-zene tantárgy tudástartalmát ítélték a legkevésbé hasznosnak.

Melyik tantárgy kiknek szól inkább az általános iskolában?

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	fiúknak	lányoknak	mindkettőnek	fiúknak	lányoknak	mindkettőnek
biológia	2	14	32	0	0	5
ének-zene	1	17	30	0	3	4
fizika	42	0	6	7	0	0
földrajz	16	2	30	2	0	5
idegen nyelvek	1	7	40	0	0	7
kémia	20	5	23	5	0	2
magyar nyelv és irodalom	2	20	26	0	4	3
matematika	18	0	30	1	0	6
természetismeret	1	8	39	0	3	4
testnevelés	24	0	24	4	1	3
történelem	16	6	26	3	0	4
vizuális nevelés	1	31	16	0	3	4

13. ábra (saját adatok 2014)

⁸ L. Nagy Katalin: *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében.* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-LNagy-Enek#top> letöltve: 2014. 03.04.

„Az ének-zene lányoknak való” fogalmazzák meg gyakran a gyerekek, főként a fiúk az általános iskolában. Hogyan vélekednek erről a sztereotip gondolatról a leendő óvodapedagógusok és tanítók?

A 48 női hallgató közül 17, a 7 férfi hallgató közül 3 szerint az ének-zene tantárgy a lányoknak szól, a többiek szerint mindkét nem számára egyformán. A többi tantárggyal összehasonlítva jellemzően lányoknak való még a vizuális nevelés és jelentős azok aránya, akik szerint a magyar nyelv és irodalom, valamint a biológia is inkább szól a lányoknak. A fizika, kémia, testnevelés, matematika, földrajz, történelem fiúkhöz kötése szintén jelentős a mindkét nem számára megjelöltek aránya mellett. Látható, hogy az általános sztereotípiák érvényesülnek a hallgatók körében az egyes tantárgyaknál, mint például a fizika vagy a vizuális nevelés esetén. Alig találunk olyan tantárgyat, amit ne kötnének valamelyik nemhez. Érdekes, hogy az idegen nyelvek tanulása a legkevésbé gender függő véleményük szerint.

A tanulók megítélése

Az iskolához való viszony általános megítélése nemek szerint

Az alábbi táblázatban összefoglalt kérdések elsődlegesen a tanulók gender alapú általános megítélésére kérdeznék rá. Mennyire jellemző a leendő óvodapedagógus és tanító szakos hallgatókra, hogy a nemekkel kapcsolatban preconcepcióval rendelkeznek?

Kikre jellemző inkább?

	Nő (N=48)			Férfi (N=7)		
	lányokra	fiúkra	nem függ a nemtől	lányokra	fiúkra	nem függ a nemtől
1. jobb tanulók az iskolában	22	0	26	4	0	3
2. jobb a magatartásuk az iskolában	39	0	9	6	0	1
3. iskolai szabályok betartása	35	0	13	6	0	1
4. jobban félnek a rossz osztályzatoktól az iskolában	37	0	11	6	0	1

14. ábra (saját adatok 2014)

A fenti állítások hétköznapi tapasztalatok és kutatási eredmények alapján is nagyobb arányban jellemzik a lányokat a jelenlegi oktatási rendszerben. Az iskolai normákhoz való konformabb magatartás, a negatív megítéléstől való féltelenség inkább jellemző a lányokra, ennek a következménye lesz sok esetben a fiúkéval meghaladó iskolai eredményesség. Nem tekinthető tehát egyértelműen előítéletnek az, hogy a válaszadók többsége szerint valamennyi állítás a lányokra jellemzőbb inkább. Figyelemre méltóbb a gender érzékenység szempontjából azoknak a

válaszadóknak a száma, akik a hétköznapi tapasztalatok ellenére jelölték be a „nem függ a nemtől” lehetőséget. Elsősorban a tanulási eredmények tekintetében és a női hallgatók között magas ez az arány. Mindenképpen figyelemre méltó azonban az, hogy a négy kérdésből egyetlen egyre sem válaszoltak igennel a fiúk esetében.

*A tanulók megítélése a zenei tevékenységekben
Kikre jellemző inkább?*

	Nők válaszai (N=48)			Férfiak válaszai (N=7)		
	lányokra	fiúkra	nem függ a nemtől	lányokra	fiúkra	nem függ a nemtől
1. jobb a zenei hallásuk	20	1	27	5	0	2
2. jobban tudják a zene-történetet	13	3	32	2	0	5
3. jobban szolmizálnak	23	1	24	4	1	2
4. jól énekelnek	30	0	18	3	0	4
5. ügyesebbek az iskolai szereplések alkalmával	18	1	29	3	0	4
átlaga	20,8	1,2	26	3,4	0,2	3,4

15. ábra (saját adatok 2014)

Az értékelendő állítások az ének-zene órákra jellemző tevékenységekhez szükséges képességek egy részét fogalmazták meg.

A tudásra vonatkozó kérdésben, mely a zenetörténet ismeretére kérdezett rá, nagyobb arányban jelent meg a hallgatók válaszaiban a nemtől való függetlenség. A zenei képességek tekintetében a „jól éneklés” inkább a lányokat jellemzi, a szolmizálás és a zenei hallás megléte sokak szerint ugyancsak a lányokra jellemzőbb, de a nemtől való függetlenség is sok válaszban megjelent. A talpraesettség, ügyesség kérdésében az előzőekhez hasonlóan oszlottak meg a vélemények.

A válaszok átlagait tekintve a férfi hallgatók azonos mértékben döntöttek a lányok pozitívabb megítélése és a nemtől való függetlenség mellett. A női hallgatók között 54 % ez az arány, ami a többi hallgató részéről még mindig erőteljesen sztereotip gondolkodásra utal. A válaszokból az tűnik ki, hogy a hallgatók közel fele felülértékeli a lányokat az ének-zene tantárgy szempontjából. Kinek szól az ének-zene óra az általános iskolában? Mindkét nemnek egyformán vagy inkább a lányoknak?

Kíváncsiak voltunk arra, hogy ha direkt módon tesszük fel ezt a kérdést, akkor mennyire fog tükröződni a hallgatók tudatosan megformált véleményében az előbbi kérdések által feltárt „rejtett” vélemény. Arra kértük a hallgatókat, hogy fejtsék ki néhány mondatban, hogy egyetértenek-e a következő állítással? Fogalmazzák meg, hogy miért igen vagy miért nem?

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

„Az általános iskolában az ének-zene óra inkább a lányoknak való.”

Nő (N=48)		Férfi (N=7)	
Egyetértek	Nem értek egyet	Egyetértek	Nem értek egyet
25	23	2	5

16. ábra (saját adatok 2014)

Vélemények:

„Egyetértek mert a fiúk a nemi identitásuk kialakítása érdekében a fiús/férfias tevékenységeket kedvelik. Sokszor hallom az általános iskolás ismerőseimtől, hogy nem énekelnek, mert az lányok (nem menő).” (nő)

„Igen, mert a lányok általában szebben énekelnek, a fiúk mutálni kezdenek.” (nő)

„A népdalok témája (szerelem) a lányokhoz közelebb áll. A fiúk szégyellnek énekelni és ezáltal az érzelmeiket kimutatni.” (nő)

„A lányok jobban élvezik az éneklést. A fiúknak az éneklés ciki, az ének órákat nem veszik komolyan. Zeneiskolában jobban ki tudnak bontakozni.” (nő)

„Szerintem ez így igaz, mert a lányoknak elméletileg jobb, tisztább a hangjuk, másrészt meg azért, mert képesek odafigyelni órán a tanítójukra, ellentétben a fiúkkal.” (nő)

„Mivel az énekléssel érzelmeiket fejezzük ki és a lányok érzékenyebbek, jobban szeretnek énekelni. A férfiak kevésbé tudják kifejezni az érzelmeiket, egyetértek az állítással. Függetlenül attól, hogy az ének-zene órán a fiúk is jelen vannak.” (nő)

„Egyetértek, a fiúknak teljesen más az érdeklődése. (nő)

„Attól függ, hogy hogyan tartja meg az órát a tanító.” (nő)

„Egyetértek, a fiúknak unalmas az egy helyben ülés és csak énekelgetés.” (nő)

„Nem értek vele egyet, nagyon sok tehetséges, jó hangú fiú van a mai világban. Szerintem ez nem függ nemtől.” (nő)

„Nem értek egyet ezzel az állítással, mivel a fiúkat is ugyanannyira érdekelheti. Különösen abban az esetben, ha a fiú nagyon jó hanggal rendelkezik, illetve hangszeren játszik.” (nő)

„Az állítással nem értek egyet, a lányok szerintem jobban kiveszik a részüket az ének-zene órákból, pont ezért jobbak is belőle. Ez azért lehet, mert a fiúk lustábbak és nem készülnek fel megfelelően. Ennek ellenére a lányoknak és a fiúknak egyformán szüksége van a zenei nevelésre.” (nő)

„Nem értek egyet! Kodály szavaival „A zene mindenkié!” nem szép dolog nemi alapon diszkriminálni. A lányoknak legfeljebb azért való, mert buzgó mócsingabbak és jobban keresik a tanárok kegyeit.” (nő)

„Az ének-zene mindenkié, a fiúk is rendelkeznek olyan zenei képességekkel, mint a lányok.” (férfi)

„Nem értek egyet, a zene nagyon fontos mindkét nemnek, viszont az ének-zene órával az a probléma, hogy nem felel meg a fiúk zenei ízlésének” (férfi)

„Tanárnő a lányoknak ad mintát. A fiúk inkább a sportot választják.” (férfi)

„Erős sztereotípiá gyenge megközelítéssel. A fiúkkal elhítetik a tesztoszteronra alapozott nagy férfi szerepet, és ehhez úgy látszik hozzátartozik a kappan hang. Ha a fiúk dallamosabb zenét hallgatnának, talán fejlődne az ő hallásuk is.” (férfi)

A probléma felvetése megosztotta hallgatókat. A válaszadók fele egyetértett az állítással. Jelentős részük azonosította az ének zene órát tartalmilag az énekléssel, így sokak szerint inkább a lányoknak való azért, mert azoknak jobb a hallása és szebben tudnak énekelni, míg a fiúk előbb-utóbb mutálni kezdenek, ami kényelmetlenné teszi számukra az éneklést, így az ének-zene órát is. Megtaláljuk e mellett azokat a korábban elemzett sztereotípiákat is, miszerint a lányok jobb magaviseletűek, keresik a tanárok kegyeit, jelentősebb számukra az érzelmek kifejezése, a fiúk lustábbak, nem viselkednek jól órákon, ebből is fakad a sikertelenségük.

Az indokok között megtaláljuk azokat az érveket is, amelyek szerint a dalanyag összeállítása inkább lányoknak szól, túl passzív tevékenység a fiúk számára az éneklés, ami szintén ellenérzést vált ki belőlük a tantárggyal szemben.

Jelentősek a téma szempontjából azok a válaszok, amelyek szerint a fiúknak azért „ciki” énekelni, mert az lányos dolog, nem férfias, azaz az éneklés, így az azzal szinte maradéktalanul azonosított ének-zene óra nem felel meg a férfi identitásnak. Ez nyilvánvaló leminősítése a tantárgynak is ebből a szempontból.

A negyedik típusa az indokoknak a tanító vagy a tanár hozzáállása és képességei körébe utalta a problémát.

Akik nem értettek egyet az állítással, azok között is többen fogalmazták a fenti sztereotípiákat, amikből az derült ki, hogy a tapasztalatok alapján a lányoknak szól ugyan az ének-zene óra, de ez nem helyes, hiszen a zenei nevelés egyformán fontos mindkét nem számára.

A másik tipikus válasz, a jól „megtanult” Kodály gondolatot hozta fel érveként, azaz a „zene mindenkié”, tehát szüksége van rá mindenkinek a személyiségfejlődéshez, nemtől függetlenül. Ők már inkább a zenepedagógia felől közelítették meg a kérdést.

A legtalálóbban talán a következő válasz fogalmazta meg a problémát.

„Véleményem szerint nem csak lányoknak való, bár a mai tanítási módszerek, dalok, játékok inkább őket célozzák meg, így a fiúk nem feltétlenül érzik jól magukat az órán. Szerintem a mondat úgy lenne helyes, hogy az ének-zene óra inkább a lányoknak szól, de mindkét nemnek szüksége van rá, tehát a fiúknak is való.” (nő)

Érdemes megjegyezni, hogy a zene mint kívánatos műveltségtartalom mindkét nem számára összesen 4 válaszban jelent meg.

A hipotézisek teljesülése

A kutatás hipotézisei az eredmények alapján beigazolódtak.

1. A hallgatók jelentős része képviseli a hagyományos nemi szerepekkel kapcsolatos sztereotípiákat nemtől függetlenül.

2. A hallgatók jelentős része gender érzékeny.

A hallgatók jelentős része nemtől függetlenül képviseli a hagyományos nemi szerepekkel kapcsolatos sztereotípiákat. Ugyanakkor a hallgatóink több

mint a fele érzékenységet mutat a nemek szerinti megkülönböztetés problémája iránt, véleményében és ítéleteiben törekszik az egyenlő megítélésére.

3. A társadalmi nemek szerinti megkülönböztetésből adódó negatív tapasztalatok hatással vannak az önértékelésre.

A 48 női hallgató közül 10-en nem elégedettek teljesen azzal, hogy nőnek születtek, aminek következtében az alacsonyabb rendűség érzését, a bizonytalan önértékelést nem tudatosan közvetíthetik tanítványaiknak.

4. A hallgatók kevés ismerettel és tudatossággal rendelkeznek a társadalmi nemek következtében előforduló egyenlőtlenségek témakörében.

Ismereteik a témával kapcsolatban néhány kivételtől eltekintve hétköznapi tapasztalataikból származnak, a problémák megfogalmazása, a fogalmak definiálása is komoly gondot okozott, tudatosságot így ezek megoldásában sem várhatunk.

5. A zenei tevékenységekkel kapcsolatban szintén érvényesülnek a hagyományos nemi szerepekkel összefüggő sztereotípiák.

A hagyományos patriarchális értékek jelentősen érvényesülnek a zenéhez és a zenei neveléshez kötődően is. A zenéhez való viszony kialakításában, a zenei szocializáció folyamatában újratermelődnek a zenei nemekhez köthető sztereotípiák, károsan alakítva ezzel a zene személyiségformáló hatását. A karmesterek továbbra is férfiak lesznek, a fiúk inkább trombitán játszanak a zeneiskolában és nem hárfán, a lányok jobban szeretnek énekelni és zenét hallgatni, sikeresebbek lesznek az iskolai ének-zene órákon, de kevesen lesznek meghatározó szereplői a zeneművészet hagyományosan patriarchális területeinek.

6. Az általános iskolai ének-zene órák gender függése negatívan hat a tantárgy presztízsére.

Az ének-zene órák inkább a lányoknak szólnak, a lányok jobban kedvelik és jobban is teljesítenek az órákon. Az ének-zene tantárgy a nemek szempontjából nem egyformán értékelt, visszatükrözi a társadalmi sztereotípiákat. Ennek megfelelően ami lányos, nőknek való, az kevésbé fontos, alacsonyabb presztízsű, szükségtelen a társadalmi előrejutáshoz.

Összegzés

Azokban a kérdésekben, amelyek érintettek a napi kommunikációban, felveti a média, vagy az oktatásban megjelenik, azokban a hallgatók lényegesen gender tudatosabban gondolkodnak, érzékenyek a társadalmi egyenlőtlenségek kérdésében. Azokban a témakörökben azonban, amiről nincs ismeretük, csak a hagyományos hétköznapi „tudásukra” tudnak támaszkodni. Ilyenek például a zenével kapcsolatos sztereotípiák, ezért nagyon fontos az ezekkel kapcsolatos problémákat is tudatosítani. Szükséges lenne a hallgatók ismereteinek bővítése és szemléletének alakítása a nemek közötti egyenlőtlenségek kérdésében nemcsak általános, hanem tantárgyi szinten is.

Az ének-zene tantárgy korszerűsítése napjainkban kiemelt feladat, amihez a tantárgy nemekkel összefüggő vonatkozásait is érdemes lenne átgondolni és a koncepcionális, illetve tartalmi változtatásoknál figyelembe venni. A kapott eredmények számos kérdést vetnek fel a tantárggyal kapcsolatban. Ezek közül kettőt emelek ki.

Jó-e az, hogy az ének-zene órák inkább szólnak a lányoknak, mint a fiúknak?

Ha azt szeretnénk, hogy ez ne így legyen, milyen változásokra, változtatásokra lenne szükség?

Irodalom

Bakacsi Zita: *Mit üzennek az ének-zene tankönyvek a zenén túl? (A társadalmi nem kifejeződése az alsó tagozatos általános iskolai ének-zene tankönyvekben).* Képzés és Gyakorlat, 2007. 4. 78-85.

Czachesz Erzsébet--Lesznyák Márta--Molnár Edit Katalin: *Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben.* Educatio, 1996. 3. 417-430.

Dálnokiné Pécsi Klára: *Családkép a kisiskolások tankönyveiben.* Új Pedagógiai Szemle, 2001. Január. 100-104.

Hadas Miklós: *A maszkulinitás társadalmi konstrukciói és reprezentációi (nagydoktori értekezés)* 2009. kézirat, 134-148. <http://real-d.mtak.hu/342/1/Hadas.pdf> letöltve: 2014. 03.04.

Kereszty Orsolya: *A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben.* Könyv és Nevelés, 2005. Szeptember 56-67.

L. Nagy Katalin: *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében.* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-LNagy-Enek#top> letöltve: 2014. 03.04.

Thun Éva: *Hagyományos Pedagógia–Feminista Pedagógia.* Educatio, 1996. 404–416.

Liskáné Svecz Andrea

„JÓ SZÓVAL OKTASD, JÁTSZANI IS ENGEDD” INTERAKTÍV REJTELMEK DALTANÍTÁSHOZ

Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolája, Baja

Kodály Zoltán szerint: *„aki zenével indul az életbe, bearanyozza minden későbbi tevékenységét, az életnek olyan kincsét kapja, amely átsegíti sok bajon. A zene tápláló, vigasztaló elixír, és az élet szépségét s ami benne érték, azt mind meghatványozza.”*

Huszonhat éve kezdtem ének-zene tantárgyat tanítani, s ma is igyekszem ezt a szellemet megvalósítani. Hiszem és vallom, hogy *tanítványainkban sokkal inkább az élmény marad meg*, és nem a tárgyi tudás. Ha képesek vagyunk arra, hogy emocionálisan hassunk rájuk, az tovább gyűrűzik, s mindegy, hogy milyen tantárggyal érjük ezt el, *erőt adunk nekik a jövőre*. Az ének-zene tantárgy pedig különösen alkalmas erre.

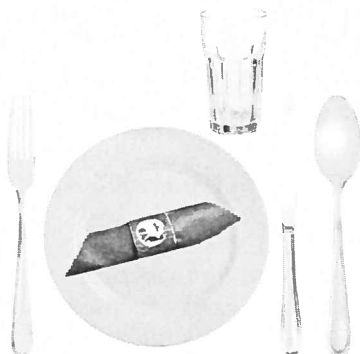
Szeretem a *használható, továbbgondolható ötleteket*, a sajátjaimat pedig szívesen osztom meg a hallgatóimmal és a kollégákkal. Az interaktív tábla számomra új szint, új lehetőségeket tárt fel a tanításban. Előadásomban igyekszem bemutatni a már kipróbált és bevált interaktív feladatokat, amiket a hallgatók és a gyerekek ötletcsírái alapján dolgoztam ki és készítettem el. Szívesen adom át az elkészítés algoritmusát, hogy további hasonló, motiváló erejű mozzanatokkal tarkíthassuk az ének-zene órákat.

Huszonhat éves tanári és tizennégy éves szakvezetői tapasztalatom szerint a daltanítás két sarkalatos pontja a dal iránti érdeklődés felkeltése és a dalok gyakoroltatása, miután nagyjából összeraktuk a dallamsorokat.

Nézzük hát a példákat!

1. **Ti csak esztek, isztok...**

Motiváció és gyakoroltatás: A bevezető beszélgetésben szót ejtünk a gyerekekkel a vendégvárásról, vendégeskedésről. Eljutunk a terítésig. Ekkor előhívjuk a táblán a megterített asztal képét, megbeszéljük az eszközök helyét. Majd új képet hívok elő, de ezen már csak a tányér látható. Megkérem őket, hallgassák meg többször is a dalt, majd próbálják velem énekelni. Ha már az egész osztály énekel, egy valaki kijöhet és az általa mondott eszköz helyére kattintva, előhívhatja a helyes terítés képét. Annyiszor énekeljük, amíg van mit kattintani. A feladatnak a motiváción kívül nevelő hatása is van!



Megvalósítás: Elsőként nyiss meg egy üres notebook fájlt. A fönti *Fájl* legördülő menüjéből válaszd ki a *Mentés másként* menüpontot, majd a megjelenő párbeszéd panelba írd be a fájl nevét (Terítés), aztán kattints a *Mentés* gombra. A következő lépés a háttér beállítása. Jobb gombbal kattints a képernyőre, *Háttér beállítása*, *Mintakitöltés* – válaszd ki a megfelelő mintát, ezzel kész is a háttér. Most nyiss meg egy böngészőt, üsd be: „tányér”! Jobb gombbal a kiválasztott képre kattintva *Másolás*, a notebook oldalt előre hozva jobb gomb a képernyőre kattint, *Beillesztés*. A méretét úgy tudod változtatni, ha a kép jobb alsó sarkára helyezve a kurzort (megjelenik egy kettős nyíl), a bal egérgombot lenyomva tartod és csúsztatod. Hasonló módon megfelelő méretezéssel és elhelyezéssel elkészíthető a terítés teljes képe. Ahhoz, hogy ezt rögzíteni lehessen, a fönti *Szerkesztés* legördülő menüsorából kattints *Az összes kijelölése* parancsra, majd bármelyik ábrát körülvevő keret jobb felső sarkában lévő nyílra, és válaszd a *Csoportosítás* sorának *Csoportosítás* fülét! Ekkor egyetlen keret veszi körül az egész képet. Most rögzítsd: kattints a keret jobb felső sarkán a nyílra, *Rögzítés*, *Helyzet rögzítése*. Már is van miről beszélgetni!

A jobb oldalon található ikonokból kattints a *lap* ikonra, ekkor megjelenik a képernyő kicsinyített mása. A kereten lévő nyílra kattintva a legördülő menüsorból válaszd az *Oldal klónozása* fület! Most kapsz egy másik, az előzővel megegyező lapot. Ezen a lapon csináld meg visszafelé az előzőn végzett lépéseket úgy, hogy minden kép különálló legyen! A tányért rögzítsd a fentebb leírt módon! Ezek után egyenként ki kell minden egyes elemet jelölni, és a továbbiakban leírt módon animálni: jelöld ki az objektumot, kattints a kereten a nyílra, válaszd ki a *Tulajdonságok* sort! A jobb oldalon megjelenő oszlopon kattints az *Objektumanimáció* fülre, majd állítsd be az ott látható pontokat: Típus: Fokozatos megjelenítés, Sebesség: Normál, Történik: Amikor az objektumra kattintunk, Ismétlések: Nincs. Mentés után máris használható! A második lapot klónozhatod is kétszer, háromszor, akkor többször is lehet „teríteni”. Az órán a klaviatúra lefelé nyilával lehet „továbblapozni”.

1. Egy boszorka van...

Motiváció: Beszélgetek a gyerekekkel a táblán lévő árnyképről, ami egy repülő boszorkányt ábrázol. Szó esik rossz és jó boszorkányokról, népmesékről, rajzfilmekről. Elárulom, hogy ha a boszira kattintunk, egy zene indul el, el kell

dönteniük, hogy a zene jó, vagy rossz boszorkányt mutat-e be. Meghallgatjuk a muzsikát (Muszorgszkij-Ravel: Egy kiállítás képei: Baba Jaga kunyhója), és természetesen megállapítjuk róla, hogy csakis rossz boszorkány lehet. Beszélgetünk arról, mi az, amiből ezt érezzük: zene karaktere, hangerő, ritmus, hangszerek, dinamika stb. Ezek után mutatom be a dalt, és megkérdem, milyen lehet a dalban a boszorkány. A gyerekek ügyesen tudják indokolni, hogy a dalban miért jó a boszi.



Megvalósítás: Elsőként nyiss meg egy üres notebook fájlt. A fönti *Fájl* legördülő menüjéből válaszd ki a *Mentés másként* menüpontot, majd a megjelenő párbeszéd panelba írd be a fájl nevét (Boszi), aztán kattints a *Mentés* gombra. Most nyiss meg egy böngészőt, üsd be: „boszorkány”! Jobb gombbal a kiválasztott képre kattintva *Másolás*, a notebook oldalt előre hozva jobb gomb a képernyőre kattintva *Beillesztés*. A méretét úgy tudod változtatni, ha a kép jobb alsó sarkára helyezve a kurzort (megjelenik egy kettős nyíl), a bal egérgombot lenyomva tartod és csúsztatod. A következő lépésben a zeneművet kell hozzárendelni a képhez. Kattints a képre, majd a kereten megjelenő kis nyílra. A legördülő menüben jelöld ki a *Hang* sort. A megjelenő ablak tallózás gombja segítségével add meg az előzőleg a gépre mentett zenei fájl helyét, aztán az *Objektum* elé tegyél pontot, végül klikkelj a *Hang csatlakoztatása* gombra. Befejezésül rögzítsd a boszi képét: jelöld ki a képet, kattints a keret jobb felső sarkán a nyílra, *Rögzítés*, *Helyzet rögzítése*. Arra kell csak vigyázni, hogy a Notebook mp3 formátumot fogad csak el, de ezt a Windows Media Player-ben a bejátszáskor be lehet állítani. Ne feledkezz meg a mentésről!

2. Cifra palota, zöld az ablaka...

Motiváció: Elmondom az osztálynak, hogy bemutatok egy dalt, próbálják kiválasztani a táblán lévő képek közül azt, amelyik a dalhoz a leginkább illik. Elárulom azt is, hogy ha jól választanak, akkor a képre kattintva egy internetes oldalra ugrunk, ahol gyermekelőadásban, animálva nézhetjük meg a dalocskát. Ha valaki nem találja el, csak egy lakat jelenik meg a kép sarkában.



Megvalósítás: Elsőként nyiss meg egy üres notebook fájlt. A fönti *Fájl* legördülő menüjéből válaszd ki a *Mentés másként* menüpontot, majd a megjelenő párbeszéd panelba írd be a fájl nevét (Paloták), aztán kattints a *Mentés* gombra. Most nyiss meg egy böngészőt, üsd be: „cifra palota”! Jobb gombbal a kiválasztott képre kattintva *Másolás*, a notebook oldalt előre hozva jobb gomb a képernyőre kattintva *Beillesztés*. A méretét úgy tudod változtatni, ha a kép jobb alsó sarkára helyezve a kurzort (megjelenik egy kettős nyíl), a bal egérgombot lenyomva tartod és csúsztatod. Én öt palotát választottam, de lehet többet, vagy kevesebbet is. Természetesen nem maradt ki a Kecskemét városában található Cifra Palota, hisz ez a magyar épület lesz a megfejtés. Azokat a képeket, amelyeknél a lakatnak kell megjeleníteni, egyszerűen csak rögzítsd: kattints a kép keretének jobb felső sarkán a nyílra, *Rögzítés*, *Helyzet rögzítése*. A következő lépésben a hivatkozást kell csatolni a megfelelő képhez. A kép kijelölése után kattints a kis nyílra, válaszd a *Hivatkozás* menüpontot, majd a megjelenő ablakba másolással írd be például a You Tube egyik kiválasztott oldalát. Az elindítást állítsd az *Objektum* parancsra, végül okézd le! Mentés után máris indulhat a feladat!

3. Hej, tulipán, tulipán...

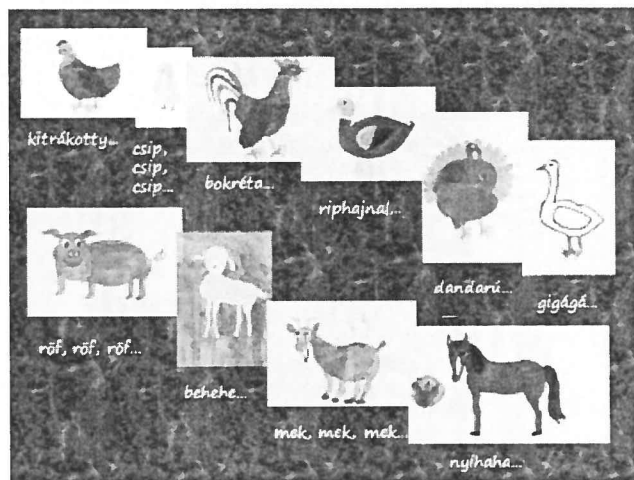
Motiváció és gyakoroltatás: Új dalt tanulunk! A táblán látható képeket (tulipán, szegfű, szarkaláb, zsálya, rózsafa) megfelelő sorrendbe kell állítani, úgy, ahogyan az a dalban elhangzik. A sorrendezés többször is ismételhető, közben újra és újra énekelhető a dal.



Megvalósítás: Elsőként nyiss meg egy üres notebook fájlt. A fönti *Fájl* legördülő menüjéből válaszd ki a *Mentés másként* menüpontot, majd a megjelenő párbeszéd panelba írd be a fájl nevét (Virágok), aztán kattints a *Mentés* gombra. Most a jobb oldalon lévő ikonok közül válaszd a „kép” ikont, és a megjelenő menüsorban jelöld ki a *Lesson Activity Toolkit* sorban az *Activities* címszó alatt az *Image arrange* sort. Kattints rá az alatta megjelenő *Interaktív és multimédia* felíratra, majd válaszd ki a neked megfelelő színű lapot! Várd meg, amíg a program beilleszti magát, aztán kattints az oldalon az *Edit* gombra. A *No. of images* felíratnál állítsd be, hány képet szeretnél sorrendezni. Jelen feladatban: 5. Ekkor öt üres négyzet jelenik meg a lapon. Ezek után nyiss meg egy böngészőt, írd be sorba a virágok neveit! Jobb gombbal a kiválasztott képre kattintva *Másolás*, a notebook oldalt előre hozva jobb gomb a képernyőre kattint, *Beillesztés*. A képet a bal egérgombbal „megfogva” az üres négyzet közepére vezetve, automatikusan bekerül a keretbe. Ha az összes képet beillesztetted, kattints az *Ok* gombra. Mentés, és máris indulhat a sorrendezés! A *Check* gombbal ellenőrizhető, jó-e a megadott sorrend. A *Reset* megnyomásával ismét összekeverednek a képek, lehet próbálkozni megint. A *Solve* gomb megmutatja a megoldást. Mindeközben persze sokszor elhangzik a népdal, és a virágokat is megismerjük.

5. Én elmentem a vásárba...

Motiváció és gyakoroltatás: Ennek a dalnak a szövege jóval könnyebben gyakoroltatható a táblakép segítségével, mivel néhány állathang a megszokottól eltérő hangzású, ráadásul a sok versszak láncszerűen kapcsolódik egymáshoz.



Megvalósítás: Elsőként nyiss meg egy üres notebook fájlt. A fönti *Fájl* legördülő menüjéből válaszd ki a *Mentés másként* menüpontot, majd a megjelenő párbeszéd panelba írd be a fájl nevét (Én elmentem a vásárba), aztán kattints a *Mentés* gombra. Először a háttérrel állítsd be, tetszésed szerint. Ehhez a feladathoz én a tanítványaim által készített képeket szkenneltem és illesztettem be, de a böngészőből is kereshetők hasonlóak. Nyiss meg egy böngészőt, üsd be az állat nevét. Jobb gombbal a kiválasztott képre kattintva *Másolás*, a notebook oldalt előre hozva jobb gomb a képernyőre kattint *Beillesztés*. A méretét úgy tudod változtatni, ha a kép jobb alsó sarkára helyezve a kurzort (megjelenik egy kettős nyíl), a bal egérgombot lenyomva tartod és csúsztatod. A bal gombot lenyomva, ha húzod, a helyzetét is megváltoztathatod, hogy a legmegfelelőbb helyzetbe kerüljön. A képek elrendezése után szövegdobozba beírható a hangutánzó szó. A mentés után indulhat a dalolás!

Kodály Zoltán szavaival ajánlom a feladatok megvalósítását, továbbgondolását:

„... a lényeg az, hogy a magunk erős vagy gyenge, szép vagy csúnya hangján hangszer nélkül megtanuljunk egy-egy dallamot, megérezzük ennek lelki tartalmát.”

Irodalom

Dobray István: *Zenehallgatás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.

Méndölyné Kiss Cecília: *Zenehallgatás alapfokon*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1999.

Ének-zene tankönyv 1-8. osztály. Mozaik, Szeged, 1999-2002.

Daloskönyvem sorozat 1-8. osztály. Apáczai, Bp., 1998-2002.

Nagy György

KONSTRUKTIVISTA TANULÁSSZERVEZÉSI MÓDSZER A KÖRNYEZETISMERET ÓRÁN

A legutóbbi Pisa felmérés eredményei egyértelművé tették, hogy egyre nagyobb a magyar gyerekek lemaradása a természettudományokban a vezető országokhoz képest, sőt sajnos már az átlagot sem éri el a teljesítményük. A társadalom részéről az igény megvan, hogy a gyerekeket kellő tudással és hozzáértéssel ruházza fel az iskola, de ennek a gyerekek életkori sajátosságai illetve az ismeretek átadására használható idő szab határt. A használt módszerek nem megfelelőek, a történelem során többször is paradigmaváltásra volt szükség a természettudományok oktatásának területén, módszertani megújítás vezetett az alkalmazható természettudományos ismeretek hatékony elsajátításához. Ilyen váltás volt a szemléltetés módszerének bevezetése Comeniustól, vagy a tanulók cselekedtésére épülő reformpedagógia. Munkámban a konstruktivista tanulásszervezési módszer alkalmazási lehetőségeit mutatom be az általános képzés 1-4 osztályai-ban, környezetismeret órán. Rávilágítok, hogy a jelenleg általánosan alkalmazott módszerek nem állnak távol a konstruktivista tanulásszervezési módszertől, sok esetben csak apró részleteken múlik, hogy hová sorolhatjuk be, a pedagógus hogyan tekint az általa használt módszerre, viszont a tananyag tanulók általi elsajátítása, az új ismeretek logikai feldolgozása, megértése, rögzítése és alkalmazása szemszögből ez jelentősen befolyásolja a nevelési- oktatási folyamat hatékonyságát.

Problémafelvetés

A természettudományos képzéssel kapcsolatban, az utóbbi években a közvéleményt komolyan foglalkoztatja az a tény, hogy egyre kevesebb a természettudományos szakon tanuló tanár. Az okok között megemlítik a demográfiai hullámvölgyet, a tanári társadalom elöregedését, a kevés természettudományos tanárképzésre jelentkező diákot, végső soron a természettudományok irányába elmozduló érettségiző diákot. Sőt, azok, akik pl. fizikából vagy kémiából érettségiznek, és természettudományos szakon folytatják tanulmányaikat az ipar felé kacsingatnak, és csak legvégső esetben választják a tanári pályát. Sajnos az oktatás tartalmi elemei is arányukban megváltoztak. Több művészeti és testkultúrát oktatunk és fogunk oktatni, sajnos azonban ezt a természettudományos órák számának csökkenése követi. 2015-ös tanévtől 8. osztályban 1 fizikaóra lesz kötelező hetente. Csak nosztalgiával emlékezhetünk azokra az időkre, amikor még a középiskolában 4 órában is lehetett tanítani. Sajnos be kell vallanunk még akkor is nehéz volt, hogy meg legyen az elméleti alapozás, a kísérletezés és mérés kompetenciája kialakuljon, és végül beteljesedjen azon feladatok megoldásával, melyek a fizika különböző területeiről származó ismereteket a matematika nyelvén leírva sikeressé tette a feladatok megoldását. Általánosságban elmondható, hogy az akkori feladatok nehézsége meghaladta a mai feladatokét és egy akkori átlagos feladat ma emelt szintűnek számítana, és most csak a fizikáról beszéltem. A legutóbbi Pisa (2012) felmérés ugyan ezt támasztja alá, nem kell meglepődnünk

rajta, nincs okozat ok nélkül. Természetesen egy országnak szüksége van a jó szakemberekre, e nélkül nincs fejlődés és gyarapodás, amit az utóbbi évek műszaki területen történt beruházásai mutatnak. Azonban a rendszerbe belépőket nézve a következmények megjósolhatóak: a természettudományok területén még kevesebb jól felkészült tanár (vagy egyáltalán tanár), még kevesebb jól felkészített, természettudományos irányultságú érettségiző diák, kevesebb diplomás mérnök és szakember, visszaeső termelés, visszafejlődő iparágak, és lehetne folytatni a gondolati térképet. A megoldás mindig az alapok megerősítésével kezdődik. Több, jól felkészített pedagógus a természettudományok területén, ennek eredménye a több, minőségi tudással rendelkező érettségiző. Ez viszont nem egy-két év alatt érhető el. Az a 15-17 éves diák, aki látva a természettudományos egyetemi diplomával rendelkezők jó elhelyezkedési esélyeit ilyen pályára készül, hamar rájön, hogy alapok nélkül ez nem megy, hiába kerül be a felsőoktatásba, lemorzsolódik. A kellő alap, motiváció, irányultság és tudás megszerzése folyamatosan történik, aminek az egyik legfontosabb pontja az általános iskola, annak is az alsó tagozata. Ez a „kályha”, abban az esetben is, ha a természet szépsége és ismerete iránti érdeklődés, fogékonyság óvodás korban nem alakult ki, vagy az ingerszegény csecsemőkor nem alapozta meg ezt. Abban a jobbjik az esetben, ha már az érdeklődés, motiváltság megvan, akkor is nagy a felelősség, az alsó tagozatban ezt fenn kell tartani, a kellő fejlesztéseket megtenni. Azonban elég sok akadály gátolja a folyamatot: az alsó tagozatos pedagógusok általában humán beállítottságúak, a tanulókat leterheli az egyre bővülő tananyag, tanulásra fordítható idő jelentős részét elveszi a „digitális” világ, a heti 1 ill. 2 környezetismeret óra nagyon kevés a tananyag kellő szintű átadásához és elsajátításához, de a fontosságát mi sem mutatja jobban, mint azon tantárgyak sora, melyeket megalapoz (földrajz, biológia, fizika, kémia, ökológia stb.), az alkalmazott módszerek és munkaformák a több helyen 30 fős osztályban tanuló diákok jobb esetben feléne felelnek meg, a többiek számára más módszerek és munkaformák lennének a megfelelőek. Amint látható, a körülmények eléggé szűkre szabták a lehetőségeket. Ezek közül a lehetőségek közül a módszerek területén szeretném bemutatni, hogy milyen lehetőségek rejlenek a képzők képzésében, és azon keresztül a kiskolások nevelésében és oktatásában is, a modern pedagógia, azon belül a konstruktivizmus gyakorlati alkalmazásával, ezzel megkönnyítve a tananyag hatékonyabb elsajátítását, rögzítését és alkalmazását.

Történeti áttekintés

Komolyabb teoretikai arzenál felvonultatása nélkül is a tanulás-tanítás területén elmondhatjuk, hogy a folyamat mindig kiforrtta magát, a társadalom elvárásai és a gyerekek adottságai megtalálták az ideális konstellációt. Voltak kisebb nagyobb paradigmaváltások, attól függően, hogy mennyire gátolta a további fejlődést az elavult iskolarendszer. Gyorsan végigfutva a társadalmi berendezkedések során elmondható, hogy amíg a természet diktált, gyakorlatorientált volt az oktatás. Az ősközösségi rendszerben a fiatalok a beavatás után teljes jogú tagjai lettek a törzsnek, az idősebbekkel együtt jártak vadászni, ők voltak a tanítók, tőlük sajátították el az ismereteket induktív módon, a tudás forrása a természet, a sikeres tanulás vizsgálja pedig maga az élet, a túlélés volt. Ezt követően a társa-

dalom alárendelte a folyamatot saját érdekeinek. Az ókor és a középkor jelentős részében a fennálló gazdasági és társadalomszervezési rend ettől jelentősen eltérő ismeret átadás-átvételi stratégiát helyezett előtérbe. A gyakorlattól eltávolodtak, a lexikális tudást helyezték előtérbe, a tudás forrásai kódexek és könyvek voltak, a közvetítő a tanító. A tanulók nem lehettek kreatívak, nem kaptak önállóságot. Az ismeretek elsajátítása deduktív alapokon nyugodott, megtanulták a törvényeket és szabályokat, melyeket a gyakorlatban vagy tudtak alkalmazni, vagy sem. Nagyon sok ismeret birtokába jutottak, mely pallérozta az elmét és kiszélesítette a memóriát, kellő gyakorlati ismerettel párosulva korszakalkotó eredményeket adott a természettudományok területén. A mai oktatás gyakorlatában ebből a memóriagyakorlatok maradtak meg, melyek nem hagyják „ellustulni” az agyat. Azonban ebben a korban is megvoltak azok a tanárok (egyébként ezek szelleme ma is megfigyelhető helyenként) akik elfogadták az utasításokat, de úgy tanítottak, ahogy a tanítványaik szemszögéből jónak látták. Néha ezek az eszmék a felszínre törtek, és mivel nem lehetett visszaszorítani őket általánossá váltak. Ennek a korszaknak Comenius volt a vezéregyénisége, aki nem elégedett meg a könyvek és tanítók által előkészített ismeretekkel, ettől tisztább forrást akart nyújtani a tudásra vágyóknak. A képes világ Comeniusi adaptációja, már nem egy „előemésztett” ismeretet adott, hanem az érzetekből származott valóságot. „Semmi sincs meg a képzetekben, ami ne lett volna meg az érzetekben” – írta Comenius. A vizuális bemutatás sokkal hatékonyabbnak bizonyult, mint a memorizáláson alapuló rögzítés. A megközelítés induktív, az ismeret forrása az élő bemutatás vizualizált formája, a közvetítő viszont még mindig a tanító, az ő általa nyújtott ismeretek várnak elsajátításra. A tanuló még mindig passzív szereplője az eseménynek, befogadja az ismereteknek, igaz nem csak a hallásán keresztül, de már vizuálisan is. (pl. Comenius Amos Janos: *Orbis Pictus*). Az igazi nagy áttörést a tanítás–tanulás folyamatában a reformpedagógia jelentette. Ez valódi paradigmaváltás volt. A tanító az eddigi főszerepet átadta a tanulóknak, mellékszereplővé vált, természetesen még mindig teljes kontroll alatt tartva a folyamatot. Az eddigi passzív befogadó – a tanuló – most aktív részese lett az eseményeknek, az ismeretek értelmi feldolgozása a személyes tapasztalaton, cselekvésen alapul (2). Azonban amíg a pedagógus szervezi meg a tanuló ismeretszerzését, nem véve figyelembe a tanuló igényeit, nem mondhatjuk el, hogy a pedagógus szűrője ki van iktatva az ismeretszerzés folyamatából. A természettudományok területén ez hatványozottan jelentkezik, minden adott az önálló, felfedező munkához, azonban a pedagógus mondja meg mit mivel, mikor mérjen meg a diák, és milyen eredményt kell kapnia. A tanulók az ismeretek forrásaivá csak akkor válnak, ha személyes tapasztalatuk révén, melyeket nem a tanító személyén és annak megszűrésével kapják, hanem tisztán, szereznek ismereteket és konvertálják a saját rendszerükbe beépíthető modulok formájában. Ekkor lesznek aktív részesei az ismeretek megalkotásának és rendszerbe foglalásának – megkonstruálásának. Így jutunk el a konstruktivizmushoz, mint modern pedagógiai irányzathoz. Természetesen ez a konstruálás nem működik tiszta lappal, „előzetes ismeretek nélkül nincs tényanyag feldolgozás, előzetes alap nélkül nincs hová beilleszteni a tudás új moduljait. A módszer egyszerre deduktív és induktív. (3), az ismeret közvetítője a tanuló, de a folyamat irányítója a pedagógus. Az új ismereteket az induktív módon elsajátított megismerő képességek

birtokában és a meglévő deduktív alapon nyugvó ismeretek segítségével szerzi meg, dolgozza fel és kapcsolja a meglévő ismereteihez a tanuló. A folyamatban mindkét érintkezési felület változhat, korrigálásra kerülhet – az új ismereté, és a meglévő is, annak megfelelően, hogy tökéletes legyen az illeszkedés, vagyis a megértés, elsajátítás, rögzítés és alkalmazás. A valóságot, vagyis a tudást olyanná alakítja, amely befogadható a tanuló számára. Ez folyamatában a – hipotézist (mit gondolok a meglévő ismereteim alapján az új ismeretről) – a megismerést (konkrét tények gyűjtése a megismerési képességek segítségével) – visszacsatolást (a hipotézis és tények összehasonlítása) – következtetést (a meglévő és új ismeretek összeillesztése, ha szükséges valamelyik módosítása) tartalmazza. Minél jobb a feldolgozó apparátus és a meglévő tudás, annál közelebb van az elsajátított tudás a valósághoz.

Összehasonlítás

A konstruktivista pedagógia egyik legfontosabb tanulászervezési modellje az RJR modell, ennek alkalmazási lehetőségét szeretném bemutatni a környezetismeret órákon. Összehasonlítom a meglévő és alkalmazott hagyományos tanulászervezési modellt az RJR modellel.

Az összehasonlítás során a klasszikus, Nagy László féle óramodellt (4) hasonlítom össze az RJR modellel. Az óra jelentős mozzanatai a hagyományos óramodellben: a számonkérés (vagy ismétlés), ismeretszerzés-alkalmazás (tanulászervezési rész), ellenőrzés és értékelés. Az RJR modell esetében a tanulászervezési rész a ráhangolódásból, jelentésteremtésből és a reflektálásból áll (a szavak kezdőbetűi adják a modell nevét is).

Azonban az órai munka a pedagógus számára nem a csengővel kezdődik, hanem az órára történő előkészülettel, tervezéssel. A hagyományos óratervezés során a pedagógus jelöltek rutinszerűen kitöltik az óratervezet fedőlapját a tananyag kijelölő szerint, ami a tanmenetben foglaltaknak felel meg. Itt kitérnek a tanóra adataira, nevelési-oktatási céljára, nevelési, oktatási és didaktikai feladataira, az alkalmazásra kerülő eszközeire és anyagaira, a felhasznált és ajánlott irodalomra. Az RJR modell esetében hasonlóan foglalják össze az órához köthető fontosabb adatokat. A hagyományos tervezetben az óra időtervének megfelelően megtervezik az egész órát (a tanulászervezési részben kerül sor motiváció, célkitűzés, meglévő ismeretek aktiválása, új ismeretek gyűjtése, ismeretek elemzése, következtetés, rendszerezés, rögzítés, alkalmazás momentumainak tervezésére és rögzítésére), a pedagógus és a diákok ezzel kapcsolatos feladatait, a megfelelő munkaformákat, módszereket. Az RJR módszer esetében az óra időtervének elkészítése előtt kerül tervezésre és rögzítésre mindez (motiváció, célok, előfeltétel, értékelés, segédeszközök és anyagok, munkaformák, időbeosztás).

Nézzük részletesebben a momentumokban megjelenő eltéréseket. A motiváció tervezésekor a hagyományos órán arra keressük a választ, miért érdekes az óra az átadott ismeret szemszögéből, az RJR módszer esetében arra, hogy a tanulók szemszögéből miért érdekes az. A tananyagot tekintve a hagyományos óra esetében megnézzük, hogyan illeszkedik az eddigi tananyagokhoz, az RJR esetében pedig azt, hogy a tanulók eddigi ismereteihez. A tananyagban belül megvizsgáljuk, hogy előfordul-e ellentmondás a hagyományos módszer esetében, az RJR

módszer esetében pedig azt nézzük meg, hogy a tananyag ad-e lehetőséget a tanulók kritikai gondolkodásának fejlesztésére. A különbség egyértelmű, jól szétválik a tananyagközpontú és a gyerekközpontú feldolgozás. A célok kitűzések a hagyományos óramodell esetében megnézzük, hogy az eddig átadott ismeretek, információk közül melyeket használhatjuk fel, építhetünk rájuk, és szemszögükből mire használható az új ismeret. Az RJR modell esetében a felhasználható ismereteket és információkat a diákok eddig elsajátított ismeretanyagából merítjük, azokra építjük az újat, és megmutatjuk, hogy mit kezdhetnek, mire használhatják a tanulók az új ismereteket. A feltételeket vizsgálva a hagyományos óra tervezésekor a tárgyi feltételek meglétére koncentrálunk, és bízunk benne, hogy a tanulók rendelkeznek a használatukhoz szükséges kompetenciákkal, az RJR modell esetében azt vizsgáljuk meg, hogy a tanulóknak milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy sikeres legyen az ismeretátvétel, önálló ismeretszerzés. Az értékelésre kitérve a hagyományos óramodell esetében a tanulói aktivitás, a rész és óravégi összefoglalás eredménye, alkalmanként önálló munka, helyes megoldásainak aránya alapozzák meg az értékelést. Az RJR modell esetében a legfontosabb kérdés az, hogy mi bizonyítja, hogy a tanulók valami újat sajátítottak el? Erre a célra a legalkalmasabb a jelöléstábla. A hagyományos órán alkalmazott módszereket bővíthetjük ki vele. A módszer nagyban hasonlít az igazhamis állítások módszerével történő felmérésre, azonban itt kettő helyett öt lehetőség közül lehet választani: 1) eddig is tudtam (✓), 2) eddig nem így tudtam, most már tudom, értem (-), 3) eddig nem tudtam, de most már tudom, új ismeret (+), 4) nem értem (?), 5) erről jutott eszembe, hogy... (×). természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelően alkalmazzuk, ha a tanulók már tudnak vele dolgozni, akkor évek során adhat hasznos információkat. Segítségével nem csak azt deríthetjük ki, hogy hol kell ráerősíteni az ismeretek átadására, de a hozzáadott pedagógiai értéket is felmérhetjük. Ennek a segítségével azok a pedagógusok is érezhetik munkájuk gyümölcsét, a kik szerényebb képességekkel rendelkező tanulókkal foglalkoznak. Nagyon fontos a tananyag szempontjából releváns kérdések összeválogatása és a tanuló számára értelmezhető módon történő interpretációja. Az időterv készítésekor a hagyományos módszer esetében sokszor időhöz rendeljük a feladatot, ennyi marad rá, az RJR modell esetében a feladathoz rendelem az időkeretet. A munkaforma megválasztásakor mindkét esetben hasonló képen járunk el, figyelembe vesszük a csoportba rendelés elveit.

A tanóra mindkét esetben ismétléssel, számonkéréssel kezdhető, ha az új anyag terjedelme erre lehetőséget ad. A motiváció az előzőekben leírt elvek szerint történik. A célkitűzés megfogalmazása a hagyományos órán a motiváció alapján a tanulók közreműködésével a tanító fogalmazza meg. Az RJR óramodell esetében a ráhangolódás a motiváció vezeti be, az előzőekben leírt elvek szerint, a tanító rávezeti a tanulókat a meglévő ismereteik alapján az óra céljának megfogalmazására. Ezt követően a cél ismeretében önértékelést, önvizsgálatot tartanak, milyen ismerettel, tudással rendelkeznek a cél elérésének érdekében. Ebben a fázisban nagyon fontos, hogy minden tanuló rendelkezzen azokkal az alapokkal, melyek az új ismeretek ráépülését lehetővé teszik, ezért a hibás alapokat ki kell javítani, a hiányzókat meg kell építeni a tanulók által a tanító irányításával. A hagyományos tanulás szervezésénél szintén a meglévő ismereteket aktivizáljuk, viszont nem vizsgáljuk meg, hogy rájuk építhetjük-e az újat. Az RJR modell ese-

tében ezt követi a jelentésteremtés, amikor a téma feltárása következik a tanulók által, a hozzájuk tartozó logikai műveletekkel, majd az ismeretek megértésének ellenőrzése. A hagyományos módszerrel szintén a meglévő ismeretekhez nyújtunk újakat, legtöbbször a tanulók ismereteinek figyelmen kívül hagyásával (ez a rosszabbik eset), majd logikai feldolgozás és rögzítés következi anélkül, hogy ellenőriznénk a tanulók be tudják-e fogadni az új ismeretanyagot. A hagyományos órátípus alkalmazás-mozzanata szintén mutat különbségeket a reflektálással összehasonlítva. A rendszerezést, rögzítést a hagyományos tanulásszervezés keretein belül a tanító által irányított módon teszik a tanulók, nincs idő az „emésztésre”, a saját mintába történő beillesztésre, ami a megértés, rögzítés és alkalmazás szempontjából volna fontos. Az alkalmazás során azok a tanulók érnek el sikert, akik ha indirekt módon is, de feldolgozták magukban az új ismeretanyagot, ha kellett kérdeztek, beleolvastak a könyvbe, vagy a régi, meglévő ismereteiket, vagy az új tényanyagot igazították hozzá a másikkhoz, hogy függetlenné tegyék a külső tényezőktől, és bárhol tudják alkalmazni őket. Az RJR modell esetében a használható tudás eleve előtérbe kerül, amit a saját hozzáillő ismereteivel kiegészítve fogad be a tanuló, saját „nyelvére” fordít le. A hatékony ismeretelsajátítás fontos pontja, hogy megmutassuk a tanulóknak, hogy a megszerzett ismeret számukra mire használható, ez egybeesik érdeklődésükkel, rendelkeznek motivációval az önálló ismeretszerzéshez, hogy a meglévő tudásukat kiegészítsék, még tökéletesebbé tegyék. Az óra sikerét pedig az igazolja, ha ez egybeesik azzal a céllal, eredménnyel, amit az óra végére szándékoztunk elérni. Az óra utolsó részében pedig az ellenőrzés értékelés során kapunk visszajelzést minderről. A hagyományos óraszervezés esetében visszajelzést kaphatunk arról, hogy az új anyagot milyen arányban sajátították el a tanulók, de konkrét eredményt erről csak a számonkérések és ellenőrzések (pl. témazáró) során kapunk. Az RJR modell esetében nem csak ezeket az információkat kapja meg a pedagógus, de a fentebb említett jelöléstáblázat segítségével visszajelzést kap arról, hogy mennyire volt hatékony a munkája, és sikerült e a motiválni tanulóit további ismeretszerzésre. Ez a tanóra utáni utóhatáson is lemérhető. A tanulók a feladott kötelező házi feladatot, gyűjtőmunkát szívesen végzik-e el, vagy az RJR modell alapján megtartott órát követően önként, a felcsigázott érdeklődése miatt igyekeznek meglévő ismereteit bővíteni, tökéletesíteni. A jelöléstáblázat esetében sokszor problémát jelent a megvalósítás, törekedjünk rövid egyszerű állításokat megadni, némely esetben rajzos formában is feladhatjuk a kérdést feladatlapon, vagy kivetítőn, interaktív táblán, ahol csak a jelöléseket kell megtenniük a tanulóknak. Üres táblázatot is megadhatunk, ahol a tanulók írják be a számukra legérdekeesebbnek tartott ismereteket, és azokat értékelik a táblázat segítségével, ebből felmérhetjük érdeklődési körüket a témán belül. A kiválasztott forma többek között függ a tanulók életkori sajátosságaitól, a tananyagtól, tudásszintjüktől, eddig általuk megszokott módszerektől, de aktuális lelki állapotuktól is.

Az RJR módszerhez köthetőek eljárások, melyek nagyban segítik a kognitív sémák kialakulását, az intrinzik felkeltését, visszajelzést adnak a tanító pedagógiai munkájáról, a tanulók előzetes és utólagos ismereteiről. Ilyen a jóslástáblázat, ahol a következő egyszerű kérdésekre keressük a választ: –Mit gondolsz, mi fog történni? –Ezt miből gondolod? –Valójában mi történt? Például mi történik, ha egy üveget megtöltök vízzel és a mélyhűtőbe teszem? –Megfagy és szétfeszíti

az üveget. -Télen ugyan ez történt a szabadban maradt üvegben lévő vízzel. – Valóban széttörte az üveget a kitérő jég.

A hagyományos órák kísérleteinek algoritmusai között hasonlóval találkozunk, ahol a tanuló munkáján alapuló módszerrel végezzük el a kísérletet. Azonban elég gyakran e helyett bemutató tanítói kísérlet zajlik. A kettő között ugyanaz az eltérés figyelhető meg, mint a hagyományos és RJR módszer között. Mindkét kísérlet a probléma felvetésével kezdődik. A tanítói kísérletnél ezt az eszközök és anyagok bemutatása, valamint a megfigyelési és rögzítési szempontok megadása követi. A tanulói kísérletnél a problémafelvetést a hipotézis követi, majd a kísérlet megtervezése, mely magába foglalja az eszközöket és anyagokat a kísérlet folyamatát és a megfigyelni kívánt mozzanatok kiemelését. Mindkét esetben ezt követi a kísérlet lefolytatása. A tanítói kísérletnél ezt követően elemzés történik, majd rögzítés. A tanulói kísérlet esetében a kísérletet az eredmények rögzítése követi, majd összevetése a hipotézissel. Ezt követően mindkét kísérletet a gyakorlatban, a természetben, a mindennapi életben zajló folyamatokkal történő kapcsolatkeresés zárja le. Ez alapján elmondható, hogy a meglévő módszerek között a tanulócentrikus módszerek megtalálhatóak, csak szélesebb körben kell alkalmazni őket.

Az RJR módszerhez kapcsolható a TTM módszertani eljárás is. (Tudom-Tudni akarom-Megtanulom) Ez a módszer a belső érdeklődés, kíváncsiság felébresztésére épít. A tanulók tudják, hogy 100 C fokon forr a víz. Abban az esetben, ha nem melegítem, de kiszívom a körülötte lévő levegőt szintén el kezd forni, miért? Ez számukra új információ. Tudni akarják, miért? A kísérletből kiderül, hogy a hőmérséklete nem emelkedett, akár meg lehet inni a vizat. Ebből megtanulják, hogy nem csak a hőmérséklettől, de a környezet nyomásától is függ a forrás.

Következtetések

A természettudományos ismeretek elsajátítása a csökkenő óraszám mellett csakis új módszertani megközelítéssel lehet.

Az egyik ilyen megközelítés a konstruktív pedagógia egész órát átszövő alkalmazása.

A hatékony ismeretfeldolgozás eddig is konstruktivista elveken történt, igaz nem tudatosan

A konstruktivista tanulás szervezés RJR módszere hatékony a természettudományok oktatásában is

A diákok közül azok értek el nagyobb sikereket az ismeretsajátítás terén, akik újra építették saját építőkövekből az ismeretet, ráhangolódás, jelentésteremtés és reflektáláson

A hagyományos óramodell elemeit fokozottan cseréljük fel az RJR modell elemeire

Az RJR módszert a leendő pedagógusok tanítási gyakorlatukon, a gyakorló pedagógusok a mindennapi oktatásban azért nem használják szívesen, mivel jelentős többletmunkát igényel

Irodalom

Comenius Ámos János: *Nagy Oktatástan*, (ford. Dezső Lajos), Kiadja Steinfeld Jenő, Sárospatak, 1896.

Nahalka István: *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben: Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2002.33–38,50–65.

Jean Piaget: *Válogatott tanulmányok*, Gondolat, Bp., 1970.380–387.

Nagy László: *Didaktika gyermekfejlődési alapon*. In: Nagy László válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, Bp., 1972.94.

Abstract

Applying the model ETC in the practice of natural science education in the first 4 classes of elementary schools

National and international surveys reveal that the qualitative and quantitative features in the natural science knowledge of students taking part in public education are declining continuously. The new decade and its new generation require a new approach, new teaching and learning methods. In my presentation I am going to show a possible application of the model ETC (Encouraging-Transmission-Commenting, a model of organising learning in the constructive pedagogy) in practice within the subject called natural science in the first 4 classes of primary schools. Moreover, I compare it with elements (motivation, collection of material, logical processing, putting down, application, evaluation) of learning organisation methods generally learnt and used by our students in the Faculty Comenius of Eszterházy Károly College.

Hárs György Péter

ÖNISMERETRŐL ÉS PSZICHOLÓGIÁRÓL MÁSKÉPPEN – EGY FAKULTÁCIÓ TAPASZTALATAI

A 2013/14-es tanév 2. félévében lehetőséget adott az Eötvös József Főiskola Pedagógusképző Intézetének Pedagógiai és Pszichológiai Szakcsoportja egy új, fakultáció jellegű kurzus meghirdetésére, „Önismeretről és pszichológiáról másképpen” címmel. A kurzus bármely szakon és bármely évfolyamon fölvehető volt. Bár, amikor ez a konferencia folyik, még nem ért véget a félév, azonban a kurzussal és hallgatóival kapcsolatban egy-két tapasztalat már most levonható. Eddigi tapasztalataim ambivalensek. Ezekről fogok beszámolni, megpróbálom elemezni az általam tapasztalt jelenségek mögötti okokat, és javaslatokat tenni az észlelt problémák orvosolására.

A kurzus tematikáját és módszertanát igyekeztem úgy alakítani, hogy egyrészt ne követeljen meg előzetes pszichológiai szakismereteket, másrészt ne riassza el a hallgatókat a tárgytól – ismerve előítéleteiket mind a pszichológiai tárgyak, mind pedig az önismereti tárgyak iránt. A pszichológiai tárgyak sokszor száraznak tűnnek a hallgatóknak, és hasznosulásuk számukra a későbbi pedagógiai gyakorlatban jótékony – vagy éppen kártékony – homályba vész. Emellett a tárgyak kötelező jellege eleve sokszor a motiváltság ellen hat; a gyanakvást és a teljesítési kényszer súlyát gyakran csak fokról fokra, lassan lehet leküzdeni.

A tematikát ezért úgy alakítottam, hogy általam feltételezetten viszonylag közismert irodalmi alkotásokat és az azokból készült filmeket választottam ki, hogy elindulhasson egy részben szakmai – pszichológiai –, részben önismereti jellegű beszélgetés. Ebben biblioterápiás tapasztalataim fölhasználására is számítottam. A Nyírő Gyula Kórházban, Budapesten többször asszisztáltam Sándor Zsuzsa pszichológus kollégámnak ezeken a speciális csoportterápiás foglalkozásokon, s meggyőződhettem arról, hogy egy-egy irodalmi mű, még ha ismeretlen is volt addig olvasói számára, s még ha az adott olvasó nem is rendelkezik megfelelő műveltséggel, az adott alkotás mégis képes olyan energiák és gondolatok, asszociációk mozgósítására, amelyek közelebb viszik az olvasókat egymáshoz és önmagukhoz is. Természetesen, ezeken a foglalkozásokon, csakúgy, mint az általam vezetett kurzuson, nem műelemzéseket végeztünk – egy-egy hallgató irodalomtörténeti- és elméleti vagy éppen filmtörténeti tudása lehetett ugyan fogódzó vagy akár kiindulópont egy újabb gondolathoz, de nem a műveket, hanem önmagunkat akartuk a műveken keresztül megérteni, illetve elemezni a művekben ábrázolt pszichológiai jelenségeket, helyzeteket.

Mielőtt rátérnék a fakultáció tapasztalataira, kicsit régebről kell kezdenem. Azzal, hogy milyen előzetes élmények alakították az én személyes elvárásaimat és naivitásomat is. Körülbelül tizennégy éves koromtól olyan társaságban voltam, ahol az olvasás, a film, a zene és a többi művészetek élvezete mindennaposak és magától értetődőek voltak. Nekem abban a szerencsében volt részem, hogy értelmiségi családból származom, így érthetően szocializálódtam a könyvek napi fogyasztására. Az a társaság, amibe gimnazistaként bekerültem – nagymamám nem osztatlan öröme – szakközépiskolásokból, de főleg

szakmunkástanulókból állt. Később azután a nagymama megenyhült. Talán ma már hihetetlen, de úgy jártunk mi össze a Rába partján Győrben, hogy mindig volt valakinél egy verseskötet vagy egy regény. Azok a hosszú hajú, farmernadrágos fiúk bizony fejből fújták például Ady, József Attila vagy Radnóti verseit. Tőlük hallottam először Eszterházy Péterről, Hajnóczyról. Egymásnak adtuk Golding, Beckett, Kafka, Moldova György könyveit. Ezek persze nem azonos súlyú és fajsúlyú művek voltak, de – utólag is így látom – nem ez volt a lényeg, hanem maga az olvasás. Ugyanígy voltunk a zenei lemezekkel is. Na meg a filmekkel. A cseh újhullám, Menzel, Milos Forman, Chytilova, meg persze Huszárík Zoltán állandó beszédtema volt. De megbeszéltük Leibniz matematikai elgondolásait csakúgy, mint Modigliani vagy Rembrandt festészetét. Szubkultúrában éltünk, de kulturáltan.

Az egyetemen is szerencsém volt, jó csoportba és jó társaságba kerültem a magyar-esztétika szakon, amely Magyarországon abban az évben indult először (1983), Pécsen. Folytatódott és fokozódott a szellemi pezsgés. Amikor 1988-ban elkezdtem tanítani magyar-esztétika szakosokat és pszichológia szakosokat, éveken át gyönyörű emlékeket szereztem: olvasni és gondolkodni vágyó fiatalokról. 1993-ban eltávoztam a pécsi egyetemről, és a pannonhalmi gimnáziumban kezdtem el filozófiát oktatni. Eközben hetente utaztam óraadóként Pécsre és Szegedre. Pszichológiát oktattam mindkét helyen, Pécsen irodalmat is, Szegeden pedig az előadások nyitottak voltak magyar szakosok számára is.

A továbbiak érthetősége végett tisztázni kell, hogy az én fejemben nem különülnek el sem a különféle tudományágak, sem pedig a művészet különböző ágai. Tudom, az ember manapság nem lehet polihisztor, de úgy hiszem, az erre való törekvést emberi kötelességünk megtartani. Ezért óráimon – lett légyen szó akár pszichológiáról, akár irodalomról – a legnagyobb természetességgel hangzottak el írók, filozófusok, tudósok, képző- és egyéb művészek, pszichológusok és mások nevei és elméletei, azzal a céllal, hogy példákat hozzak egy-egy gondolatra, vagy éppen rávilágítsak tudományelméleti és tudománytörténeti összefüggésekre. Természetesen, ahol jelezték a hallott név vagy elmélet ismeretlenségét, ott nem sajnáltam az időt a magyarázatra. Mindebben, a tudománnyal, az oktatással és a hallgatókkal kapcsolatban kialakult attitűdömben két dolog játszott alapvetően közre. Az egyik az, hogy alapvetően biológusnak készültem, nekem egészen az érettségiig csak hobbi, pontosabban természetes életközeg volt a kultúra és az irodalom. Amikor ez utóbbi vált a „szakmámá”, akkor is megmaradt hobbiként vagy inkább természetes szellemi ételkiegészítőként a biológia és az etológia, és húsz éves koromra érteni kezdtem és megszerettem az addig általam utált matematikát is. Attitűdöm másik forrását egyetemi tanárain jelentették, elsősorban azok, akik számára – mint Fülei-Szántó Endrének, Csepeli Györgynek, Wessely Annának, Bécsy Tamásnak, Erős Ferencnek, Bókay Antalnak vagy Somlyó Bálintnak – olyan fénylő világáros volt az inter- és multidiszciplinaritás, amelynek sugárútjain éppúgy szabadon sétálgattak föl és alá, mint ahogyan be-bekukkantottak eldugott zugaiba, sikátoraiba is. Hasonló hozzáállással évekkal később találkoztam csupán, amikor a sokak által gyűlölt Zsolnai professzor mellett dolgoztam a pápai Pedagógiai Intézetben. Ő ezt a széleslátókörűséget

megkövetelte munkatársaitól is. És megkövetelte pedagógia szakos hallgatóinktól is, hogy erre törekedjenek.

A pannonhalmi évek sokat gazdagítottak rajtam: kiváló tanítványok, meglehetősen műveltség és óriási motiváció. Úgy lehetett nekik egy egész éven át görög és ókeresztény filozófiát tanítani, hogy akarták is tanulni. Középiskolai tanári pályafutásom második állomása egy katonai gimnázium volt Győrött. Itt két végzős osztályt kaptam, irodalmat és nyelvtant kellett tanítanom. Kedves kollégáim már mielőtt elkezdtem volna a munkát, fölhívták rá a figyelmemet, hogy az egyik egy okos, a másik egy buta osztály. Persze, elengedtem ezt a megjegyzést a fülem mellett, és a „buta” osztály diákjai már a harmadik héten lelkesen jártak könyvtárba, és tartottak kiváló kiselőadásokat Goethéről, Rilkeről és másokról. A kettes-hármas tanulókból – a tanári kar nagy meglepetésére – négyes-ötösök lettek.

Ennyit a szép élményekről, amelyekből táplálkoztak későbbi illúzióim.

A pannonhalmi évek alatt Győrött tanítottam az Apáczain is, egyebek közt két fakultációs tantárgyat 1994–1995 között: irodalomelméletet és egy avantgarde – underground – counter-culture címűt. Itt is nagyon jók voltak a tapasztalataim. Ugyanezt nem mondhatom el a kötelező jellegű tárgyakkal kapcsolatban; akkor művészetszociológiát, animációt és a helyi társadalom nevű tárgyakat oktattam ott. A megkapott írásbeli dolgozatok kilencven százaléka olyannyira hemzsegett a helyesírási hibáktól, hogy – akkor ezeket még kézzel írták – tiszta pirosan kellett visszaadni ezeket. Helyettem pirult a papír. És akkor a tartalmi és stilisztikai kérdésekről még nem is beszélek. Azt sem értettem, hogyan tudtak leérettségizni ezek a tanító szakos hallgatók.

A második, még nagyobb meglepetés pedagógus pályám során akkor ért, amikor a pécsi egyetemen meghirdettem, megint csak magyar és pszichológia szakos diákok részére egy kurzust. Negyed és ötödévesek vették föl, tehát a magyar szakosoknak túl kellett már lenniük legalább a harmadik szigorlatukon, ami ugye együtt jár a kötelező irodalom elolvasásával is. Márpedig ebben, magyar szakosok számára, ott szerepel Goethe Faustja. De az ember elvárná egy huszoneves pszichológus hallgatótól is, mint bárkitől, hogy az olvasva lett légyen. A szeminárium, amit meghirdettem, Faust szeminárium volt.

A művek, amikről beszéltünk volna, a következők voltak: az „ősfaust”, Spies: *Dr. Faustus János* című könyve a középkorból, Marlowe *Dr. Faustusa*, Goethe *Faustja*, Thomas Mann *Doktor Faustusa* és Nyle *Faustja*. Megdöbbenő, hogy Goethe *Faustját* a szeminárium résztvevői közül senki sem olvasta – noha fölvtették ezt a szemináriumot.

Hasonló élményben lett részem a mostani kurzussal, bár ez természet-szerűleg más jellegű volt. A kurzus ugyanis meglepően népszerűnek bizonyult: 19 nappalis és 5 levelezős hallgató vette föl. A levelezősök közül kettő tanító, három pedig óvodapedagógus szakos. A nappalisoknál az arány: 1 tanító, 1 csecsemőgondozó, 8 ifjúságsegítő és 9 óvodapedagógus szakos. Már a szakmai összetétel és az arányok is elgondolkodtatóak – előadásomban ki fogok térni erre. Nem állíthatom azt, hogy a fakultáció címe okozta a viszonylag nagyszámú jelentkezőt – sokan még csak nem is nézték meg előre a tematikát. Az évfolyamokat tekintve: a levelezősök egy kivétellel – aki kerestfélèves, mindannyian első évesek. A nappalisoknál az egy tanító szakos első éves, a

többiek mind másodévesek (illetve van egy keresztfél éves ifjúságsegítő is köztük). A statisztikai adatok nagyon beszédesek. Összesen három tanító szakos, kilenc ifjúságsegítő, tizenegy óvodapedagógus, és csupán egy csecsemőgondozó vette föl a kurzust. Azt hiszem, ez az érdeklődés mértékét is jelzi. Nagyobb arányban vártam tanító szakosokat, és meglepett az ifjúságsegítők és az óvodapedagógusok kiemelkedő aránya.

Tapasztalataim alapján – bár másoknak bizonyára más tapasztalatai vannak – képzésük során a főiskolán általában az óvodapedagógus szakosok a leginkább motiváltak és motiválhatóak. Őket követik a csecsemőgondozósok, és leghátul kullognak a tanító szakosok. Az ifjúságsegítők az adott kurzus szempontjából itt most természetesen más megítélés alá esnek. A statisztika másik oldala az évfolyamonkénti megoszlás. A tanító szakosok mindannyian első évesek. Az óvodapedagógus, csecsemőgondozó és ifjúságsegítő hallgatók, egy óvodapedagógus kivételével, aki harmadéves, mind másodévesek. Mindez, ha visszajára fordítjuk, azt jelenti, hogy gyakorlatilag nincsenek harmad- és negyedéves hallgatók a kurzuson. Mindkét adaton érdemes elgondolkodnunk.

Elképzeléseim és hipotéziseim a kurzus meghirdetésekor azok voltak, hogy a tematika egyes elemei ismerősek lesznek, motiválóan hatnak, segítik elérni a kurzus megjelölt céljait, a pszichológiához való barátságosabb viszony kialakítását, a pszichológiai szituációk és állapotok életszerű megértését és az önismeret fejlesztését. Úgy véltem, könnyebben megnyílnak majd a hallgatók. A tizenöt hetes tematika a következő volt: állt egy bevezető előadásból arról, hogy mi a művészetek és az irodalom szerepe az ember életében, különös tekintettel a lelki életre. Ezután az irodalompszichológia, az olvasáspszichológia, a biblioterápia kérdéseire tértünk ki, a diagnosztikai vonatkozásokat is figyelembe véve. Ezt követően az órák során filmeket tekintettünk meg: Miloš Forman *Száll a kakukk fészkére*, Gary Sinise *Egerek és emberek*, Ralph Nelson Charly – *Virágot Algernonnak*, Szász János *Ópium - Egy elmebeteg nő naplója*, Kubrich *Tágra zárt szemek*. Ehhez társultak a filmek alapját adó irodalmi művek: Ken Kesey *Száll a kakukk fészkére*, John Steinbeck *Egerek és emberek*, Daniel Keyes *Virágot Algernonnak* és Csáth Géza novellisztikája és Schnitzlertől az *Álmok éjszakája*. Szerepelt még a tematikában Ottlik Géza *Iskola a határon*, Samuel Beckett Mercier és Camier, Jonathan Swift *Gulliver utazásai*, Karinthy Frigyes *Capillária*, Viktor Jerofejev *Élet egy idiotával* című könyvének című könyvének elemzése.

Noha, megdöbbenésemre, nem volt hallgató, aki akár az írásokat, akár a filmeket ismerte volna, nagyon érdekes dolgozatok születtek. Viszont az órákon az derült ki, hogy a hallgatók nem akarnak vagy nem mernek szembesülni világunk negatív oldalával, a devianciákkal, a mentális betegségekkel és a fogyatékosággal. Pontosabban fogalmazva, a deviánsokkal, a mentális betegekkel és a fogyatékosokkal. Ez azért is probléma, mert ha nem néznek szembe ezekkel a jelenségekkel, ha nem látják meg őket, akkor bizony nehezen képzelhető el differenciálpedagógia és ifjúságsegítés is. Persze, hogy önmagukkal kellene szembe nézniük, részben ez is volt a kurzus célja, és azt hiszem beteljesült, mert mindannyiunkban ott él a deviáns, a mentális beteg és a fogyatékos is. És a hallgatók nem akartak tudni elfojtott vágyaikról sem, amelyek pedig szintén ott forrnak mindannyiunkban, akár akarjuk, akár nem, akár

elismerjük ezt, akár nem. Mintha egy hipokrita világ fönntartásán munkálkodnának hasztalanul, amelyben minden, ami kognitíve, esztétikailag vagy etikailag kellemetlen besepertetik egy kényelmes nappali perzsaszőnyeg alá, vagy egy poros lomtárhelységbe kerül.

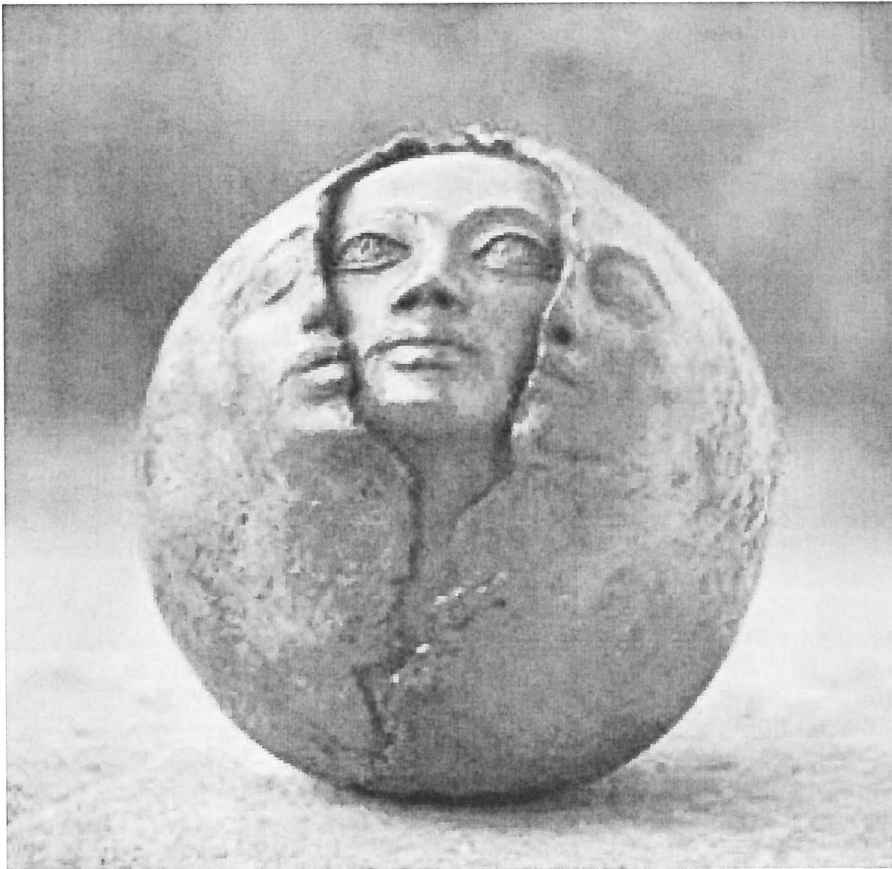
Akárcsak a hagyományosnak tekinthető pszichológia óráimon, talán megszokásból, talán az interdiszciplináris összefüggések előszeretete miatt, gyakran idéztem verseket Radnótitól, József Attilától, Kosztolányitól és így tovább, illetve próbáltam meg hivatkozni rajtuk kívül Adyra, Füst Milánra, Shakespeare-re. Értetlenül néztek rám. Ugyancsak értetlenül néztek rám, ha Heideggerre, Lukács Györgyre, vagy akár csak Platónra, Arisztotelészre, Hegelre, Kantra utaltam.

Ma már tudom, mindez öncsalás volt. Nem várhatom el ettől a korosztálytól, és a kultúrától, amelyben szocializálódott, hogy mindez egyáltalán érdekelje. Viszont föl kell hogy hívjam egy-két veszélyre kollégáim figyelmét. A mostani diákok fogják majd nevelni, tanítani, tanácsokkal ellátni a mi gyermekeinket, unokáinkat is. Mi vagyunk a felelősök azért, hogy mit és hogyan tanítunk meg nekik. Nem szeretném, ha a tanító néni, aki majd az én gyerekekkel foglalkozik, értetlenül álljon, ha a gyermek Klee vagy Dali, netán Greco vagy Bosch alkotásait emlegeti, ha az Odüsszeiából vagy a Toldiból idéz, ha Fejtő Ferenc szobráról mesél. A mai diákok sajnos többségükben műveletlenek. Zenei világuk, még inkább őszinte érdeklődésük ritkán terjed ki Bakfark, Vivaldi, Bach, Beethoven stb., de akár népzenek vagy a jazz körére, de még csak a hatvanas-hetvenes évek mára klasszikusnak számító progresszív zenéi sem érintik meg őket, mint amilyen a Pink Floyd, a Doors, a Deep Purple és a többi volt. Nemhogy a világirodalom és a magyar irodalom klasszikusait nem ismerik, de nem ismerik a beat-irodalom nagyjait, Kerouacot, Ginsberget, Ferlinghettit sem. Hogyan akarják akkor, akarják-e egyáltalán például Hrabalt és Menzelt megérteni? Képzőművészet mintha nem is létezne számukra – sem a mai, sem pedig a régi.

Két dolgot javasolnék megfontolásra. Az egyik az, hogy szerintem kultúra és önismeret elválaszthatatlan egymástól, bármennyire is tágan értelmezzük a kultúra fogalmát. Közös felelősségünk, hogy diákjaink részesüljenek a kultúrából.

A másik a szakmaiság kérdése. Ez a két probléma számomra a pedagógus-képzést nézve szorosan összefügg. Ezért úgy vélem, saját érdekünkben, de diákjaink és az ő kezükbe kerülő és onnan kikerülő gyermekek érdekében is be kellene vezetni vagy meg kellene erősíteni három kurzustípust: a műveltségi tárgyak oktatását, hogy nehegy már a tanuló kérdezzen vissza akár az általános iskola második osztályában, hogy az Odüsszeiában mi is az az „epitheton ornans” vagy hogy mi is Platón barlanghasonlata. Be kellene iktatni egy ortográfiai kurzust, mert noha számítógépen készülnek a dolgozatok, így is kilóg a lóláb. És végül kellene egy kutatásmódszertani kurzus is, ahol a hallgatókat megtanítjuk tudományosan, tudatosan és öntudatosan gondolkodni, írni, olvasni és beszélni.

József Attilával szólva: „ez a mi munkánk; és nem is kevés”.



Önismeret – kisplasztika

Pálmai Judit

CSALÁDKÉP A TANTERVEKBEN A HORTHY-KORI MAGYARORSZÁGON

Tantervek mindig is léteztek, természetesen nem a mai értelemben vett módon. Az iskola funkciójától függően a tanításnak mindig is volt oktatási és nevelési célja, azonban ezeket a célokat hosszú időn keresztül nem jegyezték le, hanem évszázadokon át kialakult és érvényesített pedagógiai programokon keresztül közvetítették felénk.¹

Az első tantervnek minősülő pedagógiai programnak tekinthetjük az 1777. évi *Ratio Educationis*, az 1806. évi *Ratio Educationis Publicae* és az 1845. évi *Magyarország elemi tanonczainak szabályait*. Az első két kiadvány az egész iskolarendszerre vonatkozott, míg a harmadik azért említésre méltó, hiszen ez volt az első hazai, nyomtatásban is megjelent népiskolai tanterv.²

Az iskolatörténet szempontjából kiemelendő az 1868. évi *népoktatási törvény*, mely közlemény kiadása *Eötvös József* nevéhez fűződik. Ezen jogszabály megjelenésének köszönhető, hogy 1869-ben kiadták az *Első állami népiskolai tantervet*, amelyet már a mai értelemben vett, hazai, első, állami népiskolai tantervkiadványnak tekinthetünk.³

Kutatás tárgya

A kutatás tárgyául tehát a tantervek elemzését választottam, csakhogy 1869-től számos tanterv jelent meg napjainkig. Így szükségesnek láttam az időintervallumot egy rövidebb időszakra leszűkíteni. Ily módon esett a választásom a Horthy időszakra. Ebben a periódusban négy állami tanterv jelent meg Magyarországon, így a mintába belekerült az 1925, 1928, 1932 és az 1941-es tanterv. Ugyanezen korszakban az állami tantervek mellett, felekezeti is megjelentek, ezek közül kiválasztottam az egyik legnagyobb felekezet tanterveit, ekképpen a mintám még négy másik katolikus tantervvel bővült, mégpedig az 1926, 1931, 1937 és 1942-es kiadványokkal.

Kutatási célok

Vizsgálatom célja az volt, hogy megnézzem, miként ábrázolják a Horthy-kori tantervek a családot. A családot és tagjait azonban elsősorban a család funkciói mentén néztem meg. Kíváncsi voltam, hogy a család és tagjai milyen feladatokat látnak el, milyen szerepeket töltenek be és milyen értékeket közvetítenek a tantervek lapjain.

¹ Mészáros István: *Felekezeti népiskoláink tanterveinek történeti alakulása*. In: Mészáros István (szerk.): *Felekezeti népiskolai tantervek (1868-1948)*. OKI, Bp., 1996.

² Uo.

³ Uo.

Kutatási módszer

A fent említett célok vizsgálatához ebben az esetben a legalkalmasabb módszernek a tartalomelemzést találtam. Elemzési egységeim a szavak voltak, mégpedig az alábbiak: *család, otthon, apa, anya, szülő, férfi, nő, gyermek, nagypapa, nagymama, nagyszülők, testvér és rokon*. Ezen kifejezések számát vizsgáltam és azt, hogy a fent említett elemzési egységek milyen család funkciók mentén jelennek meg.

A kapott eredményeket SPSS Statistics 17.0 programban rögzítettem és elemeztem.

A család funkciói – kategóriák

A család funkciói adottak, megkülönböztetünk *gazdasági, fogyasztási, reprodukciós, szocializációs és felnőttek védelme* funkciókat. A gazdasági funkcióba olyan esetek kerültek, amelyekben a család anyagi helyzetét említik, vagy munka közben ábrázolják a család tagjait. A fogyasztási funkcióban például az együttétkezés és a vásárlás tevékenységei, a reprodukciós funkcióba a születés, házasság és a halálozás említése került. A felnőttek védelme feladatai közé pedig a szülőkről, de leginkább a nagyszülőkről való gondoskodás esett.

A szocializációs funkció kategóriáját azonban érdemesnek találtam egyéb alkategóriákra osztani, így további alcsoportokat hoztam létre, mégpedig a *nevelési-, erkölcsi nevelési, ideológiai nevelési és egészségnevelési* funkciókat.

A nevelési funkcióba olyan esetek kerültek, mint a gyermekek játéka, tanulása és a nevelésükkel kapcsolatos tevékenységek. Az erkölcsi nevelésbe a jóra való és a vallási nevelés, az ideológiai nevelésbe a hazával, a haza szeretetével és a haza védelmével kapcsolatos említések, míg az egészségnevelésbe a betegség megelőzése és gyógyítása, az egészség megőrzésével kapcsolatos tevékenységek kerültek be.

Eredmények

A tantervekben a kutatás elemszáma összesen 2041 lett. Ez azt jelenti, hogy a fent említett elemzési egységek – család, otthon, apa, anya, szülők stb. – mindösszesen ennyiszor szerepeltek a nyolc tanterv lapjain. A vizsgált szavak tantervtípus mentén való megoszlása az alábbiak szerint alakult: a katolikus tantervekben az esetek 61 %-a, míg az állami tantervekben az említések 39 %-a található. Ebben a felosztásban ez azt jelenti, hogy a katolikus tantervekben az elemzési egységek említése majdnem kétszer annyiszor jelenik meg, mint az állami tantervekben.

Ha megnézzük az egyes funkciók megoszlását a különböző típusú tantervekben jól láthatjuk, hogy elsősorban a szocializációs funkció emelkedik ki a két tantervtípusban. Azonban a katolikus kiadványokban majdnem kétszer annyiszor jelenik meg a család a szocializációs funkciók mentén, mint az állami tanterveknél.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

ÁLLAMI TANTERVEK	Gazdasági funkció	Nevelési funkció	Ideológiai nevelés	Szocializációs funkció
	255	77	191	353

KATOLIKUS TANTERVEK	Gazdasági funkció	Nevelési funkció	Erkölcsei nevelés	Szocializációs funkció
	178	232	165	635

Ha a szocializációs funkció faktorait lebontva vizsgáljuk, akkor szembe tűnik, hogy az állami tanterveknél az ideológiai nevelés, míg a katolikus tanterveknél a nevelési- és az erkölcsi nevelési funkció jelenik meg leggyakrabban.

A szocializációs funkción és alkategóriáin kívül, még a leggyakrabban a gazdasági funkció tűnik ki. Csakhogy ebbe az esetben az említések számát tekintve a mérleg nyelve inkább az állami tantervek felé dől.

Tantárgyak

Ha megnézzük, hogy a család és a család tagjainak említése mely tantárgyakban fordul elő legtöbbször, a táblázatból kivehető, hogy az esetek majdnem közel felében (46%) a *Magyar nyelv* tantárgy emelkedik ki.

Tantárgyak	Gyakorisági eloszlás	Százalék (%)
Magyar nyelv	929	46
Kézimunka, Rajz és Kézimunka	141	6,9
Hit- és erkölcsstan	132	6,8
Testnevelés	92	4,5
Számolás és mérés	85	4,2
Útmutató	533	26

Ennek ellenére más tantárgyak is foglalkoznak a család ábrázolásával, így viszonylag gyakran találhatunk említést a *Kézimunka*, az 1941-es tantervtől *Rajz és Kézimunka* tantárgyban, de előfordulnak még a *Hit- és erkölcsstan*, a *Testnevelés*, – ez utóbbiban elsősorban a *fiú* és a *lány* szavak –, és végül a *Számolás és mérés* tantárgyban is.

Kidomborítandó az *Útmutató*ban való sorozatos megjelenése az elemzési egységeknek, hiszen ezen rész ad támpontot, javaslatot és módszertani útmutatót az egyes tantárgyak oktatásához, és maga a tananyag is ebben a részben kerül bővebb kifejtésre.

Család és a család tagjai

A *család* szót mindösszesen 355-ször említik a tantervekben. Leggyakrabban a szocializációs funkció mentén (184), ezen belül is a nevelési funkció kapcsán (72), így például a „*Család és az iskola munkája*” gyakran bukkan fel. Többször jelenik meg a szó a normák és értékek mentén is, mégpedig a „*Családtagok szeretete és tisztelete*” említésében, de a családot ünnepek során is bemutatják például mint azt az alábbi idézet is tükrözi: „*Család örömnappjai*”.⁴

A szocializációs funkció mellett sokszor ábrázolják a családot és tagjait a munka folyamatában, a gazdasági funkció mentén is például „*Családban az egyszerű munkák*”⁵ bemutatásával, vagy „*a családban az egyszerű munkák megtanítása és e közben az ízlés, a rend, a takarékoság és a munkaszeretet nevelésével*”.⁶

Az *otthon* szó 196-szor található meg a nyolc tanterv hasábján. Itt is elsősorban a szocializációs funkció mentén (54), ezen belül is a nevelési funkció kapcsán (48) találunk említéseket például: „*A gyermek magatartása otthon*” vagy „*Ragaszkodás az otthonhoz*”. A fent említett funkció mellett, itt is gyakran kerül az *otthon* szó említésre a gazdasági funkció mentén például a „*Szülői ház felépítése*” és a „*Család otthoni munkája*”.⁷

A *szülő* szó 187-szer szerepel a tantervekben. Itt is elsősorban a szocializációs- (85), ezen belül a nevelési funkció (74) jelenik meg: „*Szülők szeretete*”, „*A szülők jó példája*”. Mindamellettt gyakorta bukkan fel a szó a gazdasági funkció (30) említésében: „*Szülők elfoglaltsága vagy szegénysége*”.⁸

Ha a *szülők* szót szétbontjuk az *édesanya* és az *édesapa* kifejezésekre, azt találjuk, hogy az *édesanya* szó majdnem háromszor (96) annyiszor jelenik meg a tantervekben, mint az *édesapa* (33) kifejezés. Az *édesanya* a hagyományos szerepek mentén elsősorban a szocializációs feladatokat látja el: „*A torkom fáj. Ki ápolta? Az édesanyám.*” De gyakorta ábrázolják munka közben is például „*Édesanya munkájának megfigyelése*”.⁹

Az *édesapa* szintén a hagyományos férfi szerepek mentén a gazdasági feladatok kapcsán ábrázolják inkább, elvégre az ő feladata a család anyagi biztonságának megteremtése: „*édes atyja 46 borjút visz a hetipiacra*” vagy „*atyja és anyja egész napi munkája*”.¹⁰

A *gyermek* szó 108-szor van jelen a tantervekben, ám ennél jóval többször találjuk meg a fent említett kifejezést a vizsgált dokumentumokban, azonban ebbe a kutatásba csak azon esetek kerültek górcső alá, amelyek a család kapcsán bukkannak fel.

A *gyermek* szót szintén elsősorban a szocializációs tevékenységek (63) közben látjuk, ezen belül is kiemelkedő a nevelési funkció (41) említése („*Csecsemő gondozása*”, „*A gyermek magatartása otthon*”, „*Gyermek játéka*”), ill. az egészségnevelés - a „*Gyermek testrészai*” és ezek tisztántartása - kapcsán. De

⁴ Tanterv és utasítások a népiskolák számára. Egyetemi Nyomda, Bp., 1932.

⁵ Uo.

⁶ Tanterv az elemi népiskolák számára. Egyetemi Nyomda, Bp., 1925.

⁷ Tanterv és utasítások a népiskolák számára. Egyetemi Nyomda, Bp., 1932.

⁸ Uo.

⁹ Uo.

¹⁰ Uo.

természetesen a gyermekek is gyakran vannak munka közben megjelenítve, tehát a gazdasági funkció mentén ábrázolva (19).¹¹

Nemek megoszlása hasonló sémát mutat, mint a legtöbb tankönyvelemzés, ti. a férfiak (36% – 737) megjelenítése minimum kétszer annyiszor van jelen a dokumentumokban, mint a nők (18% – 372) ábrázolása.

A funkciók vizsgálatánál elmondható, hogy a hagyományos feladatkiosztásoknak megfelelő ábrázolást találunk. A nők elsősorban szocializációs feladatokat (121) látnak el, ezen belül magas az egészségnevelésben (60) való említésük („*Leánycsoport: A táplálkozás. ... A tápláló anyagok*”), vagy a normák – értékek mentén való ábrázolásuk („*Kalapemelés a férfiaknál, keresztvetés a lányoknak*”), de a munka közben való megjelenítésük itt sem maradhat el („*A takarítás lefolyásának elmondása lányoknál*”).¹²

A férfiak esetében a szocializációs funkción (438 - „*Pista nyaralni megy*”) belül elsősorban az ideológiai nevelés emelkedik ki („*Megnőttél már, édes fiam! [...] kösd fel a régi kardot.*”), de az erkölcsi nevelés (128) és a gazdasági funkció (177) mint hagyományos férfi szerepkör - tehát megteremteni a család anyagi biztonságát, - kapcsán való ábrázolásuk sem elhanyagolandó.¹³

A *nagyszülők* szó csak nagyon ritkán van jelen a tantervekben, mindösszesen 23-szor, és ehhez még két-két nagypapa és nagymama szó társítva, végül összesen 27-szer találkozhatunk a nagyszülők ábrázolásával.

Túlnyomórészt a gazdasági funkció kapcsán („*Örökség a nagyszülőtől*”), vagy a nagyszülőkkel való kapcsolattartás mentén, és a nevelési funkciók ellátása közben találkozhatunk velük („*Nagyszülők elfoglaltsága*”, „*Nagyszülők tisztelete*”).¹⁴

A testvér (33) és a rokon (30) szavak szintén ritkán kerülnek említésre. Az első többségében a nevelési funkció kapcsán és az értékek mentén jelenik meg („*Testvér szeretete*”, „*Testvérek szeresség és segítsék egymást*”, „*Kistestvérekkel való foglalkozás*”) vagy a testvérek munkáját ábrázolva kerül kiemelésre („*Testvérek feladata*”, „*Nagyobb testvérek sokat dolgoznak, fáradnak*”). A rokon és az ezt leíró egyéb kifejezések a velük való kapcsolatfelvétel mentén („*Rokonság belső és külső kapcsolatai*”, „*Rokonságok kapcsolatai*”, „*Rokonsági kapcsolatok az iskolában*”) válnak ismertté.¹⁵

Összegzés

A funkciók együttes ábrázolásából jól látjuk, hogy ha a szocializációs funkció faktorait nem összesítjük, akkor a Horthy-kori tantervekben a család zömében a gazdasági funkció mentén lett ábrázolva. Három említéssel elmaradva követi a gazdaságot a nevelési funkció, pedig a hagyományos szerepeket és elvárásokat tekintve leginkább ezen funkció tartozna nagyobb részt a család elsődleges feladatai közé. Kissé talán meglepődve vehetjük észre, hogy a „dobogó harmadik” helyét az ideológiai nevelés foglalja el. Ez kiváltképp az állami tanter-

¹¹ Uo.

¹² Uo.

¹³ Uo.

¹⁴ Uo.

¹⁵ Uo.

veknek köszönhető. Magas még az erkölcsi nevelési funkció említése is, ez pedig többnyire a katolikus tantervek miatt alakult így.

Más funkciók prezentálása elenyésző számban van jelen a vizsgált dokumentumokban, például a felnőttek védelme funkcióval mindösszesen hétszer találkozunk a nyolc tantervben összesen.

Végezetül elmondható, hogy a családra mindkét tantervtípus úgy tekint, mint a szocializáció elsődleges színterére, mellyel az iskolának érdemes és szükséges jó kapcsolatot ápolni és fenntartani azért, hogy a gyermek tanulása és tanulmányi fejlődése megfelelőképpen menjen végbe.

És nem utolsó sorban, mindenképpen ki kell emelni a tantervekben megjelenő édesanyjai kép ábrázolását, annak szeretetét, tiszteletét és az édesanyjai hivatás preferálását, mindkét tantervtípus legfőbb feladatának tekintette.

Irodalom

Mészáros István: *Felekezeti népiskoláink tanterveinek történeti alakulása*. In: Mészáros István (szerk.): *Felekezeti népiskolai tantervek (1868-1948)*. OKI, Bp., 1996.

Tanterv és utasítás a mindennapi és általános továbbképző katolikus népiskolák számára. Szent István Társulat, Bp., 1937.

Elemzett tantervek

Tanterv az elemi népiskolák számára. Egyetemi Nyomda, Bp., 1925.

Tanterv és utasítás a katolikus elemi népiskolák számára. Szent István Társulat, Bp., 1926.

Tanterv az elemi népiskolák számára. Egyetemi Nyomda, Bp., 1928.

Katolikus elemi az elemi népiskolák számára. Szent István Társulat, Bp., 1931.

Tanterv és utasítások a népiskolák számára. Egyetemi Nyomda, Bp., 1932.

Tanterv és utasítások a katolikus elemi népiskolák számára. Szent István Társulat, Bp., 1936.

Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. Egyetemi Nyomda, Bp., 1941.

Tanterv és utasítások a katolikus nyolcosztályos népiskolák számára. Szent István Társulat, Bp., 1942.

Bíró Violetta

A REZILIENCIA SZEREPE AZ ISKOLAI MOTIVÁCIÓ FENNTARTÁSÁBAN

Bevezetés

Az általános iskolás diákok iskolai teljesítményét, majd pályaválasztásukat motivációs bázisuk jelentősen befolyásolja, mely hosszú távon a társadalomba való beilleszkedésüket készíti elő. A téma vizsgálata igen aktuális, hiszen a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok egy része tankötelezettségének végén abbahagyják tanulmányaikat függetlenül attól, hogy gimnáziumba jártak vagy szakmát kezdtek el tanulni. Vizsgálatokból ismert, hogy a folyamatban a pszichoszociális tényezőknek központi szerepük van, vagyis a hátrányos helyzetű diákok szignifikánsan többen alulmotiváltak. Az objektív módon kimutatható hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzet ellenére mégis vannak olyan diákok, akiknek hozzáállása példaértékű, teljesítményük kiegyensúlyozott. Őket nevezi a szakirodalom reziliensnek. Tanulmányomban a motiváció mikroelemei és a reziliens magatartás között keresem az összefüggéseket, hiszen a pedagógusok ismerve ezen kapcsolatokat hosszú távon lesznek képesek tudatosan fenntartani a tanulók motivációs szintjét.

Motiváció a pedagógiában

Az emberi testi-lelki fejlődés alapja a környezet és a gyermek aktív interakciója, mely elsajátítása hosszú folyamat eredménye. A mozgatórugó a motiváció, mely növeli a kompetenciát. White szerint az ember alapvető kompetencia-növelési hajlammal születik. A primer vagy intrinzik motiváció az érdeklődésben, kíváncsiságban, a probléma által okozott feszültségben fejeződik ki. Az intrinzik motiváció forrásai Johnson szerint a kompetenciaérzés, a teljesítményre törekvés, az önmegvalósítás és az egyensúly szükséglete. Míg a szekunder vagy extrinzik motiváció a külső indítékokkal áll kapcsolatban.¹

Életkortól függetlenül természetes tulajdonság az egyre jobb teljesítmény elérésére törekvés. A háttérben az elsajátítási motiváció áll, melyet az optimális kihívás működtet. Az optimális ingerlési szint elsajátítása és a tanulás között jelentős kapcsolat van Leuba szerint. Túl magas ingerlési szint esetén csökkentéséhez, túl alacsony esetén növeléséhez kapcsolódik a tanulás.² Harter modelljében az elsajátítási motiváció három komponensét emelte ki: a kognitív, szociális és motoros területeket.³

Morgan szerint az elsajátítási motivációt pszichológiai mozgatóerőnek tekinthetjük, mely ösztönzi az egyént annak érdekében, hogy legalább kismértékű

¹ White, R. W.: *Motivation reconsidered: the concept of competence*. Psychological Review, 1959. 66. 97-333.

² Uo.

³ Harter, S.: *A model of mastery motivation in children*. In: Collins, W. A. (szerk.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1981. 14. 215-255.

kihívást jelentő helyzetekben önálló, koncentrált és kitartó legyen.⁴ Az aktivitás célja a kompetencia érzésének elérése. A készségek elsajátítása, az ismeretek megtanulása következményként értelmezhető. McCall szerint az elsajátítási motiváció különböző helyzetekben eltérő dimenziójú lehet. Szerinte a kitartás elsősorban a megoldási bizonytalanság mértékétől függhet. Az elsajátítást követően már nem működik, hiszen kihívás és bizonytalanság sincs jelen.⁵

Iskolai motivációnak nevezzük az iskola által meghatározott követelményeknek való megfelelést, melynek három fő dimenziója emelhető ki. Az affektív-szociális dimenzió a társas kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt, mikroelemei a szülők, a pedagógusok és a kortársakkal való viszony. A kognitív-aktivitási dimenzióban megjelenik a saját út követésének, a tudásszerzésnek, a kellemes közös aktivitásnak a szükséglete. A morális-önintegratív dimenzió a bizalmat, önértékelést, értékek követésének igényét, az önintegrációt tartalmazza. Negyedik dimenzióként nevezi meg Kozéki a pressziónyomást, mely annak a megítélését jelenti, hogy mennyire követelnek tőle a felnőttek. Természetesen ez az érzés nem motiváló jellegű.⁶

A tanulás motiválása, a tanulók jobb eredményre való ösztönzése központi szerepet tölt be az oktatás-nevelés során. A pedagógusok tudatosan alkalmaznak módszereket annak érdekében, hogy a diákokat serkentsék. Ezek közül csak néhányat kiemelve. A pedagógus elszántsága, kitartása, tájékozottsága, lelkesedése érdeklődést kelt. A tananyag felvezetése a figyelemfelkeltés kiemelt része. Az értékek kiemelése a diákokban erősíti a motivációt. A kérdések megfogalmazása a diákok érdeklődését felkelti. A problémafelvetésbe való bevonás a tanulók elköteleződését erősíti. A visszacsatolás és a jutalmazás alkalmazása elengedhetetlen.

A hátrányos helyzetű diák

A hátrányos helyzet fogalmát kezdetben a szociálpolitikában használták, majd a társadalomtudomány is átvette.

Pedagógiai szempontból hátrányos helyzetűnek nevezünk egy tanulót, ha gazdasági, társadalmi vagy kulturális szempontokat figyelembe véve az iskolai előrehaladása a többséghez képest kedvezőtlen. Hátrányos helyzetűnek nevezünk a gyermeket, ha az átlagosnál nehezebb életkörülmény kihat személyiségfejlődésére, tanulására, életminőségére. A fogalom alapján egy jó anyagi körülmények között levő gyermek is lehet hátrányos helyzetű, pl. nyelvi hátrány, előítélet, diszfunkciós családi szocializáció miatt.⁷

Kutatás során a diákok kategóriába sorolása igen nehéz feladat, melynek több oka közül kiemelendő a fogalom relatív jellege, továbbá az okok és tünetek gyakori összemosódása. Imre szerint az oktatási hátránynak három összetevőjét

⁴ Morgan, G. A., Harmon, R. J. és Maslin-Cole, C. A.: *Mastery motivation: Definition and measurement*. Early Education and Development, 1990. 1. 5. sz. 318–339.

⁵ McCall, R. B.: *On definition and measures of mastery motivation*. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1995. 273–292.

⁶ Kozéki Béla: *Az iskolai motiváció*. In: Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslektani kutatások aktuális kérdései*, Akadémiai, Bp., 1990. 95–124.

⁷ Réthy Endréné: *Motivációs elképzelések*. In: Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001. 177–201.

különböztethetjük meg, ezek az oktatási rendszeren kívüli, az oktatási rendszeren belüli körülmények és a kimeneti rendszer. Az oktatáson kívüli körülményeket megvizsgálva két nagy kategória hozható létre, ilyen az anyagi hátrány és az érzelmi hátrány. Az anyagi hátrány a család jövedelmét, lakáskörülményeit, az alacsony iskolázottságot, az alacsony kulturális háttérrel jelenti. Az érzelmi hátrány elsősorban a család, továbbá az ép család hiányát, a szocializációs zavarokat és a családi devianciákat foglalja magában.⁸

A hátrányos helyzetű diákok motivációjáról

Az emberi motiváció elsősorban nem az iskolához, hanem az elsődleges szocializációs színtérhez, vagyis a családhoz kötődik, hiszen az érdeklődés felkeléséhez, majd fenntartásához ingereket biztosítanak. A tanulási motívumok fejlődésében központi szerepük mindvégig fennmarad, még az iskolai években is, hiszen a tanárok az iskolai alulmotiváltság okai közül kiemelik a családi érdektelenséget és az ingerszegényt, sivár családi életet.⁹

Nagycsoportos óvodás és kisiskolát kezdő diákok körében a nemzetközi vizsgálatok nem mutattak ki motivációs különbséget a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyermekek között.¹⁰ Viszont az osztályszint előrehaladásával összefüggések derültek ki a tanulási motiváció és az szocioökonómiai státusz között, hiszen a nagyobb követelményeknek megfelelő gyermekek mellett első helyen kimutatható a család pozitív, motivációt erősítő támogatása, hiányában a motiváció is drasztikusan csökken.¹¹ A hátrányos helyzetűek iskolai motivációja jelentősen eltér az átlagos diákétól. A legfőbb jellemzői: tanult tehetetlenség, kis önbi-zalom, erős szorongás, alacsony teljesítménymotiváció.¹²

Alacsony szocioökonómiai státuszú családok gyermekei között is mindig találunk olyan diákokat, akik hátrányaik ellenére kiválóan teljesítenek. A következőkben a nehézségek ellenére kiemelkedő teljesítmény nyújtásának hátterét mutatom be.

Reziliencia

A reziliencia fogalma a természettudományokból ered. Egy általános definíciója rendszerszemléletet feltételez, mely szerint egy külső hatás elnyelését követően képes arra a komplex rendszer, hogy eredeti struktúráját visszanyerve funkcionáljon.¹³ Kezdetben a szélsőségesen rossz helyzet áldozatainál megmutatózó kiemelkedő megbirkózó, öngyógyító képességet értettek rajta.

⁸ Imre Anna: A hátrányos helyzet összetevői. *Educatio*, 2002. 11. 1. szám 63-72.

⁹ Réthy Endréné: *Motivációs elképzelések*. In: Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2001. 177-201.

¹⁰ Stipek, D., Ryan, R.: *Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn by further to go*. *Developmental Psychology*, 1997. 33., 4, 711-723.

¹¹ Gottfried, A., Flaming, J., Gottfried, A.: *Role of cognitively stimulating home environment in children academic intrinsic motivation: A longitudinal study*. *Child Development*, 1998. 69. 5., 1448-1460.

¹² Tóth László: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.

¹³ Walker, B. H., Gunderson, L. H., Kinzig, A. P., Folke, C., Carpenter, S. R., Schultz, L.: *A handful of heuristics and some propositions for understanging resilience in social-ecological systems*. *Ecology and Society*, 11 (1), 13.

A kompetens gyermek reziliens, vagyis képes a stresszel szemben megküzdni.¹⁴ Viszontagságos körülmények – biológiai vagy környezeti akadályok – ellenére a reziliens gyermek képes boldogulni, érlelődni, kompetenciája fejlődik. A körülmények lehetnek krónikusak és sűrűk, viszontagságosak és nem válságosak, ezt követően nemcsak új egyensúlyra tud szert tenni, hanem új képességek is kibontakozhatnak.¹⁵

A reziliencia hátterét kutatva egyrészt örökölt biológiai és pszichológiai adottság szerepét hangsúlyozzák, másrészt az ökológiai szemlélet szerint az illetőt csak környezetével együtt lehet leírni, vagyis a családszerkezet, környezeti feltételek, szociális hatások együttese váltja ki.

Vizsgálat Kérdésfelvetés

Vizsgálatomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók iskolai motiváltsága mutat-e eltérést, továbbá van-e különbség alsó és felső tagozaton, ha igen, akkor mely iskolai mikromotivációs dimenziókban változik.

Hipotézisek

1. Motiváció

- Feltételezem, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskolai motivációja alacsonyabb szintű.
- Feltételezem, hogy magasabb évfolyamokon a tanulók motivációs szintje hasonlóképpen alakul, mint alsóbb évfolyamokon.

2. Reziliencia

- Feltételezem, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kevésbé reziliensek, mint a nem hátrányos helyzetű tanulók.

3. A reziliencia és a motiváció kapcsolata.

- Feltételezem, hogy a reziliens tanulók iskolai motivációja jelentősen magasabb mind a három dimenzióban.

¹⁴ Garmezy, N., Masten, A. S., Tellegen, A.: *The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology*. Child Development, 1984. 55 (1).

¹⁵ Gordon, K. A.: *The self-concept and motivational patterns of resilient African American high school students*. Journal of Black Psychology, 1995. 21. 239–255.

Vizsgálati minta

A vizsgálatban összesen 122 gyermek vett részt, közülük 40 fiú és 82 lány. 90 fú városban, 32 falun él. Hátrányos helyzetű 37 fő, tanulmányi átlageredményük 3,17. Nem hátrányos helyzetű 85 fő, tanulmányi átlageredményük 4,5. Átlagéletkoruk: 11,7 év.

A vizsgálatban való részvételük önkéntes volt, a mintavétel véletlenszerűen történt. A gyermekek közül 46-an harmadik, 2-en negyedik, 18-an ötödik, 2-en hatodik, 46-an hetedik és 4-4 diák nyolcadik, illetve kilencedik osztályba jártak.

Vizsgálati módszer

Az iskolai motivációt a Kozéki-féle Iskolai Motiváció Kérdőívvel mértem, a reziliens magatartást pedig a Connor Davidson Reziliencia Skálával vizsgáltam.

Eredmények

Első hipotézisemben feltételeztem, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskolai motivációja alacsonyabb szintű. Feltételezésem bebizonyosodott, hiszen az iskolai motiváció mind a három dimenziójában magasabb az iskolai motiváció szintje. A követő dimenzió összetevőit elemezve az érzelmi melegség szükségletében szignifikáns különbség tapasztalható ($p < 0,05$), vagyis a hátrányos helyzetűek jelentősen kevésbé tapasztalják meg az érzelmi támogatást. A nevelők általi elfogadottság szerepe az iskolai motivációban kiemelkedően fontos, a hátrányos helyzetű tanulók szignifikánsan többen ($p < 0,001$) élik meg a pedagógusok elutasítását, támogatásának hiányát. A kortársakhoz való tartozás szükségletében nincs szignifikáns különbség a vizsgálati és kontroll csoport tekintetében, vagyis a társas támogatottság érzése nem játszik szerepet az iskolai motiváció szintjében. Az érdeklődő dimenzió elmeinek vizsgálata azt mutatja, hogy a saját út követésének szükséglete nem köthető össze a hátrányos helyzettel, szignifikáns különbség nem tapasztalható. A tudásszerzés szükséglete tendenciálisan erőteljesebb az átlagos családi helyzetű gyermekek esetében. A kellemes közös aktivitás esetében egyáltalán nem mutatható ki különbség a két csoport tagjai között, vagyis nem játszik szerepet az iskolai motivációs különbségek kialakulásában. A harmadik dimenzió a teljesítés körülményeit taglalta. A bizalom, önértékelés jelentős különbségeket mutat ($p < 0,05$), a hátrányos helyzetű tanulók szignifikánsan kevésbé bíznak önmagukban. Az értékek követésének szükségletében is jelentős a különbség ($p < 0,05$), számos esetben a motivációs bázis erősségét csökkenti a társadalmilag el nem fogadott értékek követésének a menete. Végül a morális személyiség és magatartás szükséglete, az önintegráció mikrodimenziójában szintén szignifikáns eltérést ($p < 0,05$) tapasztalhatunk. A második hipotézisemben feltételeztem, hogy magasabb évfolyamokon a tanulók motivációs szintje hasonlóképpen alakul, mint alsóbb évfolyamokon. Összességében elmondható, hogy szignifikáns különbség ($p < 0,05$) tapasztalható mind a három dimenzió esetében, vagyis felső tagozatra csökken az iskolai motiváció szintje. Megvizsgálva a három dimenziót, a követő esetében mind a három mikromotivációs terület esetében jelentős a különbség, a diákok úgy érzik, hogy

mind a család, mind a nevelők és a kortársak támogatottsága drasztikusan csökken. Az érdeklődő dimenzióban a saját út követésének a szükséglete csak tendenciálisan és nem jelentősen csökken. A tudásszerzés és az érdeklődés szükséglete szignifikánsan csökken felső tagozatra. A bizalom, önértékelés csak tendenciálisan csökken, az értékek követésének szükséglete jelentősen változik negatív irányba ($p < 0,001$), míg az önintegráció, morális személyiség és magatartás tekintetében nincs jelentős változás.

A harmadik hipotézisemben feltételeztem, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kevésbé reziliensek, mint a nem hátrányos helyzetű tanulók. Feltételezésem bebizonyosodott, mivel a hátrányos helyzetű tanulók szignifikánsan kevésbé ($p < 0,05$) reziliensek, mint az átlagos diákok.

A negyedik hipotézisemben feltételeztem, hogy a reziliens tanulók iskolai motivációja jelentősen magasabb mind a három dimenzióban. A követő terület mikrodimenzióit tekintve egyaránt jelentős a különbség, vagyis a reziliens tanulók iskolai motivációja is jelentősen magasabb. A mikrodimenziók elemzése során kiderül, hogy a kortársakhoz való tartozás érzése nem játszik jelentős szerepet a folyamatban, vagyis azok a diákok, akiknél a magas a kortársak motiváló hatása nem biztos, hogy reziliensek is egyben. Az érdeklődő faktorok esetében a magas reziliencia szinttel jellemezhető diákok motivációs szintje is jelentősen ($p < 0,05$) magasabb. A folyamatban a saját út követésének a szükséglete és a közös aktivitás nem játszik jelentős szerepet, viszont a tudásszerzés szükséglete kiemelt jelentőségű ($p < 0,05$). A teljesítő dimenzió és a magas reziliencia szint között nincs szignifikáns összefüggés. A mikroterületeket vizsgálva a bizalom és az önértékelés és önintegráció szükséglete elengedhetetlen a folyamatban ($p < 0,05$), viszont az értékek követésének szükséglete nem hozható összefüggésbe vele.

Összegzés

A társadalom, sőt az emberiség jövőjéhez a generációról generációra átadott tudás és a minőségi értékek is jelentős mértékben hozzájárulnak. A szülőkön kívül a pedagógusok szerepe is kulcsfontosságú, hiszen az iskola a második legfontosabb színtér egy gyermek életében, ahol a világ egy másik dimenziójának felfedezéséhez nyújtanak elméleti és gyakorlati ismereteket. Ezekhez szinte korlátok nélkül hozzá lehet jutni, viszont mégsem él mindenki ezzel a lehetőséggel. A kezdeti kíváncsiság és érdeklődés az évek előrehaladásával csökkenő tendenciát mutatnak. A pedagógusoknak szenzitíven szükséges reagálni ezekre a negatív változásokra.

A hátrányos helyzetű diákok számára az érzelmi támogatásra jelentősebb mértékben szükséges hozzájárulni. Esetükben az egyéni bánásmód és a mentori rendszer bevezetése hasznos lehet. Gyakran úgy érzik, hogy a pedagógusok kevésbé fogadják el őket, mely háttérben nem minden esetben áll ez a negatív attitűd, hiszen számos esetben negatív önértékelés is megtapasztalható náluk, mely hozzásegít a negatív szemüvegen keresztüli látásmódhoz. Egyik megoldása a hátrányos helyzetű diákok önismeretére fektetett nagyobb hangsúly, az önértékelés, énkép fejlesztése. Fontos számukra a pozitív felnőtt minta, mely hozzájárul a morális személyiség és magatartás kialakításához, megerősítéséhez.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

Az alsó és felső tagozatos diákok motivációs szintjének drasztikus csökkenése háttérben elsősorban a támogatottság szubjektív érzésének csökkenése áll. Feltételezhetően az alsó és felső tagozat között az átmenet segítségének maladaptív módja állhat. A változások kiemelt területe az érzelmi faktor, hiszen a tanítók, tanítónők az érzelmeken keresztül, a kötődés kialakításával növelik hatékonyságukat, felső tagozaton a pedagógusok váltják egymást, a személyes és mély kapcsolatok lehetséges kialakítására kevésbé van lehetőség. A felső tagozatos pedagógusok inkább a kognitív folyamatokra koncentrálnak, az érzelmi kapcsolatok kialakításának igénye másodrendűvé válik. Feltételezhető, hogy az átmenet segítése és a felső tagozatos pedagógus kapcsolati attitűdjének változása, valamint a hatékony tanulási technikák elsajátíttatása által pozitív irányba változtatná a tudásszerzés és érdeklődés dimenzióinak alakulását.

Irodalom

- Garmezy, N., Masten, A. S., Tellegen, A.: *The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology*. Child Development, 1984. 55 (1).
- Gordon, K. A.: *The self-concept and motivational patterns of resilient African American high school Students*. Journal of Black Psychology, 1995. 21. 239-255.
- Gottfried, A., Flaming, J., Gottfried, A.: *Role of cognitively stimulating home environment in children academic intrinsic motivation: A longitudinal study*. Child Development, 1998. 69. 5., 1448-1460.
- Harter, S.: *A model of mastery motivation in children*. In: Collins, W. A. (szerk.): *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1981. 14. 215-255.
- Imre Anna: A hátrányos helyzet összetevői. *Educatio*, 2002. 11. 1. szám 63-72.
- Kozéki Béla: *Az iskolai motiváció*. In: Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Budapest, Akadémiai. Kiadó, 1990. 95-124.
- McCall, R. B.: *On definition and measures of mastery motivation*. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications*. Vol. 12. *Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1995. 273-292.
- Morgan, G. A., Harmon, R. J. és Maslin-Cole, C. A.: *Mastery motivation: Definition and measurement*. Early Education and Development, 1990. 1. 5. sz. 318-339.
- Réthy Endréné: *Motivációs elképzelések*. In: Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 177-201.
- Stipek, D., Ryan, R.: *Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn by further to go*. Developmental Psychology, 1997. 33., 4, 711-723.
- Tóth László: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2000.
- Várnagy Elemér, Várnagy Péter: *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest, 2000.
- Walker, B. H., Gunderson, L. H., Kinzig, A. P., Folke, C., Carpenter, S. R., Schultz, L.: *A handful of heuristics and some propositions for understating resilience in social-ecological systems*. Ecology and Society, 11 (1), 13.
- White, R. W.: *Motivation reconsidered: the concept of competence*. Psychological Review, 1959. 66. 97-333.

Czédliné Bárkányi Éva

A MŰVELETEK TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI PROBLÉMÁI

A PISA-mérésben első alkalommal 2003-ban volt kiemelt terület a matematika. Ekkor alakították ki azt a képességskálát, amelyen az akkori OECD-országok átlagát 500 pontban, a szórását 100 pontban rögzítették. A 2003-as skála kialakítása óta a mérések matematikarészének eredményeit ezen a skálán helyezi el a PISA. A 2012-es PISA mérés fókuszában a matematika állt. E skálán az OECD országok teljesítménye enyhe csökkenést mutatott, 494 pont volt, ez 2 ponttal kevesebb, mint a 2009-es átlag. A magyar diákok az átlag alatt teljesítettek 477 ponttal, ami a 2009-es méréshez képest 13 ponttal alacsonyabb. A legjobb eredményeket a távol-keleti országok érték el, a lista élén Sanghaj-Kína áll 613-as átlagpontszámmal. a számítógépes matematika felmérésben 470 pontot értünk el, ami szintén statisztikailag szignifikánsan alacsonyabb az OECD-átlagnál.¹

Történeti áttekintés

A 20. században a pedagógiai ismeretek bővülése, a különböző korok társadalmi igényeinek változása határozta meg a tartalmi módszertani változásokat. A gyakorlatorientáltságot a mindennapi életből vett egyszerűbb számításos feladatok jelentették abból a feltevésből kiindulva, hogy ha a tanulók elsajátítják az elméleti alapokat, akkor automatikusan alkalmazni is tudják ezeket mindennapi helyzetekben is. Ez azonban koránt sincs így. A sokféle tanítási irányzat ellenére a tanítás eredményessége nagyban függ a tanár felkészültségétől, személyiségétől, az alkalmazott módszerektől.²

Pólya György az induktív módszerek mellett áll ki, a deduktív euklideszi tárgyalás helyett. Az általa képviselt heurisztikus módszer szerint a tanárnak tapintatosan kell segítenie a tanulót, hogy maga jöjjön rá a megoldásra, továbbá fejlesztenie kell a tanulók készségét, hogy a későbbiekben önállóan tudjanak feladatokat megoldani.³

A magyar származású Dienes Zoltán a matematikatanulás lélektanával foglalkozott. Matematikatanításban kidolgozott módszerének lényege, hogy a tanulók a játék örömeivel és izgalmaival fedezzék fel a matematikát.⁴

Richard R. Skemp matematikatanárként tapasztalta, hogy a tanulás-tanítás problémái pszichológiai problémák. Matematikai gondolatokat tanítunk matematikai gondolkodás helyett.⁵

¹ Balázs Ildikó–Osztorics László–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó–Vadász Csaba: *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Bp., 2013.

² Ambrus Gabriella: *Valóságközel matematika*. Educatio Kht., Bp., 2008.

³ Pólya György: *A gondolkodás iskolája*. Gondolat, Bp., 1977.

⁴ Dienes Zoltán: *Építsük fel a matematikát*. SHL Hungary Kft., Bp., 1999.

⁵ Skemp, R. R.: *A matematikatanulás pszichológiája*. Edge 2000, Bp., 2005.

Elméleti háttér

Piaget és Inhelder: Piaget központi problémája az ontogenezis, a gondolkodás és a tudás mind magasabb szintekre jutása az egyénnél. A pszichológia feladata megérteni és megvilágosítani, milyen eszközökkel jut el az értelem művelési összetételre alkalmas struktúrák megalkotására. Művelet minden a képzetek segítségével létre jövő cselekvés, ami szerves része az egymással összefüggően lejátszódó megismerési folyamatok együttesének. Ilyenek az összeadás, a kivonás, a szorzás, az osztás, a számolási műveletek stb.⁶ A fogalmak és a műveletek struktúrába illeszkednek, amelyek egyensúlyban vannak, vagy egyensúlyra törekednek, s az egyén gondolkodásában rendszert alkotnak, melyek három közös jellegzetességgel rendelkeznek:

1. Lényegesen általánosabbak az előzőeknél, így inkább széleskörű felhasználásra alkalmas művelési sémákat, mint fogalmakat alkotnak.
2. Pszichológiai kialakulásuk az egyén művelési struktúráiból vagy absztrahálásból vezethető le.
3. Rokonságot mutatnak a háló- és csoportstruktúrákkal, többségük az inverziók és a reciprocitások csoportjával (INRC).⁷

Piaget az értelmi műveletek fejlődésének különböző szakaszait különböztette meg, melyben megfigyelhetjük a struktúrák kialakulását valamint ezek kifejlődését az egyensúlyi szintek létrejöttét. Az értelmi fejlődést három nagy periódusra, ezeket további szakaszokra bontotta:

I. Az érzékszervi-mozgásos periódus, mely születéstől a beszéd megjelenéséig tart, azaz a gyermek első két évét öleli fel.

II. Osztályozás, viszonyítási és konkrét műveletek előkészítésének és szervezésének periódusa, mely 10 éves korig tart, s itt alakulnak ki a legszélesebb konkrét rendszerek.

III. A formális műveletek periódusa. Az egyén 11–12 éves kör körül hozza létre a háló struktúrát, megjelennek a mechanikai egyensúlyi struktúrák.

Az értelmi struktúrák az algebrai csoport struktúrájának felelnek meg, amelyeket az inverzió jellemez. A sorrendi struktúrák az algebrai háló struktúrájának felel meg. Ezek a struktúrák a legmagasabb szintjei az elemi csoportosítási struktúráknak, amelyek félhálókat és nem tökéletes csoportokat alkotnak. A matematika és az értelem struktúrájának megegyezése miatt a matematika didaktikáját is ennek a művelési struktúrájának megfelelően kell felépíteni.⁶

A matematikai gondolkodás elemeinek beazonosítását segítheti a kognitív képességek elmélete. A faktoranalitikus vizsgálatok segítségével határozták meg a kognitív képességek struktúráját.⁸ A matematikai képesség nem egységes, számos képesség van, amelyek közrejátszanak egy-egy matematika feladat megoldásában, azt azonban nem tudjuk előre megadni, hogy az egyes teljesítményekben melyikük vesznek részt.⁹

⁶ Piaget, J.: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Bp., 1969.

⁷ Inhelder, B. és Piaget, J.: *A gyermek logikájától az ifjú logikáig*. Akadémiai, Bp., 1967.

⁸ Carroll, J. B.: *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press, New York, 1993.

⁹ Carroll, J. B.: Matematikai képességek: a faktoranalitikus módszer néhány eredménye. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince, Bp., 1998. 15-37.

Az adaptív stratégia-használat tudatosságot jelent a problémamegoldás minden fontosabb lépésénél (tervezés, nyomon követés és ellenőrzés), tehát a megoldó az adott pillanatban az adott feladat megoldása során a számukra legoptimálisabb, leggyorsabb és legeredményesebb stratégiát választja.

Egy adott matematikafeladat tehát többféle módon megoldható, ennek megfelelően az optimális megoldás megtalálása is sokféleképp lehetséges, és a megoldás során többféle, egymással egyenértékű stratégia alkalmazása is eredményre vezethet¹⁰ (Csíkos és Steklács, 2011).

Az alsó fokú matematika tanítás egyik sarkalatos kérdése a biztos szám és műveleti fogalom kialakítása. Tanulóinkban e struktúrák nem megfelelően alakulnak ki, nem érik el a kívánt szintet. Ahhoz, hogy a Piaget által meghatározott rendszerek kialakuljanak az is szükséges, hogy a műveletek rendszerét, és ne egymástól elszigetelve, diszkrét műveleteket tanítsunk.

A műveletek tanítása

A műveletfogalom kialakítása a számfogalom kialakításával párhuzamosan, avval szoros összefüggésben történik. A számfogalom kialakítása során tanítjuk meg a számok bontását is, melynek egyik célja a műveletek tanításának előkészítése. A bontások lejegyzése szolgál az összeadások tanításának alapjául. Az öt bontásának lejegyzése a következő módon történhet:

$$\begin{array}{l} 5 \bullet \\ 3 + 2 \\ 2 + 3 \\ 4 + 1 \\ 1 + 4 \\ 5 + 0 \\ 0 + 5 \end{array}$$

Noha itt még műveletről nem beszélünk, a „+” jelet itt vezetjük be, s a korongok piros és fehér színével kirakott bontások révén a kommutativitást is jól megalapozhatjuk.

¹⁰ Csíkos Csaba és Steklács János: Az adaptív stratégiaválasztás pedagógiai relevanciája. In: *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány - a múlt értékei és a jövő kihívásai: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Program és összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság, Bp., 2011. 219.

Összeadás

A műveletek tanítását az összeadással kezdjük. Fontos, hogy vegyék észre a tanulók, összeadáskor mennyiségi növekedés történik (természetes szám esetén). A műveletet többféleképpen értelmezzük:

Összeadás egyesítéssel: Két halmazból létrehozunk egy újat (egyesített halmaz).

Manipulatív szinten, pl. páros munkával, az egyik tanuló 2, a másik 3 ceruzát tesz ki maga elé, ezzel adott a két kiindulási halmaz, majd a pad közepére betolva létre jön az egyesített halmaz, melynek az elemeit leszámolva adódik az összeg. Csak ezután térhetünk át a matematikai eszközökre, a korongokkal vagy a színes rúddal való kirakásra. Csak ezután térhetünk át a képi szintre, a tankönyv hívóképének értelmezésére, a művelet lejegyzésére, illetve arra, hogyan kell szóban helyesen mondani azt. Ezt követheti magának a műveletnek az értelmezése, amit csináltunk (műveltünk) azt a matematikában műveletnek, összeadásnak nevezzük egyesítéssel (két halmazból csináltunk egyet).

Összeadás hozzátevésével: Alapvető különbség az előző típussal szemben, hogy egy halmazból indulunk ki, amelyhez hozzáteszünk még valamennyit. Minden gyerek szokott születésnapjára játékot kapni, ezért a következő példa biztosan nem jelent gondot számukra: Katinak 3 macija van. Születésnapjára kapott a még kettőt. Hány macija lett Katinak?

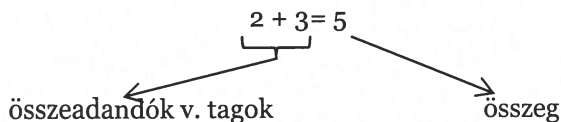
Manipulatív szinten akár játékokkal is szemléltethetjük, majd pl. ceruzákkal kirakathatjuk:

Végy elő 2 ceruzát! Rakj mellé még egyet! Hány ceruzát vettél elő összesen?

Ezt követően az előbb ismertetett sémát használjuk.

Valamennyivel több: Az egyik halmaz elemszámát ismerjük, s azt tudjuk, hogy a másik halmazban mennyivel van több. Meghatározandó a második halmaz elemszáma. Pl.: Katinak két szem szilvája van, Marcsinak hárommal több. Hány szem szilvája van Marcsinak? A tanítás során a már ismertetett sémát kövessük.

Az összeadás három értelmezése után tanítjuk meg a művelethez kapcsolódó elnevezéseket:



Kivonás

Kivonás elvétellel: A hozzátevés megfordításaként értelmezzük, melyet a tanulókkal is megláttatunk: egy halmaz elemeinek elvételével csökken a halmaz elemszáma. Manipulatív szinten jól alkalmazható példa:

Rakj ki magad elé 4 ceruzát. Rakj a tolltartódba kettőt. Hány ceruza maradt a padon?

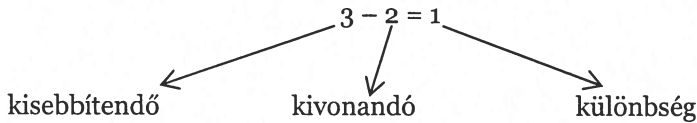
A továbbiakban az új művelet bevezetéséhez célszerű az egyesítésnél bemutatott sémát használni.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

Az egyesítés megfordítása: Adott elemszámú halmaz elemei közül valamennyi (ismert számú) rendelkezik egy tulajdonsággal, meghatározandó, hogy hány elem rendelkezik egy másik tulajdonsággal. Pl.:

Julcsi három ceruzájából kettő kék. Hány piros ceruzája van Julcsinak?

Fontos, hogy a megismerés szintjeit valamint a tanítás sémáját itt is kövessük. Az értelmezések után tanítjuk meg a művelethez kapcsolódó elnevezéseket:

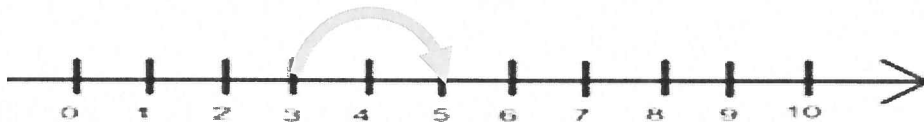


Pótlás

A Pótlást nem tekintjük önálló műveletnek, noha az összeadás gondolatmenetét követi. A valamennyi bevezetésére szolgál, amivel a nyitott mondatok megoldását készítjük elő. Bevezetőként jól használható a dominójáték, amelyet a tanulók ismernek, összekapcsolható a korongokkal. Ha módunkban áll használni a Notebook interaktív táblaszoftvert használni, generálhatunk magunknak olyan dominót, amilyenre szükségünk van:



A fenti feladat korongokkal átfogalmazva a következő: Végy elő 3 kék korongot! Hány piros korongot kell hozzá rakni, hogy 5 korongod legyen? Ezután oldhatjuk meg számegyenesen lépegetéssel:



A tanítás során segíti a megértést, ha itt is követjük a már jól ismert sémát. Nem szerencsés a ? jel használata a valamennyi jeleként, mivel ez később ez gondot okozhat!

Második osztályban a számkör bővítés után az összeadás – kivonás kiterjesztése a számkörre az alábbi fokozatok betartásával:

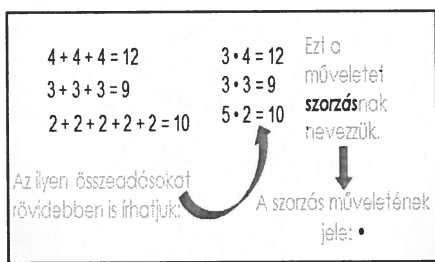
1. $20 + 30 = 50$ kerek tízesek
2. $50 + 3 = 53$ kerek tízeshez egyjegyű

3. $52 + 3 = 52$ teljes kétjegyűhöz egyjegyű átlépés nélkül
 4. $50 + 13 = 63$ kerek tízeshez teljes kétjegyű, átlépés nélkül
 5. $53 + 8 = 61$ teljes kétjegyűhöz egyjegyű tízes átlépéssel
 6. $23 + 12 = 35$ teljes kétjegyűhöz, teljes kétjegyű átlépés nélkül
 7. $23 + 18 = 23 + 10 + 8 = 33 + 8 = 41$ vagy
 $23 + 18 = 20 + 3 + 10 + 8 = 20 + 10 + 3 + 8 = 30 + 11 = 41$ teljes
 kétjegyűhöz, teljes kétjegyű átlépéssel

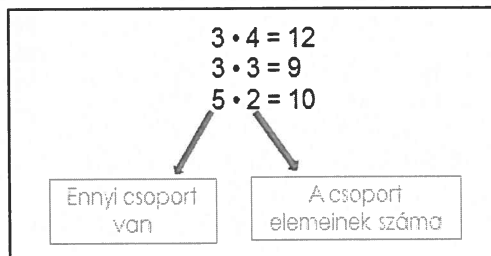
A kivonás kiterjesztését is a fenti fokozatok figyelembe vételével tanítjuk. A további évfolyamok számkör bővítései során is ezeket a fokozatokat követjük.

Szorzás

A szorzás bevezetése 2. osztályban történik, amelyet az egyenlő tagok összeadásából vezetünk le:



Az
össz-



szorzás és szorzás műveletének kapcsolatának begyakorlása, valamint a szorzás kommutativitásának megfigyeltetése után térhetünk majd rá a szorzótáblák tanítására. A szorzótáblák tanításának menete:

1. Manipulatív szinten megkonstruáljuk a szorzótáblát.
2. Képi szinten értelmezzük.
3. Lejegyezzük összeg és szorzat alakban.
4. A szorzótábla számsorát jelöljük számegyenesen.
5. Lejegyezzük a számsort (növekvő és csökkenő sorban is).
6. A szorzótábla felépülésének megfigyelése.
7. A szorzótábla bevésése.
8. Memorizálás *változatos* feladatokkal.

Osztás értelmezései

Részekre osztás: adott halmazból megadott számú részhalmazt hozunk létre, ezek elemszámát (számosságát) kell meghatározni. Pl.: Julcsi 12 szál virágot szeretne 4 vázában elhelyezni. Hány szál virág kerül egy vázába? Jele: $12/3=4$

Bennfoglalás: ismerjük a létrehozandó halmazok elemszámát, azt keressük, hány ilyen adott számosságú halmazt tudunk létrehozni. Pl.: Julcsi 12 szál virágot szeretne 3-sával vázában elhelyezni. Hány vázára van szüksége? Jele: $12:3=4$
 Fontos, hogy mindkét művelet tanítása során számos manipulatív feladatot oldjanak meg a tanulók, a mintafeladatokat játszassuk el a tanulókkal, ceruzákat, radírokat, cukorkát stb. csoportosítsanak a mintafeladathoz hasonlóan, rakják ki

az osztásokat korongokkal, színes rudakkal, a tankönyv, a munka füzet képei alapján írjanak részekre osztásokat és bennfoglalásokat. Pl.:

$$12/3= 4$$

$$12:3= 4$$

$$15/5= 3$$

$$15:5= 3$$

$$8/2= 4$$

$$8:2= 4$$

$$24/4= 6$$

$$24:4= 6$$

Logikailag különbséget teszünk a műveletek között (lásd: értelmezések), matematikailag nem teszünk különbséget (ugyanazt az eredményt adják). A részekre osztást és a bennfoglalást. Együttesen **osztásnak** nevezzük. Az osztás jele: :

Ezután kerülhet sor a szorzás - osztás kapcsolatának értelmezésére, az inverz műveletek bevezetésére, mivel a bennfoglaló táblát a szorzótáblával párhuzamosan tanítjuk. A szorzótáblából indulunk ki, ezért elengedhetetlen ezek ismerete. Először idézzük fel az előző órán tanult szorzótáblát – korongokkal, képekkel. Kérjük meg a tanulókat, hogy írjanak osztást is mellé – így a tanulók maguk konstruálják meg a bennfoglaló táblát. Evvel az eljárással a két művelet közötti kapcsolat is rögzül. A szorzó és a bennfoglaló táblák begyakorlása hosszadalmas folyamat, amit a tanulók monotonnak és unalmasnak találnak, ha nem ügyelünk arra, hogy változatosan, játékosan érijék el a kívánt szintet.

Írásbeli műveletek tanítása

Az írásbeli műveletek tanítására akkor kerülhet sor, amikor a tanulók kellő jártasságot szereztek a szóbeli műveletek terén. Valamennyi írásbeli művelet tanítását az algoritmus megtanításával kezdjük, ha ez már tudatosan a tanulóknál térhetünk át a becslés és az ellenőrzés tanítására. Végül tisztázzuk, hogy számításokor mi a kötelező sorrend:

- becslés,
- műveletvégzés,
- ellenőrzés.

Ehhez a sorrendhez minden esetben ragaszkodnia kell a tanítónak. Gyakran tapasztalható hiányosság, hogy nem kívánják meg az előzetes becslést, vagy elfogadják a formális ellenőrzést, amit a tanulók tényleges számolás nélkül írnak.

Minden művelet tanítása során a következő fokozatokat kell betartani, mely nem cserélhető fel, s egyetlen lépés sem hagyható ki:

1. Nincs tízes átlépés
2. Tízes átlépés az egyesek helyén
3. Tízes átlépés a tízesek helyén
4. Tízes átlépés a több helyen

Csak abban az esetben léphetünk át a következő szintre, ha az előzőben már biztosan számolnak a tanulók. Minden írásbeli művelet tanításához célszerű a helyi érték táblázatot használni, ami jól segíti az algoritmus megértését. Szemléltetésre használjunk a játékpénzt, valamint a tökéletes pénztárgépet, ami csak az 1, 10, 100, 1000 Ft-osokat fogadja el. Fontos, hogy a tanulók kirakják a taní-

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

tandó műveleteket, majd ezt a táblázatba beírva a tevékenységet és a számítást összehasonlítva könnyen leolvashatják a tanulók az algoritmust. A továbbiakban néhány konkrét példát mutatok be:

Írásbeli összeadás átlépés nélkül

1000	100	10	1
		4	3
	+	3	2
		7	5

1. Páros munkában dolgozunk. Egyik tanuló 43, a másik 32 Ft-ot kap.
2. Beírjuk ezeket a helyi érték táblázatba.
3. Összerakják a pad közepére és össze-számlálják mennyi pénzüik van összesen.
4. A táblázatban összeadjuk az egyes helyértékeket.
5. „Rövidebb írásmód” → helyi érték táblázat nélkül:

$$\begin{array}{r} 43 \\ +32 \\ \hline 75 \end{array}$$

Elemzés:

1. Hogyan írtuk be a számokat a helyi érték táblázatba? → az azonos helyi értékeket írtuk egymás alá
2. Hogy végeztük el az összeadást? → az azonos helyi értékeket adtuk össze
3. A rövidebb írásmódban ugyanezeket a szabályokat követjük → a beváltást nem szoktuk leírni, hanem a kezünkkel mutatjuk

Észrevetjük a tanulókkal, hogy a szóbeli összeadást a legnagyobb, az írásbelit a legkisebb helyi értékkel kezdjük. A további fokozatok esetén a helyi értékek összeadása után további két lépést iktatunk be:

- Beváltjuk az 1 Ft-osokat tízforintosra.
- Beváltjuk a táblázatban az egyeseket tízesekre

A becsléskor mindig meg kell mondani, hogy milyen pontosságú becslést kérünk. Az ellenőrzés először másik sorrendben történő összeadással, majd a kivonás megtanítása után azzal történjen. Az írásbeli kivonást az összeadás analogiájára tanítjuk.

Írásbeli szorzás egyjegyű szorzóval átlépés nélkül

1000	100	10	1

	2	1	3	• 3
	6	3	9	

1. Pl. 3 fős csoport munkában dolgozunk. Minden tanuló 213 Ft-ot kap.
2. Beírjuk ezt a helyi érték táblázatba.
3. Összerakják a pad közepére és összeszámolják mennyi pénzük van összesen. → Hogy számíthatjuk ki?
4. A táblázatban összeszorozzuk az egyes helyértékeket.
5. „Rövidebb írásmód” → helyi érték táblázat nélkül:

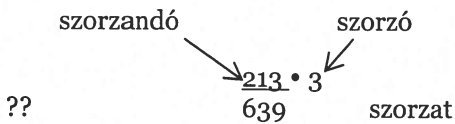
→ összeadjuk → Más művelettel?
 → szorzással → az azonos pénzne-
 meket megszoroztuk hárommal.

$$\begin{array}{r} 213 \cdot 3 \\ 639 \end{array}$$

Elemzés:

1. Hogyan írtuk be a számokat a helyi érték táblázatba? → az azonos helyi értékeket írtuk egymás alá
2. Hogy végeztük el az szorzást? → az azonos helyi értékeket szoroztuk össze
3. A rövidebb írásmódban ugyanezeket a szabályokat követjük

Az elnevezések bevezetésénél vegyék észre a tanulók, hogy ezek pontosan azok, amelyeket a szóbeli számolás esetén megtanultak:



Becslés:

Tízesekre: $210 \cdot 3 = 630$

Százásokra: $200 \cdot 3 = 600$

Mindig meg kell adni, ebben az esetben is, hogy mire becsüljenek a tanulók. Fontos azonban, hogy tisztában legyenek avval, hogy ez határozza meg a becslés pontosságát (lásd a fenti példát).

Ellenőrzés: összeadással, amíg nem tudnak osztani, majd mindkét féleképp tudniuk kell. Az átlépéssel való szorzás esetén is először megszorozzuk a helyi értékeken levő számokat és a kapott eredményt beírjuk a helyi érték táblázatba. Ezután átváltjuk, azaz az összeadásnál és a kivonásnál tanultakat követjük.

Szorzás többjegyű szorzóval

A műveletek tanításának egyik választóvonal a többjegyűvel való szorzás. Tapasztalataim szerint ennek leggyakoribb oka, hogy a tanulók nem értik, miért, hogyan kell a részlet szorzatokat eltolni. Ennek hiányában össze-vissza mozgatják a részlet szorzatokat. Segíthet, ha a szóbeli szorzásból vezetjük le a többjegyűvel való írásbeli szorzást:

Szóbeli szorzás esetén:

???? $43 \cdot 36 = 43 \cdot 6 + 43 \cdot 30 = 258 + 1290 = 1548$

Ebből (az írásbeli összeadás szabálya alapján) az írásbeli szorzás:

$$\begin{array}{r} ?? \quad 43 \cdot 36 \\ \quad 258 \\ ?? \quad +1290 \\ ?? \quad 1548 \end{array}$$

Majd rámutatunk, hogy felesleges, de ha bizonytalanok, ide lehet írni.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

A másik irányban való szorzás megtanítása, ezek után nem okoz gondot, hiszen ez csupán azt jelenti, hogy más sorrendben végezzük el a részlet szorzatok összeadását.

Írásbeli osztás

A másik „mumus” a tanulók számára az írásbeli osztás. Ennek gyakori oka bízva a gyerekek előzetes tudásában, egyrészt, hogy kellő magyarázat helyett, csak megmutatják az algoritmust, másrészt csak a következőkben másodsorra ismertetett módszert tanítják, ami azonban olyan kognitív képességeket igényelnek, amellyel a tanulók jelentős része még nem rendelkezik.

A bennfoglaló táblák és a szóbeli osztás kellő átisméltése után tudatosítjuk a következő analógiákat:

$4:2=2$	$4:2=2$
$40:2=20$	$40:20=2$
$400:2=200$	$400:200=2$
$4000:2=2000$	$4000:2000=2$

????

Ezek alapján:

$$\begin{aligned}3200:4 &= 3000:4 + 200:4 = 750 + 50 = 800 \\4500:50 &= 4000:50 + 500:50 = 80 + 10 = 90 \\7200:200 &= 7000:200 + 200:200 = 35 + 1 = 36\end{aligned}$$

A fenti példákhoz hasonló feladatok után tudatosuljon, a nullák letakarásával hogy egyszerűsíthetik a számítást.

A megértéshez elengedhetetlen, hogy manipulatív szinten megértsék az osztás elvét:

1. Csoport munkában dolgozzunk. Minden csoport kap pl. 3639Ft-ot kap.
2. A feladatuk, hogy osszák el 3 tanuló között úgy, hogy csak 1, 10, 100, 1000 Ft-osokat használhatnak.
3. Hogy végezték el az osztozkodást? → először az 1000 Ft-osokat osztottuk szét, majd a 100, 10 és végül az 1 Ft-osokat → Miért? → ha fel kellett volna váltani így egyszerűbb lett volna.
4. A helyi érték táblázatban ennek alapján végezzük el az osztást. A fentiekkel szemléletes, hogy miért a legnagyobb helyi értékkel kell kezdeni.
5. „Rövidebb írásmód” → helyi érték táblázat nélkül

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

Az osztás algoritmusa 1.

1000	100	10	1
3	6	3	9
-3			
0	6		
	-6		
	0	3	
		-3	
		0	9
			-9
			0

:3 =

1000	100	10	1
1	2	1	3

Rövidebb írásmód:

$$3'6'3'9 : 3 = 1213$$

$$\begin{array}{r}
 -3 \quad \dots \\
 06 \\
 \underline{-6} \\
 03 \\
 \underline{-3} \\
 09 \\
 \underline{-9} \\
 0
 \end{array}$$

Ebben az eljárásban már ismert műveletekre bontjuk az osztást, továbbá egyszerűbb kognitív tevékenységet igényel, mint a következő eljárás.

Az osztás algoritmusa 2.

Csak, ha már az előző eljárás nem okoz gondot, célszerű áttérni a pótláson alapuló eljárásra. Az előző eljárástól abban különbözik, hogy a szorzást és a kivonást nem írjuk le, hanem fejben végezzük el:

$$3'5'1'6 : 3 = 1172$$

$$\begin{array}{r}
 05 \quad \dots \\
 21 \\
 06 \\
 0
 \end{array}$$

Mindkét eljárás esetén célszerű a következő fokozatokat betartani:

- először sehol ne legyen maradék,
- egy helyen legyen maradék,

- több helyen legyen maradék,
- az osztás végén legyen maradék,
- mindenhol legyen maradék.

Az ellenőrzés a szóbeli osztáshoz hasonlóan szorzással, de írásbeli művelet lévén, írásbeli szorzással történik. Végül megláttatjuk, hogy mitől függ hány jegyű lesz a hányados. Fontosnak tartom, hogy valamennyi művelet tanítása során mindig hangosan mondjunk minden lépést, hiszen ez nagyban hozzájárulhat a megértéshez és a rögzítéshez is.

Összegzés

A műveletek tanítása mindig is sarkalatos pontja volt az iskolai matematikatanításnak. Éppen ezért, sajnálatos, hogy napjainkban diákjaink számos hiányossággal rendelkeznek e téren. Meggyőződésem, hogy a mai diákok képességi semmivel sem gyengébbek, mint elődeiké voltak. Mi lehet a magyarázat? Nézetem szerint a válasz az alkalmazott tanítási módszerekben rejlik. A hagyományos módszerek ma már nem hatásosak, a tábla és a kréta, illetve a fekete-fehér fénymásolatok kiosztása ma már nem elegendő. Ahelyett, hogy szisztematikusan kiépítenénk a műveltek rendszerét, diszkrét műveleteket tanítunk. Így kellő megértés hiányában a bemutatott algoritmusok másolásával, nem alkalmazásával próbálnak a tanulók boldogulni. A tanárok időhiányra hivatkozva gyakran nem fordítanak kellő hangsúlyt a becslés és az ellenőrzés tanítására, pedig ez az, amit talán a leggyakrabban kellene használnunk a mindennapi életünkben. E nélkül hogyan tudnánk megbecsülni pl., hogy mennyit kell fizetnünk a boltban és azt, hogy jól számoltak-e?

Tanulmányomban a műveletek rendszerének egy lehetséges kiépítését mutattam be, amelyet több évtizedes tanári gyakorlatom során alakítottam ki.

Irodalom

- Balázs Ildikó-Osztorics László-Szalay Balázs-Szepesi Ildikó-Vadász Csaba: *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Bp., 2013.
- Ambrus Gabriella: *Valóságközeli matematika*. Educatio Kht., Bp., 2008.
- Carroll, J. B.: *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press, New York. 1993.
- Carroll, J. B.: Matematikai képességek: a faktoranalitikus módszer néhány eredménye. In: Sternberg, R. J. és Ben-Zeev, T. (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince Kiadó, Bp., 1998. 15-37.
- Csikos Csaba és Steklács János: Az adaptív stratégiaválasztás pedagógiai relevanciája. In: *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány - a múlt értékei és a jövő kihívásai: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Program és összefoglalók. MTA Pedagógiai Bizottság, Bp., 2011. 219.
- Dienes Zoltán: *Építsük fel a matematikát*. SHL Hungary Kft., Bp.1999.
- Skemp, R. R.: *A matematikatanulás pszichológiája*. Edge 2000, Bp., 2005.
- Inhelder, B. és Piaget, J.: *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig*. Akadémiai, Bp., 1967.
- Pólya György: *A gondolkodás iskolája*. Gondolat, Bp., 1977.
- Piaget, J.: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Bp., 1969.

Savovic Margit

A KÖRNYEZETISMERET SZEREPE AZ ÓVÓDÁSKORÚ GYERMEKEK NEMZETI IDENTITÁSA KIALAKÍTÁSÁBAN ÉS AZ EURÓPAI ÉRTÉKRENDSZER ELSAJÁTÍTÁSÁBAN, SZERBIÁBAN

Bevezető

A nemzeti hovatartozás (identitás), definíciója szerint ennek értelmezése a következő: egy adott csoport felismerhető sajátosságai, valamint az egyéni érzés az e csoporthoz való tartozásról. Úgy véljük, hogy egy adott nép tagjainál megfigyelhetők ezek a sajátosságok és viselkedési formák.

Az etnikai csoport (görög ethnos – nép) a kultúra vagy a részkultúra, melynek tagjai világosan különböznek a többiektől faji, nemzeti, nyelvi és vallási forrásaik alapján. Az etnikai csoport tagjai közös eredetűek az idő folyamatában, azaz, egy nép múltja és jövője tükrében. Ez azt biztosítja, hogy nemzedékről nemzedékre léteznek a közös nyelv, intézmények, értékek és hagyomány, és mindehhez társul a csoporthoz való tartozás érzése.

Ugyanakkor, különösen az európai népek egyesülése óta, sok szó esik az ún. európai identitásról, mely a különböző kultúrák közösségére, európai értékrendszerre épül, melynek elemei a szabadság, emberi és állampolgársági jogok, a jogállam és a különböző népek kultúrája és hagyományai ápolása. Ez utóbbi multikulturális vagy interkulturális elnevezésként ismert és az Európai Unió legjelentősebb eredményei közé sorolható.

Lima és Rensava szerzők *„A szocio-kulturális elmélet az interkulturális partnerkapcsolatok és a közösségekre vonatkozó alkalmazhatósága* című szövegben a következőképp fejezik ezt ki: „A kultúra hatással van az identitásunkra, értékeinkre, feltételezéseinkre, hiedelmeinkre és szokásainkra. Azonban, egy olyan világban, amelyben tért hódítanak a korszerű technológia, utazások, migrációk, multinacionális gazdasági mozgások és globalizációs folyamatok, megfigyelhető a kultúrák közti határok elmosódása, azok kölcsönösen összefűződnek eddig nem látott mértékben, a kultúra hatása sokkal összetettebbé válik. A világban ma hihetetlen gyorsasággal terjednek el az új információk és technológiák, és mindez jelentős szociális és kulturális változásokat eredményez világviszonylatban.”¹

Kulcsjellegű fogalmak

Kultúra. A kultúra egy népcsoport teljes társadalmi örökségét öleli fel, azaz vonatkozik a gondolkodási formulákra, érzelmekre és cselekedetekre, valamint ezeknek a formuláknak az anyagi kultúrában való megjelenítésére. Az antropológusok a kultúrát úgy fogalmazzák meg, mint *homo*, azaz az emberi faj meghatározó jellegzetességét.

¹ GRANDIC, R., *Globalizacija i obrazovanje – izbor tekstova* (Szöveggyűjtemény: Globalizáció és oktatás). Vajdasági Pedagógustársaságok Egyesülete, Újvidék, 2006, 121.

A kultúra a latin *colere* szóból ered, melynek jelentése letelepedni, tenyészteni, védeni, tisztelni. A kultúrát mindig a kultúrák közötti összefüggés tükrében kell megfigyelni. Az eltérő kultúrák különbözősége figyelmeztet más kultúrák létezésére.

Multikultúra. E fogalom értelmezése etnikai, vallási, nyelvi különbözőség. Multikulturálisnak nevezzük azt a közösséget, melyben több, különböző kultúrához tartozó népcsoport él.

Interkultúra. Utal több, eltérő kultúra összefonódására, egymás közötti kommunikációjára, inter-akciójára. Szó van más kultúrája elfogadásáról és tiszteletéről, a kultúra elemei cseréjéről békés viszonyok közt. A multikulturális társadalmak esetében, egy országban egymás mellett élnek olyan emberek, akik különböző kultúrákhoz tartoznak.

Az interkulturális jelző egy lépéssel előbb jár. Nemcsak az egymás mellett, hanem az egymással való életről szól.

Multikulturális és interkulturális oktatás és nevelés

Az oktatás és nevelés az egyed vagy maga a társadalom fejlődése és előrehaladása legfontosabb funkciója. Az oktatás és nevelés folyamata hozzájárulhat e fejlődéshez azzal is, hogy figyelembe veszi a társadalom multikultúráját, tervszerűen fejleszti azt, interkulturalitását, pontosan megfogalmazott feladatok elvégzésével. Ezek a feladatok, többek között, arra nevelnek, hogy a "fiatalok kapcsolatot tudjanak teremteni más kultúrához tartozó kortársaikkal, legyenek toleránsak és szabaduljanak meg a káros előítéletektől, amikor mások kultúrájáról van szó" (Quellet, F. 1991. Forrás: Quellet F. (1991) L'Education interculturelle essays sur contenu de la formation des maitres, Paris, Editions L'Harmattan)

Interkulturális képességek megszerzése

A multikulturális oktatás és nevelés egyik nagyon fontos feladata a multi-, és interkulturális képességek kialakítása a gyerekeknél. E folyamat néhány eleme:

- Az adott kultúrához való tartozás tudatának kialakítása az egyednél,
- A kultúra egyedre való hatása tudatosítása,
- Különböző világnézetek, álláspontok, szokások és hagyományok iránti nyílt szellem,
- Etnoközpontúság kizárása. Annak tudatosítása, hogy saját kultúránk értékelése ne vezessen más kultúrák lebecsüléséhez.

Az oktatás és nevelés intézményeinek fontos szerepe van e feladatok megvalósításában, az előítéletekkel való szembenállásban, a megkülönböztetés kiküszöbölésében. Természetesen, a felelősség nemcsak az iskolát terheli, hanem a családot is és a társadalmat is.

Ennek kapcsán már több lépést is megtettünk. Polgári nevelés tantárgyat tanítunk általános-, és középiskolában, illetve ún. műhelyeket szervezünk, ahol a tanulók megismerkednek a polgári értékekkel, egyenjogúsággal és az emberi jogokkal.

A multikulturális oktatás és nevelés különösen fontos azon nevelők szempontjából, akik heterogén nemzeti környezetben dolgoznak. A kompetencia megszerzése legfontosabb lépései közé sorolják azoknak a formuláknak az elsajátítását, melyek jellegzetesek az intézményre és a környezetre, amelyben a különböző nemzetiségű gyerekek élnek, ill. ezen csoportok kommunikációra való serkentése.

Szintén a nevelő feladata, hogy részletesen megismerkedjen mindazokkal a jellegzetességekkel, különlegességekkel, hagyományokkal, szokásokkal, melyek a helyi környezetre jellemzőek, hogy személyes példájával járuljon hozzá a más kultúrákkal szembeni pozitív álláspont kialakításához.

Szerbia soknemzetiségű ország, ahol az iskolarendszer, főleg a tranzíciós időszakban, nem foglalkozott behatóbban az interkulturális nevelés népszerűsítésével, kivéve Vajdaság tartományt, ahol az együttélés formulája sikeresen működik évtizedek óta. A közelmúlt eseményei, a 20. század utolsó évtizedében dúló háború a volt Jugoszlávia területén, a különböző etnikai csoportok bizonyos fokú eltávolodását idézték elő. Megfigyelhető volt ez a fiatalok között is. Továbbra is felismerhető egymás szokásai és hagyományai hiányos ismerete, valamint a saját nemzet kultúrája és történelme elferdítése.

Első lépésként Szerbiában, az eltérő kultúrák témái és egyes tartalmai újra helyet kaptak a kurrikulumban, főleg a kisebbségi szerzők alkotásai. Továbbra is aktuális az anyanyelv ápolása mellett, a környezetnyelv tanulása (a többségi nemzet tanulja a kisebbségi nyelvet, melynek hosszantartó hagyománya volt Vajdaságban).

A globalizáció hatása az értékrendszer változására

A globalizáció folyamata homogenizálja a kultúrát. Tanúi vagyunk a hagyományos, falusi kultúra kihalásának, a régi, városi „gyülekezőhelyek” (szomszédlátogatás, korszó, városi kávéházak, hagyományos sör-, és borpincék) eltűnésének. Ezeket a hatalom és státusszimbólumok váltják fel, a pénz bizonyos értelemben az értékek mércéjévé válik. Az életcélokat az élvezetek, fogyasztás és sokszor „olcsó” szórakozás váltják fel. Sajnos, sem a tudomány, sem a kultúra nem kerülhetik el ezt a befolyást.

„A tudomány, mely kezdetben arra volt hivatott, hogy az emberi szellemet megszabadítsa a dogmáktól, előítéletektől, mely védelmezte a szabad, emberi véleménynyilvánítást, idővel kezdte elfojtani az ember természetéhez és önmagához való egészséges viszonyát, szokásait, a hagyományokat, kulturális formulákat. A mai tudományos-technikai észjárás, tehát, épp ellentétes szerepben jelenik meg, azaz a különbözőséget közös nevezőre hozza tudományos észszerűséggel, és mint új ideált jeleníti azt meg.”²

A gyors változások, az információk tömege fenyegetés minden hagyományos kultúrára nézve. E fenyegetés egyik megjelenési formája a globalizáció, mert jelentősen megváltoztatja a nemzeti, kulturális identitást is.

A globalizáció, világi méretekben túlnő a nemzeti határokon. A közösségek idő és helyi kombinációkban szervezkednek újra. A globalizáció következtében

² KAJTEZ, N., *Civilizacija u službi zla, genealogija globalizacije* (Civilizáció a Bűn szolgálatában, a globalizáció elemzése), Nikola Kajtez, Újvidék, 2004, 153.

szinte megszűnik a közvetlen (face to face) kommunikáció, a közösségek felbomlanak, és sokszor új, virtuális csoportok jelennek meg. A globalizáció többféleképpen hat a nemzeti identitásra, mert olyan folyamatokról van szó, melyek semmilyen földi hatást nem ismernek el. A multinacionális vállalatok, melyek uralják a világot, azonos technológiájúak, szerkezetük a világ bármely részén azonos, miáltal unifikálják a környezetet a helyi jellegzetességek teljes figyelmen kívül hagyása következtében.

A technika fejlődése felgyorsította a globalizációt. Az Internet tenyerünkbe helyezte a világot, fel sem kell állnunk karosszékünkben, ha bármilyen adatra van szükségünk. Egy azon technika megvásárolható a világ bármely részén.

A kultúra veszít sajátosságaiból, és ez a homogenizálás a következő (néha szinte ellentmondásosnak tűnő) feltételezésekre ad okot:

- A nemzeti hovatartozás gyengül, vagy erősödik, attól függően, milyen erősek a nemzeti, kulturális intézmények, társadalmi szervezetek,
- Elmosódnak a kulturális különbségek,
- Erősödik a nacionalizmus.

Továbbra is sok a vita az identitás kérdéséről. Nem túlzunk, ha az identitás válságáról beszélünk, mert ez az egyén helyzetét bizonytalanná teheti a társadalomban. Az identitásról három elméletet említenénk meg:

1. A reneszánsz embere, individuum, ilyen az identitása is. „Ki vagyok Én?”
2. Társadalmi identitás. A külvilág és az Ego kapcsolata,
3. Posztmodern identitás. Az állandó változásokat kíséri, az ego sosem végleges. (Csányi Vilmos, Kultúra és globalizáció, elérhető, www.antiiskola.eu)

A korszerű társadalmak gyors és állandó változásoknak vannak kitéve. Ez a fő különbség a hagyományos és a korszerű társadalmak között. A hagyományos társadalmak tisztelik a múltat, az értékek nemzedékekről nemzedékekre öröklődnek. A korszerű társadalmak főleg a változásokat követik, napról napra.

Az európai értékrendszerben „a nyelven kívül, szinte nincs közös hit, mely egyesítené a társadalmat”,³ Csányi szerint az iskola olyan ismereteket kell, hogy nyújtson a tanulóknak, melyek erősítik nemzeti identitásukat, ugyanakkor, megkönnyítik az európai értékrendszerhez való közeledést is. Vajon, az európaiság, kohéziós erejével ellent tud-e állni a globalizáció folyamatának?

A közös kultúra alapja az a fajta kommunikáció, mely az egymást követő nemzedékeknél közös értékrendszert biztosít. Amikor megtörténnek a változások, úgy tűnik, a nyelven kívül az embereket semmi nem köti össze, mert eltérő dolgokban hisznek.

„Ha az európai közösség ideálját egy mondatban kéne kifejezni, akkor ez az európai identitás fogalma, mely a megértésre (tolerancia) és a különbözőségek

³ CSÁNYI, V. (2009) *A nyelven kívül szinte nem létezik közös hiedelem*. Új Pedagógiai Szemle, VI. Bp., 50.

tiszteletére épül. Az európai dimenzió, ennek értelmében az iskolai tantervben biztosítja a történelmi, földrajzi és kulturális különbségek megértését. Biztosítania kell az európai identitás létrejöttét, és annak hangsúlyozását, hogy mindenki, egyénileg is járuljon hozzá a szociális és gazdasági fejlődéshez”.⁴ Az európai kultúrában még nem általános, hogy az ember úgy élje meg önmagát, mint, először is. Európaikat, és csak azután bizonyos nemzethez tartozót. Ilyen sorrendben! Több nemzedék tevékenységére lesz szükség, hogy mindenki, aki Európában él, rátaláljon azokra a közös értékekre, melyek a közös, európai értékrendszer kialakulásához vezetnek majd.

Vannak ilyen törekvések. Ez látható annak alapján, hogyan érvényesülnek az európai kultúra bizonyos elemei nálunk is. Fontos, hogy mi magunk is járuljunk hozzá az európai kultúra gazdagításához. Ez nagyon érzékeny munka, mert olyan nemzeti értékeket kell választani, melyek méltóak arra, hogy az európai értékrendszer részeivé válhassanak.

Nemzeti identitás

A nemzeti kultúra részeivé születésünkkel válunk, és ez a kulturális hovatartozás legfontosabb forrása. Ez a hovatartozás nincs géneinkbe nyomtatva, tehát nem velünk születettek, hanem kialakulnak. A nemzeti kultúra alakította ki a nemzeti nyelvet (a legfontosabb kommunikációs eszközt egy nemzeti közösségen belül), alakította ki a homogén kulturális formulát és fejté ki hatását, többek között a nemzeti oktatási rendszerre is.

A nemzeti kultúra legfontosabb elemei:

- Létezik „nemzeti anyag”, mely történelmen, irodalmon, médián keresztül állandó „használatban” van,
- Hagyomány: bizonyos viselkedésformák és értékek ismétléssel bevéssznek
- Legenda a származásról. Az ezzel kapcsolatos események kedvező keretben helyezkednek el. A nemzeti hovatartozás, jelképesen, az ősök „feddhetlenségére” épül.

Alapjában két fajta identitás létezik (egyik sem alakult ki természetes úton, hanem társadalmi ráhatás eredménye): egyéni és közösségi. Említsük még meg az etnicitás fogalmát. Ebben a vallás, nyelv, szokások, hagyományok foglaltatnak, melyek közös elemei minden egyes nemzetnek. Európában azonban, nincs olyan nemzet, mely csak egy etnicitást, kultúrát vagy etnikumot jelent. Minden korszerű nemzet összetett (hibrid) jellegű.

⁴ ZINDOVIC–VUKADINOVIC, G., *Zbornik radova: Internacionalizacija obrazovanja* (Az oktatás nemzetköziesítése – szöveggyűjtemény), Szerbiai Pedagógia Társaság, Belgrád, 1994, 116.

Európai kultúra

Az európai kultúra jellemzői

- Demokrácia,
- Európa a kultúra bölcsője,
- Különbözőség,
- Nemzeti kultúra és identitás,
- A nemzeti identitás nem veleszületett, tanuljuk,
- A nemzeti kultúra megjelenése által terjed,
- A nemzeti kultúra változtatható,
- Minden kultúra összetett, viszont a nemzeti kultúrák törekszenek homogenizálásukra.

Demokrácia. A demokrácia néphatalmat jelent. Ez államberendezési forma, melyben az államhatalom a néptől ered. A demokrácia legfőbb problémája az az úr, mely az egyén szabadsága és a közösséghez (államhoz, társadalomhoz) való tartozás között van. Az egyén szabadságát a közösséghez való kötődése csökkenti, de ez egyben biztosítéka is szabadságának. A demokráciában törvények uralkodnak, nem pedig ember emberen. A törvényállam fogalma szorosan fűződik a demokrácia fogalmához.

A demokrácia feltételezi a polgárok egyenlőségét. Nem ismeri a kiváltságokat és a polgárokkal szembeni megkülönböztető eljárásokat. Jellemzi még az esélyegyenlőség, gondolatszabadság, véleménykülönbözőség, a kisebbség védelme.

Szabadság. Az ember szabadon, saját elhatározása alapján fejlesztheti egyéniségét. Mindenkinek biztosítani kell a méltóságot, mert ez különbözteti meg az állatoktól. A szabadság nem elvont fogalom, hanem konkrét állapotot jelent saját életvitelünkkel, vallásszabadsággal, lelkiismereti szabadsággal, és a foglalkozás szabad megválasztásával kapcsolatban. Ismeretes az a tétel, hogy *az egyén szabadsága a másik egyén szabadsága határáig terjed.*

Tolerancia. A tolerancia problémája az, hogyan fogadjuk el az ellentétes véleményeket. A probléma megoldása attól függ, mennyire távoliak az álláspontok. A tolerancia nem jelent véleményazonosságot. Toleránsnak lenni azt jelenti, hogy képesek vagyunk elfogadni a különbségeket, megérteni, hogy másoknak is joguk van létezni, fejleszteni és alkalmazni saját kultúrájukat, nyelvüket, szokásaikat és hagyományukat.

A tolerancia pozitív gondolkodásmód. A gyerekek meg kell tanulják mások helyzete, problémája átélését, az empátiát (együttérzést). Az empátia a tolerancia legmagasabb lépcsőfoka.

Célok:

1. A különbözőség elfogadására való nevelés,
2. A kölcsönös tiszteletre való nevelés,
3. A közös életre való nevelés (mások kultúrájának elfogadása),
4. A konfliktusok helyes megoldása, főleg, ha nemzeti alapon történnek, emlékeztetve az egyenlő jogokra és köteleességekre,
5. Kölcsönösen toleráns viselkedés,

6. Az gyerekek megszabadítása az előítéletektől, melyek gyakoriak mások szokásaival, hagyományával kapcsolatban,
7. Egymás szokásai és hagyományai megismerése, mert a gyermekcsoportok épp nemzeti alapon különül(het)nek el.

Fontos, hogy a szülők is ismerjék ezeket a célokat, mert az előítéletek és intolerancia, lehet a családi példa következménye.

Módszertani keret

A Környezetismeret az óvodáskorú gyermek szocializációjának fontos eleme. A természet- és a társadalomismereti tartalmak elősegítik úgy a nemzeti identitás, mint a környezet univerzális értékeinek elsajátítását. Környezetünk megismerése, földrajzi fogalomként, természeti sajátosságainak ismerete, érzelmileg köti a gyermeket hazájához.

Továbbá, a beszéd fejlesztése elősegíti a nyelvi identitás kialakulását. Minden tartalom (zenei, testnevelési és mások) fejleszti a gyermek identitását. Ez a szerepe a Környezetismeret módszertanának is.

E munka *célja*, hogy a Környezetismeret anyaga felmérésével utaljunk azokra a tartalmakra, melyek az előzőekben megfogalmazott nemzeti hovatartozás érzését fejlesztik a gyermekekben.

Feladatunk, hogy a következő kérdésekre megfelelő választ kapjunk:

- Melyek azok a közvetlen tartalmak, melyek a gyerekek nemzeti identitása fejlesztéséhez legközvetlenebbül járulnak hozzá,
- Mely tartalmak ismertetik az európai értékeket,
- Milyen a mennyiségi és minőségi összefüggés e tartalmak között,
- Lehetséges-e már az oktatás és nevelés ezen lépcsőfokán felfedni a globalizációs hatást,
- Elfogadottak-e a kulturális különbségek,
- Hozzájárul-e a Környezetismeret a nemzeti identitás megóvásához?

Módszerünk a környezetismereti tartalmak elemzése, deskriptív (leíró) jelleggel.

Elemezni fogjuk a jagodinai „Pionir” elnevezésű óvoda éves tervét a Környezetismeret módszertana tükrében (2007/2008)

Az elemzés eredménye

Az óvodáskorú gyermekek kutatják az őket körülvevő világot. Szemléletük színhelye, tehát a közvetlen környezet. Azok a tartalmak, melyek az élettelen és élő természetre, a társadalomra vonatkoznak. Ezeknek szerepe van az egyed identitása kialakításában, mely a közvetlen környezetet alkotó közösség tagjaivá teszik őket.

A tantervből kiemeljük azokat a jellegzetes helyzeteket, melyek a szűkebb és tágabb környezet értékrendszere elsajátításához vezetnek. Ennek céljából „műhelyeket” alakíthatunk, melyek olyan tartalmak feldolgozását kezdeménye-

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

zik, melyek jelentősek az önmegvalósítás és az önmagunkról alkotott tudat megjelenítésében.

A következő műhelyekről van szó:

Mondd a neved, beceneved, barátaid nevét

A név fontos eleme az identitás kialakításának. Ugyanis a gyerekek megismerkednek a népükre jellemző nevekkal és családnevekkal, de olyan nevekkal is melyek más népekre jellemzőek.

Mit játszok barátaimmal

- Az önmagamról való tudatom,
- Kommunikáció a csoportban, a megállapodások tiszteletben tartása, mások identitása tisztelete

Tanítjuk a gyerekeket mások aktív figyelemmel való meghallgatására és megértésére, tartsuk tiszteletben mások kívánságát és szükségleteit. E beszélgetés fontos része a nemek közötti humán viszonyra való nevelésnek is.

Családom, származásom. Családfa

A család az elsődleges szocializáció színtere. A gyermek a családban tanul először önmagáról, tanulja a nyelvet, mely az identitás egyik döntő eleme. Említettük már, hogy az európai kultúrák multi jellegűek. Előfordulhat, hogy a családfa szerkesztése során utalás van arra, hogy különböző etnikai csoportok hozzártartozói is családunk tagjai. Ismerős az. u.n. „vegyes” házasságok fogalma, ezzel együtt a kétnyelvűség (bilingvizmus), melynek helyes feldolgozása nagyon fontos, nehogy identitási válságot okozzon. Ez a jelenség fellelhető Szerbia egyes vidékein, főleg Vajdaságban, Dél-Szerbiában, de a lakosság migrációja következményeként az ország más részeiben is. Megfigyelhető szintén az Európai Unióban is, ahol a migráció még kifejezettebb.

Jogaim

Barátkozás más gyermekcsoportokkal, más életkorú gyerekekkel, közös tevékenységek szervezése. A másság tisztelete, mások véleményének elfogadása. Amikor az emberi jogokról van szó, épp ezzel kapcsolatosan ragaszkodunk mások különbözőségé elfogadásához faji, etnikai, nemi, vallási és minden más tekintetben.

A világ gyerekei

Hogyan élnek a gyerekek a világ más országaiban, hogy néznek ki, mivel táplálkoznak, milyen jogaik vannak, mivel és hogyan játszanak?

Ismerjük meg lakóhelyünket

Ismerjük meg környékünk nevezetességeit. Miben különbözik lakóhelyünk azoktól a városoktól, falvaktól, ahol voltam. Mit szeretek legjobban saját lakóhelyemen. Ismerjük meg a kulturális intézményeket, kirándulóhelyeket. Melyek a lakóhelyünk alapításához, elnevezéséhez fűződő legendák. A városunkhoz közeli kisebb települések, falvak, folyók. Szülővárosunk, az a környezet, ahol az óvodás gyermek élete zajlik. Abból a szabályból kiindulva, hogy az óvodáskorú gyermekkel való foglalkozásokban az az első, ami közeli, egyszerű, ismert és könnyű, természetes, hogy a gyerekek először szülővárosukat ismerik meg. Tudniuk kell földrajzilag is, mely országban, régióban, tartományban van.

Ismerkedjenek meg a gyerekek a nemzeti jelzésekkel, címerrel, zászlóval, himnusszal. Ezek is az identitás fontos tényezői. Mindez nem zárja ki ugyanezen elemek, más népekkel kapcsolatos megismerését.

Kutassuk az időt és a teret

Ismerjük meg a távoli országokat. Ismerjünk meg új országokat: élővilágukat - figyelembe véve a gyerekek életkorát és előzetes ismereteiket. Számítani kell arra, hogy az internet és más média (televízió) hatására a gyerekek már rendelkeznek sok információval, fordítsunk gondot ismereteik rendszerezésére. Beszélgessünk arról, milyen nyelven beszélnek a távoli országok népei, milyen szokásaik vannak, mivel táplálkoznak, milyen a kulturális örökségük.

Ezek a témák toleranciára, megértésre, mások kultúrája elfogadására és tiszteletére tanítják a gyerekeket. Beszélgessünk arról, mivel járultak hozzá a különböző népek az emberiség kultúrájához. Mi az amit mi is használunk, de más népek kulturális örökségéhez tartoznak. A gyerekek életkorára való tekintettel, főleg európai határokon belül mozgunk.

A művészetek világában

A szavak művészete. Irodalmi művek. Gyermekirodalom, zene-, és képzőművészet. Figyelmet szentelni hazai művészeknek, de más országok szerzőinek is.

Régi és új

Régi szokások és hiedelmek. Idős emberek mesélnek a múltról. Nemzeti hangszerek, nemzeti legendák hősei. Kultúra és hagyomány, mit értünk el történelmünk folyamán. Forrásmunkák: népdalok, közmondások, kiszámolók, szólások, népi bölcsességek, néptánc, népviselet környezetünkben, országunkban. Miről tanúskodnak a régi tárgyak. Hogyan éltek az emberek a múltban. Régi fegyverek és szerszámok. Milyen játékokkal játszottak dédapáink és dédanyáink.

Fordítsunk figyelmet ezekre a tartalmakra. A nép múltjának felelevenítése jelentős szerepet játszik a saját identitásról való tudat kialakításában. Ösztönözzük a gyerekeket arra, hogy legyenek büszkék a nemzeti örökségre, ami nem azt jelenti, hogy éljünk a múltban, hanem azt, hogy a múlt ismerete a nemzeti hovatartozás megőrzésének feltétele, más népek, ugyanilyen szükségletei elismerésével párhuzamban.

Beszédfejlesztés

Mire szolgál a beszéd. Beszéd segítségével kommunikálunk másokkal, kifejezzük kívánságainkat, érzéseinket, megmutatjuk tudásunkat. Mese a bábeli toronyról, annak szolgálatában, hogy a gyerekek megértsék, hogy a különböző nemzetek eltérő nyelveken beszélnek, ami, viszont nem lehet a nemzeti türelmetlenség (intolerancia) és meg nem értés forrása. Ellenkezőleg: az idegen nyelvek tanulása közelebb hoz másokhoz, másokkal baráti kapcsolatokat építhetünk ki.

„A bábeli torony feledésbe merült, de máig is megmaradt, hogy a különböző népek különböző nyelveken beszélnek. Továbbra is gyakran veszekednek, sőt háborúznak is egymással. Néha, még ha értik is a szavak jelentését, az emberek nem értik meg egymást. Talán egy szép napon, ha szerényebbé és jobbindulatúabbakká válnak, az Úr úgy dönt, hogy újra egy nyelven beszéljenek, hogy megértsék egymást és összefogjanak”.⁵

Hol élnek az emberek

Emberek a világ minden táján élnek, a forró Afrikától a jeges Északi – sarkvidékig. Környezetüktől függően az emberek különbözőképpen élnek, táplálkoznak, laknak, öltözködnek, eltérőek szokásaik, nyelvük, zenéjük, festészetük. Beszéljessünk a világ egyes tájainak jellegzetességeiről, érdekességeikről. Az emberek a világ különböző részein életüket szokásaik, hagyományuk, hiedelmeik és viselkedési formuláik alapján szervezik meg.

Hallgassanak a gyerekek zenét saját és más népek zeneművészetéből. Tanítsuk őket más művészete elemeinek felismerésére. A zene egy adott nép szokásai és hagyományának csak egy alkotóeleme. Minden népnek vannak saját meséi, hősei, ünnepei, sportja. Ezekről beszélgetve az óvodás megérti a különbözőség fogalmát, mások szokásai, hagyományai, kultúrája megismerésének szükségességét. Ez megakadályozza a saját identitás korlátai közé való bezárkózást is, és első lépés a nemzeti identitástól az európai identitásig, majd azon át a világpolgárként való önmegvalósítás útján.

Emberi közösségek

A különböző városokban és falvakban élő emberek, akik azonos nyelvet beszélnek, azonos szokásaik és hagyományuk van, alkotják a népet. Több nép, ugyanazon a területen tágabb közösséget, államot képez. Beszélgetés a közösségről, melyben élünk.

⁵ STOJANOVIC, B., *Istrazivaci decjih dusa* (A gyermeki lélek kutatói), Dragon, Újvidék, 2010, 141.

A Környezetismeret további témái az identitás kialakítása funkciójában

„Az óvodáskorú gyermeknél, a közösségben való együttműködés, társadalmilag elfogadott viselkedésformák által, annak a csoportnak köszönhető, melynek a gyermek is tagja. A kortárs csoport pozitív vagy negatív reagálása megérteti a gyermekkel, mely viselkedésformák kívánatosabbak. A közösségben és a közösség általi önmegvalósítás a környezethez kapcsolódó aktív viszony feltétele. A szocializáció folyamatában a gyerekek képessé válnak az önellenőrzésre és önfegyelemre. Óvodáskorban ez a közös játék során alakul, amikor a szabályok betartása által kezdetét veszi az erkölcsi

Az óvodáskor, úgy tűnik, a gyermek erkölcsi fejlődése első, fontos szakasza. Ezt a periódust ki kell használni az értékrendszer megalapozására.

Djordjevic négy értékcsoporthoz említ:

1. Univerzális jellegű értékek (igazságosság, szabadság, emberszeretet, bátorság, igazságszeretet, ökológiai tudat)
2. A közösségre nézve jelentős értékek (felelősség, hazafiasság, törvény- és rendtisztelet, társadalmi elkötelezettség)
3. Másokkal szembeni értékek (szolidaritás, együttműködés, tolerancia, becsületesség)
4. Saját magunkhoz viszonyulás értékei (integritás, munka iránti pozitív viszony, alkotó jellegű tevékenykedés, önellenőrzés, szerénység, kezdeményezőkézség)

Hasonlóságok, különbségek

Beszélgetés az emberi jogokról, különböző kultúrákról, hogyan élnek más emberek, nem hangsúlyozva a különbségeket, hanem arra fordítva figyelmet, mi az ami összeköti őket, kultúrájuk különbözősége ellenére.

Szokások. A szokások olyan jelképek, melyek évszázadokon át nemzedékről nemzedékre szállnak. Ami a vallási ünnepeket illeti, mindegyiknek van szertartása, mely a múltba vezethető vissza. Szerbia többvallású ország. A hittan nem hivatalos része az óvodai oktatás és nevelés rendszerének, de az óvodákban is helyet kapnak a vallási ünnepek, az állam által elismert vallások naptárai szerint.

Ortodox (pravoslav) vallás a Környezetismeretben. Megünneplésre kerül a Karácsony, Húsvét és más, jellegzetes egyházi ünnepek. A gyerekek tanulnak a Slava-ról (ez a házi védőszent ünnepe). Más vallások szintén megtartják ünnepeiket. A vegyes nemzeti környezetben a gyerekek megismerik és megtanulják tisztelni mások vallási szertartásait, szokásait. Természetesen, megünneplésre kerülnek más, állami és közös ünnepek is (Újév, Munka ünnepe, Nőnap).

Befejező áttekintés

Munkánkban elemeztük az óvodai Környezetismeret módszertanába foglalt tartalmakat, azzal a szándékkal, hogy összegezzük, mely címszavak fejlesztik a nemzeti identitást, melyek segítik az európai értékrendszer kialakítását.

Feltettük a következő kérdéseket:

1. Milyen a minőségi és mennyiségi arány és mi a fontosabb
2. Észlelhető-e már ezen az első, intézményes lépcsőfokon a globalizációs hatása
3. Milyen mértékű a kulturális különbségek tolerálása
4. Hozzájárulnak-e a környezetismereti tartalmak a nemzeti identitás megőrzéséhez

A következő megállapításra jutottunk. A tantervben megfelelő mennyiségű címszó és szituáció szerepel, mely lehetővé teszi, hogy az óvodáskorú gyermek ismereteket szerezzen identitásáról, beszédgyakorlatok, (anyanyelvű), művészeti és más jellegű tartalmak által.

Tekintettel korukra és az óvodai munkában elengedhetetlen fokozatossági elvre, természetes, hogy előnyben részesülnek a „nemzeti” tartalmak. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül viszont, hogy elegendő mennyiségben említésre kerüljenek távolabbi kultúrák is, szokásaik, hagyományuk, főleg európai vonatkozásban.

A globalizáció hatása nem mérhető fel a munkaterv elemzése útján, csak az óvodáskorú gyermekek környezetismereti foglalkozásain való tartósabb részvétellel, gyakorlati úton. Mivel több éve (15 év magyar nyelvű óvodában és 8 év szerb nyelvű környezetben) látogatom ezeket a foglalkozásokat, megállapítanám, hogy a globalizáció bizonyos elemei már ezen az oktatási-nevelési lépcsőfokon is jelen vannak.

Ami a kulturális különbségek elismerését illeti, függ a közvetlen környezet nemzetileg homogén vagy heterogén összetételétől. Ha nemzetileg homogén környezetről van szó, akkor mások kultúrája megismerése csak elméleti jellegű lehet. Függetlenül attól, hogy a kis- és középső csoportos gyerekek mozgástere még eléggé körülhatárolt, a témákat, melyek más kultúrákra vonatkoznak, szintén alaposan meg kell tárgyalni.

Az elemzés során kiválasztott tartalmak tanúskodnak arról, hogy van még elég mozgástér a nemzeti identitás bővítésére, de csak „egészséges” alapokon, nehogy a gyerekeket nemzeti identitásuk keretei közé szorítsuk. Több teret kell szintén biztosítani az európai értékeknek is, mert ahogy már említettük, az út Európán kell majd egyszer, hogy vezessen vissza az etnikumhoz, világpolgársághoz. Ebben a sorrendben.

Irodalom

- Bubanja, P. (2005). *Pedagogija mira*. (A béke pedagógiája). Odeljenje za kulturu mira, Krusevac.
- Budimir-Ninkovic, G. (2004) *Vrednosne orijentacija mladih i odraslih* (A felnőttek és gyerekek értékek iránti érzékenysége). Tanítóképző, Jagodina
- Cenic, S. Petrovic, J. (2005) *Vaspitanje kroz istorijske epohe* (Nevelés a történelmi korok során) Tanítóképző, Vranje, Eduka, Belgrád
- Csányi, V. (2009) *A nyelven kívül szinte nem létezik közös hiedelem* . Új Pedagógiai Szemle VI. Budapest.
- Djui, Dz. (John Dewey). (1970). *Vaspitanje i demokratija* (A nevelés és a demokrácia), Obod, Cetinje
- Gera, I. Dotlic. Lj. (1996). *Prirucnik za podsticanje decjeg samopostovanja* (Kézikönyv a gyermeki önbecsülés serkentéséhez), Matica Srpska, Újvidék
- Grandic, R. (2006). *Globalizacija i obrazovanje – izbor tekstova* (Szöveggyűjtemény: Globalizáció és oktatás). Vajdasági Pedagógustársaságok Egyesülete, Újvidék.
- Djordjevic, J. (1996). *Neke psiholoske pretpostavke autonomije učenika* (A tanuló személyisége autonómiájának pszichológiai feltételei), Nastava i vaspitanje, Belgrád.
- Ilic, I. (1983). *Vaspitanje dece ranog uzrasta* (Gyerekevelés kisgyermekkorban) ZUNS, Belgrád.
- Ivankovic, B. (2006). *Metodika upoznavanja okoline sa elementima osnova prirodnih nauka* (Környezetismeret módszertana a természettudományi alapok elemeivel), Sremska Mitrovica.
- Ivankovic, B. (2004). *Metodika upoznavanja okoline* (A környezetismeret módszertana), Óvoképző, Sremska Mitrovica.
- International UNESCO Education Server for Democracy, Peace and Human Rights Education – on line elérhető www.dadalo.org/serbia/demokratie
- Kajtez, N. (2004). *Civilizacija u sluzbi zla, genealogija globalizacije* (Civilizáció a Bűn szolgálatában, a globalizáció elemzése), Nikola Kajtez, Újvidék.
- Kamenov, E. (1997). *Model osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom* (Az óvodáskorú gyermekek oktatói-nevelői programmodelje.) Újvidéki Egyetem, Bölcsészkar, Pedagógiai Tanszék, Újvidék.
- Kamenov, E. (2006-2007). *Predškolska pedagogija* (Óvodapedagógia), Tankönyvkiadó, Belgrád.
- Kaurin, Lj. (2002). *Priroda i društvo za predškolce* (Természet és társadalom óvodásoknak), Bistricak, Újvidék.
- Knezevic-Florice, O. (2005). *Pedagogija razvoja* (A fejlődés pedagógiája), Újvidéki Egyetem, Újvidék.

Petrovic, V. (2006). *Razvoj naucnih pojmova u nastavi poznavanja prirode* (Tudományos fogalmak fejlesztése a természetismeretben), Tanítóképző, Jagodina

Quellet, F. (1991). *L'Education interculturelle –essays sur contenuede la formation des Maitres* (Interkulturális nevelés), Paris, Editions L'Harmattan

Rsumovic, Lj. (1995). *Bukvar decjih prava* (A gyermeki jogok olvasókönyve), RSUM, Belgrád

Savovic, M. (2010). *Multiculturalism and interculturalism in the education in the Republic of Serbia* Practice and Theory in Systems of Education, 5. szám, Budapest

Stojanovic, B. Trajkovic, P. (2005). *Zivi svet oko nas* (Az élő világ), Dragon, Újvidék

Stojanovic, B. (2010). *Istrazivaci decjih dusa* (A gyermeki lélek kutatói), Dragon, Újvidék

Szerzőcsoport, (1996). *Autonomija licnosti i vaspitanje* (A személyiség autonómiája és a nevelés), Szerbiai Pedagógiai Társaság, Belgrád

Szöveggyűjtemény, (2006). *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema* (Az iskolarendszer változása európai dimenziói), Bölcsészeti Kar, Pedagógiai Tanszék, Újvidéki Egyetem

Zindovic- Vukadinovic, G. (1994). *Zbornik radova: Internacionalizacija obrazovanja* (Az oktatás nemzetköziesítése – szöveggyűjtemény), Szerbiai Pedagógia Társaság, Belgrád

www.antiiskola.eu

Patocskai Mária

A KÖRNYEZETISMERET TANTÁRGY TARTALMI ÉS MÓDSZERTANI MEGÚJÍTÁSÁNAK SZÜKSÉGSZERŰSÉGE

A környezettudatosság fogalomköre és célkitűzés

A világméretű környezeti problémák megoldásának hátterében egyéni és közösségi vonatkozásban egy magasabb szintű környezettudatosságnak kellene megvalósulnia, ezért tartom fontosnak a környezettudatosság elemzését.

A környezettudatosság vizsgálat eredménye alapvetően függ attól, hogy hogyan definiáljuk a fogalmat, amit mérni szeretnénk. Továbbá, hogy mi erre a megfelelő és hiteles mérőeszköz. A fogalom valódi jelentése egy hosszú fejlődési folyamaton ment keresztül. A környezettudatosság mára elfogadott konceptualizálása más kutatók által elismert, ezért sokan át is vették.

Számos szerző szerint egy magasabb szinthez szükség van új ismeretekre, megújuló értékrendre és attitűdre, cselekvési hajlandóság és tényleges cselekvésekre.¹² Ezek hierarchia szerint épülnek egymásra.

A *kognitív – ismereti, tudati – komponens* alatt az emberi élet során megszerzett környezeti ismereteket értjük, például mit tud a fenntarthatóságról, a környezetvédelemről vagy az egyéni cselekvés környezetre kifejtett hatásáról³. Ez a környezettudatosság legalsó összetevője. Ezek minősége és mennyisége meghatározza az egyén gondolkodását és értékrendjét. Egyes szerzők szerint viszont a környezeti ismeretek bővülése nem szükségszerűen emeli az értékítéletet és viselkedést.⁴ Ezzel jelen disszertáció szerzője is egyetért.

Az *affektív – érzelmi – komponens* a környezeti értékrendre, problémákra való fogékonyság mutatója. Több összetevőre vezethető vissza: genetikai, pszichológiai-mentális, tanult elemekre, az elsajátított ismeretek alapján kialakuló nézetekre és ezekből származó cselekvési tendenciákra.

A *konatív – magatartás – összetevő* a tényleges cselekvések összességét jelenti. Ebben jut érvényre a kognitív és az affektív komponens érettségi szintje. Ugyanakkor, ha visszafelé vezetjük a komponenseket, akkor kiderül, hogy a környezettudatos magatartásformákból nem mindig következik egyértelműen a tudati és érzelmi komponens szintje. Mivel az egyént élete során nemcsak rengeteg információ, hanem élmény és benyomás is éri, ezért nem egyértelmű függvénye az ismereteknek és érzelmeknek a cselekvési reakciók. Így például a problémák iránti aggodalom sokszor nagyobb hatással lehet egyes cselekvésekre, mint maga az ismeret.

¹ MALONEY, M. P.–WARD, M. P., *Ecology: Let's Hear from the people. An Objective Scale for the Measurement of Ecological Attitudes and Knowledge*, American Psychologist, 1973, 28. 7. 583–586.

² KOLMUSS, A. – AGYEMAN, J. 2002: *Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour?* Environmental Education Research, 2002, 8. 3. 239–260.

³ KOVÁCS András Donát, *A környezeti tudatosság fogalomköre és vizsgálata alföldi példákon*. PhD értekezés, Debreceni Egyetem, 2008. 32–33.

⁴ Varga, 1999.

A környezeti tudat kialakulás folyamatának tényleges célja és eredménye olyan konkrét cselekvési szint, amely a napjainkra jellemző fogyasztási magatartásminták megváltozását jelenti a környezeti rendszerek dinamikus egyensúlyának fenntartása érdekében. Ennek létrejötte egyéni és társadalmi szinten a fenntartható életvitel kialakulásának központi kérdése. Ezért a környezettudatosság magába foglalja a szükséges környezeti ismereteket és azt a szemléletmódot, amely elvezet környezetünk ökológiai, gazdasági és társadalmi fenntarthatóságához.

A valódi környezettudatos cselekvés belső értékrendből fakad, mert a környezetről megszerzett ismeretek, a kialakult értékrend alapján az egyén a lehető legkevesebb környezetnek való ártás szem előtt tartásával, az önkényes célok ez alárendelésével választja meg a cselekvési módját, eszközeit. De a környezettudatos viselkedés külső erőnek (például törvények, szülői akarat) való megfelelésből is adódhat, amelynek hatékonysága, tartóssága megkérdőjelezhető. Mégis egyrészt képes hozzájárulni a környezettudatos értékrend interiorizálásához, másrészt a megfelelő tudati szint hiánya esetén elengedhetetlen a természetes rendszerek védelme miatt.

Ezek alapján a következő célt tűztem ki:

Milyen a vizsgált társadalmi közösségek környezettudatosságának legfőbb jellemzői?

A környezettudatosságot vizsgáló módszer

A környezettudatosság szint mérésére a kérdőívvezés módszerét választottam, mivel ez a legmegfelelőbb adatgyűjtési módszer túlságosan nagyméretű alapsokaság attitűdjeinek mérésére. Az alapsokaságot a kiválasztott mintaterület települései közül Baja, Érsekcsanád és Rém 14 év feletti lakossága képezte. A települések kiválasztásánál személyes motiváció döntött: bajai lakosként jól ismerem a várost és a térség falvait. Meghatározó volt a döntésben az is, hogy a *Beluszky-féle falutípusok* szerint más besorolásba tartozzon a két falu, valamint az itt élők életmódja, fogyasztási stílusa tükrözze a településtípusokat.

A vizsgálati populációból random (véletlen kiválasztás) valószínűségi eljárással történt a mintavétel 2010 őszén. A statisztikai értelemben vett reprezentativitás érdekében, az egyes mintavételi egységeket az alapsokaság paramétereinek megfelelően – utólagos korrekcióval – válogattuk ki. Településenként a vizsgálandó elemek nagyságának meghatározását több tényező határozta meg: egyrészt az alapsokaság mérete, másrészt a szociológiai értelemben vett optimális mintavételi érték (10%), valamint a statisztikai elemzéshez szükséges legalább 100db elemszám. Érsekcsanád, de különösen Baja esetén a túl nagyméretű alapsokaság (37595 fő) miatt a 10% nem valósulhatott meg. Egyedül Rém lakossági vizsgálatakor volt reális alapja a 10%-os elemszámnak. A 1. táblázat mutatja, hogy településenként hány fő került a mintavételbe és ez hány százaléka a népességnek.

1. táblázat: A mintavétel adatai településenként

	Mintavétel száma (fő)	Népességszám %-ban
Baja	342	0,9%
Érsekcsanád	172	6%
Rém	135	9,6%

Szerk.: Patocskai M. 2012

A kérdőívezés magában hordozza a megbízhatósági problémát, mert emberektől kérünk információkat saját magukról. Viszont ezen mérőeszköz használatát már más kutatók elfogadták, ezért a környezettudatosság mérésére a kérdőívezés megbízható mérési módnak tekinthető. Viszont a megbízhatóság nem garantálja, hogy a mérőeszközünk azt méri, amit szeretnénk, ezért fontos az érvényesség vizsgálata. Mivel mérőeszközünk passzol a környezettudatosság fogalmával kapcsolatban kialakult közmegegyezéshez, másrészt átfogja a mérendő fogalom jelentéstartományát, ezért érvényesnek mondható.

A vizsgálat kivitelezését a szerző főiskolai hallgatók, valamint a közművelődésben dolgozó a környezetért felelősséget érző szakemberek segítségével végezte. Az anketőrök a kérdések és válaszlehetőségek objektív feltevése után töltötték ki a kérdőíveket. Munkájuk megbízhatóságát egyrészt az előzetes személyes ismeretség, másrészt a már megkérdezettek között véletlenszerű ellenőrzés, a kérdőívezés véletlenszerű megisméltése biztosította. A vizsgálat kezdete előtt tartott részletes felkészítés által tájékozódott a kutatási segédező a kérdőív kitöltési módjáról, a kikérdezés folyamatáról, technikájáról és esetleges buktatóiról. Például a kérdező semmilyen módon nem sugallhatja az optimális választ, mindenféleképpen semlegesnek kell maradnia. A face to face eljárás lehetőséget adott a kérdések és válaszlehetőségek körüli félreértések elkerülésére. A direkt jelleg további előnye, hogy a lakosság részéről lehetővé vált az adott válaszlehetőségeken kívüli válaszok, sőt részletesebb vélemények megfogalmazása. Mindezek újabb nézőpontok létrejöttét, óriási tapasztalatszerzést és a kérdőívezés eredményeinek pontosítását tették lehetővé.

A kitöltött kérdőívek 2,8%-a kitöltési hibák miatt nem lett feldolgozva. Összesen 649 kérdőív feldolgozására került sor.

A kérdőívek válaszainak rögzítésére és kvantitatív elemzésére az SPSS adatkezelő szoftvert alkalmaztuk.

A kérdőívek kiértékelése során alapvetően a települések közötti eredményeket a függő változók függvényében értékeltük. A független változók alapján született összefüggések részletezése nem volt célja a kutatásnak.

Mivel a változók egyik fele nominális, másik pedig ordinális mérési szintűek, ezért a kérdőívezés statisztikai elemzésére a keresztábla elemzés alkalmazható, amit egy chí-négyzet próba előzött meg. Ahol a chí érték 0,05 vagy kevesebb, ott alkalmaztuk a keresztáblát. Ennek Cramer's V értéke ha 0,15-0,2 közötti, akkor már beszélhetünk szignifikáns különbségről.

A kérdőív kérdéseinek felépítésére a következők jellemzők.

A kérdések összeállításánál fontos szempont volt, hogy a kérdések egyszerűek és világosak legyenek, ne legyenek összetett mondatok, hogy minden társadalmi réteg megértse őket tekintettel a magyar társadalom olvasásértési szintjére.

re. Ennek érdekében próba kérdőívezést végeztünk, amelynek során kiderült, mely kérdéseken és válaszlehetőségeken kell korrigálnunk a könnyebb érthetőség, minél kevesebb hibalehetőség érdekében.

A kérdések többsége zárt végű: a kitöltő a felkínált lehetőségek közül egyet vagy néhányat választ, amelyik rá leginkább jellemző. Nyílt végű kérdést nem alkalmaztunk, bár lehetőség volt a válaszlehetőségeken kívüli bővebb válaszadásra, amit többen meg is tettek, ezáltal finomították véleményüket.

A kérdések másik csoportja, amikor a válaszadónak egy ötfokú skálán kellett eldöntenie, hogy mennyire ért egyet az állítással, illetve milyen mértékben tartja önmagára nézve igaznak (1: teljes mértékben hamisnak tartja; 5: teljes mértékben egyetért, igaznak tartja az állítást).

A kérdőíves módszerrel egy összetett fogalmat szerettem volna mérni, amely bár nem valóságos, nem létező, ezért közvetlenül nem tudjuk mérni. Ezért keresni kellett olyan indikátorokat, amelyek jellemzik a környezettudatosság meglétét. Indikátorokat a környezettudatosság három összetevője mentén kerestem. Ismereti szinten a közvetlen és a globális környezeti problémákról való tájékozottságra, érzelmi szinten a környezeti problémák megoldási szintjeire, valamint a környezeti problémákkal kapcsolatos tényekről, illetve folyamatokról alkotott véleményekre voltam kíváncsi. Cselekvési szinten pedig a környezet állapotára befolyással levő mindennapi tevékenységeket tartottam indikátornak. Az indikátorok mentén kialakított kérdésekkel a vizsgálni kívánt fogalom széles jelentéstartományát kívántam átfogni, vagyis nemcsak az energiafelhasználást érintik a kérdések.

Ezek alapján a kérdések a következő csoportokra különíthetők el:

1. Az első részben a független változókra kérdezek rá (nem, életkor, lakhely, iskolai végzettség, foglalkozás).
2. A második csoport (1-4. kérdés) a globális környezeti problémák ismerete, értékelése és az emberiség felelősségét ölelik fel.
3. A harmadik rész (5-6. kérdés) a lakókörnyezetre, annak minőségére, a lokális környezeti problémák ismeretére és megítélésére kérdez rá.
4. Ez a csoport (7-8. kérdés) a környezeti problémák megoldási szintjeire és a környezettudatosabb életvitel felől érdeklődik.
5. Az ötödik rész (9. kérdés) az értékrendre kíváncsi.
6. Az utolsó rész (10-18. kérdés) a környezeti aktivitásra, ezen belül a mindennapi élethez szorosan kötődő vásárlási, hulladékkezelési, közlekedési, energia -, vízhasználattal és egyéb takarékosági szokásokra kérdez rá. A kérdések többsége bár nem tűnik tudományosnak, mégis rendkívül fontosak. Egyrészt, mert ezek a tevékenységek a valóságnak fontos részei, másrészt, hogy minden társadalmi réteg számára érthetőek legyenek.

A lakossági kérdőívezés eredményei

A főbb globális környezeti problémák lakossági megítélése

A válaszadók 100%-a szerint léteznek környezeti problémák Baján és Érsekcsanádon, viszont a rémi megkérdezettek közül heten nemmel válaszoltak. Az emberiséget a megkérdezettek közel 90%-a ítéli teljesen vagy nagy mértékben felelősnek, 10% pedig ad némi felmentést az emberiségnek. Látható, hogy az érsekcsanádi válaszadók többsége felelősebbnek érzik az emberiséget, mint a

másik két településen. Az ebben rejlő ellentmondás, hogy az emberek önmagukat mégsem érzik felelősnek a környezeti problémák kialakulásáért. Az emberiséget sokan úgy értelmezik, mintha annak ő maga nem lenne részese.

A megkérdezettek közel fele bízik abban, hogy a megoldás kulcsa az emberiség kezében van, bár a részletes válaszlehetőségek hiánya miatt nem derül ki, hogy konkrétan mit is jelenthet ez (például életmódváltás, technikai találmány). Közel egynegyedének pesszimista a szemlélete, szerintük az emberiség nem lesz képes megoldani a problémákat. A másik egynegyednek pedig nincs, amely egy közömbös hozzáállást mutat a jövőt illetően. Az emberiség, mint a probléma okozója és egyben megoldása is véleményt illetően hasonlóan vélekednek városban és falun.

A globális környezeti problémák távol esnek az emberek többségének hétköznapjaitól, ezeket feldolgozó kérdések a tágabb környezetre vonatkozó ismeretszintre kérdeznek rá, ugyanakkor a közvetlen megtapasztalt környezeti problémákra is utalnak. A globális környezeti problémákat a lakosság többsége súlyosnak vagy nagyon súlyosnak ítéli, vagyis ennyien érzékenyek illetve informáltak a problémákat illetően. A bajaiak számára a hulladékprobléma nagyon súlyosnak minősül, az érsekcsanádiak és rémiekek többsége a víz- és talajvízszennyezést tartja a legsúlyosabbnak.

A főbb lokális környezeti problémák lakossági megítélése

A települések önmegítélése megfelel az ottani valós környezeti infrastruktúrának és településképnek. Ebből a szempontból jelentős különbség fedezhető fel a város és főleg infrastruktúra tekintetében hátrányosabb helyzetű falvak között. A bajai megkérdezettek legnagyobb része (40%) ítéli a szemétp problémát rossznak, illetve nagyon rossznak, ezt követi a közlekedési forgalom ugyanilyen jellegű értékelése (23,2%). A két falu lakói a szennyvíz problémát tartják a legsúlyosabbnak (68-70%). Ezek az eredmények alátámasztják, hogy a tőlünk távoli problémák megítélésekor a közvetlen megtapasztalás hiánya döntő szerepet játszik. A statisztikai elemzés szerint Baján gondolják többen a levegőszennyezettséget, zajszintet, zöld felület és a forgalom nagyságát rossznak. Érsekcsanádon a víz minőségét, a közlekedést, a szennyvízelvezetést és a szemetetelést több válaszadó minősítette rossznak. Rémen pedig a szennyvíz és a szemetetelést tartotta több lakó súlyos problémának.

A települések általános környezeti problémáit Baján a megkérdezettek több, mint a fele rosszabbnak (közepes) ítélte meg, mint a két faluhelyen (jó, de vannak problémák). Jellemző, hogy a mindennapok környezeti problémáinak közvetlen megtapasztalása (zaj, forgalom nagysága, szemetetelés, zöldfelület hiánya) erősebb élményt jelent, mint a kevésbé tapasztalható, például szennyvízelvezetés mértéke. Ezért bár jóval többen gondolták faluhelyen, hogy a szennyvíz súlyos probléma, mégsem eszerint ítélték a település egészét.

A környezeti problémák megoldására mindhárom településen a megkérdezettek 50%-a globális szinten várja a megoldást. Az egyéntől, háztartásoktól várható megoldást csak 3. illetve 4. helyen szerepel. Ez az eredmény is igazolja azt a hipotézist, miszerint a lakosság nem érzi saját felelőségének a súlyát, és nem szívesen mond le nagyobb kényelmet biztosító magasabb fogyasztással járó,

pazarló életviteli szokásairól. Ezért a problémák kezelését inkább más szintekre hárítja.

A környezetbarát életvitel kialakításához a megkérdezettek közel 70%-a az olcsóbb környezetbarát megoldásokat jelölte be, utána az ismeretterjesztést (45%), majd a környezettudatosság divattá válását (30%). Az utolsó helyen áll a környezeti célú kampányok. Településenként alig van különbség az értékek között.

A lakosság környezet iránti értékrendje

A megkérdezettek környezeti viszonyulásának értékrendje alapján több bajai válaszadó gondolja, hogy a sok autó problémát okoz a városoknak, ugyanazt a rémieiek közül gondolják a legkevesebben. A megkérdezettek háromnegyede szerint a mai világ a fogyasztásról szól és nem él pazarlóan, vagyis feleslegesen nem dob ki semmit. Ezzel áll kapcsolatban, hogy szintén egyöntetűen több, mint az 50% nem vásárol feleslegesen. Az ökológiai katasztrófát illetően több, mint a fele teljesen vagy nagymértékben egyetért az állítással. A városi közlekedés problémáinak oka a rengeteg autó, a megkérdezettek közel háromnegyede szerint igaz. A közhit szerint a környezettudatos élés drágább, ezzel a rémi lakosok fele egyetért, aminek magyarázata, hogy nem eléggé tájékozottak ezen életvitel tekintetében. A környezet iránti aggodás és az általános cselekvési hajlandóság válaszaiból kiderül, hogy a megkérdezettek több mint egyharmada csak közepes álláspontot képvisel, közel fele pedig aggodik és megpróbál mindent megtenni, hogy környezettudatosabban éljen.

A lakosság környezeti aktivitása az életviteli szokásokban

A következő kérdéscsoport a fenntarthatóság cselekvési megnyilvánulásai-val kapcsolatos tevékenységekre kérdez rá. Ezek a vásárlás, a hulladékkezelés, a közlekedési, villamosenergia- és vízfogyasztási szokások. A tevékenységekre vonatkozó válaszok a környezettudatosság valós megnyilvánulásai, hiszen ezen a ponton jutnak felszínre az emberi cselekvések környezetre gyakorolt hatásai.

A vásárlás jelenlegi tendenciái társadalmi, gazdasági és környezeti szempontból is fenntarthatatlanok. Ezért fontos tudni, hogy mi motiválja az embereket a vásárlásban. A vásárlási szokásokra vonatkozó válaszokból kiderül, hogy a megkérdezettek döntő hányada (90%) azért vásárol, mert szerinte szüksége van rá. Viszont, hogy valóban reális szükségletről van-e szó, az már nem derül ki. További vizsgálatok lennének ehhez szükségesek. A vásárlási igényeket erősen módosítja és a fenntarthatatlanság irányába tereli a jelenlegi pazarló fogyasztási minta és a reklámok, amelyek térnyerése a globalizáció miatt rohamosan nő. Kedvező, hogy a reklámok – melyek az állandó újratermelés egyik motorja – hatása a megkérdezettek még 10%-át sem befolyásolja vásárlási tevékenységében. A vásárlás indokai közül a második döntő tényező a termékek olcsósága. A napjainkra nagyon jellemző „belső üresség” pótlására egyre több ember a vásárlás pillanatnyi öröme, boldogsága miatt a vásárlás tevékenységébe menekül. Kedvező, hogy a megkérdezettek elenyésző hányada érez így.

A vásárlási tevékenységek során a megkérdezettek 70%-a a termék árát és minőségét, kevesebben tartósságát és magyar eredetét mérlegelik. E két utóbbi

tulajdonság a fenntarthatóság irányába történő elmozdulás jelzője. Egyrészt a tartósság az újratermelést, ezáltal az ökológiai terhelést csökkenti, másrészt a hazai gazdaság támogatása részben a hazai fogyasztóktól függ. Egy termék életciklusa során vagy felhasználásakor jelentkező környezetszennyezéssel alig 15% foglalkozik a vásárlási tevékenység során.

A fenntarthatóság egyik alappilléreinek, vagyis a helyi piacok és kistermelők, valamint a kisboltok fennmaradásának a feltétele, hogy a lakosság a „helyi”-t támogassa vásárlásával. Ellentmondásosnak tűnik, hogy bár az utóbbi években a kiskereskedelmi tevékenységek 70-80%-a a szupermarketek felé tolódott, mégis a megkérdezettek 30-50%-a úgy nyilatkozott, hogy teljesen vagy részben a helyi kereskedelmet részesíti előnyben. Kedvező, hogy kevesebb, mint 10%, akik közböcsök a vásárlás forrásával kapcsolatban, és közel 10%, akik nem részesítik a „helyi”-t előnyben.

A hulladék keletkezésének és további folyamatának kérdése a fenntarthatóság másik alappillére, mert a jelenlegi fogyasztási szokások a hulladéktermelés szempontjából sem fenntarthatóak. A hulladékkeletkezés az egyik legpazarolóbb emberi folyamatok közé tartozik, mert a termelés anyag- és energiaáramai lineárisra váltak, amely rohamosan növekvő mennyiségű hulladékot eredményez. Napjaink átalakult fogyasztási mintái is drasztikusan hatottak a hulladék mennyiségének növekedésére, amely elsősorban térfogat növekedést és kisebb mértékben tömegnövekedést jelent. A változás a műanyagok térhódításának és a csomagolási szokások átalakulásának tudható be. Éppen ezért elengedhetetlenül fontos lenne a hulladék *mennyiségének minimalizálása* a lakosság fogyasztási szokásainak megváltoztatása által. Ugyanakkor maximalizálni az újrafelhasználást és újrahasznosítást úgy, hogy a fogyasztóknak már a termék kiválasztásakor és megvásárlásakor figyelembe kellene venni a termék környezeti hatásait és tudatos olyan termékválasztás lenne szükséges, amely csomagolása környezetbarát vagy újrahasznosítható. Mindezek ellenére a megkérdezettek közel egyharmada gyűjt szelektíven, közel fele nyilatkozata szerint csak néhány hulladékot válogat szét és 10% egyáltalán nem foglalkozik a szelektív gyűjtéssel. Rémen sokkal kevesebben foglalkoznak a külön gyűjtéssel (18,2%), viszont csak néhány hulladék szétválogatását többen végzik.

A legtöbben (60-80%) a műanyagflakont, üveget és papírt, kisebb részben komposztálni valót és fémet gyűjtenek külön. A szelektív gyűjtés függ a vásárlási szokásokból származó hulladékfajtáktól és a szelektív gyűjtés kivitelezésének lehetőségeitől. Ez utóbbit befolyásolja a lakhatási körülmények és a hulladékgazdálkodók által szervezett gyűjtési lehetőségek. Valószínűleg a rémi lakosok jóval kisebb mértékű műanyag válogatása a vásárlási szokásokban rejlő kevesebb mennyiségű műanyag keletkezésével magyarázható. Ugyanakkor a komposztálni valók külön gyűjtését a bajai lakosok jóval kisebb százaléka tudja kivitelezni, míg faluhelyen ez könnyen megoldható.

A teljesen vagy részben szelektíven gyűjtők háromnegyedének nem okoz fáradtságot ez a tevékenység, kisebbik hányadának – közel 20% – viszont igen, mégis megteszi településtípustól függetlenül.

A következő kérdés a nem szelektív gyűjtés okaira kérdez rá. A megkérdezettek több, mint a fele a lehetőség hiányáról nyilatkozik, különösen a bajai lakosok. Ebből az következik, hogy valószínűleg több lakos lenne hajlandó a szelektív hulladékgyűjtésre, ha ennek lehetőségei jobban adóttak lennének. Vagyis ön-

kormányzati szinten és a hulladékkezelési szervezeteknek még több szervezett lehetőséget és nagyobb propagandát kellene kifejteniük. Minderről a kérdőívek kitöltésekor többen is szóban nyilatkoztak. A két faluban közel a megkérdezettek fele szerint nincs mód a külön gyűjtésre, ami a tájékozottság hiányára utal. Ugyanis a kertes házak maximálisan hordozzák a konyhai hulladékok komposztáltá alakításának lehetőségét, amit a lakosok legnagyobb része nem használ ki. Ez azért lenne fontos, mert a háztartási hulladék tetemes hányadát a szerves anyagok teszik ki. Ugyanakkor a papír-, műanyag- és üveg szelektív gyűjtésére Rémen három, Érsekcsanádon pedig öt hely kínál lehetőséget.

A „fáradtságosnak tartom” és „nem érdekel” kategóriákat a bajai lakosok jelölték a legkevesebben, a „nem tartom hasznosnak” pedig az érsekcsanádiak. Ebből az következik, hogy a bajai megkérdezettek kisebb százaléka utasítja el a szelektív hulladékgyűjtés tevékenységet, vagyis nagyobb eséllyel tisztában vannak ennek fontosságával. Ez utóbbi kategóriák negatív fogadásával a rémi megkérdezettektől származik több jelölés, különösen a „nem érdekel” vonatkozásában. Ez azt jelenti, hogy ebben a faluban több a közömbös szemlélet.

Az egyéni és közösségi közlekedési eszközök választására vonatkozó válaszok megerősítik az általános tendenciát. Eszerint Baján – a település nagyobb méretéből is adódóan – a válaszadók nagyobb százaléka a személyautót, kevesebben a gyaloglást és kerékpárt, legkevesebben pedig a tömegközlekedést választják utazásaikhoz. Ugyanez a sorrend Érsekcsanádon is, ahol a személyautó preferálást más településre történő munkába járás indokolja. Mindez azt mutatja, hogy igen erős a lakosság kötődése a személygépkocsi használathoz környezeti ártalmait figyelmen kívül hagyva. Rémen – a település kis méretéből is következően – a településen belüli utazás nagy részét gyalog illetve kerékpárral teszik meg az itt élők, a nagyobb távolság megtételéhez inkább a tömegközlekedést választják.

A 18. kérdéscsoport is a tevékenységekre kérdez rá, de a válaszokban hat lehetőség van megadva: mindig, gyakran, néha, soha, nem foglalkozom vele és törekszem rá, amelyekből egyet választhat a

osenergiával való tevékenységre vonatkozó válaszok alapján településtípustól függetlenül a lakosok 90%-a az izzók, tv és számítógép kikapcsolására odafigyel, ha nincs szüksége rá. Az elektromos eszközök használatában annyi a különbség, hogy 15%-kal kevesebben figyelnek a lámpák, mint a számítógép, tv kikapcsolására. Ezeknél a tevékenységeknél, csak Baján mutatkozott közömbös szemlélet 5-10%-ban. A rémi lakosok kevésbé használnak takarékos izzókat és többen ezzel nem is foglalkoznak. Ennek hátterében valószínűleg az itt élő családok hátrányosabb anyagi helyzete áll, ami nem engedi meg, hogy a hosszabb távon megtérülő kissé drágább beruházást vásárolják meg. A három kérdés közül közömbösséget az energiatakarékos izzókkal kapcsolatban a rémi lakosok közül mutattak a legtöbben.

Az emberiség vízzel való bánásmódja ugyanolyan pazarló, mint minden más természeti erőforrással. Annak ellenére, hogy mindenki tudja víz nélkül nincs élet, a Föld óriási, mégis véges vízkészlete rohamosan szennyeződik közvetlen és közvetett emberi tevékenységek következtében. A lakosság vízhasználási szokásairól elmondható, hogy a tisztálkodással kapcsolatos tevékenységekben a válaszadók közel 70%-a takarékosan használja a vizet. Közömbös szemlélet a kis vízmennyiséget elhasználó tevékenységekre igaz, ami azt mutatja, hogy a lakosság

nem érzi annak a súlyát, hogy a kis mennyiségű pazarlás összeadódik. A konyhai tevékenységek esetén a rémi lakosok (52,3%) sokkal takarékosabbak, míg a két másik településen csak fele ennyien. Szignifikáns különbség itt kimutatható.

A hulladéktermeléshez való nagyon egyszerű, hétköznapi hozzájárulásunk, amikor vásárláskor elfogadjuk vagy megvesszük az általában műanyag táskát. A válaszadók közel kétharmada mindig vagy legalább gyakran gondoskodik arról, hogy ne járuljon hozzá feleslegesen a szemétképzéshez, különösen a rémi lakosok.

A papírral való takarékoság elsősorban a Föld erdeinek csökkenésével áll kapcsolatban, másrészt a hulladéktermeléssel. A lakosság közel fele használja a papír két oldalát, viszont közel 5% nem foglalkozik ezzel. Valószínűleg a lakosság körében nem eléggé tudatosult a papírhasználat alapanyagával és a használata végén keletkező hulladék mennyiségének a problémája.

A mások iránti szolidaritás egyik megnyilvánulása, amikor a még használható, de számunkra már feleslegessé vált tárgyainkat nem hulladékká tesszük, hanem minimális fáradsággal gondoskodunk, hogy eljusson másokhoz. A válaszadók kétharmada gondoskodik erről.

Minden körülöttünk levő tárgy előbb vagy utóbb hulladékká lesz, ezért is lenne fontos, hogy a lakosság minél több természetes alapanyagú tárggyal vegye magát körül, amely a természetes körfolyamatokba bekapcsolódva képes lebomlani. Valószínűleg az erre vonatkozó ismerethiány az oka, hogy a megkérdezettek csak közel egyharmada mellőzi a műanyagot. Kedvezőtlen, hogy közel 10% egyáltalán nem foglalkozik ezzel.

Összefoglalás

A vizsgált települések lakosságának környezettudati szintje összességében alacsony szintű. A kérdőívezésből kiderült, hogy az informáltság, az értékrend, az attitűd és a tevékenység szintjén sem megfelelő. Felfedezhetők pozitív elemek a környezeti viszonyulásban, viszont ezek a cselekvés szintjén csak annyira valósulnak meg, amennyiben nem társulnak túl nagy anyagi vagy más jellegű áldozattal, vagy a kényelemről való lemondással. A környezettudatosság belső motivációjának hiánya miatt az erősebb indíttatású, nem környezeti értékrenden alapuló motívumok kerekednek felül és szabnak határt a környezettudatos viselkedésnek. Erős külső motiváló hatás a nyugati típusú fogyasztási minta, amely átgondolatlan, túlzott mértékű fogyasztásban (energiafelhasználásban) mutatkozik meg, valamint az ezzel kapcsolatban álló egyéni érdekeknek megfelelő döntések a saját haszon maximalizálásával. A környezettudatos magatartásnak sokszor akadálya az a kényszerhelyzet is, amit a városi életforma diktál: az önellátás hiánya, a nagyobb mennyiségű hulladék termelése. Jellemző, hogy a legtöbben részben vagy teljes mértékben elhárítják az egyéni felelősségvállalást. A környezeti problémák és az emberi cselekvések közötti kapcsolatrendszerrel nemcsak, hogy nincsenek tisztában, de érdektelenség is övezi, főleg, ha azok áttételesen, több lépésen keresztül zajlanak. A lakosság környezettudati szintje nem éri el a már meglévő vagy jövőben kialakuló környezeti problémák súlyából származó szükséges szintet. Emiatt rendkívül sürgető és elengedhetetlen lenne az oktatási-nevelési intézmények tantárgyi tartalmát és módszertanát felülvizsgálni és a fenntarthatóság irányába mutató tartalmakat és a módszertant illetően aktív

tevékenységeket beépíteni. Sajnálattal látom, hogy a NAT tartalmának jelenlegi módosítása sem a fenntarthatóságnak megfelelő tudás alapján történik.

Irodalom

Kolmuss, A.–Agyeman, J.: *Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour?* Environmental Education Research, 2002. 8. 3. 239–260.

Kovács András. Donát: *A környezeti tudatosság fogalomköre és vizsgálata alföldi példákon.* PhD értekezés, Debreceni Egyetem, 2008.

Maloney, M. P.–Ward, M. P.: *Ecology: Let's Hear from the people. An Objective Scale for the Measurement of Ecological Attitudes and knowledge.* American Psychologist, 1973. 28. 7. 583–586.

Fűzné Kószó Mária

KÖRNYEZETI PROJEKTEK AZ ÓVODAPEDAGÓGUS KÉPZÉSBEN

Bevezetés

A projektpedagógiai irányzat kezdete a 19. század végére és a 20. század elejére tehető. A szakirodalom a projekt módszer megalkotójának John Dewey-t (1859 – 1952) tekinti, aki 1986-ban egy chicagói iskolában próbálta ki az általa megfogalmazott pedagógiai elvekre épülő módszert. Tanítványa, majd később munkatársa William H. Kilpatrick pedig 1918-ban megjelent munkájában foglalta össze a módszer lényegét.¹ John Dewey nevelési filozófiájának/elveinek lényege, hogy a megismerés egyik fő formájának a tanulók tapasztalatát határozza meg. J. Dewey a tanulási folyamatban a projekteket egyszerre tekintette az új tapasztalatok szerzésének és a már megszerzett tapasztalatok alkalmazásának fő területeként.² A tapasztalat csak cselekvésből származhat, így a gyermekeknek saját cselekvésből kell tanulniuk. Ebből következett, hogy tárgyát és célt kellett adni a cselekvéseknek. Ezt a logikát követve jöttek létre a pedagógiai projektek. Magyarországon a két világháború között a cselekvő tanulás szemléletére épülő reformpedagógiai irányzatok alkalmazták a projekt módszert. Az 1980-as évek végétől, az 1990-es évek elejétől újra kezdte alkalmazni a módszert a pedagógiai gyakorlat.³

A környezeti projektek kidolgozásának körülményei

A szegedi óvodapedagógus képzésben 2007/2008-as tanév óta folyamatosan foglalkozunk a projektpedagógia elméleti és gyakorlati oktatásával. A képzés részeként a hallgatóknak csoportmunkában ki kell dolgozni egy óvodában megvalósítható környezeti projektet. A tanulmány a projekt tanulásszervezési eljárásnak a 2011-2012-es tanév tapasztalatairól számol be. A környezeti projektek kidolgozásában 62 fő 2. évfolyamos óvodapedagógus hallgató vett részt, akik a környezeti nevelésről, a fenntarthatóság pedagógiájáról, a környezet- és természetismeret módszereiről – többek között a projekt-módszerről is - négy kurzuson tanulhattak előzetesen. A fokozatosság elvét betartva először szakértők által kidolgozott hazai és nemzetközi projektek bemutatása, elemzése, óvodai alkalmazási lehetőségek megvitatása történt. Azt feltételezem, hogy a jó gyakorlatok bemutatása és elemzése lehetőséget ad a hallgatóknak az ötletgyűjtésre és tapasztalatszerzésre. A sikeres országos projektek bemutatását, elemzését 5-6 fős csoportmunkában végezték a hallgatók az alábbi szempontok alapján:

- A kidolgozott projektek mely környezeti témákat dolgozzák fel?
- Mely korosztályok számára készültek?
- Hogyan alkalmazhatók az óvodai nevelésben? (Ötletek az óvodai alkalmazáshoz)

Az országos környezeti projektek közül a következőket elemeztük:

¹ Kilpatrick, William H.: *The project method*. Teachers College Record, Volume 19. 319–335.

² Dewey, John: *Experience and education*. Macmillan, New York. 1938.

³ Hortobágyi Katalin: *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1991.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

- *Madárbarát óvodakert* (A madárbarát Magyarországért projekt alprogramja)⁴
- „*Energiakaland*” projekt „*Energiakuckó 5-7 éveseknek*” című óvodások számára készült alprojekt.⁵
- „*Kukatündér*” oktatócsomag, melyet a szegedi óvónők munkacsoportja dolgozott ki projekt keretében, a Szegedi Környezetgazdálkodási Közhasznú Társaság támogatásával. Az oktatócsomag segítségével a 3-10 éves gyermekek játékosan ismerkedhetnek meg a szelektív hulladékgyűjtéssel.

A szakértők által kidolgozott projektek mellett bemutatásra és elemzésre került a „*Lúdanyó*” című kiválóan sikeres projekt is, melyet 2010-ben 2. évfolyamos óvodapedagógus hallgatók készítettek. Ennek a projektnek nagyon nagy a motiváló hatása, hiszen azt erősíti meg a hallgatókban, hogy ha a társaiknak korábban ilyen kitűnő projektet sikerült készíteni, akkor nekik sem okozhat nagy nehézséget érdekes és hatékony projekt megtervezni.

A környezeti projektek kidolgozásának menete

Projektkezdeményezésként tájékoztattam a hallgatókat, hogy a kurzus gyakorlati feladata olyan környezeti projektek kidolgozása lesz, melyet később az óvodai nevelési gyakorlatuk során meg is valósíthatnak a gyerekekkel. Megállapodtunk, hogy a kidolgozásra kerülő projekteknek meg kell felelni J. Dewey és W. H. Kilpatrick szellemiségének, vagyis a gyermekek aktív és élményben gazdag tevékenység közben szerezzenek tapasztalatokat a környezetről. Megbeszéltük, hogy a közoktatási intézmények közül az óvodának óriási szerepe van a környezeti nevelés megalapozásában, hiszen a kisgyermekek sok élménnyel, érzelmi gazdagsággal és tapasztalattal érkezhetnek az iskolába, ha a környezeti nevelési programokat eredményesen végzik az óvodában. Ezen alapokra építve fejleszhető tovább az iskolásoknál a természet és társadalom értékei és problémái iránti fogékonyság, és gyakorolhatók a környezetkímélő magatartásminták. Az óvodás korú gyermekeknek különösen fejlesztő hatásúak a környezetükben megfigyelhető és jól érzékelhető környezeti problémaszituációk megoldására szervezett - a gyerekek öntevékenységre, ötleteire építő – kreatív feladatok és projektjellegű tevékenységek, tapasztalatszerzések. Ebben a fejlesztőmunkában kiemelt szerepe van az intézmény falain kívüli terepi foglalkozásoknak. A környezeti nevelés célkitűzéseinek megvalósításához olyan módszereket kell alkalmaznunk, amelyek a gyermekeket képessé teszik arra, hogy felnőttkorukban környezettudatos, cselekvő állampolgárok legyenek, és az élet bármely területén hozott döntéseik a fenntartható fejlődéssel és fogyasztással összhangban legyenek.

A 14 környezeti projekt kidolgozása a „*Környezetismeret módszerei*” című gyakorlati kurzuson 4-5 fős csoportokban valósult meg. A környezeti témát minden csoport érdeklődésének megfelelően önként választotta, amelyet 6 hét alatt előre megadott kritériumrendszer alapján kellett feldolgozni. A projektek kritériumait az átláthatóság érdekében három kategóriába csoportosítottuk.

⁴ A programról bővebben a www.mimne.hu honlapon.

⁵ A projektről bővebben: <http://www.energiakaland.hu/energiakucko>

A környezeti projektek kritériumai (értékelési szempontjai)

1. A projekt céljai, feladatai, területei

• a célok megfogalmazása illeszkedik az *Óvodai nevelés országos alapprogram-jához*

• bemutatja az érintett környezeti témák és a környezeti fogalmak kapcsolatát (koherens)

• a tervezett tevékenységek megfelelnek a célzott korcsoport fejlődési szintjének

• a kooperatív tevékenységek révén fejlődik a gyerekek együttműködési és kommunikációs képessége

• a kiválasztott tevékenységek fejlesztik a gyerekek értékítéletét, probléma érzékenységét,- problémamegoldó,- és kritikai gondolkodását

2. Pedagógiai szempontok

• a tartalom megfelel a célkitűzéseknek

• a választott környezeti téma/témák több nézőpontból is feldolgozottak

• a tevékenységek feladatai felhasználják a gyerekek előzetes ismereteit (a témával kapcsolatos tudását)

• a tervezett módszerek segítik megvalósítani a célkitűzéseket

• a tervezett gyermeki tevékenységek alkalmazkodnak a különböző tanulási stílusokhoz, formákhoz

3. Formai szempontok

• a projekt célja és témakörei/témái egyértelműek

• a szöveg érthető, stilisztikailag megfelelő

• felsorolja a foglalkozásokhoz szükséges eszközöket, anyagokat és a helyszínt (teremben vagy szabadban)

• a tevékenységek megvalósításához szükséges időtervet is tartalmazza a program

• a projekt szerkezete könnyen áttekinthető

• pontos hivatkozások a forrásmunkákra.

Az elkészült környezeti projektek tervezetét a társak előtt prezentációban kellett bemutatni, majd a társak és a tanár fejlesztési javaslatai alapján a javított projekteket word-dokumentum formátumban kellett leadni. A hallgatók kérésére az elkészült projekteket a kurzuson „közkinccsé” tettük, így minden csoport kapott a saját környezeti projektje mellé még 13 másikat (ez motiválta őket). Abban állapotok meg egymás között a hallgatók, hogy csak azoknak a csoportoknak adják át a munkájukat, akiknek a projektjei megfelelnek a kritériumoknak, másképpen fogalmazva: színvonalas projektet készítenek. Az óvodapedagógus hallgatók által kidolgozott környezeti projektek témái:

1. Jégvilág
2. Őszi gyümölcsök
3. Húsvét (környezetkímélő módra)
4. Tóparti kalandok
5. Hobbiallatok tartása
6. Költöző madarak
7. Zöltségfélék
8. Állatok Világnapja
9. Tűz
10. Tavasz virágok
11. Rókák

- 12. Tél
- 13. Tavaszi időjárás
- 14. Ősz

A projektek többszintű értékelése

A fentiekben ismertetett kritériumok alapján háromszintű értékelés zajlott: 1) a csoportok önértékelése, 2) a megfigyelő társak értékelése, 3) tanári értékelés. A környezeti projektek óvodai megvalósítása után kiegészítő értékelésként csoportos interjú is készült a 3. évfolyamos óvodapedagógus hallgatókkal. A szükséges korrigálások után véglegesített környezeti projekteket vagy annak bizonyos részeit néhány hallgató már a 2. évfolyamban, míg többségük a 3. évfolyamban valósította meg az óvodai nevelési gyakorlata során.

A környezeti projektek értékelésének összegzése

Az átláthatóság érdekében a környezeti projektek többszintű értékelésének eredményeit a SWOT - analízis technikáját alkalmazva: 1) *erősségek*, 2) *gyengeségek*, 3) *a továbbfejlesztés lehetőségei*, 4) *akadályozó tényezők* kategóriákba rendezve mutatom be.

1) A hallgatói projektek erősségei

A projektek tervezése során sok információt és segédanyagot gyűjtöttek össze a hallgatók. A választott környezeti témát több nézőpontból, több tudományterület érintésével interdiszciplinárisan dolgozta fel a csoportok többsége. Sok hasznos tanácsot adtak egymásnak a hallgatók a projektek bemutatása során. Az interjú során arról számoltak be, hogy sokat tanultak egymástól. Az internetes források gyűjtése során hasznos honlapokra bukkantak, melyeket a tanulmányaikhoz és az óvodapedagógusi tevékenységük során később is használni fognak. Néhány csoport a családtagjait is bevonta a projekt-munkába. Környezetkímélő tevékenységet alkalmaztak és élményekben gazdag, a gyermekek többféle képességét fejlesztő programot terveztek és valósítottak meg. Mindenki a személyiségének és képességeinek legmegfelelőbb módszerrel tevékenykedhetett a projektben, ezért sikerélményhez jutott.

2) A hallgatói projektek gyengeségei

Nem minden csoportban tudtak jól együttműködni; voltak határozottabbak, akik többet és látványosabbat alkottak és voltak visszahúzódók. Minden csoporton belül volt egy projektkoordinátor, aki irányította, szervezte a munkát; ettől a feladattól 2 hallgató visszalépett, mert nem tudtak megegyezni a csoporttagjaival. Az interjú során a csoportkoordinátorok arról számoltak be, hogy nehéz feladat volt számukra megszervezni, hogy a csoport minden tagja arányosan vegyen részt a munkában. Az internetes források felhasználása során téves és tudománytalan állítások is bekerültek a környezeti témák feldolgozásába. A környezeti témák tartalma nem mindig felelt meg a célkitűzéseknek és nem minden esetben volt koherens.

3) A továbbfejlesztés lehetőségei

Többször kell alkalmazni együttműködésen alapuló tanulási technikát az óvodapedagógus képzésben, hogy hatékonyabb legyen a csoportmunka. A hallgatókat ösztönözni kell a nyomtatott irodalom, és oktatási segédanyagok használatára is. (Az Internet használata népszerűbb.) A hivatkozások, forrásmunkák feltüntetésének módjait alapsabban be kell gyakoroltatni, mert ez több csoportnál is hiányos volt.

4) A projektek óvodai megvalósítását akadályozó tényezők

Főleg az óvoda falain kívül szervezett foglalkozások során merültek fel nehézségek; például az anyagi támogatások hiánya miatt (nem minden család tudta kifizetni a belépőjegyeket a Fűvészkertbe, Vadasparkba). A hallgatóknak nehéz feladat volt a gyerekek testi épségére vigyázni, mert a szabadban folszabadultabban viselkedtek. A terepi foglalkozások szervezésekor több esetben túlzott szülői aggodalom merült fel. Nem minden óvoda tudta biztosítani a projektek megvalósítását, így több óvodában csak kisebb részleteket tudtak azokból a hallgatók megtartani.

Összességében megállapítható, hogy az óvodapedagógus hallgatók hasznos és hatékony tanulási formának ítélték meg a környezeti projektek elkészítését. A környezeti témák komplex vagy interdiszciplináris feldolgozása nem volt könnyű feladat számukra, többször tanácstalanok voltak abban, hogyan szelektáljanak a témájukhoz kapcsolódó sokféle információ közül. Ezen a nehézségen a célok és részcélok újragondolása, pontos megfogalmazása segítette őket. A tanító és tanár szakos hallgatók projektmunkájához képest az interdiszciplináris témafeldolgozás az óvodapedagógusoknál sikeresebbnek tűnik. Ez a képzés különbözőségével magyarázható, hiszen az óvodapedagógusok képzésében nem olyan erős a diszciplináris oktatás. Erről a tapasztalatról egy korábbi tanulmányomban számoltam be.⁶ Az óvodapedagógus hallgatók lelkesen végezték a fejlesztő tevékenységek, játékok összegyűjtését, megtervezését a gyerekek számára.

⁶ Fűzné Kószó Mária: *Interdisciplinarity in Environmental Education Programme in Szeged*. In: *The Connecting of Subject and Models of Integrated Teaching in Primary School. Collecting of Proceedings*. University of Novi Sad Faculty of Education in Sombor, 2012. 40-52.

Irodalom

Dewey, John: *Experience and education*. Macmillan, New York. 1938.

Fűzné Kószó Mária: *Interdisciplinarity in Environmental Education Programme in Szeged*. In: The Connecting of Subject and Models of Integrated Teaching in Primary School. Collecting of Proceedings. University of Novi Sad Faculty of Education in Sombor, 2012. 40-52.

Hortobágyi Katalin: *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp., 1991.

Kilpatrick, William H.: *The project method*. Teachers College Record, Volume 19. 319–335.

Monika Jäger-Manz

WIE WIRD DER KINDERKOPF DAMIT FERTIG? LITERARISCHE TEXTE – TEXTVERSTEHEN

1 Problemstellung – PISA

Die PISA-Studie des Jahres 2000 brachte für Ungarn keine guten Resultate, was z.B. die Lesekompetenz der Schüler betrifft. Deutschland, Ungarn und Tschechien zeigen wesentliche Unausgewogenheit – 13 Länder sind mit ihren Ergebnissen unter dem Durchschnitt. Zehn Jahre später gelang Ungarn in das Mittelfeld und brachte durchschnittliche Ergebnisse. Im Jahre 2012 wurde neben der Lesekompetenz, der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenz auch die Problemlösekompetenz als zusätzliche Kernkomponente untersucht. Ungarn erreichte 2012 von 44 Ländern den Platz 33. Von den in der Tabelle angegebenen Ländern leistete Ungarn auch im Bereich „Textverstehen“ nicht zufriedenstellend, die Werte liegen unter dem OECD-Durchschnitt. Laut Ergebnisse des Jahres 2012 sollten dringend Änderungen in der Bildungspolitik eingeführt werden, um in ein paar Jahren auf Verbesserung hoffen zu können.

<i>Land</i>	<i>Mathematik</i>	<i>Textverstehen</i>	<i>Naturwissenschaften</i>
Österreich:	506	490	506
Tschechien:	499	493	508
China:	613	570	580
OECD-Durchschnitt:	494	496	501
Ungarn:	477	488	494

Die Situation in Deutschland ist auch nicht viel beruhigender. Laut Studien kann behauptet werden, dass „Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland insgesamt niedrigere Schulleistungen zeigen als einheimische Kinder. Als wichtigster Grund werden hierfür Defizite im Erwerb der deutschen Sprache ausgemacht. Da die betroffenen Kinder keine ausreichende sprachliche Förderung erhalten haben, zeigen sie Schwächen in allen Schulfächern. Um dem wirkungsvoll begegnen zu können, wird gegenwärtig besonders die Bedeutung einer möglichst frühen Sprachförderung – also mit Eintritt in den Kindergarten und nicht erst bei Schuleintritt – diskutiert.“¹

Eindeutig kann also festgestellt werden, dass Textverstehen als einer der wichtigsten Kompetenzbereiche schon im Kindesalter gefördert werden muss, um die positive schulische Leistung in den verschiedensten Lernbereichen

¹ Ozan, Nuran 2006 S. 3.

sichern zu können. Mathematische und andere naturwissenschaftliche Kompetenzen hängen sehr eng mit dem Kompetenzgrad der Kinder im Bereich Textverstehen zusammen.

In diesem Beitrag wird ein Versuch gemacht, selten verwendete Strategien des Textverstehens in der Methodik der Kinderliteratur-Vermittlung bekannt zu geben und anhand Beispiele aus der deutschsprachigen Kinderliteratur zu präsentieren: Wie wird der Kinderkopf mit der Sprachverarbeitung und dem Verstehen von Texten fertig?

2 Kinderliteratur erleben und verstehen

Blühdorn fasst das Textverstehen als Aufbau einer mentalen Repräsentation des Sachverhaltes auf: Seine Gedanken zum „Erfassen der Textbedeutung“ können bestätigt werden, denn Kinder erleben literarische Texte intensiv, das Verstehen der Sachinhalte geschieht auf subjektiver Ebene.

„Ein Text ist [...] nicht Träger von Bedeutungen. Er dient vielmehr als Auslöser für mentale Konstruktionsprozesse, die teils von der externen Textinformation und teils von der internen (im semantischen Gedächtnis gespeicherten) Vorwissensinformation angeleitet werden. Diese Konstruktionsprozesse führen zum Aufbau einer mentalen Repräsentation des im Text beschriebenen Sachverhalts, was subjektiv als ‚Erfassen der Textbedeutung‘ erlebt wird.“²

2.1 Auswahlkriterien für die deutschsprachigen literarischen Werke

Das Thema, die Sprache sowie die kindgemäße Gestaltung des literarischen Textes sollen den Altersbesonderheiten entsprechen. Die folgenden Kriterien helfen dabei, deutschsprachige literarische Werke für die Förderung der Kinder kritisch auszuwählen:

Die Themen sollten die Kinder ansprechen, die Handlung sollte einfach und nachvollziehbar sein. Die Gestaltung und die Form (auch die Proportionen) der Bildgestaltung der Visualisierungen und Anschauungsmittel und der Bilderbücher üben eine große Anziehungskraft auf Kinder aus.

Der Aufbau der Texte sollte dem Kindesalter entsprechend einfach und reihend sein. Die Texte und ihre Stilmittel unterstützen die Kinder in ihrer fremdsprachlichen Entwicklung dann, wenn

- sich der Wortschatz auf den Grundwortschatz des Deutschen beschränkt;
- die grammatikalischen Strukturen einfach sind: Präsens als Zeitstufe, einfacher Satzbau;
- der Text aus einfachen, kurzen Sätzen besteht (vor allem aus Hauptsätzen – aus überschaubaren Nebensätzen mit den Konjunktionen: und, aber...);
- die Texte viele Frage- und Aufforderungssätze enthalten, die die Aufmerksamkeit der Kinder aufrechterhalten;
- die Texte eine rhythmische, gereimte Sprache haben;

² Blühdorn, H. et. al. 2006 S. 224.

- viele Wiederholungen, Kontraste, Steigerungen, Reihungen im Text vorhanden sind.

2.2 Die sprachliche Vorentlastung eines literarischen Textes

Die sprachliche Vorentlastung ist eine bewährte Methode zum kindgemäßen Verständnis von fremdsprachlichen Texten.

2.2.1 Sichern wir den Kindern die Möglichkeit des Verstehens, bereiten wir sie auch sprachlich auf das literarische Erlebnis vor!

Es sollte auf jeden Fall bei allen Arten und Wegen der Sprachförderung vermieden werden, dass die Kinder ohne Vorbereitung mit dem literarischen Material (Reim, Märchen usw.) bekannt gemacht werden. Effektivität im Bereich der rezeptiven sowie produktiven Sprachkompetenzen der Kinder kann nur dann erzielt werden, wenn Kinder als denkende, kreative, offene, interessierte Wesen betrachtet werden, die auch verstehen wollen, was mit ihnen passiert, was sie von den Pädagogen hören – sie wollen ganz verstehen, worum es in der Geschichte, in dem Reim geht.

Durch die sprachliche Vorentlastung des für die Kinder unbekanntes Textes sollen

- das Verstehen und
- die direkte Anwendbarkeit des Gehörten/des Gelernten

gesichert werden.

Die Schritte der Textbearbeitung und der sprachlichen Vorentlastung in der mündlichen Phase der Sprachförderung werden am Beispiel eines Abzählreimes vorgestellt:

- a) Auswahl des literarischen Textes, zum Beispiel

*Eine kleine Piepmaus
lief ums Rathaus,
wollte sich was kaufen
hatte sich verlaufen.*

Schwilliwapp, du bist ab.

- b) Lesen/Verstehen/Bearbeiten des Textes – die direkte Vorbereitung der Pädagogen;
- c) Analyse des Textes – die für die Kinder unbekanntes Ausdrücke, Wörter im Text markieren, heraussuchen: *die Piepmaus, piepsen, das Rathaus, laufen – kaufen – sich verlaufen usw.;*
- d) Sprachliche Vorentlastung.

Die Kinder sollen sich die für sie unbekanntes Spracheinheiten oft anhören: HÖREN-HÖREN-HÖREN soll den Kindern intensiv gesichert werden.

Ziel ist es: Die Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, die erste Begegnung mit den unbekanntes Begriffen noch vor dem Bekanntmachen der Kinder mit dem neuen Text – in spielerischen Situationen – einige Tage vor der geplanten literarischen Anregung erleben können.

Sie sollen die Begriffe so oft wie möglich in natürlichen Spielsituationen hören und den Sinn der Begriffe dem Kontext entnehmen können.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

<i>Unbekannte sprachliche Einheiten</i>	<i>Mögliche kindliche Aktivitäten zur Sinnerschließung der gehörten Spracheinheiten</i>
<i>die Piepmaus, piepsen</i>	Spiel mit Memorykarten „Tiere und ihre Stimmen“: die Maus piepst, der Hund bellt, die Katze miaut usw....
<i>das Rathaus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch im Dorf/in der Stadt, wo die Kinder leben. Das Rathaus kennen lernen. • Aus Schachteln den Makette des Dorfes/der Stadt aufbauen.
<i>laufen</i>	Bei der Bewegungserziehung, beim Spiel hören die Kinder den Begriff und führen die Bewegung aus.
<i>kaufen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Rollenspiel: Blumenverkauf, Einkaufsspiel, Eisverkauf • Beim Einkaufen auf dem Markt, im Geschäft.
<i>sich verlaufen</i>	Ein Labyrinth/Dorf/eine Stadt bauen/zeichnen: Tiere und Menschen/Kinder suchen selbst ihr Ziel.

e) Bekanntmachen der Kinder mit dem neuen Reim³

f) Festigen des Reimes/des Sprachmaterials in abwechslungsreichen Situationen:

in der Gesamtgruppe als Abzählreim – der Pädagoge zählt ab;

in der Gesamtgruppe als Abzählreim – die Kinder zählen ab;

in zwei Gruppen als Abzählreim – die Kinder zählen ab;

in einer Mädchen- und Jungengruppe als Abzählreim – die Kinder zählen ab;

in Paaren als Abzählreim mit Wechsel;

in Paaren als Rollenspiel mit Wechsel (Rollen: die Piepmaus, das Rathaus);

in der Gesamtgruppe als Fingerspiel (Faust = Rathaus, andere Hand, Finger: Piepmaus) mit Wechsel.

Diese Methode hilft den Kindern beim Verstehen des Textes und dadurch beim Erreichen des literarischen Erlebnisses: Schon beim ersten Hören gelangen sie zur rezeptiven Stufe mit passiven Sprachkompetenzen, so kann das Verstehen ohne Übersetzung in die Muttersprache erfolgen. Die Übersetzung löst nämlich Bequemlichkeit aus und unterstützt die Deutschförderung der Kinder nicht.

³ In den meisten Fällen beginnt die literarische Anregung leider mit dieser Phase, ohne die sprachliche Vorbereitung der Kinder.

2.2.2 Die Trennung der Sprachen (der ungarischen und der deutschen Sprache) – Einsprachigkeit einhalten, deutsch sprechen.

Übersetzen wir keinen Reim, kein Gedicht, keine Bilderbuchgeschichte oder keinen Märchentext in die Muttersprache der Kinder.

Es herrscht keine Eindeutigkeit in der methodischen Frage nach der Sprachwahl und dem Sprachgebrauch der Pädagogen während der Vermittlung der literarischen Texte. Empfohlen kann nur die Überlegung sein, dass wir die Sprachen bewusst trennen sollen, um erfolgreiche Förderung bei den Kindern erreichen zu können. Das bedeutet, dass

- das Sprachmodell die literarische Erziehung wegen Übersetzung, Erklärung usw. nicht unterbrechen darf, nicht in die andere Sprache wechseln darf. Übersetzung und Erklärung kann durch die sprachliche Vorentlastung des Textes vermieden werden, denn die Kinder haben dann schon eine Ahnung („das kann das bedeuten“) oder sogar konkrete Bedeutungsvorstellungen. So erübrigt sich die Nachfrage seitens der Kinder;
- die Kinder bestimmte Geschichten/Märchen nur in der einen Sprache hören und dann bearbeiten sollen. Die Bilderbüchertexte, Märchentexte sollen die Kinder immer nur in derselben Sprache hören, denn das hilft den Kindern beim Verstehen des Textes, zum Beispiel
 - a) „A három pillangó – Die drei Schmetterlinge“ immer auf Ungarisch (nicht abwechselnd ungarisch und deutsch);
 - b) „Die Bremer Stadtmusikanten“ immer auf Deutsch.

2.2.3 Ganzheitliche Förderung der Kinder durch Literatur

Die literarische Erziehung soll die Kinder ganzheitlich fördern und dadurch positive Rahmenbedingungen für die Sprachentwicklung schaffen.

Das Pädagogenteam soll

- die Kinder in das literarische Erlebnis und in die Tätigkeiten einbeziehen;
- die Kinder mit allen Sinnen fördern;
- mit Sprache spielerisch umgehen;
- Rhythmus, Musik und Bewegung in die literarische Förderung einbeziehen.

Bei so einem literarischen Erlebnis entdecken die Kinder den Einfluss der Literatur auf die eigene Persönlichkeit. Kinder imitieren Tiere, ahmen Bewegungen, menschliche Handlungen und Haltungen nach, sie bewegen sich, spielen und basteln, schneiden und malen. Sie erforschen und erleben Zusammenhänge zwischen Bild und Sprache, zwischen Sinn und Bedeutung.

2.2.4 Planung: Welche literarischen Texte können von Kindern wahr-genommen, verstanden, verarbeitet werden?

- Reime, Gedichte und alle Gattungen der Lyrik mit entsprechenden Themen, sprachlichen Einheiten;
- einfache Geschichten und Märchen, in denen die Handlung, die Zahl der Personen oder Tiere und der Handlungsrahmen überschaubar bleiben.

Die Planung und der Ablauf anhand der klassischen Grimm-Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“, „Frau Holle“ oder „Der Wolf und die sieben Geißlein“ sind nur dann geeignete literarische Texte für Kinder mit ungarischer Muttersprache, wenn der gesamte Inhalt und die Sprache der Märchen an die kognitiven Eigenarten der Kinder angepasst werden. Um dieses Ziel erreichen zu können sollen Pädagogen bewusst am Text arbeiten und den Text für die Kinder vorbereiten.

2.2.5 Arbeit am Text: den Text vereinfachen, dialogisieren und erlebbar machen

Beim Märchen- und Geschichtenerzählen in zweisprachigen Kindergruppen mit Deutsch darf der ursprüngliche Text in seiner typischen Märchensprache nicht verwendet werden. Dieser soll auf den wesentlichen Inhalt und auf eine deutlich vereinfachte Sprache reduziert werden.

Die Sprache des Textes soll vereinfacht werden, das bedeutet, wir sollen:

- a) den längeren Text kürzer fassen;
- b) Präsens statt Präteritum oder Perfekt verwenden;
- c) veraltete Formen wie z. B. bei Grimm steht oft „ward“ oder „Swinegel“, diese sollen wir für gängige Wörter austauschen (ist, der Igel);
- d) statt komplizierter Sätze immer einfache Satzstrukturen verwenden;
- e) statt langen, statischen Beschreibungen dialogisierte Sprachstrukturen und Formen in den Text einbauen.

3 Beispiele aus der deutschsprachigen Kinderliteratur

3.1 Märchen von Grimm: Die Bremer Stadtmusikanten

A) Originaltext von den Gebrüder Grimm⁴:

Der Originaltext ist im Kindesalter u. a. wegen Satzbau, Textlänge und Stil ungeeignet für Kinder, die Deutsch erwerben, denn ein Satz beträgt oft 4-5 Zeilen, der Satzbau ist kompliziert und veraltete Formen wie 'ward' usw. kommen vor.

⁴ Brüder Grimm 1976 S. 94.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

„Es hatte ein Mann einen Esel, der schon lange Jahre die Säcke unverdrossen in die Mühle getragen hatte, dessen Kräfte aber nun zu Ende gingen, so daß er zur Arbeit immer untauglicher ward. Da dachte der Herr daran, ihn aus dem Futter zu schaffen, aber der Esel merkte, daß kein guter Wind wehte, lief fort und machte sich auf den Weg nach Bremen, dort, meinte er, könnte er ja Stadtmusikant werden...“⁵

B) Vereinfachte Textvarianten a) und b):

Die Bremer Stadtmusikanten

a) beschreibender Text

Ein Müller lebt in einer Mühle.

Er hat einen Esel. Der Esel ist alt und müde und kann die schweren Säcke nicht mehr tragen. „Fort mit dir!“, schreit der Müller, „such dir dein Futter selber!“

Da geht der Esel traurig weg.

Genauso ist es mit einem alten Hund. Der Hund kann keine Hasen mehr jagen. Da schickt ihn sein Herr fort.

Der Hund und der Esel

gehen gemeinsam weiter.

Eine alte Katze kann keine Mäuse mehr fangen. Die Katze muss auch fortgehen.

Die Katze trifft den Esel und den Hund und sie gehen zusammen weiter.

Hier lebt ein alter Hahn. Der soll geschlachtet werden. Der Hahn geht auch fort.

So gehen die Tiere: Der Esel, der Hund, die Katze und der Hahn zusammen weg von ihren Herren.

„Wisst ihr was?“, sagt der Esel, „Wir wollen nach Bremen ziehen! Dort können wir Stadtmusikanten werden!“ ...

b) dialogisierter Text

„Ich bin ein alter Esel, bin sehr müde.

Ich kann keine Säcke mehr tragen.

Ich gehe fort! Ia, Ia.“

„Ich bin ein alter Hund, bin sehr müde. Ich kann keine Hasen mehr jagen.

Ich gehe fort! Wau, wau.“

„Ich bin eine alte Katze, bin sehr müde. Ich kann keine Mäuse mehr jagen. Ich gehe fort! Miau, miau.“

„Ich bin ein alter Hahn, bin sehr müde. Ich gehe fort! Kikeriki.“

Der Esel macht Ia, der Hund bellt, die Katze miaut und der Hahn kräht:
„Wir gehen nach Bremen! Dort werden wir Stadtmusikanten! Ia, wau, miau, kikeriki!“ ...

⁵ Ebenda.

3.2 Ein Beispiel für die Bearbeitung einer Geschichte: Cornelius

Phase 1: Auswahl einer geeigneten Geschichte

Leo Lionni

Cornelius

„Das war was! Die Krokodil-Eier platzten in der heißen Mittagssonne. Die kleinen Krokodile krochen heraus und krabbelten auf allen Vieren zum Flussufer. Alle – bis auf Cornelius. Der kam aufrecht mit hoch erhobenem Kopf aus den Eierschalen herausspaziert. Auch als er größer und kräftiger wurde, krabbelte er selten auf allen Vieren durch die Gegend: Cornelius sah Dinge, die vor ihm ein Krokodil gesehen hatte. „Ich kann weit über die Büsche gucken“ sagte er. Die anderen glotzten ihn nur an...“⁶

Cornelius lernt vom Affen verschiedene Kunststücke, Bewegungen, die die anderen Krokodile nicht machen können. Dadurch wird er ein ganz besonderes Krokodil. Das Bilderbuch ermöglicht an bilingualen Bildungseinrichtungen einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang, die Geschichte vom Cornelius, „vom etwas anderen Krokodil“ bietet zahlreiche Gesprächsanlässe mit Kindern

Phase 2: Sprachliche Vorentlastung

Empfohlen ist hier ein stufenweises Vorgehen, indem das Sprachmaterial immer komplexer wird und immer mit Bewegungen, Gestik und Mimik begleitet wird, wie zum Beispiel im Folgenden geplant. So kommen die Kinder von einfachen Zwei-Drei-Wortsätzen bis zu Sprachstrukturen, die sie in der Alltagskommunikation während des Tages gebrauchen können:

- a) Was kann Cornelius? Die Kinder sagen und zeichnen, was Cornelius kann: Cornelius kann ... (Sing. 3. Person)
- b) Was kannst du? Im Kreis sagen alle Kinder, was sie gut können (dadurch können Bestätigung, Stärken der Kinder hervorgehoben werden): Ich kann ... (Sing. 1. Person).

<i>Verbal</i>	<i>Nonverbal, Bewegung dazu</i>
Ich kann Fahrrad fahren.	
Ich kann schwimmen.	

- c) Was kann Peter? Wir sagen, was die Kinder in unserer Gruppe gut können:

Peter kann ... (als Bestätigung, die Stärken der Gruppe hervorheben): (Sing. 3. Person). Peter kann Fahrrad fahren. Gabi kann schwimmen. Er kann... Sie kann...

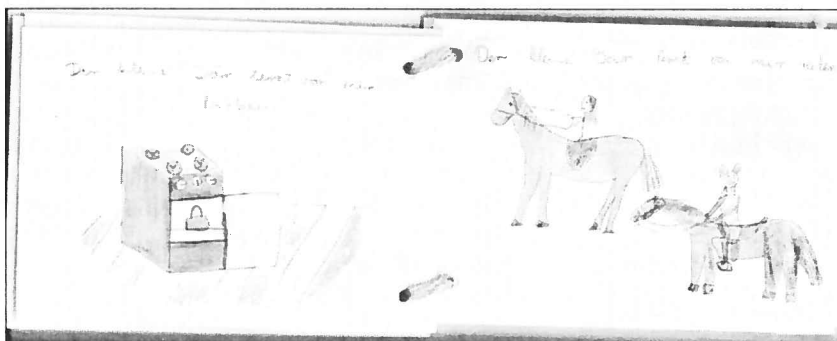
⁶ Leo Lionni *Cornelius*. Taschenbuch: 32 Seiten, Verlag: Beltz & Gelberg; Auflage: 5 (6. Juni 2011) Sprache: Deutsch, ISBN-10: 3407760396, ISBN-13: 978-3407760395

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

- d) Cornelius lernt Kunststücke vom Affen. Was kannst du Cornelius beibringen? Was lernt Cornelius von dir?

Cornelius lernt von mir Fahrrad fahren. ... Ich bringe Cornelius das Fahrrad fahren bei. Cornelius lernt von mir schwimmen. ... Ich bringe Cornelius das Schwimmen bei.

Bezug der Geschichte auf die gegebene Kindergruppe: Herstellen eines Bilderbuches in der Gruppe. Ein jedes Kind zeichnet, was es Cornelius beibringt: Fahrrad fahren, schwimmen... Wenn das Bilderbuch „Cornelius lernt von uns...“ fertig ist, erzählen wir anderen Kindergruppen oder den Eltern unsere Geschichte von Cornelius.



„Cornelius lernt von mir backen und reiten.“⁷

3.3 Ein Beispiel für die Bearbeitung einer Klanggeschichte

Phase 1: Auswahl des Textes

Quaki, der kleine freche Frosch⁸ – Sprachkompetenz durch Klanggeschichten fördern

Sprache – Rhythmus – Takt – Bewegung – Klänge – Singen Die Klanggeschichten können als hervorragende Mittel zur ganzheitlichen Förderung der Kinder dienen, denn Kinder hören gerne Geschichten von Tieren und von ihnen nahe stehenden Themen an und genauso gerne erzeugen sie Geräusche und Klänge mit Musikinstrumenten oder mit ihren Körperinstrumenten. Durch Geräusche und Klänge werden die Sprache, also die verbale Kommunikation und dadurch die Bedeutung der Wörter und Sinneinheiten unterstützt:

⁷ Das Büchlein zur Geschichte von Cornelius wurde 2011 von Grundschulkindern angefertigt. Ihre Lehrerin war Frau Rita Fenyvesi.

⁸ Wagner 1993 S. 10.

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

<i>Originaler Text</i>	<i>Arbeit am Text</i>	<i>Mögliche Umsetzung in Klänge/Geräusche</i>
<p>Quaki, der kleine freche Frosch</p> <p>Es war einmal ein kleiner grüner Frosch. Er lebte in einem kleinen grünen Teich. Eines Tages quakte der Frosch: „Quak, quak, ich möchte mir eine dicke fette Fliege fangen. Die Fliegen hier sind mir viel zu klein.“ Und er hüpfte auf die Wiese.</p> <p>Dort stand eine Kuh. „Du Kuh“ – fragte der Frosch, „weißt du, wo es fette Fliegen gibt? Quak, quak!“ Aber die Kuh schüttelte den Kopf und fraß das Gras. Da hüpfte der Frosch weiter. Es begegnete ihm ein Pferd. „Du Pferd“- fragte der Frosch, „weißt du, wo es fette Fliegen gibt? Quak, quak!“ Aber das Pferd galoppierte davon.</p> <p>Da hüpfte der Frosch weiter.</p> <p>Plötzlich hörte er ein lautes Klappern.</p> <p>Ein Storch stelte auf der Wiese. Als der kleine Frosch den Storch hörte, hüpfte er so schnell er konnte, in seinen kleinen grünen Teich zurück. Er war froh, daß ihn der Storch nicht gesehen</p>	<p>-Hallo, ich bin Quaki, der Frosch. Ich möchte dicke Fliegen fressen, die Fliegen hier sind viel zu klein. Ich gehe auf die Wiese, vielleicht gibt's dort was zum Essen. Wo ist die Wiese? Kinder, könnt ihr mir zeigen, wo ich die Wiese finde? Ja, rechts soll ich gehen?</p> <p>- Hallo, Kuh, weißt du, wo es fette Fliegen gibt?</p> <p>-Nein, ich fresse nur Gras!</p> <p>-Dann gehe ich weiter! Aha! Da ist das Pferd! Hallo, Pferd, weißt du, wo es fette Fliegen gibt?</p> <p>Ooo, das Pferd hört mich gar nicht an! Hört ihr das, Kinder? (Klappern) Was kann das sein?</p> <p>Ein Storch? Was für ein Tier ist das? Das muss ich mir ansehen! Oh, nein, der Storch wird mich fressen!! Ich hüpfte schnell in meinen Teich zurück! So, jetzt bin ich in Sicherheit! Diese kleinen Fliegen reichen mir auch! Die schmecken sehr gut!</p>	<p>Wir ahmen die Tiere nach:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mit Bewegungen: galoppieren, hüpfen, stelzen, fliegen, stampfen mit den Füßen - mit Geräuschen: das Pferd wiehert, der Frosch quakt, die Kuh muht, der Storch klappert, die Fliegen summen. <p>Während ich die Geschichte erzähle, ahmen die Kinder die Bewegungen und die Tierstimmen nach.</p>

hatte, und war nun auch mit den kleinen Fliegen zufrieden, die ihm sehr gut schmeckten.		
---	--	--

Das Kind hört im Text das Wort „der Frosch“, gleich darauf hört es das Quaken des Frosches und die Geräusche des Hüpfens. Diese Hörimpulse sind mit dem Wort „Frosch“ eng verbunden und unterstützen das Verstehen und später das Festigen des Gehörten/Gesagten. Die Klanggeschichten fördern Sprache, logisches Denken und Abstraktionsvermögen (in der linken Gehirnhälfte) der Kinder und sprechen gleichzeitig Kreativität, Kunst, Vorstellungskraft und musikalische Reize an. Die Verbindung von Sprache, Rhythmus und Klängen stärkt das Sprach- und Rhythmusgefühl der Kinder und trägt zur kommunikativen Verständigung, aber auch zum späteren erfolgreichen Lesen und Schreiben lernen bei.

Phase 2: Sprachliche Vorentlastung

- a) Gedicht mit Bildern: Tiere und was sie gerne tun...;
Was Tiere können... von Detlef Kersten⁹;

*Viele Tiere können springen, andre möchten lieber singen.
 Manche wollen ganz gern fliegen, andre bleiben besser liegen.
 Dann gibt's welche, die gut tauchen, und auch welche, die laut fauchen.
 Manche können sehr schlecht sehn, andere dafür richtig gehen.*

- b) Bilder zu einem Memoryspiel als vorbereitete Wortschatzübung zum Gedicht:
 c)

der Frosch	das Känguru
die Vögel	der Regenwurm
das Krokodil	der Löwe
der Maulwurm	das Pinguin

- c) die Kinder sollen die Tiere der Geschichte kennen lernen: den Frosch, die Fliege, die Kuh, das Pferd, den Storch;
 d) die Kinder sollen die Tiere und ihre Stimmen allgemein (Substantive im Plural) kennen lernen, diesen Wortschatz mit verschiedenen Spielmöglichkeiten üben:

die Löwen	<i>brüllen</i>
die Bären	<i>brummen</i>
die Elefanten	<i>trompeten</i>
die Wölfe	<i>heulen</i>
die Schlangen	<i>zischen</i>
die Fische	<i>blubbern</i>

die Grillen	<i>zirpen</i>
die Mäuse	<i>piepsen</i>
die Katzen	<i>miauen</i>
die Hunde	<i>bellen</i>
die Hirsche	<i>röhren</i>
die Tiger	<i>fauchen</i>

⁹ <http://www.oebv.at/flippingbook/9783209074096/files/assets/basic-html/page27.html>

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

die Bienen	<i>summen</i>
die Hühner	<i>gackern</i>
die Hähne	<i>krähen</i>
die Gänse	<i>schnattern</i>
die Schweine	<i>grunzen</i>
die Schafe	<i>blöken</i>
die Pferde	<i>wiehern</i>
die Tauben	<i>gurren</i>

die Störche	<i>klappern</i>
die Vögel	<i>zwitschern</i>
die Frösche	<i>quaken</i>
die Esel	<i>iaen/schreien</i>
die Enten	<i>schnattern</i>
die Ziegen	<i>meckern</i>
die Kühe	<i>muhen</i>
die Fliegen	<i>summen</i>

- e) die Tiere, ihre Stimmen und ihre Bewegungen kennen lernen und mit dem Lied: Ha, ha, ha die Kinder kommen¹⁰... üben (Musik, Bewegung und Sprache verbinden) – auditive, visuelle und kinestatische Wahrnehmung fördern, den Kindern komplexes Erlebnis bieten
- f) die Tiere, ihre Stimmen und ihre Bewegungen kennen lernen

Tiere	Tierstimmen	Bewegungen der Tiere
der Frosch die Frösche	quakt quaken	hüpft hüpfen
die Fliege die Fliegen	summt summen	fliegt fliegen
die Kuh die Kühe	muht muhen	stampft stampfen
das Pferd die Pferde	wiehert wiehern	galoppiert galoppieren
der Storch die Störche	klappert klappern	stelzt stelzen

- g) die Tiernamen, die Tierstimmen mit dem Lied üben und die Bewegungen nachahmen:
- entweder 'Tier – Tierstimme':
Ha, ha, ha die *Frösche quaken*, *Frösche quaken*, *Frösche quaken*...
-- und mit allen Tieren im Text;
 - oder 'Tier – Bewegung':
Ha, ha, ha die *Frösche hüpfen*, *Frösche hüpfen*, *Frösche hüpfen* ... -
- und mit allen Tieren im Text.

¹⁰ <https://www.heilpaedagogik-info.de/kinder-lieder/2111-ha-ha-ha-die-kinder-kommen.html>
(gesehen am 10.10.2014)

4 Zusammenfassung

Aus Erfahrung an ungarischen Bildungseinrichtungen kann festgestellt werden, dass es im Allgemeinen wenig/nicht genug Wert darauf gelegt wird, dass Kinder im Erwerbsprozess die Chance bekommen, deutschsprachige Texte verstehen zu können. Kinder sollen die von Pädagogen ausgewählten Texte oft zum Beispiel so auf die Bühne stellen, dass sie den Textinhalt nicht kennen. Die 'Sprachliche Vorentlastung', die in diesem Beitrag durch Textbeispiele dargestellte Methode zur Erleichterung des Textverstehens im Kleinkindalter garantiert Kindern das multisensorische Lernen und das Aufnehmen sowie Verstehen der deutschsprachigen literarischen Texte an ungarndeutschen zweisprachigen Bildungseinrichtungen. Sie kann unabhängig von Gruppengröße und Kompetenzstufe der Kinder in Deutsch verwendet werden und sichert die Freude an deutschsprachiger Literatur. Die Methode ermöglicht die Differenzierung, mit richtiger Vorbereitung auch die Messung des Sprachstandes in Deutsch.

Literatur

- Blühdorn, H. – Breindl, E. – Waßner, U.H. : *Text – Verstehen, Grammatik und darüber hinaus*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG., Berlin, 2006.
- Grimm: *Kinder- und Hausmärchen*. Reclam Verlag, Leipzig, 1976.
- Lionni, Leo: *Cornelius*. Beltz & Gelberg Verlag, Weinheim, 2011.
- Ozan, Nuran: *Zweisprachige Erziehung der Kinder im Elementarbereich mit Migrationshintergrund*. Examensarbeit. Universität Bremen, 2006.
- <http://www.grin.com/de/e-book/68311/zweisprachige-erziehung-der-kinder-im-elementarbereich-mit-migrationshintergrund> (gesehen am 10.10.2014)
- Wagner, Elisabeth: *Quaki, der kleine freche Frosch*. Don Bosco Verlag, München, 1993

Pogány Csilla

THE HUMAN FACTOR¹

I.

Though my essay is not meant to provide a literary analysis of Graham Greene's novel of espionage, the English author's work and the present writing seem to share some features that are worth mentioning.

As it usually happens we do not have to search for long in order to find serious topics that are closely related to our interests. Teachers spend a lot of time thinking about how to make classroom work more effective, how to teach and educate students who, on the one hand have so much in common, but on the other hand are so different individuals with so many personal needs, problems and fields of interest. We (teachers) are so busy in directing our attention to the mentioned circumstances, that we very often forget about another key factor that needs to be considered in the process of teaching: *ourselves*.

The requirements that have to be fulfilled by a good teacher show some similarities with those defining a good spy. Just like the latter, we often have to play a double game: the role of the parent and that of the teacher. Experiencing as a parent the mistakes committed by teachers or the other way around, especially if the parent and the teacher are the same individual, or if one of the roles is played by a person whom we know well, can be quite dramatic. A secret agent learns how to profit from this situation and has the self-knowledge that helps him/her to avoid circumstances that would put him/her in danger by being aware of his/her strengths and weaknesses.

He/she would constantly try to bring his/her skills to perfection, to raise his/her level of adaptability and flexibility, would be willing to learn new things in order to defend himself/herself, new strategies to reach his/her goals. And the most difficult ones haven't even been mentioned so far. Similarly to Greene's characters, he/she would have to resolve the question of *loyalty, morality and conscience*.

When it comes to loyalty the question arises: who should teachers be loyal to? To the school they teach in, to the common good, to the students, to themselves or to all that have been mentioned? Is morality important and should teachers be true to their conscience? In order to be able to answer these questions we find ourselves in an even more difficult position than before as we have to define the concept of loyalty, morality and conscience, notions that are rather vague and to which, depending on our point of view or on the circumstances, positive or negative attributes can equally be attached.

The aim of the present essay is not a theoretical debate upon the concepts touched upon above, but a much more pragmatic and admittedly subjective overview of the situation in Hungarian schools from the point of view of a person who „spies” the school environment from the double perspective of the teacher and of the parent.

¹ allusion to Graham Greene's novel with the same title

In order to do that one should define what we understand in the following by the human factor, why we consider it necessary to tackle this question and how it affects the educational and teaching process.

II.

The notion of human factor within the essay should be understood as a surplus or deficit in a teacher's positive characteristics compared to an appropriate and expected set of such characteristics. Thus, a surplus in this sense would mean, for example, a teacher who takes into consideration the pupils' *load-bearing capacity*, whereas a deficit would presuppose a teacher who is *not aware* of the pupils' *age characteristics*.

We consider that the existence or lack of the mentioned positive characteristics influence considerably the pupils' progress at school and their attitude towards learning. Many teachers, however, are not aware of this, and keep on forgetting that they should constantly be aiming at deepening their own self-knowledge and at acquiring those skills and *attitudes* that help them in the educational and teaching process.

The specificity of the school environment presupposes a hierarchy according to which teachers represent *authority* and students are required to *respect* this authority. Pupils, in general, have very little influence on the way things are organized and tackled at school, as teachers are those entitled to plan, design and change the rules and regulations that have to be obeyed. They are the ones who make the rules, decide on how a topic is taught, grade the pupils and judge their behaviour.

If one analyses school life from the point of view of the students, one would easily realize why most conflicts result from the breaking of these rules and regulations some of which are obsolete, too rigid or do not take into consideration age or gender characteristics.

According to the school hierarchy students have no choice, but to obey school rules, accept the teachers' methods of teaching, the teachers' grading and their opinion regarding students' behaviour. When considering the disparity resulting from such a system, the *personality* of the teachers becomes a decisive factor with respect to the students' general disposition at school and their attitude towards learning. In other words, in a social environment where one of the parties (the students) are subordinated to the other (teachers), school atmosphere, pupils' attitude and school progress are dependent on teachers to a great extent.

In the following we intend to take into consideration some aspects of the school environment in order to state whether schools can be considered a *student-friendly* environment, or on the contrary, they do not meet these criteria.

There are many factors to be considered, such as teachers and students as individuals, teachers and students as a community or parents as individuals and as a community. The present essay does not attempt to investigate all, and will only focus on *one* of the two main „actants“², teachers.

² teachers and student

Taking teachers into account the *appropriate* situation could be defined as one in which the teacher as an individual pays attention to every student, is able to solve conflicts, respects the students' personality (educational process) and when grading is fair, his/her explanations can be understood by the students, who thus are able to acquire the required subject-related knowledge (teaching process).

Consequently, when the teacher pays attention only to some of the students, is not able to solve conflicts and does not respect the pupils' personality in the educational process, when the pupils do not understand his/her explanation, or they cannot acquire the required subject-related knowledge, or when grading is unfair, the school environment is *inappropriate*.

Nevertheless, in an *optimum* situation the teacher would try not only to pay attention to every student, but *also to help* them to *solve* their problems, he/she would not only be able to solve conflicts, but also *to bring into existence a student community*, he/she would not only respect the students' personality, but also *develop their personality* within the educational process. His/her teaching *would also be enjoyable*, not only comprehensible, would lead to a *surplus of knowledge* within the subject taught by him/her, and his/her grading *would be motivating*, not only fair.

Teachers produce a double effect on school life both as individuals and as a community. When the teaching staff share the same ethical code and similar views regarding the ends of education, mutually help each other and cooperate in their educational work, are interested in new teaching devices and methods, share their ideas/experiences about teaching with each other and are motivated to reach their teaching goal, school atmosphere can be considered *appropriate*.

Nevertheless, the *optimum* would require more than have been already mentioned, as it would presuppose circumstances in which *creativity* is valued and promoted, students are helped to develop their thinking and personality, they are treated as *partners* in the educational process, and in which teachers contribute to the formation of an *inclusive* school community. In addition to this, teachers would have to pay special attention to students with learning problems *and* (not *or!*) *talented* pupils as well, would link real life with the gained knowledge (e.g. study trips) and would regard teaching as a *two-directional* process within which also teachers would learn from their students.

III.

It seems obvious that the human factor is one of the most important parameters that has to be taken into consideration when the educational and learning outcomes of an educational institution are determined. Teachers (their professionalism, personality, moral values etc.) have a major importance concerning the pupils' learning attitudes and school progress, as education and teaching can be successful only if they create a motivating environment appropriate for learning.

There are several questions that have to be asked when we make an attempt to assess Hungarian schools in this respect:

How many Hungarian educational institutions can be considered *appropriate* from the point of view of the human factor?

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

How many Hungarian educational institutions show an *optimum* from the point of view of the human factor?

What are the reasons that hinder many institutions to reach at least the appropriate level in this regard?

What are those aspects of Hungarian *teacher training* that lead to the training of teachers who show a deficit regarding the human factor?

What should be done in order to improve the present situation?

It also remains to be considered whether we, teachers are aware of the fact that by not ensuring at least the *appropriate* kind of education and teaching to our students, by not doing the best in our jobs, we *do not act according to* the principles of our Constitution and we *do not respect* the rights guaranteed by the Hungarian Constitution.

In order to support the idea mentioned above, in the following we will try to quote some related parts from the new Hungarian Constitution³:

„*Foundation*

Article O

Everyone shall be responsible for him- or herself and *shall be obliged to contribute* to the performance of the state and community tasks *according to* his or her *abilities and possibilities*.

Freedom and responsibility

Article XI.

- Every Hungarian citizen shall have the right to education.
- *Article XII.*
- Everyone shall have the right to choose freely his or her work, occupation and to engage in entrepreneurial activities. Everyone *shall have the obligation* to contribute to the *enrichment* of the community through his or her work, *in accordance* with his or her abilities and possibilities.
- *Article XVI.*
- Every child shall have the right to the protection and care necessary for his or her *physical, mental and moral development*.”
- Teachers’ responsibility in the formation of new generations is unquestionable, and we should prove equal to the task that we have chosen for ourselves by trying to do our educational and teaching job *at least* appropriately.

Bibliography

The Fundemantal Law of Hungary (25 April 2011): www.kormany.hu

³ *The Fundemantal Law of Hungary (25 April 2011): www.kormany.hu* , translation of the consolidated version of the Fundamental Law as on 1 October 2013.

Marczin I. Bence

KÉRDÉSEK AZ EGYETEMI SZÍNHÁZ KÖRÜL, A IX. NEMZETKÖZI EGYETEMI SZÍNHÁZI FESZTIVÁL

A pécsi Janus Egyetemi Színház 2014. október 23. és 26. között rendezte meg a IX. Nemzetközi Egyetemi Színházi Fesztivált, amely tartalma, szakmaisága és nemzetközisége okán is kiemelkedik a hasonló profilú színházi találkozók, fesztiválok közül, így különösen érdekes és értelmes is ennek kapcsán beszélni az egyetemi színházi életről. Ezen a ponton fontos megjegyezni, hogy amikor egyetemi színjátszásról szólok, itt nem a színházművészeti egyetemeken ottani munkájára gondolok, hanem azon jelenségekre, melyek más egyetemeken belül szerveződő, amatőr, alulról építkező csoportok művészeti tevékenységeire. A téma vizsgálatát először szélesebb horizontba helyezve megállapítható, hogy míg az angolszász kultúrában jelentősebb szerepet vívott ki magának az oktatási intézményeken belül szervezett színházcsinálási kezdeményezés, Magyarországon ez kevésbé elfogadott, jelentősége alulreprezentált, jelenségére gyakran fel kell hívni a figyelmet. Az vitathatatlan, hogy az egyetemi társulatok a professzionalisták mércéjén mérve a legtöbb esetben alulmaradnak egy magas művészetben jártas színházértő szemében, de céljaik nemességében felnőnek a kőszínházi produkciókhoz – talán meg is haladják. Ugyanis az egyetemi keretek között működő színházi alkotókat más törekvések mozzgatják előre, mely törekvések abban a kontextusban nyernek különös jelentőséget, hogy ezen alkotók – zömében egyetemisták lévén –, életkoruk, útkeresésük, társadalmi és kulturális érzékenységük, a legfrissebb eredményekre épülő tudományos tevékenységük, világban való bizalmuk és tetterekészségük okán olyan kérdéseket és problémákat boncolgatnak és jelenítenek meg előadásaikban, amelyek a napjainkban és a közeljövőben a legrelevánsabbak.

Az egyetemi színjátszó csoportok összetételükben heterogének, tagjaik között található még-nem-egyetemisták és már-nem-egyetemisták is, tanulmányaik gyakran nem kapcsolódnak direkt módon sem elméleti sem gyakorlati oldalról a művészetekhez, karrierük jövőképei széles spektrumon helyezhetők el. Ezeket felül nem szabad figyelmen kívül hagyni a felsőoktatási rendszer sajátosságaiból adódó körülményeket, miszerint az egyetemi képzések felépítése – a három év alapképzés, két év mesterképzés, esetleg három év doktori képzés, gyakran nem is egy intézményhez kötődnek – nem teszi lehetővé, hogy az egyes társulatok masszív, állandó tagsággal számoljanak. A leginkább embert próbáló feladat tehát a hallgatók aktuális egyéni céljainak, a szakmai ismeretek különbségeinek és a saját művészetképüknek egy-egy közösen létrehozott művészeti produktumba való építése.

Ezen folyamatosan mozgó, változó, színes közegben mégis megmutatkoznak közös célok és irányelvek, amelyek mentén az egyetemi színjátszó csoportok tudnak szerveződni. Az egyének szintjén nézve is heterogének ezen vektorok, széles skálán mozognak azok az elvárások, amelyeket a színjátszó csoportokhoz csatlakozók felállítanak. A legfontosabb ilyen cél, amely mentén a már említett angolszász modell működik az önképzés. A színjátszással foglalkozó hallgatók felismerték, hogy a művészeti tevékenység révén személyes és társas kompeten-

ciájukat egyaránt tudják fejleszteni, amely képességeket a munkaerőpiacon tudják majd profitálni. Az egyetemi társulatok által szervezett tréningeken, workshopokon és a próbafolyamat alatt megvalósuló dráma- és önismereti játékok, a beszéd, testkultúra, színpadi jelenlét, improvizáció, csapatban való munka, kreativitás és problémamegoldás fejlesztése egy egyetemi tanulmányokat kiegészítő, majd hogyanem elengedhetetlen képzéssé válik. Prof. Dr. Robert Germai, az AITU/IUTA (Nemzetközi Egyetemi Színházi Szövetség) alapító elnöke is a színházi munka fejlesztő és közösségteremtő eszközeként való értelmezését emeli ki.¹

A későbbiekben is a kultúra területén elhelyezkedni kívánó hallgatók esetében lényegesnek tartom – még ha csak művészetelméleti vagy művészetszervezési pozíciókban fognak is dolgozni –, hogy a szakterületüket a művészeti alkotás létrehozói oldaláról is tudják vizsgálni, a munkájuk legkompetensebben való elvégzése érdekében. A művészettel való aktív foglalkozás a gyakorlati tapasztalat szerzése mellett katalizálja is az ismeretek szerzését, valamint ösztönzi az egyéni érdeklődés és látásmód kialakítását.

Az egyetemi színházi társulatok ezek mellett fontos fórumot is jelentenek az ambiciózus hallgatóknak. Mint művészeti műhelyek megteremtik a lehetőséget az egy azon terület iránt érdeklődő hallgatók találkozásának, amely találkozás a vélemények, korábbi ismeretek, tapasztalatok megvitatása mellett, jelentős szerepet tölthet be a kapcsolati tőke kialakításában is.

Azon egyetemisták esetében, akiknek tanulmányaik során is kapcsolatba kerülnek a színházzal, egy másik fontos célként jelenik meg, hogy az aktuálisan tanult elméleteket át tudják ültetni a gyakorlatba is. Ez az átültetési folyamat segítséget nyújt az egyetemi képzésnek, hiszen a hasznos tudás elsajátítása ellensúlyozni tudja azt a sajnálatos jelenséget, amely megfigyelhető a képzési rendszerben, miszerint a hallgató kampányszerűen készül az egyes vizsgákra, és megszerzett tudását nem, vagy csak kis mértékben képes felhasználni a későbbi tanulmányai során. Ezen a ponton érdemes kiemelni az idegen nyelvű egyetemi színházi társulatok tevékenységét, ahol a fenti intenció leginkább megmutatkozik.

Egy színházi hagyományokat követő másik törekvés a kultúrákövetítés, mely cél akkor válik különösen említésre érdemesnek, ha a kőszínházakkal való különbségek mentén vizsgáljuk. Míg a professzionális színházakban felmerülő probléma az, hogy annak közönségét a fennmaradásának érdekében valamilyen szinten köteles a közönségét kiszolgálni, addig az egyetemi társulatok esetében máshol helyezhető el ez a kényszer, ha egyáltalán lehet ilyenről beszélni. Ezen egyetemi szervezetek nem profitorientáltak, az általuk létrehozott értékek is pártpolitika-függetlenek, leginkább a kultúrmisszió és a színházi nevelés fogalmával írhatók le.

Úgy gondolom, hogy mindezen törekvések megtalálhatók az egyetemi társulatok céljaiban, különbségek csak a mentén vehetők észre, hogy ezen célok között melyek nevezhetők hangsúlyosaknak. A magyarországi egyetemi színházi fesztiválok és találkozók karakterei is ezen különbségek mentén írhatók le. A teljesség igénye nélkül, például a Színváltások Egyetemi Színházi Találkozó teret enged a már-nem-egyetemista, kvázi (fél)profivá kinövő társulatoknak, a

¹ Vö. Robert Germai köszöntő szavai a IX. nemzetközi Egyetemi Színházi Fesztivál programfüzetében

Debreceni Egyetemi Színháztalálkozó pedig beemelte repertoárjába az idegen nyelvű és a drámapedagógiai előadásokat is.

A pécsi IX. Nemzetközi Egyetemi Színházi Fesztivál a színvonalasabb, de a csak az európai egyetemeken létrehozott előadások közül válogatott, egy vendég-előadással és a Jászai-díjas Dobák Livia dramaturg (a dunaújvárosi Bartók Kamaraszínház művészeti igazgatója) és Uray Péter koreográfus, rendező (a Kaposvári Egyetem Művészeti Kar Színházi Intézetének a tanára) által vezetett szakmai beszélgetésekkel és értékeléssel egészítették ki a programot délelőttönként. Az első előadás a Janus Egyetemi Színház Samuel Beckett Szöveg és zene rádiójátéka nyomán létrehozott, egymáshoz lazán kapcsolódó jelenetekből és zenés etüddökből épült fel. A beckett-i problémákat a társulat a saját tapasztalataik alapján ragadták meg, így aktualizálva a kérdéseket a mai ember számára. A 4.48: Sarah töredékek című horvát nyelvű előadás a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi és Társadalomtudományi Karának Összehasonlító Irodalom Tanszékén szerveződött színháztalálkozó csoport produkciója. A Sarah Kane munkáját és életét feldolgozó darab egy kísérleti workshop eredménye, amely a hallgatók az összehasonlító irodalomtudományi ismereteik gyakorlatba ültetését tűzte ki célul. A győri MASZÉK Egyetemi Színház Molière *A mizantróp* című örökérvényű drámáját vitte színre, amely darab a főleg a fiatalok egyén és társadalom viszonyának kérdésfelvetéseivel foglalkozik.

A második napon is három előadást lehetett megtekinteni, az első a Liege-i Királyi Egyetemi Színház egy rövid angol nyelvű résztől eltekintve francia nyelvű produkciója volt. A Robert Gernay névvel fémjelzett rendezett előadás Franz Kafka *Jelentés egy akadémiának* című szövegét dolgozta fel, amely előadás direkt egyetemi közegbe, a Liege-i Egyetem Filozófia és Irodalom tanszékének diplomaosztójára készült. A bosznia-hercegovinai Banjaluka Egyetemi Színház a költő és író Branko Copic életét és műveit feldolgozó Egy lírai harcos portréja című eklektikus előadását hozta. Bár az anyanyelvükön játszó színészek mondatainak megértését csak kis mértékben segítette az angol nyelvű feliratozás, de a szerző gyermeki látásmódjából adódó játékos felépítés önmagában megteremtette a színházi élményt. A grazi Karl Franzen Egyetem UniT kulturális egyesülete egy nagyon különleges produkciót hozott. Arthur Schnitzler *A flört* című darabját dolgozták fel, az egyik szereplő kiszóló szavaival élve a valódi realizmus jegyében. A realizmus abban nyilvánult meg, hogy a két színész mellett két natúr szereplőt is bevont, akik a saját lakásukban fogadták a nézőket. A történet így félig játszva, félig pedig a legkülönbélebb helyeken felbukkanó szövegek (táblán, karaoké gépen, újságba vagy mirelit zöldborsóra ragasztva) felolvasásával bontakozott ki. Ausztriában ezt az előadást teljesen német nyelven játsszák, Pécsen viszont félig magyar, félig angol nyelven zajlott. Az egyik natúr szereplőnek azonban gondjai akadtak a nyelvvel, a közönség pedig viszonylag kíméletlene volt vele, így felmerült az a kérdés, hogy a mennyire etikus embereket kínos helyzetbe hozni a saját lakásában a művészet kedvéért...

A harmadik napon a Szegedi Egyetemi Színház Örkény István: *Borék – vígjáték és egypercesek* címmel egy két felvonásos előadást mutatott be, az elsőben *A borék* című drámai szöveg, a másodikban Örkény-egypercesek elevenedtek meg, a kerek történetté formálás igénye nélkül. Míg a drámai szöveg esetében tényleg egy kész sztorit láthattunk az egypercesekből válogatott etüddök mintha a néző előtt születtek volna meg, így haladva a történetből a történés felé. A fesztí-

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

válon vendékként szereplő Escargo Hajója Színházi Nevelési Szövetkezet Balkán című előadásában a 2011-ben történt West Balkán tragédia körülményeit, okait és felelőseit keresi egy egyben humoros, tragikus és ironikus nyelven. A romániai LUDIC Diákszínház A női test, mint a boszniai háború csatamezeje című monodráját mutatta be a mozgásszínház eszközeivel a nők háborúhoz és elfogadáshoz való viszonyát.

Ahogy az a IX. Nemzetközi Egyetemi Színházi Fesztivál színvonalas programjából is kitűnik, az egyetemi színházak Európaszerte jelentik a progresszív, gondolkodó, problémafelvető, aktuális kérdéseket feszegető szabad és önálló művészeti műhelyeket, létjogosultságuk megkérdőjelezhetetlen, jelenségére érdemes több figyelmet szentelni.

TARTALOMJEGYZÉK TABLE OF CONTENT

Kakuszi B. Péter

Adalékok Márai értékvilágának újragondolásához
Rethinking Márai's World of Values By Making Use of Additional Data.....3

H. Molnár Emese

Kommunikáljunk!
Let's Communicate! 11

Kosóczki Tamás

Hangszerbemutató az énekórán - orgona
Getting to Know the Musical Instruments During Music Lessons
– The Organ 19

Bakacsi Zita

Óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók véleménye a zene és a nemek viszonyáról
The Views of Kindergarten Teacher Trainees and Primary School Teacher Trainees about Music and Gender27

Liskáné Svecz Andrea

„Jó szóval oktasd, játszani is engedd” Interaktív rejtelmek daltanításhoz
„Teach Him with Gentle Words, Let Him Play” Interactive Secrets for Teaching Songs 49

Nagy György

Konstruktivista tanulászervezési módszer a környezetismeret órán
Constructive Classroom Management During Science Lessons55

Hárs György Péter

Önismeretről és pszichológiáról másképpen – egy fakultáció tapasztalatai
In a Different Way about Self-Knowledge and Psychology – The Experience Gained During Optional Classes 63

Pálmai Judit

Családkép a tantervekben a Horthy-kori Magyarországon
The Concept of Family in the Syllabuses of the Horthy Era..... 69

Bíró Violetta

A reziliencia szerepe az iskolai motiváció fenntartásában
The Role of Resilience in Maintaining Motivation At School.....75

Czédliné Bárkányi Éva

A műveletek tanításának módszertani problémái
Methodological Problems Concerning the Teaching of Mathematical Operations..... 83

Savovic Margit

A Környezetismeret szerepe az óvodáskorú gyermekek nemzeti identitása kialakításában és az európai értékrendszer elsajátításában, Szerbiában
The Role of Science Subject in The Building Of National Identity and In The Acquiring of The European Value System at Kindergartens in Serbia95

DANUBIUS NOSTER 2015/1-2.

Patocskai Mária

*A környezetismeret tantárgy tartalmi és módszertani megújításának
szükségyszerűsége*
*The Need of Reform Regarding the Content and Teaching Methodology of
Science Subject109*

Fűzné dr. Kószó Mária

Környezeti projektek az óvodapedagógus képzésben
Environmental Projects in the Training of Kindergarten Teachers..... 119

Monika Jäger-Manz

Wie wird der Kinderkopf damit fertig?
Hogy jut el a gyermek a megértésig? Irodalmi szövegek - szövegértés.....125

Pogány Csilla

The Human Factor
Az emberi tényező139

Marczin I. Bence

*Kérdések az egyetemi színház körül, a IX. Nemzetközi Egyetemi Színházi
Fesztivál*
*Questions Regarding the University Drama Groups, The 9th Festival of
University Drama Groups143*

DANUBIUS NOSTER

SZERZŐINKRŐL

DR. KAKUSZI B. PÉTER: főiskolai tanár
Szegedi Tudományegyetem, kakuszip@freemail.hu

H. MOLNÁR EMESE: szakmetodikus
Szegedi Tudományegyetem, hmolnare@jgypk.u-szeged.hu

DR. KOSÓCZKI Tamás: főiskolai docens,
Eötvös József Főiskola, kosoczki.tamas@ejf.hu

BAKACSI ZITA: főiskolai adjunktus
Eötvös József Főiskola, bakacsi.zita@ejf.hu

LISKÁNÉ SVECZ ANDREA: szakvezető tanár
Bajai Eötvös József Általános Iskola, saliskanee@gmail.com

DR. NAGY GYÖRGY: egyetemi docens
Eszterházy Károly Főiskola, nagyorgy@ektck.hu

DR. HÁRS GYÖRGY PÉTER: főiskolai docens,
Eötvös József Főiskola, harsgyp@gmail.com

PÁLMAI JUDIT: tanársegéd
Szegedi Tudományegyetem, palmai@jgypk.u-szeged.hu

DR. BÍRÓ VIOLETTA: főiskolai docens
Eötvös József Főiskola, biro.violetta@ejf.hu

DR. CZÉDLINÉ BÁRKÁNYI ÉVA: tanársegéd
Szegedi Tudományegyetem, czedli@jgypk.u-szeged.hu

DR. SAVOVIC MARGIT: docens
Kragujevací Egyetem (Jagodina), margo@neobee.net

DR. PATOCSKAI MÁRIA: főiskolai docens
Eötvös József Főiskola, patocskai.maria@ejf.hu

FÚZSNÉ DR. KÓSZÓ MÁRIA: egyetemi docens
Szegedi Tudományegyetem, fuzne@jgypk.u-szeged.hu

MANZNE DR. JÄGER MÓNKA: főiskolai tanár
Eötvös József Főiskola, manzne.jager.monika@ejf.hu

DR. POGÁNY CSILLA: főiskolai docens
Eötvös József Főiskola, pogany.csilla@ejf.hu

MARCSIN I. BENCSÉ: doktorandusz
DE Humán Tudományok Doktori Iskola, marcsin.i.bence@gmail.com

