

21. SZÁZADI PÁLYAKÉP MOZAIKOK

Oktatói-kutatói pályán különös öröm ifjabb generációk írásain keresztül megismerni a friss szakmai látásmódot, értékeket, kutatási törekvéseket, irányokat. Így van ez a pedagógusképzés és a neveléstudományok metszetein is – minden képzési szinten. Jelen gyűjteményes kötetünkben arra teszünk kísérletet, hogy négy Kárpát-medencei magyar ajkú kutatói műhely írásain keresztül hallassuk az alap-, mester-, és doktori képzési szinteken egyaránt felrezdülő hangokat, ezáltal lehetőséget teremtve a párhuzamok érzékeltetésére, s a nemzetközi kutatói kapcsolatteremtésre az újabb nemzedékek képviselői számára.

21. SZÁZADI PÁLYAKÉP MOZAIKOK

Válogatás a Kárpát-medence magyar tannyelvű pedagógus nemzedékeinek neveléstudományi tárgyú írásaiból

Pécs
2022



УНИВЕРЗИТЕТ
НАСТАВНО-НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГ КАР, СЕВАЉКА
УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ



SZÉCHENYI 2020

Европски Сојуз
Европски Сојуз
Алп

РЕФЕКТИВАЊЕ А ЈОВОВЕ

21. századi pályakép mozaikok

Válogatás a Kárpát-medence magyar tannyelvű pedagógus nemzedékeinek
neveléstudományi tárgyú írásaiból

Szerkesztette:

Dr. habil. Dezső Renáta Anna

Sándor-Schmidt Barbara

Ábrahám Gréta

Vezdén Katalin

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet

Pécs

2022

A kötet megjelenését a „Korszerű egyetem a modern városban:
Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben” című
EFOP-3.4.3-16-2016-00005 kódszámú projekt támogatta

Szerkesztette:

Dr. habil. Dezső Renáta Anna
Sándor-Schmidt Barbara
Ábrahám Gréta
Vezdén Katalin

Lektorálta:

Dr. habil. Orsós Anna
Dr. Ács Marianna
Dr. Huszár Zsuzsanna

Nyomdai előkészítés:

Kiss Tibor Noé

Kiadó:

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet

Felelős kiadó:

Dr. habil. Híves-Varga Aranka
intézetigazgató

Borítóterv:

Preisendörfer Tímea – Ábrahám Gréta

Nyomtatta és kötötte:

Bolko-Print. Kft. (7631, Pécs, Füzes dűlő 23.)
Ügyvezető: Szabó Péter

© Szerzők, 2022

ISBN: 978-963-626-028-6

Tartalomjegyzék

Dezső Renáta Anna:

Beharangozó – előszó a 21. századi Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógus nemzedékek pályakép mozaikjaihoz.....	5
---	---

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász, Ukrajna

Füzesséry Bernadett:

A pedagógus tanórai kommunikációja és annak hatása a gyerekek társas viselkedésére	9
--	---

Kamugya Nikolett:

Az elemi iskolában kialakított helyesírási ismeretek alkalmazásának szintje a Karádi helyesírási verseny 5. osztályos eredményeinek elemzése alapján	21
--	----

Molnár Nikolett:

A KMPSZ tantárgyi vetélkedőinek rendszere és szerepe a kárpátaljai magyar nyelvű oktatási hálózatban.....	31
---	----

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pedagogia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár, Románia

Bálint-Svella Éva-Katalin:

Az óvodáskorú gyerekek számítógépes gondolkodásának fejlesztése oktatási robotokkal.....	41
--	----

Bordás Andrea-Ildikó:

Hang- és betűtanítás az online térben	47
---	----

Hari Tünde-Hajnalka:

Játékosított földrajztanulás az elemi osztályokban	57
--	----

Pap Noémi:

Konfliktusmentes iskola. Drámajátékok alkalmazása az iskolai konfliktusok megelőzésében és megoldásában.....	67
--	----

Szabó Alexandra:

Nebulók dumája – Kisdiákok nyelvhasználatának kutatása	75
--	----

Opriş Edina-Timea:

A diákok véleménye az egyéni illetve a csoportos játékosított feladatmegoldásról	83
--	----

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia

Mecserik Vivien:

A digitális oktatás hatékonyságát befolyásoló belső tényezők összefüggésének vizsgálata a tanárképzésben	93
--	----

Szeteli Lili:

Geogebra az alsó tagozaton- online és hibrid oktatási környezetben.....	101
---	-----

Jablonszki Nikolsz:

A videójátékok globális hatása.....	119
-------------------------------------	-----

Sóti Enikő:

A tanítóképzés története Szabadkán az I. világháború végéig	129
---	-----

Horváth Gergely:

Egy tanárjelölt tapasztalatai az online térben megvalósult csoportos tanítási gyakorlatról139

Hajdu Noémi:

Végzős tanár szakos hallgatók véleménye az inkluzív oktatásról147

Mészáros Anna:

Egy tanóra vizsgálata a tanulói képességek fejlesztésének szempontjából.....157

Hodász Kata:

Szülői attitűdvizsgálat iskoláskorú mozgássérült tanulók befogadásáról165

Dezső Renáta Anna

Beharangozó – előszó a 21. századi Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógus nemzedékek pályakép mozaikjaihoz

Oktatói-kutatói pályán különös öröm ifjabb generációk írásain keresztül megismerni szakmai látásmódjukat, értékeiket, prioritásaikat, érdeklődésükből fakadó kutatási törekvéseiket, irányait. Így van ez a pedagógusképzés és a neveléstudományok metszetein is – minden képzési szinten. Hangsúlyos, hogy a közlés nyelve magyar – hiszen e hazánkban magától értetődően képzésre és kutatásra egyaránt alkalmas szakmai nyelvhasználat a Kárpát-medence egyes régióiban koránt sem kézenfekvő vagy feltétlenül adott lehetőség.

Jelen gyűjteményes kötetünkben arra teszünk kísérletet, hogy e történelmi – területi egység négy magyar ajkú kutatói műhelyének írásain keresztül hallassuk az új generációk alap-, mester-, és doktori képzési szinteken egyaránt felrezdülő hangját, s ezáltal lehetőséget teremtsünk a párhuzamok érzékeltetésére, a nemzetközi kutatói kapcsolatteremtésre az újabb nemzedékek képviselői számára 17 szerző írásán keresztül. E négy műhely origói a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Beregszászról, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete Kolozsvárról, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara Szabadkáról, valamint a kötetgazda Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézete (PTE BTK NTI).

A szerkesztői sorrend nem a véletlen műve: első helyen szerepel az a szerzői triász, akik az őket érintő kurrens geopolitikai helyzetben is tollal (billentyűzettel, netán érintőképernyővel használva az írásbeli alkotáshoz) vívják harcaikat a magyar nyelvi oktatás, a tantárgyi – nem fegyveres – vetélkedések és az osztálytermi társas viselkedés színterein. Szerkesztőtársaimmal együtt tevékenységüket méltatva, együttérzésünket kifejezve kívánjuk Számukra megkezdett munkájukhoz szűkebb pátriájukban, Kárpátalján a békés folytatás lehetőségét!

Erdélyi kollégáink hat írása közt is találhatunk konfliktuskezelésre, illetve magyar nyelvhasználatra irányuló vizsgálatokat. Fókuszba kerül a játékosítás egyéni és csoportos lehetősége, illetve tantárgyhoz kötött megjelenése, valamint a robotika óvodai-, és az online tér alsó tagozatos tanulók közt lehetséges használhatósága.

Az újvidéki alkotók kvartettjéből hárman is a digitális diáklét különböző megnyilvánulási formáit vizsgálják, ugyanakkor ez az a szerzői kör, ahonnan az egyetlen régmúltba tekintő, neveléstörténeti tárgyú írás is szerepel a tanulmányok közt.

Pécsi szerzőink hűen demonstrálják, hogy a tanárképzésben, valamint diszciplináris neveléstudományi mesterképzésben résztvevőként egyaránt lehetséges a bekapcsolódás a kutatóvá válás folyamatába. Munkáik képzési reflexiókat csakúgy tartalmaznak és tükröznek, mint tanulói képességfejlesztést, illetve a befogadó szemléletet.

A PTE BTK NTI kutatói és képzési dimenzióiban a dialógus, a diverzitás, a multiperspektivitás és az inklúzió csaknem egy évtizede deklaráltan is létező, olykor egymással átfedő fókuszok. Jelen kötetrel e dimenziók érvényességének megjelenítésére nem csupán műhelyünkön belül, hanem azon túl is vállalkoztunk.

Dezső Renáta Anna

Pécs, 2022. május 30.

**II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI
MAGYAR FŐISKOLA, BEREGSZÁSZ, UKRAJNA**

Füzesséry Bernadett

A pedagógus tanórai kommunikációja és annak hatása a gyerekek társas viselkedésére

Absztrakt

A pedagógus kommunikációja napjainkban is aktuális kérdése az oktatásnak. Ettől függ, hogy mennyire érti meg a diák a tananyagot, de meghatározó abból a szempontból is, mennyire tudja hatékonyan kezelni a pedagógus a különféle pedagógiai szituációkat, váratlan helyzeteket, konfliktusokat. A publikációban a pedagógusi kommunikációt vizsgáljuk, valamint ennek hatását a gyermekek társas kapcsolataira. A téma szakirodalmának rövid áttekintését követően a kutatási eredményeinket ismertetjük. Hipotézisünk az volt, hogy a pedagógus kommunikációja hatással van a diákok társas kapcsolatára. A vizsgálat helyszíne az Ungvári Magyar Tannyelvű Elemi Iskola és Gimnázium volt. Két éven keresztül, 2018-ban és 2019-ben végeztünk megfigyeléseket, mind a kétszer az adott tanév 4. osztályában. A pedagógusi kommunikáció elemzéséhez a megfigyelés módszerét használtuk, melyet tanóra keretében valósítottunk meg. A tanulók társas pozícióját szociometriai és a saját közösség iránti attitűd kérdőívvel vizsgáltuk.

Kulcsszavak: pedagógiai kommunikáció, szociometria, társas kapcsolat.

Bevezetés

Azoknak, akik hivatásukból adódóan emberekkel foglalkoznak és személyiségfejlesztést is végeznek, egyik legfontosabb képességük, munkaeszközük a kommunikáció. A pedagógusok szakmai tevékenységük során többféle kapcsolat szereplői – leginkább a tanár-diák, tanár-tanár és a tanár-szülő kapcsolat a jellemző. A jó kommunikáció feltétele a hatékony munkavégzésüknek, a napi tevékenységeik során a kommunikáció minden formájára és csatornájára szükség van.

Ahogy Zrinszky László is fogalmaz, a pedagógus egész kommunikációs kapcsolat-rendszerének nélkülözhetetlen része a tanár kommunikációs képessége, a kommunikáció színtere és a kommunikációs helyzet. A pedagógus kommunikációjának hatékonysága összefüggésben van a személyiségével. A nevelőnek az együttérzés készségét kell birtokolnia, illetve a nem-verbális kommunikáció hatásai-val is tisztában kell lennie (ZRINSZKY,1993).

A személyiségformálásban is meghatározó, hogyan nyilvánul meg a tanár az órán. A tanár vezetési stílusa rendkívül nagy hatással van az osztályban kialakult légkörre. Kurt Lewin (1944) a vezetési stílusnak három típusát különbözteti meg:

1. autokratikus vezető,
2. demokratikus vezető,
3. laissez faire (ráhagyó) vezető.

1. Az autokratikus vezető önállóan hozza meg a döntéseit. A leggyakrabban használt módszereihez az utasítás, a tiltás, a parancs tartozik. Büntetést vagy jutalmazást alkalmaz, tiszteletet követel magának, a hibákra és gyengeségekre fókuszál. A tanár-diákok kapcsolatban nincs őszinteség és nyitottság.

2. A demokratikus vezető rengeteg lehetőséget ad a döntés előtt a dolgok megvitatására. Módszere mindenekelőtt a kompromisszum keresése a vita, a meggyőzés által. Az ilyen csoportban közösen határozzák meg a célokat, és közösen hozzák meg a döntéseket. A diákok nem félnek kimondani az önálló véleményüket.

3. A laissez faire vezetés a vezetés hiányát jelenti. Az alábbi vezetési stílust úgy is hívják, hogy ráhagyó. A vezető sok szabadságot ad a csoporttagoknak. Az ilyen csoportban a tanuló azt csinálhat, amit akar anélkül, hogy másokra figyelne. Az ilyen vezetőt konfliktuskerülőnek is nevezhetjük, mivel a csoportban nem oldja meg azokat, hanem inkább próbálja kikerülni, ignorálni azokat (HORVÁTH, 2004).

A szakirodalmi meghatározás alapján a pedagógiai kommunikáció – pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, félig-meddig tervszerűen előkészített és levezetett kommunikáció, melynek alapját a család és az iskola alkotja, ezek szerint legfontosabb szereplői a nevelők és a növendékek (HOLIK, SANDA, 2015). A pedagógusnak tehát tudatosan, a céloknak megfelelően kell terveznie és odafigyelni a kommunikációjára, mert megnyilvánulásai egyfajta mintát jelentenek a diákok számára, amit akaratlanul is utánoznak, átvesznek és sok esetben személyes kapcsolataikban ösztönösen érvényesítenek.

Dolgozatunk célja, hogy alátámasszuk azt a hipotézisünket, miszerint a tanári kommunikáció stílusa alapvetően meghatározza a tanulás légkörét, a tanulás eredményességét és hatással van a tanulók társas viszonyaira is.

A kutatás körülményei és módszerei

A vizsgálat helyszíne az Ungvári Magyar Tannyelvű Elemi Iskola és Gimnázium volt. Két éven keresztül, 2018-ban (A osztály) és 2019-ben (B osztály) végeztünk megfigyeléseket, mind a kétszer az adott tanév 4. osztályában. Az A osztály létszáma 33, a B osztályban pedig 30 diák tanult.

A felmérést tanórák, szünetek megfigyelésével kezdtük, majd mind a két osztályban 8-8 órára látogattunk el. A pedagógusokkal önkitöltős kérdőíves lekérdezést végeztünk a vezetési stílusuk megállapítása érdekében. A tanulók társas viselkedését a saját közösség iránti attitűd kérdőíves felmérésével és szociometriai kérdőívvel vizsgáltuk. Az utóbbit a rokonszenvi kapcsolatokra tekintettel Jacob Levi Moreno dolgozta ki, mely segítségével megállapítható, hogy ki kihez vonzódik, ki kivel van szorosabb érzelmi kapcsolatban, hogyan alakulnak a csoporton belüli viszonyok (TÓTH, 2004). A későbbi vizsgálatok az érzelmi viszonyokon túl a csoportban betöltött funkciók és szerepek területét is bevonták a csoport szerkezetének elemzésére. Ez a több szempontú szociometriai eljárás, mely Mérei Ferenc (1996) által lett bevezetve. A kutatásomban az alábbi eljárást alkalmaztam. (Az alkalmazott kérdőíveket lásd az 1. és 2. sz. mellékletben)

A megfigyelés eredményei

A megfigyeléseink alapján mind a két osztálynak jó, s jobb a magaviselete az osztályfőnöke óráin, mint más tanárén. Ez érthető is, hisz alsó tagozatos gyerekekről beszélünk, akik ragaszkodnak az első tanítójukhoz, gyakran példakép is számukra. Az A osztály magatartása a napközis nevelő, más tanárok jelenlétében sem romlik, viszont a B. osztályé igen. Az A osztály fegyelmezettebb a B osztályhoz képest, ennek oka vélhetően az autokratikus neveléssel magyarázható.

A két osztályfőnök vezetési stílusa eltér. Az A osztály tanáraé autokratikus, demokratikus megnyilvánulásokkal. A kérdőív autokratikus válaszait a megfigyelések is alátámasztották, az ő kommunikációjára jellemző volt a gúnyos, lekezelő megnyilvánulás azok irányában, akik épp nem értettek vagy nem tudtak valamit: „Miért is gondoltam, hogy fogod ezt tudni? Na, gyere ki a táblához, bár,

meglepődnék, ha megoldanád!”. Több volt az elmarasztalás, mint a dicséret, a diákok féltek a tanítótól bármit is kérdezni. Az órákon megfigyelhető volt, hogy lenézik a „gyengébb” tanulókat, erre abból következtettünk, hogy amikor a tanár feleltette ezeket a diákokat a többiek elkezdtek kuncogni, gúnyosan nézni. Tehát, elmondható, hogy a tanító viszonyulása a tanulásban gyengébben teljesítő diákokhoz a gyerekek viselkedésében, kommunikációjában is megfigyelhető volt.

Észrevehető volt ebben az osztályban, hogy a diákok a magyar nyelv és a matematika órákon intenzívebben dolgoztak, mint pl. az egészségtanon. Ez azzal is magyarázható, hogy a tanár az előző órákat lényegesebbnek tartja, s a tanterv sűrűsége miatt igyekezett minél gyorsabban és hatékonyabban átvenni az anyagot. Érdekes ellentmondás volt, ahogy azt az előzőekben is említettük, hogy a gyerekek az órán féltek bármit is mondani vagy kérdezni az osztályfőnöktől, ugyanakkor a szüneteken megosztották vele gondjaikat és segítségét is kérték a problémáik megoldásában, melyeket jól kezelt. A szüneten az egyik kislány fordult a tanítóhoz, hogy az egyik osztálytársa megbántotta, nem veszekedéssel próbálta megoldani a problémát, hanem meghallgatta mind a két félt, megbeszélték azt, és közös nevezőre jutottak. Ezen kívül többször odamentek a gyerekek elmesélni, mi történt velük a hétvégén, milyen új játékot kaptak, hová voltak kirándulni. Magatartásának e vonásai alapján gondoljuk úgy, hogy nevelési stílusa autokratikus, demokratikus megnyilvánulásokkal.

A B osztály pedagógusának magatartása épp ellenkezőnek mondható. A tanórákon több volt a dicséret, mint az elmarasztalás, a gúnyos megszólításokat mellőzte, ehelyett tréfásan próbált foglalmazni, amit a gyerekek is értékelték. Például, a magyar nyelv órán az egyik gyerek valamilyen oknál fogva elkezdett „cincogni”, az osztályfőnök nem kezdett el kiabálni, hanem tréfásan válaszolt, amit a gyerekek értékelték: „Kidobom az egeret!”. A pedagógus egyformán kommunikált a jobban és gyengébben teljesítő tanulókkal. Itt nem volt észlelhető különbség a különböző tantárgyak tanórai munkaszervezésének intenzitásában. A B osztály osztályfőnökének vezetési stílusa demokratikus, laissez faire vonásokkal. A ráhagyó stílus érvényesüléseként értelmeztem, amikor a tanórákon és a tanórán kívül negatív irányban változott a tanulók magatartása, ám a pedagógus erre nem reagált.

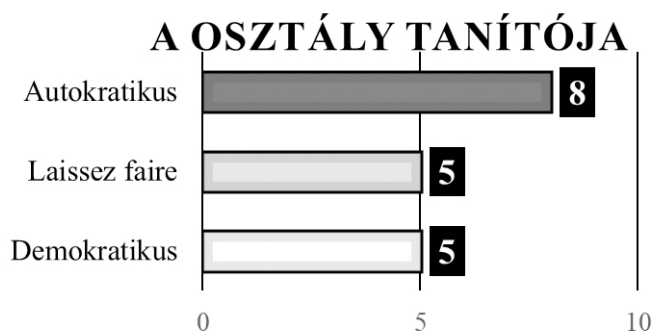
A nonverbális kommunikációról azt mondhatjuk, hogy mindkét pedagógus mimikájával tisztán sugározta érzelmeit, nem álltak vagy ültek egy helyen az órák alatt. Folyamatosan figyelték a diákok munkáját. Tudjuk, hogy sok esetben a nonverbális kommunikáció fontosabb, hatásosabb, mint a verbális. Legfőképpen az alsó tagozatos tanulóknál, akiknek ki kell mutatni az érzelmeinket, de oda kell figyelni, hogy ez mértékkel, a nevelési célokat és a gyermekek szempontjait előtérbe állítva történjen.

A kérdőív eredményei

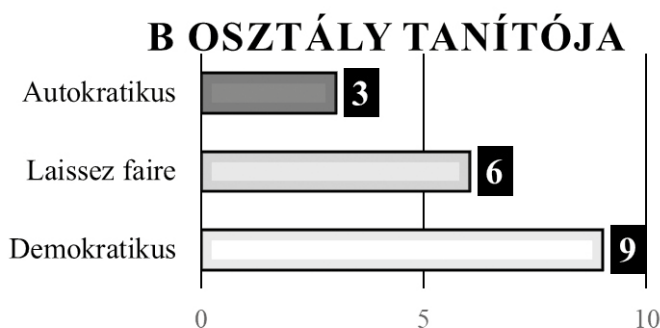
A megfigyeléseinket alátámasztotta, pontosította az önkítöltős kérdőíves felmérés, amelyet a pedagógusokkal végeztünk a vezetési stílus feltárása érdekében. Ez a kérdőív 18 kérdést tartalmaz, melyek liberális, demokratikus és autokratikus vezetési stílusra irányuló válaszokat foglalnak magukba (a kérdőívet lásd a 3. sz. mellékletben). Az említett módszert, Jevgen Ilyin (2008) orosz pszichológus dolgozta ki. Az ő általa fejlesztett módszereket számos tudományos kutatásban használják.

A felmérés alapján hasonló eredményeket kaptuk, az A osztály osztályfőnökének stílusa jellemzően autokratikus, egyenlő arányban demokratikus és laissez faire vonásokkal, míg a B osztályé demokratikus, laissez faire megnyilvánulásokkal. A kérdésekre adott válaszok megoszlását a lenti ábrában láthatjuk.

1. ábra. A osztály tanítójának a tanár vezetési stílusát mérő kérdőívre adott válaszainak megoszlása



2. ábra. B osztály tanítójának a tanár vezetési stílusát mérő kérdőívre adott válaszainak megoszlása



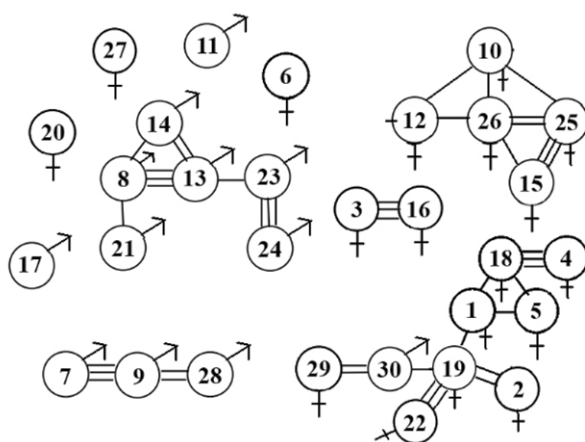
A szociometria vizsgálat és a saját közösség iránti attitűd kérdőív eredményei

A kérdőív 10 kérdést tartalmaz, mindegyik kérdésben 1-től 5-ig terjedő skálán van lehetőség kiválasztani a megfelelő véleményt. A kérdőívet úgy értékeljük, hogy a 10 tételre adott pontszámot összeadjuk és elosztjuk 10-zel. Így az attitűd egyetlen számban fejeződik ki, ezáltal a tanulókat összehasonlíthatjuk és kiszámíthatjuk az osztály saját közösség iránti attitűdjét (TÓTH, 2004).

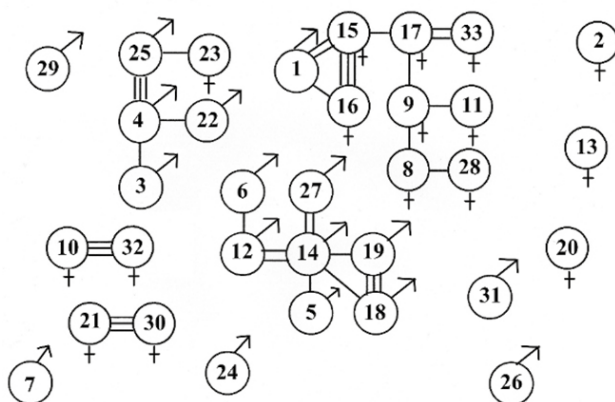
A saját közösség iránti attitűd kérdőív átlageredményeit (lásd a 4. sz. mellékletben) összevetve, a két osztály értékei teljes mértékben megegyeznek, ezek értéke 3,5 az 1-től 5-ig terjedő skálán. A kapcsolat tehát lehetne harmonikusabb, úgy az A, mint a B osztályban. Mind a két csoportra az a jellemző, hogy a népszerűbb diákoknak inkább távolságtartóbb, vagy a közösség iránt kevésbé pozitív az attitűdjük. Ők kritikusabban viszonyulnak az osztályközösséghez, kevésbé érzik fontosnak a csoporthoz való tartozást, mint azok, akik népszerűtlenebbek az osztályközösségben.

Mind a két osztály szociogramja, amelyeket a lenti ábrákon láthatunk, többközpontú szerkezetet mutat.

3. ábra. Az A osztály szociogramja



4. ábra. A B osztály szociogramja



Az A osztályban 3 kialakult csoport van, amelyben 2 zárt szerkezet látható, ez láncszerkezetben folytatódik, valamint 2 páros kapcsolat van jelen, a peremre nyolcan kerültek a 33-ból. A szüneteken is észrevettük, hogy vannak magányos gyerekek az osztályban. A B osztályban szintén 3 csoport alakult ki, 1 páros kapcsolat, 1 hármas kapcsolat, amely láncszerkezetű. A peremre öten kerültek a 30 diákból, ebből három lány és két fiú. Százalékban a magányosok száma így néz ki: A osztály – 24,2 %, B osztály – 16,6 %. Tehát, az A osztályban több a kirekesztett, ami összeköthető a tanulmányaikkal. A B osztályra ez nem vonatkozik. Ott „jó” tanuló is került a peremre, illetve „gyengébb” kölcsönös kapcsolatba. Ezek alapján elmondható, hogy a tanulmányi sikeresség, mint csoporton belüli tekintélyforrás vélhetően szerepet játszik az osztály rokonszenvi viszonyainak alakulásában, és az eredményközpontú magatartás megfigyelhető az A osztály tanulóinak társas kapcsolataiban is. A B osztályban ugyanakkor a társas kapcsolatok kialakulását nem csak a tanulmányi eredmények befolyásolják, hanem inkább az érdeklődéskörük, közös szakkörök.

A lenti táblázatban (1. táblázat) láthatjuk a két osztály összesített eredményeit a szociometriai vizsgálat alapján. Itt a B osztály kedvezőbb képet mutat. Míg az A osztály minden mutatója, a csoportléghőrt kivéve, átlagon alul van, addig a B osztály vagy eléri az átlagot, vagy nagyon közel van hozzá.

Mutató	Átlag	A osztály	B osztály
Kölcsönösségi	85 - 90 %	75,8 %	83,3 %
Sűrűségi	0,9 - 1,1	0,7	0,8
Kohéziós	10 - 13 %	7,6 %	10,1 %
Viszonzott kapcsolatok	40 - 50 %	33,3 %	37,9 %
Csoportléggör	személyes: - 2-2,6 funkció: 2,6 - 3,9	2,1 3,3	2,4 4,1

1. táblázat. Szociometriai vizsgálat összesített eredményei

A kölcsönösségi index mind a két esetben alacsonyabb az átlagnál, viszont a B osztály eredményei megközelítik azt. A kisebb érték arra utal, hogy a csoport tagjai számára nem nyújt elegendő biztonságot a csoport, amely feltevéseink alapján csak a kirekesztettek vonatkozik. A viszonzott kapcsolatok eredményei alapján elmondható, hogy a kapcsolatok bizonytalanok a vizsgált osztályokban. Nyilvánvalóan ez nem vonatkozik azokra, akiknek szoros kapcsolatuk van a csoporton belül. A kohéziós mutató jócskán magasabb a B osztályban, mely a csoportléggör stabilitására utal.

Az A osztály tanulmányi eredményeit nézve azt mondhatjuk, hogy eredményes a pedagógus szigorú, tekintélyelvű nevelési stílusa, a gyerekek nagyon fontos a teljesítmény, a jó eredmény.

Ha a társas viszonyokat is megnézzük, azt látjuk, hogy sok a magányos, kiközösített gyerek, ez egyúttal összefüggést mutat a tanulmányi átlagukkal is. A pedagógus sokat tehetne ezeknek a gyerekeknek a befogadása és felzárkóztatása érdekében.

A B osztály eredményeinek és a megfigyelések alapján megállapítható, hogy ebben az osztályban a tanulók nem feltétlenül a tanulmányi eredmények szerint válogatják meg a barátaikat. Látszólag a pedagógus viszonya minden diákkal azonos, nem észleltünk olyan különbségeket, mint az előző osztályban.

A tanulmányokban összességében az A osztály eredményesebb. Ez részben azzal magyarázható, hogy az autokratikus vezetési stílussal könnyebben és gyorsabban el lehet érni, hogy a gyerekek formálisan jól teljesítsenek. Ugyanakkor, ha a szülői háttérrel vesszük figyelembe, a két osztály diákjai hasonló szülői háttérrel rendelkeznek. Az iskolai tanulmányi eredményesség osztályonkénti eltéréseit gyakran éppen az osztályok összetételében megmutatkozó szocio-ökonómiai státuszbeli különbségek magyarázzák nem kis részben, viszont ebben az esetben nem ez a tényező befolyásolja. Ha a kialakult társas viszonyokat vesszük figyelembe, akkor a B osztály tanárának vezetési stílusa célravezetőbb. Ugyanakkor megállapítható, hogy mind a két osztályban lehetne még fejleszteni a gyerekek közötti társas kapcsolatokat.

Összességében elmondható, hogy a vizsgált osztályokban kimutatható összefüggés a pedagógus kommunikációja és gyerekek társas kapcsolatai között, egyúttal a tanulmányi eredményeik alapján való megkülönböztetés is megjelenik a társas kapcsolatokban. Az erősen autokratikus és eredményközpontú vezető osztálya jól fegyelmezett, jó tanulmányi átlaggal, ugyanakkor gyengébb csoportmutatókkal, a kevésbé eredményközpontú, a gyerekek önállósági törekvéseinek nagyobb teret adó, demokratikus és részben ráhagyó vezetési stílusú osztályban jobbak a csoportmutatók, a tanulmányi eredmények is elfogadhatók, a gyerekek magatartására azonban nem normakövető.

Összefoglalás

A pedagógiai kommunikáció - pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiaileg szabályozott, intézményesült, félig-meddig tervszerűen előkészített és levezetett kommunikáció, amely a nevelők és a növendékek közvetlen kapcsolatában megy végbe (Zrinszky 1993). A tanári kommunikációra hatással van a gyerek életkora, de az újonnan megjelenő kommunikációs eszközök is. Fontos tudnunk, hogy a nonverbális és a verbális kommunikáció kiegészítik egymást, és az a jó, ha tanár verbális és nonverbális megnyilvánulásai egymásnak nem ellentmondóak. A publikációban a szakirodalom alapján a pedagógiai kommunikációt tanulmányoztuk, a pedagógus vezetési stílusát és kommunikációját. A kutatás célja a pedagógus tanórai kommunikációjának vizsgálata és hatásának feltárása a gyerekek társas viselkedésére, hogy alátámasszuk: a tanári kommunikáció stílusa alapvetően meghatározza, illetve befolyásolja a tanulás légkörét és a tanulás eredményességét is.

Összességében elmondható, hogy vizsgálataink alátámasztották azokat a szakirodalmi tényeket, miszerint a pedagógiai kommunikáció csak abban az esetben produktív, ha a légkör demokratikus, azaz a kölcsönös tiszteletről és együttműködésre épít. A tanár képes objektíven kezelni a problémahelyzeteket, képes a megfelelő kommunikációs stílust megválasztására a szituációnak megfelelően, a verbális és nem verbális üzenetek összehangolására, a legfontosabb szempont a hitelesség megtartása érdekében. A kommunikatív képességek fejlesztése ezért minden pedagógus számára szükséges és hasznos.

Irodalom

- HOLIK Ildikó – SANDA István Dániel (2015): Tanári kommunikáció. Óbudai Egyetem.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanari_kommunikacio/tananyag/00-borito-150604a-halvansyarga-09-Holik.Ildiko.html [2019. 10. 05.]
- HORVÁTH György (2004): Pedagógiai pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ILYIN, Jevgen (Е. П. Ильин) (2008). *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер.
- LEWIN, Kurt (1944): A Research Approach to Leadership Problems. *Journal of Educational Sociology*, 7. 392–398.
- MÉREI Ferenc (1997): A szociometria módszerei és jelenségvilága. In: *Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény. Osiris Kiadás, Budapest. 305-325.
- TÓTH László (2004): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- ZRINSZKY László. (1993): Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Mellékletek

1. számú melléklet

Szociometriai felmérés kérdései

1. Kinek van az osztályban legjobb érzéke a matematikához?
2. Ki az az osztálytársaid közül, akivel szívesen találkoznál órák után?
3. Ha valamelyik tanárotok nem lenne az órán, ki tudná helyettesíteni?
4. Ha nagy bajba jutnál, osztálytársaid közül ki segítene?
5. Kire számíthatnál legkevésbé?
6. Kik azok, akiket a tanárok legjobban szeretnek?
7. Kik közületek a legszorgalmasabb tanulók?
8. Kit tartasz közületek a legtehetségesebbnek?

9. Ki szerinted a legkevésbé tehetséges?
10. Kit szeretsz legjobban az osztálytársaid közül?
11. Kinek mondanád el a titkodat?
12. Kinek nem mondanád el?
13. Kik azok a gyerekek, akiket legjobban szeretnek az osztályban?
14. Kik azok a gyerekek, akiket legkevésbé?

2. számú melléklet

A saját közösség iránti attitűd kérdőív

1. Milyen közösségnek tartod az osztályodat?

- 5 – nagyon jó
- 4 – jó
- 3 – közepes
- 2 – gyenge
- 1 – nagyon gyenge

2. Milyen az osztályod a tanulmányi munkában?

- 5 – nagyon jó
- 4 – jó
- 3 – közepes
- 2 – gyenge
- 1 – nagyon gyenge

3. Hogyan értékeled osztályodat a magatartásban?

- 5 – nagyon jó
- 4 – jó
- 3 – közepes
- 2 – gyenge
- 1 – nagyon gyenge

4. Milyen az osztályotok a társadalmi munkában?

- 5 – nagyon jó
- 4 – jó
- 3 – közepes
- 2 – gyenge
- 1 – nagyon gyenge

5. Hogy érzed magad az osztályban?

- 5 – nagyon jól
- 4 – jó
- 3 – közepes
- 2 – rosszul
- 1 – nagyon rosszul

6. Egyetértesz-e osztályod céljaival?

- 5 – teljesen
- 4 – igen
- 3 – részben
- 2 – nem
- 1 – egyáltalán nem

7. Helyesled-e az osztályban kialakult szokásokat?

- 5 – teljesen
- 4 – igen
- 3 – részben

2 – nem

1 – egyáltalán nem

8. Egyetértesz-e azzal, amit tőled elvárnak osztálytársaid?

5 – teljesen

4 – igen

3 – részben

2 – nem

1 – egyáltalán nem

9. Osztályodnak te milyen tagja vagy?

5 – nagyon értékes

4 – értékes

3 – közepes

2 – értéktelen

1 – nagyon értéktelen

10. Helyezd el osztályodat az iskola többi osztálya között:

5 – legjobb

4 – jó

3 – közepes

2 – gyenge

1 – leggyengébb

3. számú melléklet

A tanár vezetési stílusát mérő kérdőív

1. Az osztály életével kapcsolatos döntéshozatal esetében, Ön:

- a) megbeszéli a diákokkal,
- b) megpróbálja magára vállalni a felelősséget,
- c) önállóan dönt.

2. A tanulói feladatok elvégzésének megszervezése esetében, Ön:

- a) szabadságot ad a diákoknak a feladatfajta kiválasztásánál, általános irányítás mellett,
- b) nem fog beleavatkozni a feladatok elvégzésének a menetébe, tudva azt, hogy maguk mindent kellőképpen elvégeznek,
- c) utasításokkal fogja irányítani a gyerekek munkáját.

3. A tanulók tevékenységének ellenőrzése során, Ön:

- a) szigorúan fogja értékelni mindegyik diákot,
- b) önértékelésre fogja ösztönözni őket,
- c) úgy véli, az ellenőrzés nem kötelező.

4. A gyerekek számára váratlan, szokatlan helyzetben, Ön:

- a) megbeszéli velük,
- b) magára vállalja az irányítást,
- c) az irányítás kezdeményezését teljesen átadja az osztály vezetőjének.

5. A diákokkal való kapcsolatok felépítésében, Ön:

- a) maga kezdeményezi a beszélgetést,
- b) abban az esetben beszél velük, ha ők maguk fordulnak Önhöz,
- c) a beszélgetés szabadságát támogatja saját maga és a gyerekek között.

6. A tanulók tevékenységének irányítása során, Ön:

- a) mindenkinek külön segítséget nyújt,
- b) úgy véli, hogy a diákok ügyei nem szükséges beleavatkozni,
- c) érdeklődik mindenki dolgával, kiemelve a saját udvariasságát.

7. A tanár-diák viszonyban, Ön:
 - a) igyekszik jó személyes kapcsolatot fenntartani, akkor is, ha ez nem válik az ön javára,
 - b) csupán üzleti kapcsolatot részesíti előnyben,
 - c) igyekszik fenntartani az üzleti és a személyes kapcsolatot egyaránt.
8. A megjegyzésekkel kapcsolatban, Ön:
 - a) nem engedi a megjegyzéseket a saját irányában,
 - b) meghallgatja és figyelembe veszi,
 - c) közömbösen fogadja őket.
9. A fegyelem megtartása érdekében, Ön:
 - a) a teljes engedelmességre fog törekedni,
 - b) megtudja tartani a fegyelmet emlékeztetés nélkül,
 - c) abból fog kiindulni, hogy ez nem a legfontosabb és nem fogja nyomás alá gyako-
rolni a diákokat.
10. A tanulók Önről való véleményükkel kapcsolatban:
 - a) nem érinti meg Önt,
 - b) arra fog törekedni, hogy Önt jónak gondolják, kerülve a konfliktusokat,
 - c) változtat a viselkedésén, ha negatív véleményt hall magáról.
11. A tanulók és a tanár munkamegosztása után, Ön:
 - a) folyamatos jelentést követel a diákoktól,
 - b) a felelősség érzetükre támaszkodik,
 - c) csak általános ellenőrzést végez.
12. Ha nehézségek jönnek elő pedagógusi döntések során, Ön:
 - a) figyelembe veszi a tanulók nézőpontját,
 - b) figyelmen kívül hagyja a szemszögüket, mivel úgyis önállóan kell meghozni a dön-
tést,
 - c) figyelembe veszi a nézőpontjukat, akkor is, ha ebben nincs különösebb szükség.
13. A diákok tevékenységének irányítása során, Ön:
 - a) dicséri őket, kiemeli a pozitív eredményeket,
 - b) elsősorban a hibákat keresi, kiemeli azokat a javítás lehetőségét megadva,
 - c) irányítani csak részlegesen fog (miért beleavatkozni a tevékenység menetébe).
14. A tanulók tevékenységének szabályozása alatt, Ön:
 - a) úgy rá tud parancsolni a diákokra, hogy azok kitűnően elvégzik a feladatokat,
 - b) inkább kérést használ, mint parancsot,
 - c) egyáltalán nem képes parancsolni.
15. Abban az esetben, ha nincs elég tudása pedagógusi döntéshozatalhoz, Ön:
 - a) mindenről önállóan dönt, hiszen Ön a tanár,
 - b) nem fél megbeszélni a gyerekekkel,
 - c) elnapolja a döntéshozatalt, abban bízva, hogy úgyis megoldódik idővel.
16. Hogyan értékeli magát a tanulók tevékenységeinek irányítása során?
 - a) szigorúnak,
 - b) aki követel, de igazságos,
 - c) sajnos, nem olyannak, aki eleget követelne.
17. A diákokkal folytatott interakciók újításával kapcsolatban, Ön:
 - a) konzervatív marad,
 - b) bevezetem őket, ha megfelelőek,
 - c) ha hasznosak, akkor parancs segítségével vonja be a diákokat.
18. Mi a véleménye a tanár-diák interakcióval kapcsolatban?
 - a) a diákokat ösztönözni kell az önálló munkára erős irányítás nélkül,

- b) folyamatosan erős irányítás alatt kell, hogy legyenek a tanulók, hiszen az ő lelkiismeretükre nem ésszerű hagyatkozni,
 c) a gyerekek önállóan eltudják dönteni a munkafolyamatot.

4. számú melléklet

2. táblázat. A osztály saját közösség iránti attitűd kérdőív eredményei

A saját közösség iránti attitűd																																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	
Bv	Bo	Ht	He	Jk	Ke	Kad	Kd	Kl	Ka	Kem	Ksz	Km	Mm	Mt	Ma	Mcs	Mid	Mod	Nd	Nzs	Om	Pm	Pks	Ps	Pa	Pis	Rk	Sl	Szd	Tm	Vm	Zk	
3	3,3	3,8	4,5	4,2	4,3	2,6	3,4	3,9	3,6	2,6	3	3,8	3,9	4	4,2	3,7	3,7	3,2	3,5	2,9	3,4	3,4	3,2	3,7	3,3	3,8	3,9	3,6	3,9	2,6	3,9	3,3	
Átlag																																	3,5

3. táblázat. B osztály saját közösség iránti attitűd kérdőív eredményei

A saját közösség iránti attitűd																													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
aj	bzs	bp	vk	gzs	lx	lm	dm	dd	kd	kod	kb	kj	lm	ld	le	ms	op	pe	pa	pk	rh	rs	ra	szm	szzs	aza	fv	csa	am
3,3	3,9	2,5	4,2	4,1	4	3,5	2,9	4,3	3,2	3,6	3,7	3,6	4,1	3,3	3,4	4	3,9	3	3,5	3	3,6	2,5	4	3,7	3,2	2,9	4	3,2	4,1
Átlag:																													3,5

Kamugya Nikolett

Az elemi iskolában kialakított helyesírási ismeretek alkalmazásának szintje a Karádi helyesírási verseny 5. osztályos eredményeinek elemzése alapján

Absztrakt

Munkám megírásának célja a helyesírásnak, mint készség-szintű tevékenységnek a vizsgálata a Karádi helyesírási versenyen résztvevő 5. osztályos tanulók körében. Publikáciomban röviden ismertetem a Karádi helyesírási verseny 5. osztályos feladatsorát, összevetve a Szerhijcsuk Júlia, Hadar Judit és Kótyuk István által a kárpátaljai magyar tannyelvű alapfokú iskolák számára készített programmal és a tankönyvek tartalmával. Ezt követően a Karádi helyesírási verseny 2020-as eredményeit elemzem. A verseny eredményeit látva megfogalmazható, hogy kiemelkedő, maximális teljesítményt csak kis létszámú gyerekek sikerült elérni. Elmondható ugyanakkor, hogy összességében az 5. osztályos gyerekek 72%-os teljesítményt értek el, 2/3-uknak jónak mondható a helyesírása, ami figyelembe véve, hogy versenyfeladatokról van szó, jó eredménynek tekinthető. A helyesírás, mint készség-szintű tevékenység azonban, amit a tanítási program is feltételez, a vizsgált mintában csak a gyerekeknek egy kisebb hányadára jellemző.

Kulcsszavak: helyesírási készség, ismeretek alkalmazása, helyesírás-tanítás, anyanyelvi nevelés, nyelvhasználat fejlesztése

Bevezetés

A helyesírás végigkíséri egész életünket, ezért a helyesírási kultúrának a fejlesztése nem elhanyagolható területe az iskolai nevelésnek. A tudatos helyesírás-tanulás legfontosabb színtere az iskola. A helyesírási szabályokat elsősorban az iskolában tanuljuk meg, itt végzünk tudatosan különféle helyesírási gyakorlatokat azért, hogy rögzítsük az egyes szavak és szókapcsolatok helyes írásképét, gyakoroljuk a helyesírási szabályok alkalmazását (LACZKÓ – MARTONFI, 2005: 35-45).

A helyesírás-tanulás és a helyesírás-tanítás céljai:

- a példák (a szavak, a szókapcsolatok) helyes írásképének a megtanulása;
- a helyesírási szabályok megértése, megtanulása és alkalmazása;
- a helyesírást segítő eszközök (a helyesírási kézikönyvek és a számítógépes helyesírás-ellenőrző programok) funkcionális alkalmazása (FÁBIÁN, 1986: 170-185).

Az általános iskola alsó tagozatán az anyanyelvi nevelés elsődleges célja a kommunikációs képességek fejlesztése, és az ehhez elengedhetetlen ismeretek elsajátíttatása. A helyesírási képességet a nyelvi jelenségek tudatosításával, a változatos gyakorlással lehet fejleszteni; játékos feladatok megoldásával motiválhatók leginkább a gyermekek (HASMANN – KÁLMÁNNÉ BORS – SZILÁGYI, 2000: 48-51; DOBÓNÉ BERENCSEI – ZIMÁNYI, 2000: 679-688).

A kutatás célja, hipotézisei, módszerei

Munkám célja, hogy megvizsgáljam az 5. osztályos tanulók helyesírási készségének szintjét, s ezáltal következtetéseket fogalmazzak meg arra vonatkozóan, mily mértékben valósul meg az elemi iskolában a nyelvhasználat tudatosítása a nyelvtani ismeretek oktatása által.

Az alábbi feltevéseket fogalmaztam meg:

1. Feltételeztem, hogy a Karádi verseny 5. osztályos feladatlapja lefedi azt az ismeretkört és méri azokat a helyesírási készségeket, melyet az elemi osztályokban elsajátítanak a tanulók.
2. Feltételeztem, hogy a versenyen résztvevő gyerekek lefedik a magyar oktatási intézményeket, ezáltal átfogóbb képet kapunk a kérdésről.
3. Versenyről lévén szó, feltételeztem, hogy kiváló (90 pont fölötti) teljesítményt csak a gyerekek egy kisebb része ér el.
4. Feltételeztem, hogy a helyesírási versenyre érkező gyerekek helyesírási készség szintje magas, azaz nagy arányban érik el a 80-90 pont közötti értéket, ami jó teljesítési szintnek felel meg.

Az elemi iskolában elsajátított helyesírási készség szintjét, azt, hogy mennyire tudják a gyermekek az elméleti ismereteiket a gyakorlatban is alkalmazni a Karádi László helyesírási verseny 5. osztályos feladatlapja és a tanulók eredményeinek elemzése alapján próbáltam megállapítani.

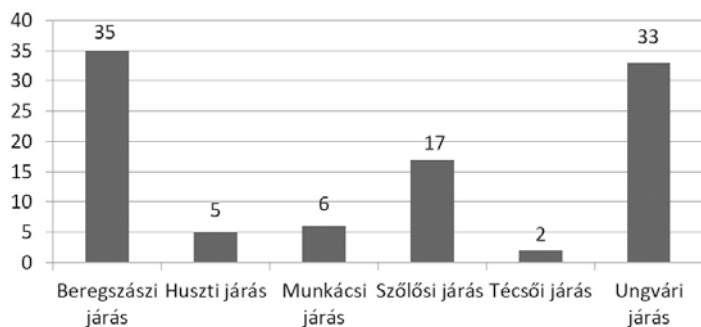
A verseny leírása

A Karádi László helyesírási versenyt évtizedek óta a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség szervezi meg, minden évben lehetőséget nyújtva a diákoknak, hogy felmérjék helyesírási képességeiket. A verseny célja az anyanyelv iránti pozitív attitűd erősítése, az írásbeli nyelvhasználat és a helyesírási készség fejlesztése. A feladatok összeállításánál az Ukrajnában jelenleg érvényes állami tanterv által meghatározott kompetenciákat és az ehhez rendelt tananyagot veszik figyelembe a zsűri tagjai, akik egyúttal a feladatlapok összeállítói is. A vetélkedőn az általános és középiskolák, illetve líceumok, gimnáziumok 5–11. osztályos tanulói vehetnek részt. A feladatlapok minden korosztályban felölelik az előző években tanultakat.

A 2020-as verseny résztvevői

2020. január 25-én a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola adott otthont a versenynek, melyen a kárpátaljai magyar iskolák 5. osztályos tanulói közül 99 gyerek vett részt. Az alábbi diagram (1. ábra) azt szemlélteti, hogy a 2020-as tanévben mely járásokból, milyen létszámban vettek részt a tanulók a versenyen.

1. ábra: A 2020-as versenyen résztvevők száma járásokra bontva



A versenyen résztvevő tanulók adatait elemezve elmondható, hogy a versenyzők minden régiót lefednek, ugyanakkor számarányaikban nem reprezentálják az adott régió magyar iskolába járó 5. osztályos tanulóit. Jellemző, hogy a nagyobb városi iskolákból (Beregszász, Ungvár) és iskolaközpontokból több tanuló is érkezik, míg kisebb iskolák egyáltalán nem képviseltetik magukat a versenyen. Kevés versenyző vesz részt a Munkácsi járás iskoláiból és Felső-Tisza-vidék iskolái is alulreprezentáltak. Ez utóbbiak közül pozitív kivételnek számít a Viski Kölcsey Ferenc Középiskola, valamint az Aknaszlatinai Bolyai János Középiskola. Ezek az intézmények rendszeresen képviseltetik magukat a versenyen, a korábbi években nemegyszer dobogós helyet is elérve, ezzel is bizonyítva, hogy a szórványból, kétnyelvű közegből érkezők számára is érdemes megmérettetni.

A verseny feladatlapjának ismertetése

A KMPSZ a verseny feladatlapjainak összeállítására a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Szakgimnázium oktatóit kéri fel, akik közösen dolgoznak a feladatalapok összeállításán és a versenyfelhívásban megfogalmazott elvárásoknak megfelelően állítják össze a feladatsort.

Az 5. osztályos feladatlap első feladatában a mondatok tartalmának megfelelő hiányzó írásjeleket kellett kitenni a tanulóknak, felismerve, hogy a szöveg párbeszéd, ennek megfelelően értelmezni és alkalmazni a központoszási jeleket. A mondatokról már első osztályban megtanulják a gyerekek, hogy gondolatainkat, érzelmeinket fejezzük ki általuk, a mondatvégi írásjelek tanulásakor pedig a pont mellett megtanítjuk, illetve megfigyeltetjük a kérdőjel és felkiáltó jel használatát is. 2. osztálytól elkezdődik ennek tudatosítása, amelyre a tanterv 12 tanórát ír elő. Megismerkednek a kijelentő, kérdő és felszólító mondat fogalmával. 3. osztályban ez az ismeretanyag bővül az óhajtó és felkiáltó mondatokkal. A 4. osztályban ismétlésként újból felelevenítik a tanultakat (PERDUK, 2012: 110-122; CZÉBELY, 2013: 33-62; CZÉBELY, 2015: 42). A párbeszéd fogalmával 2. osztályban találkoznak a gyerekek. Egy órát ír elő a tanterv a fogalom kialakítására. 3. osztályban szintén egy óra van elkülönítve a párbeszéd fogalmának elmélyítésére, gyakorlásra *A szöveg* témakörben. 4. osztályban *A mondat* témakörben *Párbeszéd írásának felmérése* van jelen dolgozat formájában.

A 2015-ös program – amit Szerhijcsuk Júlia, Hadar Judit és Kótyuk István állított össze a kárpátaljai magyar iskolák számára –, és ami szerint az 5. osztályosok még haladtak, a párbeszéd tanítására a páros és csoportos beszélgetéseket, a szituatív feladatokat javasolja. 3. osztályban írja elő a párbeszédek alkotását feladat segítségével. A mondatfajták részletes tanulmányozása is lényeges szerepet kap a tanítandó ismeretek között (SZERHIJCSUK – HADAR – KÓTYUK, 2015: 89-96).

A második feladat a rövid és hosszú mássalhangzók helyesírását mérte. Az összefüggő szövegben fel kellett ismerni és javítani a hibásan írt szóalakokat. A tanulóknak már 1. osztályban, a betűtanítás során kialakul a rövid-hosszú hangok fogalma, olvasástanításkor nagy hangsúlyt fektetünk az ejtés-kor megfigyelhető időbeli különbségek tudatosítására. 2. osztályban a gyerekek tanulnak a magán- és mássalhangzókról, a rövid és hosszú magánhangzók szerepéről a nyelvben, valamint az egyjegyű és kétjegyű hosszú mássalhangzókról. A 3. osztályban új ismeretként a zöngés-zöngétlen mássalhangzók jelennek meg, a főnevek tanulásánál pedig az -ó, -ő, -u, -ú, -ü, -ű betűkre végződő főnevek helyesírását gyakorolják. A 4. osztályban négy tanóra keretében van lehetőség feleleveníteni a korábbi években tanultakat (TÓTH, 2012: 20-103; PERDUK, 2012: 29-54; CZÉBELY, 2013: 10, 164; CZÉBELY, 2015: 8-11). A program a helyes ejtés és helyesírás összefüggésének ismeretét, a hosszú és rövid hangok felismerését, a szóvégi magánhangzók helyes jelölését a 2. osztályos tantervben írja le (SZERHIJCSUK – HADAR – KÓTYUK, 2015: 78-82).

A harmadik feladat a szótagolás, elválasztás szabályainak alkalmazását mérte. A szótagolás tanítása már az olvasástanítással elkezdődik első osztályban, hisz a gyerekek kezdetben betűket olvasnak össze szótagokká, majd szótagolva tanulnak olvasni. A szavak szótagokra bontását szóban már az előkészítő időszakban is gyakorolják és tapsolással nyomatékosítják e tevékenységet (TÓTH,

2012: 3-20). A program az elválasztás egyszerűbb eseteinek az ismertetését a 2. osztályban írja elő (SZERHIJCSUK – HADAR – KÓTYUK, 2015: 78-82).

A negyedik feladatban a kiejtéstől eltérő írású szavak helyes alakját kellett felismerni a tanulóknak. Alsó osztályokban a hangok egymásra hatását a beszédben és azok érvényesülését a helyesírásban a *Másképp ejtjük, másképp írjuk* témakörben tanulják a gyerekek, a zöngés-zöngétlen mássalhangzók gyakorlásakor megfigyelik az ejtés és írás közötti különbségeket, a hasonulás eseteit, de az összeolvadás egyszerűbb eseteit is gyakorolják egyes betűkapcsolatok írásának tudatosításával. 2. osztályban külön tanórák keretében az alábbi betűkapcsolatok helyesírását gyakorolják a tanulók: ty, tty-tj: *mutatjuk, állítjuk, atyja, bátyja*; gy, ggy-dj: *szaladjunk, maradjunk, ébredj, földje*; nny-nj: *rohanj, köszönj, pihenj, üzenj*; jj-lj, -llj: *rajzolj, szólj, szállj*; cc -tsz, -dsz, -gysz: *látszik, játszik, maradsz, elröppülhetsz, egyszerű*; ccs-ts, -ds-gys: *taníts, gyűjts, készíts, barátság, szabadság, egység*; tt-dt: *fáradt, szaladt, tudta, mondta, aludt*. A 3. osztályban a következő helyesírási eseteket gyakorolják a gyerekek: *fogkefe, hagyta, néztük, aztán, csapdos, lökdös, mosdó, rögtön, anyja, barátja, segíts, köszönjük*.

Ebben az osztályban a szavak toldalékolásakor tanulják a gyerekek a -val, -vel rag hasonulását az előtte álló mássalhangzóval. 4. osztályban ismétlésként szerepel a zöngés és zöngétlen mássalhangzókról tanultak a *Hangtan* témakörben (PERDUK, 2012: 83-95; CZÉBELY, 2013: 96-134; CZÉBELY, 2015: 8-11). A 4. osztályos program a kiejtéstől eltérő mássalhangzó kapcsolatok helyes írását a tanult esetekben elvárásaként fogalmazza meg (SZERHIJCSUK – HADAR – KÓTYUK, 2015: 103-111).

Az ötödik feladatban a rövid- és hosszú mássalhangzók jelentésmódosító szerepét kellett felismerni, egyúttal mondatot alkotni a szópárokkal (ép-épp, var-varr, kel-kell). Már 2. osztályban tanulnak a gyerekek a mássalhangzók jelentés megkülönböztető szerepéről. Megfigyelik, mi a különbség a rövid és hosszú mássalhangzós szavak között: *hal – hall, tol – toll, kel – kell, szál – száll*. 3-4. osztályokban szintén szópárok megfigyeltetésével tudatosítja az írásbeli és jelentésbeli különbségeket a tankönyv: *kell – kel, épp – ép, száll – szál. ujj – új, varr- var, áll – ál* (PERDUK, 2012: 54-59; CZÉBELY, 2013: 10-13; CZÉBELY, 2015: 79-83).

A hatodik feladatban betűrendbe kellett sorolni a neveket. Ezt a feladattípust 42 gyerek 100%-osan oldotta meg. A betűrendbe sorolás már az 1. osztály végén megjelenik. Ekkor az osztály névsorát tanulják meg betűrendbe sorolni. 2. osztályban ismétlésképpen jelenik meg ez a feladattípus. Itt már híres írók, költők és városok nevét tanulják meg betűrendbe szedni. Már ebben az osztályban megjelennek olyan szavak, amelyeknek az első betűje azonos. 3. és 4. osztályban már olyan nevek, szavak is megjelennek a feladatok között, amelyeknek az első két betűje egyezik meg (TÓTH, 2012: 3-20; PERDUK, 2012: 27-29; CZÉBELY, 2013: 8; CZÉBELY, 2015: 9).

A hetedik feladatban olyan rövid és hosszú magánhangzókat kellett helyesen bepótolni a szavakba, melyeknek az ejtése eltér az írott formától (*víz, súrolta, tűnt, pórul, búsul*). A gyerekek már a 2. osztályban megismerkednek a rövid és hosszú magánhangzók fogalmával, helyes használatukkal. A 3. osztályban négy órán át ismétlik a betűkről és hangokról tanultakat. A főnevek témánál jelenik meg ismét a szavak végén használt magánhangzók helyesírása. A 4. osztályban négy tanórát tartalmaz a hangtanról tanultak ismétlése, amely során a rövid és hosszú magánhangzókról tanult ismeretek felelevenítése zajlik (PERDUK, 2012: 40-52; CZÉBELY, 2013: 8-13; CZÉBELY, 2015: 8-11). A programban már 1. osztályban jelen van a rövid és hosszú magánhangzók felismerése, megkülönböztetése. A 2. osztályos tanulók nyelvtani ismereteinek és helyesírási készségének fejlesztését a hosszú és rövid hangok felismerésének gyakorlása által, valamint a helyes ejtés és helyesírás összefüggésének megfigyeltetésével kívánja elérni (SZERHIJCSUK – HADAR – KÓTYUK, 2015: 73-82).

A nyolcadik feladat a [j] hang kétféle jelölésének használatát mérte. A betűtanítást követően 2. osztályban a [j] hang kétféle jelölésének tudatosítása szócsoportok megfigyeltetésével folytatódik, megtanulják a gyerekek, hogy a testrésze (*haj, fej, száj, ujj*) és a tejtermékek (*vaj, tej, tejföl, sajt, joghurt*) j betűvel íródnak. A következő ly-os szavakat tanulják meg: *Orsolya, korcsolya, golya, folyó, gereblye, furulya, bélyeg, kályha*. 3. osztályban tovább bővül a szavak/szócsoportok köre: *jaj, baj, majd, újság, ijed, ajtó, hajó, helyes, tavaly, folyosó, gömbölyű, komoly, kályha, lyukaszt, Gergely, Mi*

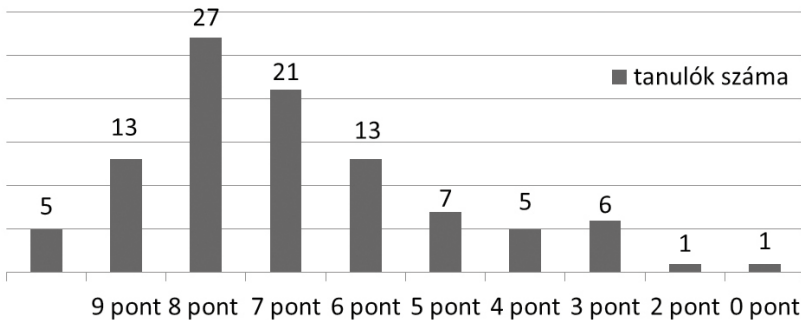
hály, Károly, Ibolya, Jolán, Hajnalka. A 4. osztályos tanterv a főnevek tanulásakor tér ki a [j] hang jelölésére egy tanóra keretében. A tankönyvben megjelenik az a szabály, hogy a szó elején mindig *j* betűt írunk, kivéve a *lyuk* szót, továbbá az a törvényszerűség is, hogy az egy szótagú főnevek közül csak a következőket írjuk *ly*-nal: *boly, gally hely, moly, súly* (PERDUK, 2012: 63-67; CZÉBELY, 2013: 14-16; CZÉBELY, 2015: 119-122).

A kilencedik feladat ismét a kiejtéstől eltérő mássalhangzó-kapcsolatok helyesírásának felismerését vizsgálta. Ebben a feladattípusban a gyerekeknek a helyesen írt szóalakot kellett felismerni. Ez a feladattípus azonban – az *adon* és a *hallgatag* szavakat kivéve – olyan szóanyagot tartalmazott, melyek helyesírását csak 5. osztályban tanulják a gyerekek.

A verseny eredményei

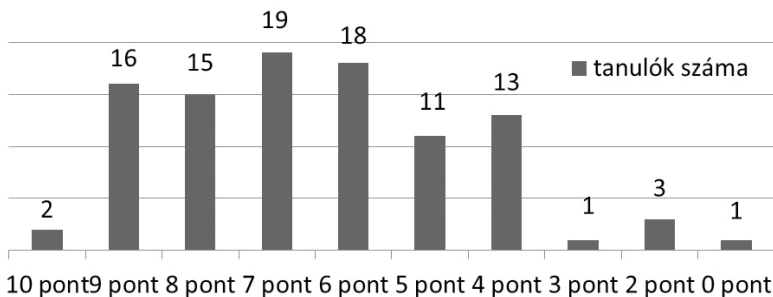
Az 1. feladatban (2. ábra) kiváló teljesítményt 5-en értek el, 40-en jól, 37-en közepesen, míg 20-an átlag alatt teljesítettek. Az eredményeket elemezve a feladat megoldásában a legtöbb gondot az okozta, hogy a gyerekek nem tudták összefüggő szöveggént értelmezni a szépirodalmi párbeszédrészletet, s ennek köszönhetően több helyen tévesen tették ki a mondatvégi írásjeleket.

2. ábra: Az 1. feladatban elért pontszámok



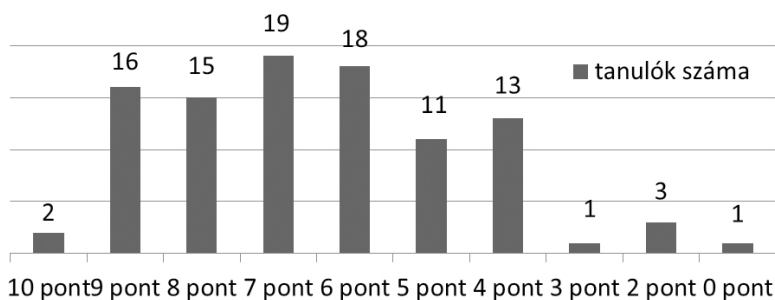
A 2. feladatban (3. ábra) kiváló teljesítményt 2 tanuló ért el, jót 31-en. 37-en közepesen, míg 29-en átlag alatt teljesítettek. A helytelenül írt szóalakok felismerése és javítása azokban a szavakban volt a legeredményesebb, melyekben ejtéskor is egyértelmű a hosszú mássalhangzó jelenléte, olyan szavak egyúttal ezek, melyeket nagy gyakorisággal használnak a mindennapokban. Magas arányban ismerték fel és javították helyesen a múlt idejű igék helytelenül írt alakját. Az ejtésben megnyúló, de írásban röviden írt mássalhangzók helytelen használatát az *utána* és a *legkisebb* szavakban a gyerekek csak kisebb százaléka (29%, illetve 38%) javította ki.

3. ábra: A 2. feladatban elért pontszámok



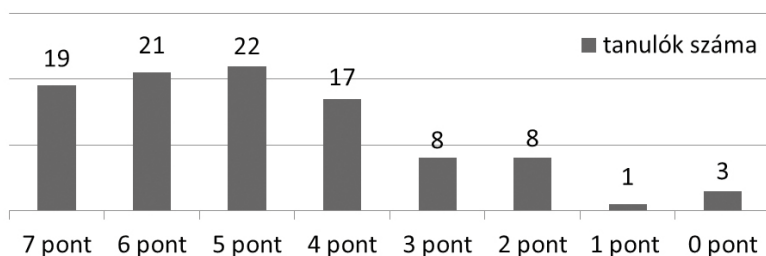
A 3. feladatban 1 tanuló sem ért el maximum pontszámot. 14 pontot 3-an szereztek, jó teljesítményt 33-an nyújtottak, 46-an közepesen, 20-an átlag alatt teljesítettek (4. ábra). A szótagolási feladatban a gyerekeknek az összetett szavak elválasztása okozta a legtöbb gondot (*hírlapárus, rendőr, versszak*). A tanulók egy része ösztönösen szótagolt, nem használta az elválasztás szabályait tudatosan az összetett szavak esetében. A *versszakot* pedig nem érzékelték szóösszetételként és 42%-ban a kétjegyű hosszú mássalhangzók mintájára *versz-szak* formában szótagolták.

4. ábra: A 3. feladatban elért pontszámok



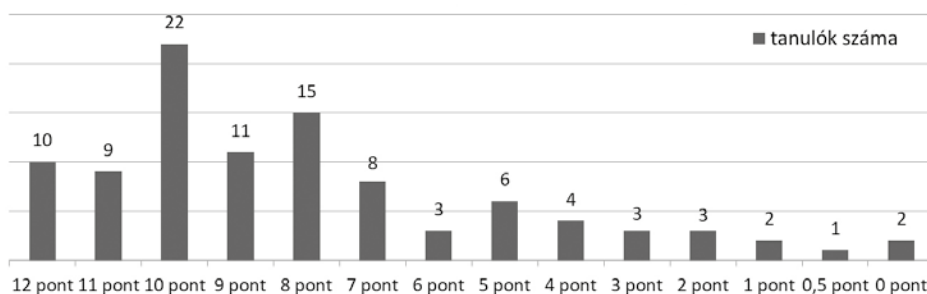
A 4. feladatban kiváló eredményt 19-en értek el, jó eredményt 43-an, 17-en közepesen, 20-an átlag alatt teljesítettek (5. ábra). A kiejtéstől eltérő írású szavak felismerésnél a *hallgat*, államfő szavak felismerése okozta a legkevesebb problémát. A mássalhangzó ejtésbeli rövidülése, nyúlása gyakori jelenség, ez sokszor okoz helyesírási problémát, a tanulóknak viszont sikerült jól megoldani ezt a feladatrészt. Ha figyelembe vesszük, hogy az előző két feladattípushoz képest tartalmát tekintve nehezebb feladatról van szó, a hasonló eredmények arra engednek következtetni, hogy két párba állított szóalak közül felismerni, beazonosítani a helyest könnyebb, mint egy szövegben önállóan megtalálni és javítani a helytelenül írt szóalakot.

5. ábra: A 4. feladatban elért pontszámok



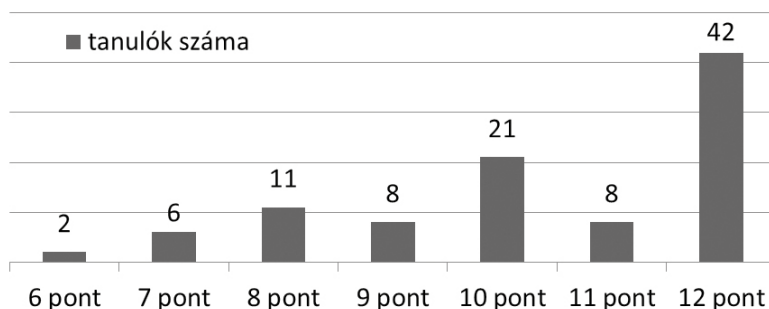
Az 5. feladatban (6. ábra) 10-en értek el kiváló eredményt, jót 42-en, 26-an közepesen, 21-en átlag alatt teljesítettek. A feladatban a rövid- és hosszú mássalhangzók jelentésmódosító szerepét kellett felismerni (ép-épp, var-varr, kel-kell), mondatot alkotva a szópárokkal. Akárcsak az első feladatnál, itt is elmondható, hogy az értelmezés, az önálló mondatalkotás okozta a nagyobb problémát.

6. ábra: Az 5. feladatban elért pontszámok



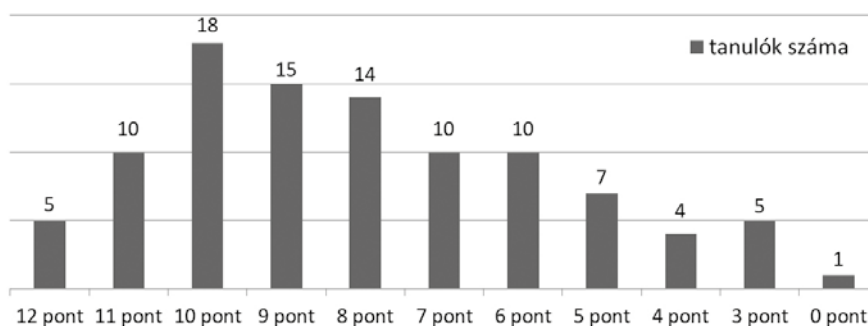
A 6. feladatban 42 tanuló ért el kiváló eredményt, 29-en jónak mondhatót, 27-en középet (7. ábra). A betűrendbe sorolás lett a legjobb eredménnyel megoldott feladat. A gyerekek az *Adorján-Adrienn*, illetve a *Krisztián-Krisztina* nevek betűrendbe sorolásakor hibáztak leggyakrabban.

7. ábra: A 6. feladatban elért pontszámok



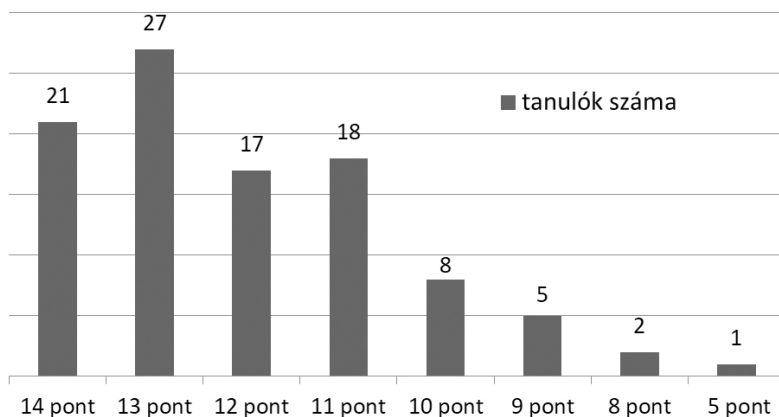
A 7. feladatban (8. ábra) kiváló eredményt 5-en szereztek, 28-an jól, 49-en közepesen, 17-en átlag alatt teljesítettek. A feladatok közül a magánhangzók időtartamának jelölésében elkövetett hibákat tekinthetjük az egyik olyan hibatípusnak, melyet a szláv nyelvvel való kölcsönhatás és a nyelvjárás befolyásol. Ezt támasztják alá Nagy Natália hasonló témájú eredményei is. A kárpátaljai tanulók mindegyike északkeleti nyelvjárásban beszél, melynek egyik sajátossága, hogy a köznyelvi hosszú magánhangzók a kiejtésben megrövidülnek, például jellemző a felső nyelvállású hosszú magánhangzók rövid ejtése (az *ú*, *ü*, *í* helyett ezek rövid párja az *u*, *ü*, *i* jelenik meg) (Nagy, 2019: 140).

8. ábra: A 7. feladatban elért pontszámok



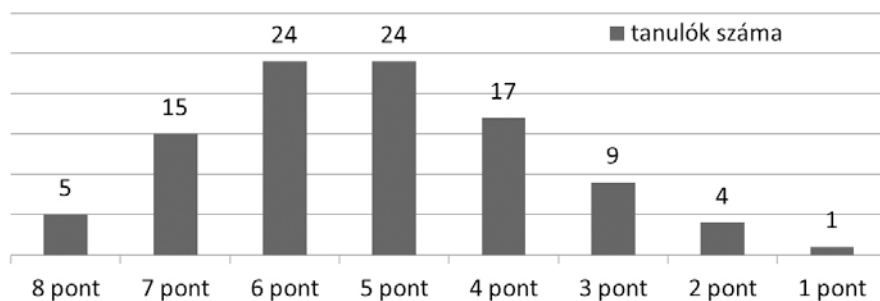
A 8. feladatban kiváló eredményt 21 tanuló ért el, 44-en jól, 33-an közepesen, 1 gyerek átlagon alul teljesített (9. ábra). A feladat a [j] hang kétféle jelölését mérte. Ezt a feladattípust 86%-ban oldották meg helyesen a gyerekek. Ez arra enged következtetni, hogy a tanulóknak rögzült a gyakorlás révén sokat használt szóalakok, szócsoporthoz írásképe.

9. ábra: A 8. feladatban elért pontszámok



A 9. feladatban 5-en kiválóan, 39-en jól teljesítettek, 41 gyerek közepes, 14 átlagon aluli eredményt ért el (10. ábra). A kiejtéstől eltérő mássalhangzó-kapcsolatok írásakor a mássalhangzók minőségi változásainak jelöletlenségénél vették a legtöbb hibát a tanulók. Nem mindig tudják alkalmazni a hasonulás szabályait, ezért úgy írják le a szavakat, ahogy hallják, figyelmen kívül hagyva az elméleti ismereteket. Ennél a feladatnál is megfigyelhető, hogy a korábbi években sokat gyakorolt jelenségeket, pl. az *adon* szót 99-ből 95 gyerek helyesen jelölte, míg az 5. osztályban tanult zöngésség szerinti részleges hasonlást tartalmazó szavak helyes alakját (*visszhang* (34 gyerek), *küszköd* (37 gyerek)) csak a tanulók kisebb része ismerte fel.

10. ábra: A 9. feladatban elért pontszámok



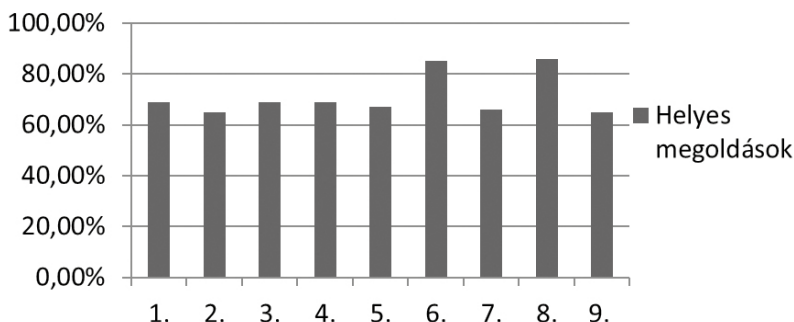
Következtetés

Összehasonlítva a feladatlapot a programmal és a tankönyvekkel, az a feltételezésem, miszerint a Karádi verseny 5. osztályos feladatlapja lefedi azt az ismeretkört és méri azokat a helyesírás készségeket, melyet az elemi osztályokban elsajátítanak a tanulók, beigazolódott.

A versenyen résztvevő gyerekek adatait elemezve az a feltevés, hogy a résztvevők lefedik a magyar oktatási intézményhálózatot, nem igazolódott be, a következtetések tehát nem általánosíthatók.

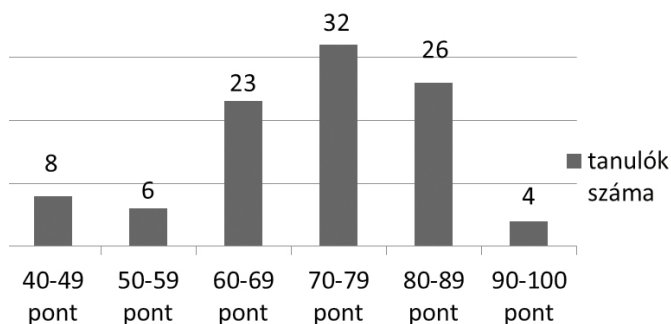
A versenyzők összteljesítményét nézve a feladatmegoldások értéke minden feladattípusnál elérte, sőt meghaladta a 60%-ot, amit elégséges teljesítményként értékelünk, két feladat megoldását (86%) tekinthetjük átlagon felülinek, ami összességében a résztvevők tekintetében 72%-os, közepesen jóként értékelhető teljesítményt jelent (11. ábra).

11. ábra: A feladatok eredményei



Ha gyerekenként értékeljük a teljesítményt, illetve a feladatlapot, megállapítható, hogy 4 gyerek ért el kiváló, 90 pont fölötti teljesítményt, ami azt bizonyítja, hogy a feladatlap kellő nehézségű volt a gyerekek számára. Az a tény, hogy 26 gyerek ért el jó (80-90 pont közötti) eredményt, alátámasztja, hogy a versenyre érkező gyerekek 1/3-ának a helyesírási készség szintje magas, elégséges, 60 pont alatti teljesítményt mindössze 14 gyerek ért el (12. ábra).

12. ábra: Pontszámok elemzése



Az eredményeket látva megfogalmazható, hogy kiemelkedő, maximális teljesítményt csak kis létszámú gyerekek sikerült elérni, ugyanakkor sok a jó helyesírási készséggel rendelkező gyerek a versenyzők közt. A gyerekek eredményesebben, nagyobb arányban oldják meg helyesen a felismeréssel párosuló feladatokat, könnyebben írják le helyesen a sokat gyakorolt, vagy a mindennapi szóhasználatban sokat használt szavakat, azokban a témakörökben eredményesebbek, melyekre évről évre visszatérnek, így is elmélyítve a tudásukat. Ezzel szemben nehezebben megy az 5. osztályos tanulók számára az alkalmazott, a konkrét mintától elvonatkoztatott, önálló feladatmegoldás. A helyesírás mint készség szintű tevékenység, amit a tanítási program is feltételez, a vizsgált mintában csak a gyerekeknek egy kisebb hányadára jellemző.

Összegezve a tapasztalatokat, elmondható, hogy nehézséget a versenyzőknek a szövegértési, az önálló, alkalmazott feladatok megoldása okozott, valamint a hosszú-rövid magánhangzók helyes használata. Figyelembe véve, hogy kétnyelvű közegben szocializálódó tanulókról van szó, ezeket a hiányosságokat ez a tény is erősíthette. Nem tekinthető ezért jó megoldásnak, hogy a 2018-ban bevezetett Nova ukrainszka skola koncepció, ami a kreativitásra, játékosságra, önálló feladatmegoldásra, a kommunikációs kompetenciák, szövegértés fejlesztésére a tanterv szintjén nagyobb hangsúlyt fektet, ugyanakkor az ukrán nyelv előtérbe helyezésével felére csökkentette az anyanyelv órák számát. Ennek alátámasztására azonban további kutatásokkal, a Nova skola generáció (jelenlegi 4. osztályos tanulók) anyanyelvi kompetenciáinak mérésével kaphatunk adatokat.

Irodalom

- CZÉBELY Lajos (2013): Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 3. osztálya számára. „Svit” Kiadó, Lviv
- CZÉBELY Lajos (2015): Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 4. osztálya számára. „Svit” Kiadó, Lviv
- DOBÓNÉ BERENCSI Margit – ZIMÁNYI Árpád (2000): Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlata c. jegyzet alapján. EKF LÍCEUM Kiadó, Eger
- FÁBIÁN Pál (1986): A helyesírás iskoláinkban. Tankönyvkiadó, Budapest
- HASMANN Károlyné – KÁLMÁNNÉ BORS Irén – SZILÁGYI Imréné (2000): A nyelvtan tanítása. Korona Kiadó, Budapest
- LACZKÓ Krisztina – MARTONFI Attila (2005): Helyesírás. Osiris Kiadó, Budapest
- PERDUK Ibolya (2012): Magyar nyelv. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 2. osztálya számára. „Svit” Kiadó, Lviv
- TÓTH Dóra (2012): Ábécéskönyv. Tankönyv a magyar tannyelvű iskolák 1. osztálya számára. „Svit” Kiadó, Lviv
- Сергіійчук Ю.П. – Гадар Ю.І. – Ковтюк І.Я. (2015): Угорська мова 1- 4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою, Літературне читання 2- 4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою.

Molnár Nikoletta

A KMPSZ tantárgyi vetélkedőinek rendszere és szerepe a kárpátaljai magyar nyelvű oktatási hálózatban

Absztrakt

A tanulmány célja a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) tantárgyi vetélkedők tekintetében végzett tevékenységének összefoglalása. Áttekinti azok kialakulásának körülményeit, átfogó képet nyújt azok szervezéséről és lebonyolításáról napjainkban. Forrásul személyi interjúk, a szakirodalom, újságcikkek és a KMPSZ adatbázisai szolgáltak. A kutatás relevanciáját mutatja, hogy eddig nem született a témában tanulmány. A verseny-leírások és az interjúk alapján elmondható, hogy a tevékenység célja a kárpátaljai magyar oktatási színvonal emelése. Ezt támogatja az évente frissülő követelményrendszer és az előzetes tanulói felkészítés. Megállapítható, hogy a tantárgyi vetélkedők motiváló funkcióval bírnak a helyi diákság számára. További szerepük, hogy az évek során egyfajta fórumává váltak a helyi magyar tanulói közösségnek. A tanulmány alapul szolgálhat a versenyek rendszerének továbbfejlesztése során.

Kulcsszavak: tantárgyi vetélkedő, versenyhelyzet, motiváció, oktatási színvonal

Bevezetés

Kutatásom célja volt feltérképezni, milyen szerepet töltenek be a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) tantárgyi vetélkedői a helyi magyar oktatásügy alakulásában. Témaválasztásom legfőbb oka, hogy a KMPSZ 30 éve működő intézményrendszer, szerteágazó tevékenységet folytat a magyar oktatásügy megtartása és fejlesztése érdekében, kutatható múltja van, ugyanakkor tevékenységének értékeléséről kevés szakirodalmi forrás áll rendelkezésre. A tanulmány ezért hiánypótlónak mondható a szakirodalomban. Többek között ez indokolta, hogy a munkát dokumentumelemzéssel kezdtem, a helyi szakirodalmi források feldolgozása mellett elemeztem a KMPSZ által készített dokumentumokat, megjelentetett cikkeket, majd interjúkat készítettem. A kutatás kezdetén három fő hipotézisre alapoztam a munkámat:

- a versenyek hiánypótló szerepet töltenek be, az anyanyelvű megmérettetés lehetőségét biztosítják a gyerekek számára
- elősegítik a tehetséggondozói tevékenység megvalósulását
- a versenyek az évek során fórummá váltak a helyi magyar tanulói közösség számára

A publikáció egy nagyobb kutatás kisebb szeletét, a KMPSZ tantárgyi vetélkedőinek rendszerét és azok szerepét mutatja be a magyar oktatási hálózatban.

A Szövetségről röviden

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség 1991. december 8-án alakult meg (GULÁCSY, 1993. OROSZ, 2007, 2012). A KMPSZ a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség Oktatási Bizottságából jött létre, mint önálló szakmai szervezet, részben átvéve annak feladatköreit. A szervezet létrejöttét az anya-

nyelvű oktatás helyzete indokolta, valamint az a körülmény, hogy a KMKSZ Oktatási Bizottságát a hatóság nem akarta tárgyalópartnernek tekinteni oktatási kérdésekben. A szervezet tagsága folyamatosan növekvő, gyarapodó tendenciát mutat (OROSZ, 2007).

A Szövetség már 1992 tavaszán koncepciót készített a kárpátaljai magyar nyelvű oktatás fejlesztéséről, melynek kivonatát meg is jelentették. A tervezet az oktatás mindennapi, gyakorlati megvalósulásával kapcsolatos teendőket foglalta rendszerbe (OROSZ, 1995, 2012). Megvizsgálva a magyar nyelvű oktatás helyzetét a szovjet rendszert követően, javaslatot fogalmazott meg az oktatási szféra fejlesztési lehetőségeire vonatkozóan. A koncepció kidolgozásakor figyelembe vették a más országokban élő kisebbségek oktatási helyzetét, azokat az európai kisebbségbarát anyanyelvű/anyanyelvi képzési lehetőségeket, melyekre az új államban törekedni kellene (OROSZ, 1992, 1995, 2012. GULÁCSY, 1993).

A KMPSZ egy olyan szakmai szervezet, mely a kárpátaljai magyar iskolákban oktató pedagógusok és tanulók érdekeit képviseli az intézményeknek nyújtott segítség révén (OROSZ, 2007). Ennek megfelelően a szervezet tevékenysége igen szerteágazó, lefedi a teljes oktatási palettát. A feladatokat különböző szekciók létrehozásával tették átláthatóbbá: Óvodapedagógiai Szekció, Tankönyv- és Taneszköztanács (TTT), Kárpátaljai Magyar Könyvtárosok Információs Egyesülete (KMKIE), Zene-pedagógusok szekciója, Roma Gyerekeket Felzárkóztató Programtanács és a Szórványprogram. Évenként megrendezésre kerül a Kárpátaljai Kölcsey Nyári Pedagógusakadémia, a helyi magyar iskolák pedagógusainak szakirányú, tematikus továbbképzése. A Pedagógusszövetségnek két önálló kiadványa van: a Közoktatás folyóirat és az Irka gyermeklap (OROSZ, 2007).

A felsoroltakon kívül a KMPSZ nyári táborok és tantárgyi versenyek lebonyolításával igyekszik a kárpátaljai magyar tanulói társadalmat egységbe szervezni. A szovjet rendszerben Kárpátalján mindig gondot okozott a magyar iskolák diákjainak, hogy a járási/városi tantárgyi vetélkedőkön nem biztosították az esélyegyenlőséget, mert a feladatsorokat kezdetben nem fordították le, a 80-as években pedig helyben készült fordítást kaptak a tanulók, de így kevesebb idő jutott a kidolgozásra. A rögtönzött fordítások minőségi kívánnivalót hagytak maguk után. Amennyiben a járásban/városban egy magyar iskolás lett az első, úgy arra hivatkozva, hogy a megyében nem biztosítják a fordítást, a rangsorban legjobban teljesítő ukrán vagy orosz tannyelvű iskolában tanulót küldték a megyébe versenyezni. Ez demoralizáló hatással volt a magyar osztályokban tanulóakra. A hiteles versenyek hiánya kihatott a tanulók tanulási motivációjára és továbbtanulási céljaikra, identitásukra, növelve a kisebbségi érzést bennük. Ezért a KMPSZ megalakulásától kezdve küzdött azért, hogy a járási, megyei versenyeken biztosítsák az esélyegyenlőséget minden versenyzőnek, függetlenül attól, hogy milyen oktatási intézményben tanul (OROSZ I., 2020).

Az első versenyek

Az anyanyelvi versenyek közül elsőként – Bagu Balázs magyartanár és Tuba Magdolna igazgatóhelyettes kezdeményezésére – a magyar költészet napjának tiszteletére rendeztek szavalóversenyt a Bányai Középiskolában, melyre a környező iskolák diákjait is meghívták. A KMPSZ égisze alatt 1993. április 14-én Baran Judit iskolaigazgató közreműködésével megrendezték a Beregi Költészeti Napokat. A két rendezvény azóta rotációs alapon szerveződik. Az egyik évben az általános iskolások számára Nagyberegen, a másik évben a középiskolások számára Bányában (OROSZ I., 2020).

Az első tantárgyi verseny, amit a KMPSZ megrendezett a Viskén 1992. február 22-23-án Őrizz meg bennünket (Vári Fábán László versére utal: Őrizz meg bennünket édes, édes anyanyelv...) címmel megtartott verseny volt. A versmondó és anyanyelvi versenyt a szórványban élők számára szervezték, hogy a szórványban élő gyerekeket is bekapcsolják a magyar iskolák vérkeringésébe (OROSZ I., 2020).

A KMPSZ 1992-ben társadalmi alapon kezdett hozzá a tantárgyi versenyek megszervezéséhez vidékünkön. Az első között volt az 1992. február 8-án megtartott Terebesi Viktor matematika em-

lékverseny is, amit Terebesi Viktor emlékének tiszteletére egykori diákjai kezdeményeztek. A KMPSZ később megyei szintre emelte Borbély Ibolya nyugalmazott matematikatanár, elnökségi tag kezdeményezését. Az elnökség megbízta a matematika szekciót, hogy fektesse le a szabályrendszert, ami addig nem volt írásba foglalva, és terjesszék ki az 5-6. osztályra is, s az egész megyéből pályázhassanak a részvételre (OROSZ, 1995. *OROSZ I., 2020*). A verseny célja lehetőséget biztosítani a Kárpátalja magyar iskoláiban tanuló elemi és általános iskolás diákok számára, hogy összemérhessék matematikai tudásukat, logikus gondolkodási képességüket évfolyamtársaikkal. A vetélkedőn a 3-6. osztályos tanulók vehetnek részt (<http://kmpsz.uz.ua/images/files/kmps2020-versenyleirasok.pdf>).

Az „Által mennék én a Tiszán...” népdaléneklési verseny szintén az elsők között szerveződött meg. Éveken keresztül jelképesen Nagyszőlősen, a Perényi Zsigmond Középiskola dísztermében tartották meg, abban a teremben, ahol Bartók Béla kilenc évesen fellépett egy jótékonyági városi koncerten. A verseny célja zenei anyanyelvünk megismerése, művelése, átörökítése a következő generáció számára. Napjainkban egyfordulós a verseny, nincs kötelező ének, kezdetekben kétfordulós volt és a második fordulóban mindenki elénekelt az Által mennék én a Tiszán c. népdalt. (<http://kmpsz.uz.ua/images/files/kmps2020-versenyleirasok.pdf>, *OROSZ I., 2020*).

1992. április 16-án került sor az első Kazinczy szépkiejtési versenyre a Beregszászi 4. Sz. Kossuth Lajos Középiskolában. 1993. január 21-én Bányában tájékoztatót tartottak az anyaországban húsz éves hagyománnyal rendelkező Édes anyanyelvünk versenyről, azzal a céllal, hogy felvegyék a KMPSZ versenynaptárába, amit a következő évben megvalósítottak.

A Nagyszőlősi Perényi Zsigmond Középiskolában került sor az első megyei tantárgyi versenyre biológiából a magyar iskolák számára, 1993. február 27-én.

A versenyek szervezése

A KMPSZ eleinte arra törekedett, hogy minden régióban legyenek vetélkedők. Ezért tartották Nagyszőlősen a népdaléneklési versenyt, Nagyszőlősen, Ungváron, majd a Nagydobronyi Református Líceumban a biológiát, az Eszenyi Középiskolában a kémiát, a Nagydobronyi Középiskolában a Szépkiejtési versenyt, Beregszász iskoláiban a matematikát, a Nagydobronyi Középiskolában a fizikát stb. A helyszínek kiválasztása általában személyfüggő volt. Ahol akadt lelkes, kezdeményező pedagógus és befogadó iskolavezetés, támogató kollektíva, ott szervezték. A kollektíva a szervezés mellett saját költségén biztosította a gyerekek és a kísérők ellátását. A versenyeket szombatnként tartották, a jelentkezőknek és kísérő tanároknak nagy távolságot kellett megtenniük, ami többletköltséget jelentett a szülőknek, amit nem mindenki vállalt. A gazdasági és politikai helyzet romlásával, amikor a közlekedés is szinte megbénult hétfvégén, az elnökség úgy döntött, hogy a magyarság központjába, Beregszászba hozza a vetélkedőket. Erre akkor kerülhetett sor, amikor a főiskola tudott ingyen megfelelő helyiségeket biztosítani.

A tantárgyi vetélkedők rendjét az elnökség hagyja jóvá és versenynaptárban rögzítik, eljuttatva minden iskolába, de megjelenik a KMPSZ honlapján is. A versenyek zöme 2021-ig egyfordulós volt. Nem korlátozzák a jelentkezők számát, bárki jelentkezhet, aki tud magyarul, nem csak a magyar anyanyelvű iskolások. A gyerekek elektronikusan jelentkezhetnek a meghatározott időpontig.

A KMPSZ elnöksége a vetélkedők feladatcsomagjainak elkészítésére a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tanárait kéri fel, a jelenleg érvényben lévő általános és középiskolai, valamint a tehetséggondozó oktatási intézmények (líceumok, gimnáziumok) követelményrendszerére épülő ismeretanyag felhasználásával. Kivételt képeznek azok a versenyek, melyek a magyarországi vetélkedőkhöz igazodnak. A versenybizottság szaktanárokból áll, tagjait szintén az elnökség kéri fel. A tudásszint elbírálásakor a bizottság tagjai az egységesen megállapított pontozást alkalmazhatják. A verseny nyitott, a meghirdetés mellett a vetélkedők résztvevőinek neve, illetve helyezési sorrendje megjelenik a KMPSZ honlapján. A verseny 1-3. helyezettjei a KMPSZ által iktatott és hitelesített

oklevelet vehetnek át, melyet a Pedagógusszövetség és a versenybizottság elnöke ír alá. A legjobb eredményt elérők anyaországi és szülőföldi nyári táborozáson vehetnek részt (<http://kmpsz.uz.ua/images/files/kmps2020-versenyleirasok.pdf>).

A KMPSZ irodája nemcsak a verseny meghirdetését szervezi, de megszervezi a gyerekek felügyeletét és utaztatását is. A kialakult rend szerint a 2019/2020-as tanévben az alábbi vetélkedők megrendezésére került sor:

1. Karádi László helyesírási verseny
2. Természetrájk-vetélkedő
3. Földrajzvetélkedő
4. Szent-Györgyi Albert kémiavetélkedő
5. Zrínyi Ilona matematikaverseny
6. Informatikavetélkedő (felhasználói)
7. Kazinczy szépkiejtési verseny
8. Informatikavetélkedő (programozói)
9. Margittai Antal biológiavetélkedő
10. Terebesi Viktor matematikai emlékverseny
11. Geőcze Zóárd matematikaverseny
12. Idegennyelv-vetélkedő
13. „Által mennék én a Tiszán...” népdaléneklési verseny
14. Bátyúi Költészeti Napok/Beregi Költészeti Napok
15. Ukrán nyelv- és irodalomvetélkedő
16. Györffy István fizikavetélkedő
17. Drávai Gizella nyelvhasználati verseny
18. „Édes anyanyelvünk” nyelvhasználati verseny
19. Történelemvetélkedő
20. Gyermekszínházszók találkozója
21. Máramarosi informatikavetélkedő
22. Szedlák Ferenc matematikai emlékverseny

A versenyek tematikáját, elvárásait és pontozási rendszerét, valamint azon tankönyvek listáját, melyeket a feladatok összeállításánál felhasználtak, a versenynaptár és a versenyleírások tartalmazzák, melyek a KMPSZ honlapján mindenki számára elérhetők, ezeket nyomtatott formában minden iskola megkapja. (<http://kmpsz.uz.ua/images/files/kmps2020-versenyleirasok.pdf>).

Az évek alatt a versenyek száma tovább bővült, egy-egy tárgykörből több versenyt is rendeznek, melyek tematikájuk vagy a megszólított korosztály tekintetében különböznek. A versenyek egy részét neves kárpátaljai pedagógusokról vagy neves magyar személyiségekről nevezték el.

A kezdeti időszakban évi 500-1000 fős átlaglétszám volt a vetélkedőkön. Az utóbbi évtizedben már 3000-3200 főre növekedett a résztvevők száma. Amíg az iskolákban rendezték a versenyeket, szükséges volt jelentkezési limitet beállítani, de a főiskola nagyobb befogadóképessége ezt szükségtelessé tette.

A helyi versenyeken kívül a gyerekeknek lehetőségük van nemzetközi szintű vetélkedőkre is eljutni. Amennyiben a Pedagógusszövetség meghívást kap magyarországi vagy nemzetközi versenyekre, a helyi megmérettetésen jól szereplő, helyezést elért tanulókat delegálja azokra. Érdemes megemlíteni a Nemzetközi Magyar Matematikaversenyt, melyet évente más régióban rendeznek meg a Kárpát-medencén belül. 2017 tavaszán a KMPSZ és a főiskola szervezésében Kárpátalján valósult meg.

Versenyek a pandémia idején

A 2020 tavaszán kialakult járványügyi helyzet miatt a 2019/2020 tanév versenyei közül csupán a Karádi helyesírási verseny, a földrajzverseny, a természetrajzverseny, a Szent-Györgyi Albert kémia-verseny, az informatikaverseny, a Zrínyi Ilona matematikaverseny, a Kazinczy szépkiejtési verseny valósulhatott meg.

A 2020/2021-es tanév vetélkedői a KMPSZ elnökségének határozata alapján – a járványügyi helyzetre való tekintettel – rendhagyó módon, két fordulóban szerveződtek meg. A versenyek első fordulója online felületen, a versenyzők kistérségi iskolaközpontokba való beutazásával történt, ahová előzetes regisztráció alapján várták a résztvevőket. Minden versenyző a saját e-mail címére kapott meghívóval léphetett be a versenyfelületre. Ezt az egységes felületet a Pedagógusszövetség technikai felelősei koordinálták központilag. Az online tesztfeladatok megoldására negyvenperces időkeret állt rendelkezésre (<http://kmpsz.uz.ua/tantargyi-vetelkedok/a-tantargyi-vetelkedok-kovetelmenyrendszere-es-lebonyolitasi-rendszere-2020-2021-es-tanev.html>).

A *Kazinczy szépkiejtési verseny*, a *Költészet-napi szavalóverseny*, valamint az *Által mennék én a Tiszán...* népdaléneklési verseny is az online tér adta lehetőségek között valósult meg. Ezek esetében a szakmai zsűri a versenyzők videofelvételre rögzített verseny munkáit bírálta el (<http://kmpsz.uz.ua/hirek/kazinczy-szepkijtesi-verseny-2021.html>, <http://kmpsz.uz.ua/hirek/siker-es-kmps-versenyek-a-pandemia-idejen-is.html>).

A versenyek sorában kivételnek számított az „Édes anyanyelvünk” nyelvhasználati verseny. Ez a versenyzők kis létszáma miatt hagyományos jelenléti formában valósult meg (<http://kmpsz.uz.ua/hirek/siker-es-kmps-versenyek-a-pandemia-idejen-is.html>).

A 2020/2021-es tanévben a tanulmányi vetélkedők első (online) fordulójában és az egyfordulós versenyeken összesen 2017 tanuló mérette meg magát (<http://kmpsz.uz.ua/hirek/siker-es-vezajlottak-a-kmps-versenyek-online-forduloi.html>).

A versenyek második fordulója a hagyományos módon, jelenléti formájában valósult meg a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola bázisán. Ide az első fordulóban kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanulókat hívta meg a KMPSZ.

2021 októberében a karanténkorlátozások enyhítése lehetővé tette a külföldre való utazást, így három kárpátaljai diák részt vehetett az Édes anyanyelvünk nyelvhasználati verseny Sátoraljaújhegyi megmérettetésén. A tanulók delegálása a KMPSZ anyanyelvi vetélkedőin nyújtott teljesítményük alapján történt (<http://kmpsz.uz.ua/hirek/nyelvhasznalati-versenyen-a-karpataljai-diakok.html>).

Összegzés

A KMPSZ tantárgyi vetélkedőinek egyre bővülő rendszerét áttekintve az alábbi következtetések fogalmazhatók meg:

- A versenyekre évről évre nagy létszámú gyerek érkezik, a Szövetség nem korlátozza a jelentkezők számát, ily módon is megadva minden gyereknek a megmérettetésre.
- A versenyeken való részvétel feltételezi az azokra való előzetes felkészülést. Ebből következik, hogy a versenyek ösztönzik az önálló tanulási szokások alakulását, támogatják egyúttal a mentortanári, tehetséggondozói feladatkörök formálódását.
- Figyelembe véve a folytonosságot és a rendszerességet, elmondható, hogy a gyerekek évről évre visszajárnak a versenyekre, melyek a kapcsolatok, barátságok alakulása mellett egyfajta fórumként is szolgálnak a tanulók számára, ahol évről évre összemérhetik tudásukat, versenghetnek is egymással a dobogós helyekért. A versenyek motiválóan hatnak a tanulásra, a gyerekek egyúttal képet kapnak arról, hogy egy nagyobb merítésű, tiszta versenyhelyzetben hol helyezkednek el a rangsorban. Motivációs tényező az is, hogy a legjobbak részt vehetnek

a KMPSZ által szervezett szülőföldi és külföldi nyári gyermektáborokban, valamint az anyaországi megmérettetéseken.

- A gyerekek képességek és adottságok tekintetében igen különbözőek. Már az iskolába való belépéskor megfigyelhető a veleszületett képességek és a tanult készségek fejlettségi szintjének különbözősége, valamint a veleszületett adottságok sokszínűsége (NAGY, 2001). A versenyek egyre szélesedő kínálatából és változatos tematikájából is látszik, hogy a tanulmányi versenyek rendszerének kialakulásában a jelenkori pedagógiai kutatások megállapításai is hatással vannak, a szervezők figyelnek arra, hogy a kiemelkedő képességek és különböző formában megnyilvánuló tehetségek egyaránt megmérettethessenek.
- Megfigyelhető továbbá, hogy a versenyek követelményrendszere és a versenyek lebonyolításának módja alkalmazkodik a változásokhoz. Jó példái ennek a pandémia okán bevezetett szervezésbeli változtatások is.

Összességképpen megfogalmazható, hogy a KMPSZ a tantárgyi versenyek szervezésével a célkitűzésben megfogalmazottaknak megfelelően egyenlő hozzáférést és esélyegyenlőséget biztosít a magyar tannyelvű iskolák tanulóinak a megmérettetésre, ezáltal is támogatva az iskolarendszer fejlődését, a szülőföldön maradás és érvényesülés lehetőségét.

Irodalom

- NAGY József (2001): A személyiség alaprendszere. A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. Iskolakultúra 2001 (9)
- OROSZ Ildikó (1995): Oktatásrendszerünk fejlesztésének lehetséges útja. In: A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján. Intermix Kiadó, Ungvár, 1995:40-63.
- OROSZ Ildikó (2007): A függetlenségtől a narancsos forradalomig. A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991-2005). Poli Print Kft. Ungvár.
- OROSZ Ildikó (2007): Szórványok anyanyelvi/anyanyelvű oktatásának helyzete Kárpátalján a XXI. század elején. In: Orosz Ildikó (szerk.): Magyarok a Tisza-forrás környékén. A felső-Tisza-vidéki magyarok anyanyelvi-oktatási helyzete egy kutatás tükrében. Poli Print Kft. Ungvár.
- OROSZ Ildikó (2009): Bolognai rendszer – balkáni módszer. In: Karmacsi Zoltán- Márku Anita szerk.: Nyelv Identitás és anyanyelvi nevelés a XXI- században. Nemzetközi tudományos konferencia előadásainak gyűjteménye. PoliPrint, Ungvár, p.129-140.
- OROSZ Ildikó (2012): Két évtized távlatából. PoliPrint, Ungvár., p.242

Egyéb források

- GULÁCSY Géza (1993): Az önálló nemzetiségi oktatási rendszerről. Kárpátaljai Szemle. 1993 (2).
<http://kmpsz.uz.ua/tantargyi-vetelkedok/a-tantargyi-vetelkedok-kovetelmenyrendszere-es-lebonyolitasi-rendszere-2020-2021-es-tanev.html> [2021. szeptember 25.]
<http://kmpsz.uz.ua/images/files/kmpsz2020-versenyleirasok.pdf>. [2020. május 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/folytatodnak-a-kmpsz-vetelkedoi.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/sikeresen-zajlanak-a-pedagogusszovetseg-tantargyi-vetelkedoi.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/ujabb-ket-kmpsz-vetelkedo-zajlott-le-sikeresen.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/sikeresen-lezajlottak-a-kmpsz-versenyek-online-forduloi.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/sikeresen-lezajlottak-a-pedagogusszovetseg-idegennyelv-versenyei.html> [2021. október 1.]

<http://kmpsz.uz.ua/hirek/tovabb-zajlanak-a-kmps-versenyek.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/sikeresen-zajlanak-a-kmps-versenyek.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/sikeres-kmps-versenyek-a-pandemia-idejen-is.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/sikeresen-zajlanak-a-kmps-vetelkedok-masodik-fordulo.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/termeszetrajz-es-foldrajzverseny-masodik-fordulo.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/a-kemia-es-tortenelemversenyek-ii-fordulo.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/karadi-laszlo-helyesirasi-verseny-masodik-fordulo.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/tovabb-zajlanak-a-kmps-vetelkedok-masodik-fordulo.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/kmps-vetelkedok-kezdetet-vette-a-masodik-fordulo.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/veget-ertek-a-kmps-versenyek-masodik-fordulo.html> [2021. október 1.]
<http://kmpsz.uz.ua/hirek/kazinczy-szepkiejtesi-verseny-2021.html> [2021. október 1.]
 Interjú Dr. Orosz Ildikóval, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnökével és alapító tagjával, 2020.

**BABEŞ–BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM,
PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA
INTÉZET KOLOZSVÁR, ROMÁNIA**

Bálint-Svella Éva-Katalin

Az óvodáskorú gyerekek számítógépes gondolkodásának fejlesztése oktatási robotokkal

Absztrakt

Ha arra gondolunk, hogy a mai generáció már a számítógépek, okos eszközök között nő fel, akkor nem lepődünk meg Wing (2006) azon elképzelésén, hogy a számítógépes gondolkodás alapvető képesség lesz, az olvasás, írás, számolás mellett, a 21. században. A számítógépes gondolkodás tanítása nemzetközileg elterjedt, számos ország már az alapszintű oktatás tantervébe belefoglalja. De mi a helyzet az óvodákkal? Az óvodáskor különösen érzékeny időszak, ugyanis számos alapkészség és képesség intenzíven fejlődik. Pont emiatt a számítógépes gondolkodás fejlesztését is már ebben a korban el lehet kezdeni úgy, hogy közben nem kell a gyerekeknek a számítógép elé ülni. Egy lehetőség erre az oktatási robot alkalmazása, mely kiváló eszköz nemcsak a számítógépes gondolkodás, hanem más gondolkodási képességek fejlesztésére is.

Kulcsszavak: számítógépes gondolkodás, mentális rotációs képesség, oktatási robotok

Bevezetés

Kutatások kimutatták (DRISCOLL & NAGEL, 2008), hogy az elemi gondolkodási képességek fejlesztése szempontjából az óvodáskor érzékeny időszak, ekkor van a legnagyobb esély arra, hogy ezek fejlődésébe hatékonyan beavatkozhatunk, mivel számos alapkészség és képesség intenzíven fejlődik. A kisgyerekekre alapvetően jellemző egy természetes kíváncsiság és lelkesedés, mely a környező világ megismerésére, új dolgok felfedezésére irányul. A fiatal gyerekek oktatói nemzeti egyesület (NAEYC-National Association for Educators of Young Children) olyan kutatásokra hívja fel a figyelmet, melyek azt mutatták ki, hogy minél korábbi életévekben támogatjuk és irányítjuk a gyerekek külvilágra való rácsodálkozását, annál sikeresebbek lesznek később a tanulás minden területén (PAWILEN, YUZON, 2019). Az óvodáskorban megalapozott és megerősített készségek és képességek biztosítják a későbbi sikereket. A számítógépes gondolkodás egy olyan terület, melynek korai években történő fejlesztése manapság egyre elterjedtebb. Romániai viszonylatban a koragyerekkori oktatás tanterve nem tér ki ezen terület fejlesztésére, pedig hosszútávon gondolkodva helye lenne a fejlesztési területek között.

Számítógépes és algoritmikus gondolkodás

A számítógépes gondolkodás fogalma szorosan összefügg az algoritmikus gondolkodással. Az algoritmusok mindennapi életünk velejárói, napi szinten használunk akarva-akaratlanul tevékenységeink során algoritmusokat. Az algoritmus olyan, megengedett lépésekből álló módszer, útmutatás, mely alkalmas egy felmerült probléma megoldására. Davidov (1992) és Elkonin (1999) pedagógiai és pszichológiai kutatásaik azt mutatták ki, hogy a gyerekek megértik valamely tevékenység célját, meg tudják a cselekedeteiket tervezni, ki tudják választani a cél elérését szolgáló eszközt, és kontrollálni tudják a cselekedeteiket.

Voronina és munkatársai (2016) szerint az óvodáskorú gyerekek algoritmikus képessége a szabályok és modellek szerinti munkavégzés képességét jelenti, az algoritmusok megértését, alkalmazását és fejlesztését, ugyanakkor a műveletek sorrendjének elemzését, javítását is magába foglalja a jobb eredmény elérése érdekében, a kialakított algoritmusok új helyzetben való alkalmazását, és a tevékenységek pontos leírását mások számára. Hromkovich, Kohn, Komm, Serafini, (2017) az algoritmikus gondolkodás és a számítógépes gondolkodás fogalmait tekintve úgy vélik, hogy két teljesen egyenlő és egymással kicserélhető megfogalmazásai ugyanazon koncepciónak, annak ellenére, hogy különböző korszakokban vezették be őket, ugyanis az algoritmikus gondolkodás fogalma néhány évtizede már használatban van, míg a számítógépes gondolkodás sokkal újabb kifejezés. A szerzők úgy gondolják, hogy az algoritmikus gondolkodás a számítástechnika tudományos magjában gyökerezik, mint, ahogy azt Aho (2012) meghatározása is jelzi: a számítógépes gondolkodás olyan gondolkodási folyamatnak tekinthető, mely részt vesz a problémák megfogalmazásában, így azok megoldásai számítógépes lépéseként és algoritmusokként jeleníthetők meg.

A számítógépes gondolkodás megnevezés Wing (2006) nevéhez fűződik, aki a „számítógépes tudósként gondolkodni” kifejezés rövidítéseként vezette be. Informálisan, a számítógépes gondolkodás azt a mentális tevékenységet írja le egy probléma megfogalmazásában, mellyel számítógépes megoldást keres. A számítógépes gondolkodás nemcsak a problémamegoldásról szól, hanem a probléma megfogalmazásáról is. A számítógépes gondolkodás tulajdonképpen egy olyan folyamat, mely során egy egyén egy adott probléma megközelítésében számos gondolkodási stratégiát fejleszt ki. A számítógépes gondolkodásban a legfontosabb és legmagasabb szintű gondolkodási folyamat az absztrakció. Elvonatkoztatást használunk a minták meghatározására, valamint arra is, hogy a lényeges közös tulajdonságokat kiemeljük, miközben elrejtjük a köztük levő lényegtelen jellemzőket. Wing szerint a számítógépes gondolkodásnak két alapvető aspektusa van: absztrakciók létrehozása (a számítástechnika absztrakciós formái: algoritmikus megfogalmazások és a modularitás) és absztrakciók megvalósítása. Selby és Woollard (2014) a számítógépes gondolkodás Wing általi meghatározásának a fejlődését, változását követték és vizsgálták át a szakirodalomban. Az átnézett szakirodalom alapján a számítógépes gondolkodás meghatározásának magában kell foglalnia a gondolkodási folyamat elképzelését, az absztrakció fogalmát, valamint a felbontás fogalmát. Ajánlásuk szerint a számítógépes gondolkodás egy kognitív vagy gondolkodási folyamat, mely tükrözi az absztrakciókban való gondolkodás képességét, a felbontásokban való gondolkodási képességet, algoritmusokban való gondolkodási képességet, az értékelési és általánosításokban való gondolkodási képességeket. Ez a definíció csak azokat a kifejezéseket foglalja magában, melyek tekintetében konszenzus van a szakirodalomban. Wing (2017) kihangsúlyozza, hogy az általa ismertté vált fogalom, a megjelenése után eltelt több mint 10 évben számos tudományágat befolyásolt. Az oktatásban is egyre inkább teret hódít ezen képesség fejlesztése. Az Egyesült Államokban számos felsőoktatási intézmény vezette be a tantervbe olyan szakon, amelynek nem a számítógépes oktatás a fő irányvonala. Például a Carnegie Mellon egyetemen az elsőéves kurzust átdolgozták a számítógépes gondolkodás népszerűsítése érdekében (BRYANT, SUTNER, & STEHLIK, 2010). A 21. század új műveltségi területe a kódolás. Az algoritmus szót napjainkban a kódolás szóval összekapcsolva használják. A két szó együtt jelzi, hogyan szervezzünk meg és írunk le egy sor tevékenységet annak érdekében, hogy a vágyott eredményt elérjük. Az algoritmus annak a stratégiának a tervezési és értékelési szakaszát jelenti, melyre egyedi cselekvéseket építünk, a kódolás azt a műveletet tartalmazó szakaszt tükrözi, mely ezen cselekvések végrehajtásához vezet. (FERRAGINA & LUCCIO, 2018).

Számítógépes gondolkodás fejlesztése óvodában

Az új készülékek (okostelefonok, tablet) megjelenésével újabb kihívásokkal szembesül az oktatás is: hogyan tervezhetünk/szervezhetünk a különböző életkorú gyermekek számára a fejlődés szempontjából megfelelő tevékenységeket és tartalmakat? Az oktatásban is egyre inkább teret hódító, a szá-

mítógépes gondolkodás fejlesztését célzó programok leginkább a nagyobb korosztálynak szólnak, inkább az iskoláskorú gyerekek számára alkalmazhatóak. De mi a helyzet az óvodákkal, óvodáskorú gyerekekkel?

Brennan és Resnick (2012) kidolgozta a számítógépes gondolkodás keretervét, mely a kisgyerekek fejlődési képességeit célozza meg, magába foglalva a sorbarendezést (lépések sorozatának rendezése cselekvések végrehajtása érdekében), ismétléseket (ugyanazon a sorozat többszöri elvégzése) valamint a hibakeresést (a kódolási hibák keresése és javítása). Szerintük egy program kifejlesztésében a számítógépes gondolkodásnak három típusa vesz részt: számítógépes fogalmak, számítógépes gyakorlatok és számítógépes perspektívák, ahol mindenik összetevő különböző tanulási célokat old meg és a változó nehézségi fokkal rendelkezhetnek. Lindenberg és munkatársai (2019) arra mutatott rá, hogy az oktatás területén egy globális növekvő tendencia figyelhető meg a számítógépes gondolkodás tanításában, mely előrejelzi a számítógépes oktatás bevezetésének fontosságát már óvodáskorban.

Mivel az óvodáskorú gyerekeknek korlátozottak a kognitív képességeik, egy speciális, a korosztályhoz adaptált tanterv kidolgozása vált szükségsszerűvé a programozás logikájának megtanítására. Ebből kiindulva Ching és munkatársai (2018) kutatásukban egy megfelelő kereterv kidolgozását tűzték ki célul, mely segíti az óvodáskorú gyerekek számítógépes képességeinek fejlődését, növeli a tanulás iránti érdeklődést és a tanulási eredményeket. Játékalapú-tanulási módszert integráltak egy kézzel fogható felhasználói felülettel – egy olyan felület, ahol digitális információkkal lehet kapcsolatba kerülni fizikai eszközök segítségével, (például egy ilyen eszköz az egér) - (*TUI-tangible user interface*) az óvodások számítógépes gondolkodási képességeinek a fejlesztésre. A tanulási eredményeket különböző nehézségi szintű kérdésekkel mérték fel és ezek elemzése alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a résztvevő óvodások számítógépes gondolkodási képességei fejlődtek, azáltal, hogy megtanulták a program logikáját, a játékalapú tananyag és az interaktív felület segítségével.

Oktatási robotok az óvodában

Óvodáskorú gyerekeknél a számítógépes gondolkodás fejlesztését sok kutató oktatási robotok segítségével végezte. Az oktatási robotok nagy előnye, hogy konkrét eszközt jelentenek a gyermek kezében, mint egy játékszer, mellyel játszva tanul, mégpedig absztrakt tartalmakat, és számítógépes gondolkodás mellett számos más képessége is fejlődik. Bers és munkatársai (2019) egy kutatást végeztek óvodásokkal (3-5 évesekkel), melyben a KIBO robot készlettel a számítógépes gondolkodást vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy a robotika segítségével a gyerekek magas szinten elsajátították a kódolást és a számítógépes gondolkodási készségeket. Az eredmények megegyeznek azokkal a kutatások következtetéseivel (CEJKA, 2006), melyek azt mutatták ki, hogy a gyerekek nagyon korai élet éveikben meg tudnak tanulni kódolni. Bers és munkatársai (2014) kutatásukban három óvodai csoportban alkalmazták a „TangibleK” Robotika Programot, melynek kidolgozásában a konstruktivizmus és a Pozitív Technológiai Fejlődés keretrendszere biztosította az alapot/kiindulópontot. Az eredmények azt mutatják, hogy a tananyagot az óvónők képesek alkalmazni, valamint az óvodásokat érdekli és képesek is elsajátítani és alkalmazni a robotika, a programozás és a számítógépes gondolkodás számos aspektusát. Bakala (2021) és munkatársai egy szisztematikus áttekintést végeztek azokról a megjelent kutatásokról, melyek a robotika/programozási tevékenységeknek a számítógépes gondolkodásra gyakorolt hatását vizsgálták óvodáskorú gyerekeknél. Négy kérdésre keresték a választ: milyen robotokat használtak és ezeket hogyan lehet csoportosítani, milyen jellemzői vannak azoknak a tevékenységeknek, melyek célja a számítógépes gondolkodás fejlesztése, hogyan/milyen eszközökkel mérték a számítógépes gondolkodást, milyen országok, illetve kik azok a kutatók, akik a legaktívabban ezen terület kutatásában és mi motiválja őket ezen terület vizsgálatára. A vizsgálatban végül 15, a témában releváns cikk maradt. Az áttekintésben a következőket figyelték meg: minden kutatásban kereskedelembe megtalálható robotokat használtak, nem volt konszenzus ezen tevékenységek alkal-

mazásában – a struktúra, időtartam és szerkezet is nagyon eltérő volt – nagyon heterogén volt az alkalmazott felmérési mód is. Az eredmények azt sugallják, hogy ezen terület vizsgálatában szigorúbb kutatási beszámolókra van szükség.

A számítógépes gondolkodási képesség csupán az egyik terület, mely az oktatási robotok használatával fejlődik. Palmér (2017), aki Svédországban végzett kutatásában a számítógépes fogalmak használatának elsajátítását vizsgálta problémamegoldási tevékenységekben, pontosabban a matematikai képességek közül a térbeli gondolkodás és a programozás kapcsolatát óvodáskorúaknál. 3-5 éves gyerekeknek programozási tevékenységeket iktattak be a mindennapi óvodai programba 4 hónapon keresztül és arra volt kíváncsi, hogy hogyan fejlődik a térbeli gondolkodásuk. A térbeli gondolkodás a kapcsolatok mentális összehasonlítását, forgatását, és észben tartását, fogalomalkotását, valamint tárgyak átalakítását jelenti. A kutatás során Bee-Bot robottal dolgoztak a gyerekek. Eredményeik azt mutatták, hogy a gyerekek nagy lelkesedéssel vettek részt a tevékenységekben, valamint mindenkinek sikerült megoldania a feladatokat. Emellett a gyerekek megértették a szimbólumok jelentését (különböző irányú nyilak), megfelelően használva azokat, valamint kéz és testmozgással is bemutatták, hogyan fog mozogni a nyilak alapján a robot. Çakır (2021) és munkatársai a programozás és robotika tevékenységek hatását vizsgálták az óvodáskorúak problémamegoldó készségeire és kreativitására vonatkozóan. A beavatkozás alatt a kísérleti csoport programozási, robotika tevékenységekben vettek részt, míg a kontroll csoport papír-ceruza alapú feladatokat kaptak. Az eredmények azt mutatták, hogy a kísérleti csoport szignifikánsan jobban teljesített a poszttesztben mindkét területen. Gadzikowski (2019) a számítógépes gondolkodást úgy fogja fel, mint négy készségkategória kombinációját: mintafelismerés, algoritmusok alkotása és alkalmazása, elemi részekre bontás és az elvonatkoztatás megértése. Véleménye szerint ebből a négy kategóriából csak egyet nem lehet könnyen sikeresen integrálni az óvodás tantervbe: az absztrakciók megértését. Az absztrakciók megértése különösen magasrendű gondolkodási folyamat, melyet az óvodáskorú gyerekek többsége nem képes elsajátítani. Piaget fejlődésmélete szerint, a gyerekek az érzékek, a mozgásuk és a kézzelfogható tárgyakkal való manipulálás során tanulnak. Éppen ezért nagy jelentőségűek az építőkockák a kisgyerekek fejlődésében, hiszen építés közben a gyerek tanulja a mintafelismerést méret, forma szerint, ugyanakkor algoritmusokat alkot (amikor elmagyarázza a társainak, hogy hogyan építette), valamint részekre/elemekre bontást is gyakorolja. Azonban ez még mindig nem absztrakt, ezért felmerül a kérdés, hogyan segíthetünk a gyerekeknek abban, hogy átugorjanak/átlépjenek a fizikai világ kézzelfogható eszközein végzett problémamegoldásról egy virtuális világ problémamegoldására. A szerző szerint a megoldást a játékrobotokban kell keresni, melyek a térbeli gondolkodást fejlesztik, hiszen minden esetben egy mintát kell követnie a robotnak és egy útvonalat bejárnia. A térbeli gondolkodás az a képesség, mely lehetővé teszi, hogy a tárgyak létezéséről és azok térben való mozgásáról gondolkodjunk. Ha a gyerekek megértik, hogy a robotok, különböző egységek és a saját testük hogyan mozog a térben, miképpen kerül ki akadályokat, ez megtanítja őket arra, hogy kiterjesszék a gondolkodásukat a kézzelfoghatóról az elvontra. Gadzikowski szerint ekképpen a térbeli gondolkodás utat nyit a számítógépes gondolkodásnak. Ehhez szorosan kapcsolódó képesség a mentális rotációs képesség, mely a vizuális-téri transzformációk közé tartozó képesség. A mentális forgatás azt jelenti, hogy képesek vagyunk képzeletben elforgatni egy két-, vagy háromdimenziós tárgy belső leképeződését, valamilyen forgatási tengely mentén. (Dósa, 2005). Frick, Hansen, és Newcombe (2013) a mentális forgatási képesség fejlődését vizsgálták óvodáskorú gyermekek esetében. Az eredmények azt mutatják, hogy a hibák száma az életkorral csökken. Míg a hároméveseknek több mint fele többségében helyes válaszokat adott, addig az ötéveseknek több mint 80%-a gyakrabban választotta a helyes választ, mint a helytelen. Tehát a mentális forgatási képesség jelentősen fejlődik a 3-5-éves életkorban.

Romániai viszonylatban az oktatási robotokkal való tanulás még nem elterjedt, leginkább szakörök, extrakurrikuláris tevékenységek biztosítanak erre lehetőségeket, főleg az iskolás korosztály számára. Más országok kutatási eredményeit alapul véve, időszerű lenne belefoglalni a tantervi követelmények közé a számítógépes gondolkodás képességét, mint lehetséges fejlesztési területet. Ugyan-

akkor megfelelő eszközökkel biztosítani kell ennek fejlesztését, például oktatási robotok alkalmazása által. Mitöbb már óvodáskorban el lehet kezdeni a programozás, számítógépes gondolkodás fejlesztését, egyszerű algoritmusokra épülő, programozási feladatok kidolgozása és megvalósítása által. Az sem elhanyagolható tény, hogy az oktatási robotok alkalmazása nemcsak a számítógépes gondolkodást, hanem számos más képességet is fejleszt. A rohamosan fejlődő, állandó változásban levő világunk megköveteli, hogy lépést tartsunk a fejlődéssel, gyerekeinknek pedig meg kell tanítanunk, hogy minden helyzetben feltalálják magukat, lépésről lépésre közelítsenek a megoldáshoz, a hibáikra pedig ne kudarcként tekintsenek, hanem az újrakezdés lehetőségét lássák meg bennük.

Irodalom

- AHO V. Alfred. (2012). Computation and Computational Thinking. *The Computer Journal*, Volume 55 Issue 7:832–835, Oxford University Press
- BAKALA Ewelina, GEROSA Anaclara, HOURCADE Juan Pablo, TEJERA Gonzalo. (2021) Preschool children, robots, and computational thinking: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction* 29
- BERS U. Marina, FLANNERY Louise, KAZAKOFF R. Elisabeth, SULLIVAN Amanda. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum, *Computers & Education* 72 (2014) 145–157
- BERS U. Marina, GONZÁLEZ-GONZÁLEZ Carina, ARMAS–TORRES M^a Belen. (2019). Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms, *Computers & Education* 138, 130–145
- BRYANT E. Randal, SUTNER Klaus, STEHLIK J. Mark. (2010) *Introductory Computer Science Education at Carnegie Mellon University: A Deans' Perspective*, CMU-CS-10-140
- BRENNAN Karen, RESNICK Mitchel (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association, Vancouver, Canada. Retrieved from http://web.media.mit.edu/~kbrennan/files/Brennan_Resnick_AERA2012_CT.pdf
- CEJKA Erin, ROGERS Chris, PORTSMORE Merredith. (2006). Kindergarten Robotics: Using Robotics to Motivate Math, Science, and Engineering Literacy in Elementary School *International Journal of Engineering Education* 22(4):711-722
- ÇAKIR Recep, KORKMAZ Özgen, IDİL Önder, ERDOĞMUS Feray Uğur. (2021). The effect of robotic coding education on preschoolers' problem solving and creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity* 40
- CHING Yu-Hui, HSU Yu-Chang, BALDWIN Sally. (2018). Developing Computational Thinking with Educational Technologies for Young Learners, *Tech Trends*
- DAVIDOV V. Vasily (1992). *The genesis and development of the individual in childhood* Questions of psychology, 1992: 1, pp. 22-33.
- DÓSA Zoltán. (2005). A gyermekkori mentális képi műveletek és a konzerváció összefüggéseinek vizsgálata kombinációs feladatokban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LX(3), 289-307.
- DRISCOLL Amy, NAGEL G. Nancy. (2005): Early Childhood Education: Birth - 8: The World of Children, Families, and Educators, *MyLab School Edition*, 3rd Edition
- ELKONIN B. Daniel. (1999.) *Game-psychology*, Moscow: Vlosos
- FERRAGINA Paolo, LUCCIO Fabrizio. (2018) Computational Thinking, Chapter 3 Algorithms and coding. Pp. 11-12. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97940-3_3
- FRICK Andrea, HANSEN A. Melissa, NEWCOMBE Nora. (2013). Development of mental rotation in 3- to 5- year-old children. *Cognitive Development*, 28, 386-399.
- GADZIKOWSKI Ann. (2019). Planting the Seeds of Computational Thinking in Early Childhood.

- <http://anngadzikowski.com/planting-the-seeds-of-computational-thinking-in-early-childhood>
 HROMKOVIC Juraj, KOHN Tobias, KOMM Dennis, SERAFINI Giovanni. (2017) *Algorithmic Thinking from the Start*, Computer Science
- LINDBERG S. N. Renny, LAINE H. Teemu, HAARANEN Lassi. (2019). Gamifying programming education in K-12: A review of programming curricula in seven countries and programming games. *Br. J. Educ. Technol.* 50, 1979–1995. <https://doi.org/10.1111/bjet.12685>.
- PALMÉR Hanna. (2017). Programming in preschool—with a focus on learning mathematics. *International Research in Early Childhood Education* 75 Vol. 8, No. 1
- PAWILEN Greg Tabios., YUZON Marie Rose. (2019). Planning a Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Curriculum for Young Children: A Collaborative Project for Pre-service Teacher Education Students. *International Journal of Curriculum and Instruction* 11(2), 130–146
- SELBY Cynthia, WOOLLARD John, (2014). Computational Thinking: The Developing Definition, SIGCSE
- VORONINA V. Ludmila, SERGEEVA N. Natalia, UTYUMOVA A. Ekaterina. (2016). *Development of Algorithm Skills in Preschool Children*, Annual International Scientific Conference Early Childhood Care and Education, ECCE
- WING M. Jeannette. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. doi:10.1145/1118178.1118215
- WING M. Jeannette. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all, *Italian Journal of Educational Technology*, Volume 25, Issue 2

Bordás Andrea-Ildikó

Hang- és betűtanítás az online térben

Absztrakt

Az I. osztályban történő anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb feladata az olvasás és az írás képességeinek kialakítása. Az olvasás alapvető feltétele és egyben legmeghatározóbb szakasza a hang- és betűtanítás, amely sikeres elvégzéséhez szükséges egyrészt a módszertani lépések pontos követése, de a kreatív ötletek és a türelmes hozzáállás a pedagógus részéről. Ettől függ az olvasás és a további iskolai eredmények sikeressége is. A 2019 elején kialakult vírushelyzet következtében az oktatás átkerült az online térbe, így a hang- és a betűtanítás eredendően komoly és nehéz feladata átkerült egy pedagógusok által kevésbé ismert környezetbe.

A tanulmány célja olyan online segédlet kidolgozása, ami megkönnyíti a hang- és betűtanítást, viszont amit nem csak az online oktatás, hanem hagyományos körülmények között is hasznosan és változatosan használható.

Kulcsszavak: hang- és betűtanítás, online oktatás, online segédlet

1. Az anyanyelvi nevelés I. osztályban

Az elemi osztályban történő anyanyelvi nevelés feladatkörébe tartozik a gyerekek anyanyelvi tudásai közötti különbségek csökkentése, a személyiségfejlesztés, az anyanyelvi kompetenciák kialakítása és a nyelvhasználati készségek, képességek fejlesztése. Ez utóbbi két feladat foglalja magába az olvasás és az írás készségeinek kialakítását, illetve ezek fejlesztését (KERNYA, 2006: 7-14). Tehát az anyanyelvi nevelés egyaránt foglalkozik az élőbeszéd fejlesztésével és az olvasás és írás megtanításával. Míg az élőbeszéd fejlesztése már a családban elkezdődik, addig az olvasás és az írás képességeinek kialakítása és fejlesztése az iskola hatáskörébe tartozik (ANTAL, 2008: 47-48).

Az olvasástani folyamatának egyrészt feltétele, másrészt pedig legfontosabb szakasza a hang- és betűtanítás. (ADAMIKNÉ JÁSZÓ, 2006: 69) Az olvasás dekódolás révén megy végbe, tehát az írott szöveget átalakítjuk hangzó beszéddé. Ez a folyamat két részből áll: az elsőben végbemegy a dekódolás folyamata, a másodikban pedig a megértési folyamat történik. A hangok és betűk ismeretének az első fázisban van kulcsfontosságú szerepe, amikor a betűk vizuális képe révén az olvasóban elindul az összekapcsolt betűk felismerése, ami után megtörténik a betű-hang megfeleltetés, majd a szóelemekre való bontás. Ez az utolsó pont fogja elindítani a második szakaszt, ami a jelentésre koncentrálódik. (SCHMIDT, 2019: 39-44)

A magyar nyelv írására a hangjelölés és a betűírás jellemző, tehát minden beszédben használt fonémának van egy írásban használt betűje (kivétel a *j* hang) (CSERNICSKÓ – HIRES, 2008, 62). Tehát „...a hang leírt képe a betű.” (ADAMIKNÉ JÁSZÓ, 2006: 69) Ennek megfelelően történik a hang- és betűtanítás is. Az egyik rész a hangtanítás folyamata, amely során a cél az, hogy megtörténjen a hang tiszta artikulációja és könnyed felismerése. A másik szakasz a betűtanítás, amely az új betű felismerésének és ennek a már tanult betűkkel való összekapcsolásának a célját teljesíti. (ADAMIKNÉ JÁSZÓ, 2001: 101-104)

A folyamat lépéseit tekintve három nagyobb lépésről, illetve a második és a harmadik esetében négy-négy kisebb egységről beszélhetünk: képolvasás, hangtanítás, ezen belül analízis, hangoztatás,

hangfelismerés, szintézis és betűtanítás, ezen belül analízis, a nyomtatott kisbetű alakjának megismertetése, betű felismerése, szintézis. (ADAMIKNÉ JÁSZÓ, 2006: 69-72) Ahhoz, hogy sikeresen megtörténjen a folyékony olvasás, szükséges a hang-betű megfeleltetésének és a betű-hang azonosításának képessége. (BLOMERT – CSÉPE, 2012: 22-23)

2. Online hang- és betűtanító segédlet

A fentiek alapján kirajzolódik egyrészt a hang- és betűtanítás sikerességének fontossága, másrészt pedig ennek a feladatnak a nehézségei. Az oktatás online keretek közé kerülése tette szükségessé egy olyan hang- és betűtanító segédlet kidolgozását, ami könnyíti a felmerülő nehézségeket. A segédlet kidolgozását kérdőíves kutatással is alátámasztjuk.

2.1. Kérdőíves kutatás

A kutatás célja kettős: egyrészt kiderült, hogy az I. osztályban tanító pedagógusok számára mi jelentett a legnagyobb a kihívást a vírushelyzet következtében alkalmazott online oktatásban, ezen belül is a hang- és betűtanítással kapcsolatban, másrészt, hogy ezeknek a nehézségeknek a leküzdése érdekében igényt tartanak-e egy online hang- és betűtanító segédlet kidolgozására.

A kérdőív a következő szempontokra fókuszált: hang- és betűtanítással kapcsolatos tevékenység típusok, a feladatok kijelölésének és elküldésének lehetősége, online platformok használata, platformok hatékonysága és kedveltsége (a diákok által), az online oktatásra való felkészültség értékelése, lehetséges nehézségek, online segédletre való igény és az erre vonatkozó kritériumok megjelölése. A kutatásban olyan gyakorló pedagógusok (összesen 56 romániai és magyarországi tanító) vettek részt, akik a vírus következtében online térben végezték – akár csak egy részét is – a hang- és betűtanításnak.

2.2. A segédlet kidolgozása az eredmények alapján

A segédlet kidolgozásának első lépése a platform kiválasztása volt. Egy olyan platformra volt szükség, ami egyszerre könnyíti meg az online oktatás okozta nehézségeket és teljesíti az online segédlettel szembeni elvárásokat is.

Leggyakoribb nehézségként a megkérdezett pedagógusok a feladatvégzést és a feladatok hatékonyságának nyomon követését jelölték, ezt követte a szülői segítségnyújtás. A pedagógusok megítélései alapján a segédlet legfontosabb feladata az, hogy könnyen kezelhető legyen a gyerekek számára. Tehát egy olyan platformra volt szükség, amit a gyerekek könnyedén tudnak kezelni, nincsenek akadályozó tényezők (reklámok, nem tudnak rossz helyre kattintani). A segédletnek színesnek és gyermekbarátnak kell lennie, tehát a platformnak lehetővé kell tennie a gyerekek számára vonzó tartalmak készítését. Lehetőséget kell teremtenie változatos feladatok elkészítésére vagy különböző oldalak feladatainak összegyűjtésére, illetve arra, hogy a gyerekek önállóan, szülői segítség nélkül tevékenykedjenek benne. Ezek mellett fontos lenne, hogy a gyerekek saját munkákat is tudjanak feltölteni. A leírtakban a segédlettel szembeni azon elvárások kerültek említésre, amik befolyásolták a platform kiválasztását.

A fentiek figyelembevételére alapján a *Genially* felületén készült el segédlet, mivel ez az előzetes beállításoknak köszönhetően könnyen kezelhető (reklámok sincsenek), lehetőséget biztosít a színes, gyermekbarát tartalmak elkészítésére (az igényesebb tartalom elkészítése érdekében ez kiegészült *Canva* felületével), illetve lehetőség van hangfájlok csatolására, ami a szülői segítségnyújtást csökkenti minimálisra vagy akár megszünteti azt. A *Genially* lehetőséget biztosít a szabadulószober-típusú feladatok készítésére: előzetes beállítások alapján a gyerekek nem léphetnek tovább a következő fel-

adatra, csak a helyes megoldás megtalálásával. Ezzel a gyerekek kapnak egy azonnali visszajelzést. Itt a cél nem az, hogy a gyerekek egyből helyesen válaszoljanak, hanem az, hogy begyakorolják a hangokat és a betűket.

Az online hang- és betűtanító segédlet főként a pedagógusok ezzel szembeni elvárásait érvényesíti, ezek voltak a főbb szempontok. Az alábbi táblázat a pedagógusok elvárásait mutatja be és azt, hogy ezek az online segédlet esetén teljesültek-e (a kritériumok a gyakoriság sorrendjét követi).

1. ábra: Online segédlettel szembeni elvárások

Elvárás	Teljesül	Nem teljesül	Megjegyzés
A gyerekek könnyen kezelik.			
Betartja a hang- és betűtanítás módszertani lépéseit.			
Színes, gyermekbarát.			
Összegyűjti az online platformok játékos feladatait.			Nem különböző felületek linkjeit tartalmazza (ez bonyolítaná a használatot), hanem a használt platformok feladattípusait.
Csökkenti a szülői segítségnyújtást.			
Változatos feladattípusokat tartalmaz.			
Lehetőséget biztosít a saját munka elküldésére.			A felület nem engedélyezni ezt. Alternatív megoldás: <i>Google Űrlap</i> .
Tartalmaz letölthető anyagokat.			Nem volt indokolt.
Tartalmaz mondókákat, szójátékokat.			
Tartalmaz beágyazott videókat.			Nem volt indokolt, de a könnyebb megértés érdekében tartalmaz beágyazott hangfájlokat.
Követi a betűsorrendet.			A betűsorrend szabadon alakítható.

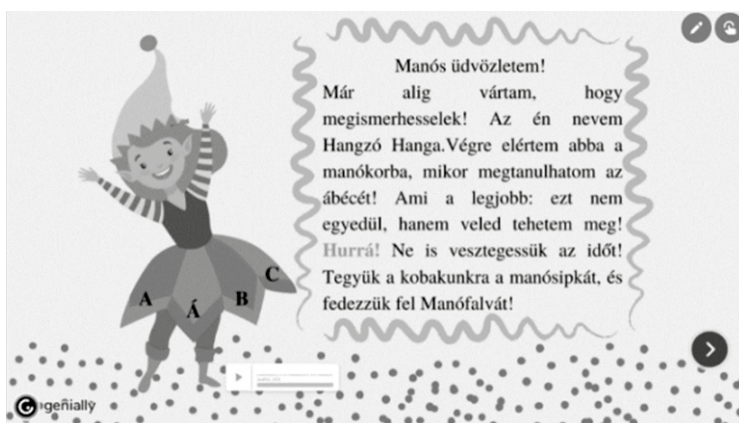
2.3. A segédlet felépítése

A segédlet címe: *Manófalvi ABC*¹. Ahogyan azt a cím is mutatja, a segédlet egy manós tematika köré épül, ami egy mesés keretet biztosít a tanulásnak. A gyerekeket egy manó, *Hangzó Hanga*² vezeti végig a hangokon és a betűkön. Ő a segítő útítárs, aki nem csak kíséri a gyerekeket a betűtanulás útján, hanem szükség esetén hasznos jótanácsokkal is szolgál.

1 saját cím

2 saját név

2. ábra: Hangzó Hanga bemutatkozása



A segédletnek van egy folyamatossága, ez szintén a manós keretbe illeszkedik. Minden betű esetén feladatokat kell megoldaniuk, és a feladatok sikeres elvégzése után *Manóapótól* kapnak egy jutalomkártyát, ami egyben hívókép is. Ezek a virtuális képek a segédlet végén található albumba kerülnek (a magyar ábécé sorrendjében), amit gyerekek a megfelelő ikonra kattintva bármikor megtekinthetnek. Itt szükséges a pedagógusok munkája, mivel a segédlet nem automatikusan teszi be ezeket a kártyákat, hanem a tanítónak kell behelyeznie a megfelelő képet a megfelelő helyre.

3. ábra: Virtuális album



A következő oldal tartalmazza a jelmagyarázatot. Az ikonokra kattintva a gyerekek egy előre beállított oldalra jutnak, ilyen a térkép, az album, a kulcsok vagy az előre mutató nyíl ikonja, illetve vannak olyanok, amik a feladatok elvégzésének módját szemléltetik, például a szem (megfigyelés), a száj (beszélgetés), az egér (feladat megoldása az egérrel). A *play* gombra kattintva a gyerekek az oldalakon levő feladatok leírásait hallgathatják meg. Ez a gomb minden oldalon megjelenik annak érdekében, hogy szülői segítség nélküli önálló tevékenykedés is megvalósulhasson. Az ismétlődő jel abban az esetben jelenik meg, ha egy feladat esetén a gyerekek helytelen választ jelöltek meg. Ebben az esetben a nyilakra kattintva lehetőség van a javításra.

4. ábra: Jelmagyarázat



Ezután következik egy átvethető oldal, amelyről (de akár a jelmagyarázat oldaláról is) be lehet lépni *Manófalva térképébe*. Ez vezeti a gyerekeket a hangok és betűk útján, és erről az oldalról rá tudnak lépni az albumra is (például ismétlés céljából). Az ösvény darabjai animálva jelennek meg, rajtuk pedig a különböző színű kulcsok, amik a feladatokhoz vezetnek. A térkép tulajdonképpen tartalomjegyzékként is funkcionál, viszont ezt egy sokkal szívesebb, gyermekközelibb módon teszi meg. Ez a fajta tartalomjegyzék két szempontból is újító. A gyerekek szemszögéből azért fontos, mert ad egy mesés, játékos alapot a betűk megtanulására, illetve a kulcsokra kattintva könnyedén eljut a kívánt oldalakhoz. Emellett játékosá teszi már a betűkhöz való belépést is, mivel – egy hagyományos tartalomjegyzékkel ellentétben – nem egy oldalszám hangzik el, hanem a pedagógus már az elején játékosá teheti a megfelelő kulcs megtalálását. A térképen a kulcs-csoportok „határait” különböző jellegzetes tárgyak jelölik, és a csoportokon belül a kulcsok más-más színűek. Tehát a belépés például a következő formában történhet: *Most lépjünk be a nagy gombaház és a híd közötti kék kulcsra keresztül a betűkhöz*. Emellett fontos kiemelni a pedagógus szemszögéből a térkép felépítését. A térkép az Adamikné- féle betűsorrendet követi, viszont nem minden tankönyv egyezik ezzel. A program megengedi, hogy a pedagógus szerkeszteni tudja a betűsorrendet, ettől még a kulcsokra kattintva megjelenő tartalom nem változik.

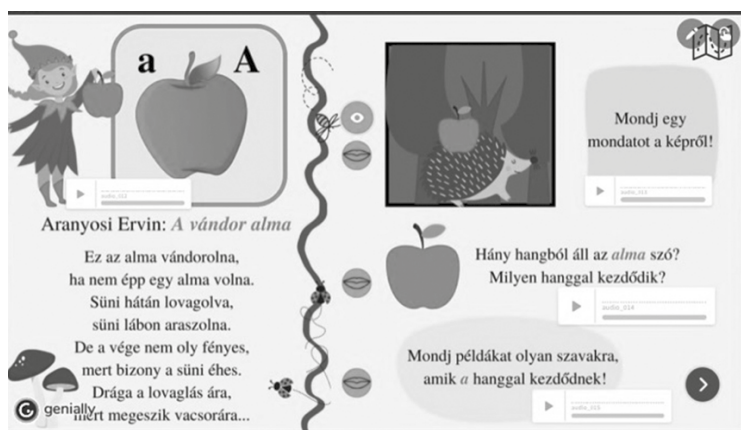
A térképen megjelenő utolsó kulcs, az aranykulcs, amely az online segédlet lezárásához visz. Ebben Hangzó Hanga gratulál a gyerekeknek és elköszön tőlük várva a következő találkozást. Az utolsó oldalon a segédlet bezárul, és így kerül ez egy teljes keretbe.

5. ábra: Manófalva térképe



Miután a gyerekek ráléptek a megfelelő kulcsra, ez elviszi őket a betű oldalaihoz. Az oldalra elővigyázatosság céljából rákerült a térkép ikonja, ami abban az esetben lényeges, ha nem a jó kulcsra léptek. Az első oldal kettőbe van osztva: az egyik részén megjelenik Hangzó Hanga, a hívókép és egy, a betűhöz tartozó gyermekvers vagy mondóka. A hívóképek kiválasztásánál fontos szempont volt az olyan képek választása, amelynek nevei nem túl hosszúak és kevés ismeretlen betűt tartalmaznak, így a hangsúly az új hangra tevődött. A gyermekversek lehetőség szerint kapcsolódnak a hívóképekhez, de vannak olyan versek és mondókák is, amiben a hang hangoztatása kerül előtérbe. A gyerekeknek lehetőségük van ezek meghallgatására Hangzó Hanga előadásában. Az oldal másik részén található az eseménykép (lehetőség szerint ez kapcsolódik a hívóképhez), majd ebből kiindulva következnek a hanganalízishez kapcsolódó gyakorlatok. Ahogyan ezt az ikonok is szemléltetik, ezeknek a feladatoknak az elvégzése szóban történik. Az előre mutató nyílra kattintva lehet lapozni a gyakorlatokra.

6. ábra: Az *a*, *A* hangok és betűk első oldala



Ezután következnek a hangokkal és betűkkel kapcsolatos feladatok betartva a módszertani lépéseket. Előbb hangfelismerő, majd hanglokalizációs feladatokat ajánl a program. Ezek képkiválasztó (válaszsa ki azt a képet, amelyben hallja a hangot), kakukktojás-kereső (kattintson arra a képre, amelyben nem hallja a hangot) vagy párkereső (társítsa a képeket a hangkártyákat a hang megjelölése alapján) feladatok formában fordulnak elő. Helyes megoldások esetén a gyerekek átléphetnek a következő feladatra. Hibázás esetén Hangzó Hanga jelez, és visszatérhetnek a feladathoz. Hangzó Hanga figyelmeztet, mire érdemes figyelni (például hegyezze a fülét az a hangra). Minden feladat megoldása után, Hanga jelzi ennek sikerességét. *A második betűtől elkezdődnek a hangösszeolvasási gyakorlatok. Ez a képek kezdőhangjainak kiolvasásával valósul meg. Miután összeolvasták a hangokat ki kell választaniuk a jelentésüket (rá kell kattintaniuk a jelentésüket ábrázoló képre) vagy el kell dönteniük, hogy melyik nem értelmes szó.*

Ezután következnek a betűtanító feladatok, ezek is a módszertannak megfelelő lépések sorrendjében: előbb a betűfelismerési, majd betűkiválasztási, végül betűösszeolvasási próbákat kell teljesíteniük (utóbbi a második betűtől kezdődik). Ezek főleg kakukktojás-kereső (találja meg a rejtőzködő betűket) betűvillantós (ha az adott betűt látja, akkor nyomja meg a zöld gombot, ha egy másikat, akkor a pirosat), szókereső (a nagyító segítségével keresse meg azokat a szavakat, amelyekben látható az adott betű) vagy párosító (társítsa a képeket a szókártyákkal) feladatok formájában jelennek meg. A betűfelismerő feladatoknál fontos kiemelni, hogy a betűt nem a színe vagy a mérete határozza meg, így a feladatok szerkesztésénél ezeket a szempontokat is figyelembe vettem. A betűösszeolvasó feladatok esetén lehetőség van az önellenőrzésre: Hangzó Hanga sapkájára kattintva meghallgathatja

a szavakat, hogy helyesen olvasta-e, illetve olyan feladatok is vannak, hogy a szavak elolvasása után el kell döntenie azt, hogy melyik nem értelmes szó vagy azt, hogy melyik szó a találós kérdés megfejtése. Az olvasás feladatainál olyan szavak kiolvasása jelenik meg, amelyek betűit a gyerekek már ismerik, illetve, ha ez nem lehetséges (például nem tudunk értelmes szót alkotni), akkor az ismeretlen betűket hívóképek helyettesítik. Először a gyerekeknek csak szavakat, később pedig mondatokat és rövidebb szövegeket kell elolvasniuk. A betűtanítás feladatainál is megjelenik az újrapróbálás lehetősége, illetve Hanga jelzi a helyes megoldást is. Néhány feladat esetén egy kirakós is motiválja a gyakorlatok megoldását: minden helyes válasz után megjelenik a kirakós egy darabja. Olyan feladatok is vannak, amelyek esetén a gyerekeknek számok segítségével tudnak továbblépni a következő oldalra. Például meg kell számolniuk, hogy hány szó tartalmazza az adott betűt vagy hányas számú szókérdőnynek nem jutott pár. Ilyenkor a továbblépésnél a következő oldal egy jelszót kér, ami a feladat megoldásának a száma. A feladatok sikeres megoldása esetén a gyerekek megkapják a már említett kártyát Manóapótól. Ebben a mozzanatban Hangzó Hanga jelen van, aki elmondja, hogy mennyire örül a gyerekek sikerének.

7. ábra: Jutalomkártya



A segédlet és az ösvény végén lévő utolsó kulcsra lépve Hangzó Hanga búcsúja jelenik meg, aki gratulál a gyerekeknek az eredményes munkáért, és elköszön tőlük. Ezzel az oldallal zárul a segédlet.

2.4. Az online hang- és betűtanító segédlet előnyei és hátrányai

A kidolgozott segédlet egyik legnagyobb előnye, hogy alapot biztosít a hang- és betűtanítás számára. Pedagógiai szempontból megalapozott: egyrészt betartja a hang- és betűtanítás módszertani lépéseit, másrészt pedig a pedagógusok által használt tankönyvek, munkafüzetek és fejlesztőfüzetek feladatait veszi alapul. A tevékenység számára biztosít egy keretet, amely a felület, a felépítés és a feladatok révén játékos és gyermekbarát. Alternatív megoldást biztosít nem csak az online, de az offline hang- és betűtanításnak is.

A segédlet keretes szerkezetű: Manófalva térképét felfedezve és Hangzó Hanga iránymutatásával járják végig a hang- és betűtanítás útját. Ez a gyerekekre motiváló hatással van, a mesés keret és a játékos feladatok – amennyiben ezek a célnak megfelelően vannak használva – folyamatosan ösztönzik őket arra, hogy bejárják az utat, amelynek végén megtanulják a betűket és megalapozzák az olvasást.

A szerkesztési sablon birtokában a pedagógusok végezhetnek minimális átalakításokat a segédletben, a „tartalomjegyzék” és az album szerkesztése megengedett, ez utóbbi azért szükséges, hogy a

jutalomkártyák külön-külön kerüljenek be a segédletbe. Ennél lényegesebb a térkép minimális átrendezése, vagyis a betűket jelölő kulcsok rendezése. A segédlet az Adamikné-féle betűsorrendet követi, viszont nem minden tankönyv követi. A segédlet lehetővé teszi azt, hogy ezeket a pedagógus a kulcsokat elmozgatva kialakítsa a kívánt sorrendet (a sorrend változása nem befolyásolja a kulcsokhoz kötött tartalmakat). Az átrendezés azért lehet lényeges, hogy a gyerekek lépésről lépésre járják be az utat, ne legyenek ugrások.

A segédlet lehetőséget biztosít az ellenőrzés és az önellenőrzés számára. A feladatokat úgy építettük fel, hogy jó válasz esetén a gyerekek továbbhaladhatnak, de helytelen válasz esetén újra meg kell oldaniuk a feladatot. Tehát a segédletben van egy automatikus ellenőrző rendszer. Helytelen válasz esetén nem csak az újrapróbálkozás lehetősége jelenik meg, hanem egy segítségnyújtás is. Miután a gyerekek sikeresen elvégezték a feladatot, Hangzó Hanga azt is elmondja, hogy miből állt a feladat sikeressége („*Nem sikerült elrejtőzniük előled a betűknek!*”).

A segédlet használata a gyerekek számára egyszerű, egy közzétett link formájában könnyedén meg tudják nyitni. A segédlet kezelése sem okoz komolyabb problémát, mivel nincs szükség fejlett digitális kompetenciákra. A program megnyitásakor csak egy nyíl segítségével lehet haladni. A magyarázatban bemutatott jelek segítenek a gyerekeknek a további használatban, de ehhez csak egy egér és esetenként a billentyűzet részei szükségesek. Szintén a könnyen kezelhetőséget erősíti, hogy minden leírt információ auditív formában is elérhető a gyerekek számára. Ezeket akár többször is meghallgathatják a hatékonyabb használat érdekében. Mivel ez a tényező minimálisra csökkenti vagy teljesen megszünteti a külső segítséget, a felhasználási lehetőségek is bővülnek, mivel a gyerekek önállóan és a saját tempójukban is dolgozhatnak a segédletben.

A segédlet hátrányai közé tartozik, hogy a használt felület nem küld visszajelzést a pedagógus számára arról, hogy a gyerekek hogyan dolgoztak a segédletben, így nem lehet nyomon követni a segédletben való tevékenységet. Ezt segítő alternatív megoldásként beilleszthető egy *Google Űrlap*, amelyben visszajelzést kaphatunk a gyerekektől arra vonatkozóan, hogy megoldották-e a feladatokat (ez csak egy javaslat), viszont ez is csupán a célt mutatja, nem pedig a folyamatot.

Hátrány lehet az, hogy a feladatok nem mentődnek el megoldottként, tehát nem jelenik meg az, hogy elvégezték az adott feladatokat, az ehhez kapcsolódó információk nem mentődnek el. Alternatív megoldásként használható az album, hiszen abban (a pedagógus által csatolva) megjelennek a megtanult betűk hívóképei. Ebben az értelemben nem marad bizonyíték nélkül a gyerekek számára az, hogy elvégezték a feladatokat, hiszen ezeket a jutalomkártyákat csak az elvégzett feladatsorok után kapják meg.

Hátrány adódhat abból, ha a program nem a célnak megfelelően van alkalmazva. A segédlet célja, hogy egy játékos és mesés módon vezesse végig a gyerekeket a hang- és betűtanítás útján, hogy végül elérhessenek az olvasásig. Amennyiben ezt a pedagógusok úgy használják, mint egy versenyzésre alkalmas eszközt, akkor elveszíti a játékos jellegét.

Újabb kérdőíves kutatással feltérképezhetnénk, hogy a segédlet valóban megkönnyíti-e és hatékonyabbá teszi-e a hang- és betűtanítás folyamatát. A tanulmány hozadéka egy kész online hang- és betűtanító segédlet, amely mesés keretbe helyezi a hang- és betűtanítás tevékenységét, megkönnyíti a pedagógusok online oktatási órákra való felkészülését és tervezését. A segédlet online használható, de ez nem jelenti azt, hogy hagyományos oktatási keretekben – optimális körülmények között – nem lehetne használni, ezzel is színesíteni a tevékenységeket.

Irodalom

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (2001): Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Trezor Kiadó, Budapest.
 ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (2006): Az olvasás és az írás tanítása. In: Kernya Róza (szerk.): Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1-4. osztály. Trezor Kiadó, Budapest. 15-139

- ANTAL Sándor (2008): Az anyanyelvi nevelés az alsó tagozaton. <https://www.yumpu.com/hu/document/read/15797523/anyanyelvi-neveles-az-also-tagozaton> [2021. 02. 10.]
- BLOMERT, Leo – CSÉPE Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-86.
http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf [2021. 04. 08.]
- CSERNICSKÓ István – HIRES Kornélia (2008): Hangtan. Előadások gyűjteménye magyar szakos hallgatók számára. PoliPrint Kft., Beregszász.
https://kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/Csernicsko_Hires_Hangtan.pdf [2021. 04.07.]
- KERNYA Róza (2006): Az anyanyelvi nevelés elvei. In: Kernya Róza (szerk.): Az anyanyelvi nevelés módszerei. Trezor Kiadó, Budapest. 7-14
- SCHMIDT Ildikó (2019): A magyar írás és olvasás tanítása – az alfebetizálás folyamata. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
http://www.kre.hu/nyelveszet/images/schmidt_ildiko_2019.pdf [2021. 05. 08.]

Hari Tünde-Hajnalka

Játékosított földrajztanulás az elemi osztályokban

Absztrakt

A tanulók érdeklődésének és figyelmének fenntartása az elemi oktatásban alapvető feladat. Ennek érdekében élményt nyújtó tevékenységek szervezésére és megvalósítására van szükség. Ebben nyújthat segítséget a játékosítás. Jelen tanulmány célja képet adni a játékosítás fogalmáról, jellemzőiről, pozitív és negatív hatásairól, valamint felmérni a játékosítás megítélését a földrajzórán alkalmazott Légy Te a Föld legjobb detektíve! avagy A vén Európa rejtélyének nyomában projekten keresztül. A hazai és nemzetközi irodalom áttekintése, illetve a projekt gyakorlati kivitelezése szolgáltatta az empirikus kutatás felmérés alapját, eszközként társultak a játékosításban résztvevő tanulók körében alkalmazott struktúrált kérdőívek. A tanulók szívesen tanulnak nem hagyományos módon, nagyon kedvelik a játékosított földrajzórákat. Kihasználva a gyermeki buzgóságot, játékosítással tanulásra motiválhatók a tanulók és teljesítményük is növelhető. Az empirikus kutatás eredményei azt mutatják, hogy a pedagógiában szemléletváltásra van szükség: az elemi oktatásban ajánlott a játékosítás alkalmazása, mivel kiváló közeget biztosít a mindennapi élet kihívásainak megteremtéséhez, a változatos problémahelyzetek megoldásához, és hozzájárul a döntéshozatalhoz.

Kulcsszavak: játékosítás, elemi oktatás, pedagógiai innováció

Bevezetés

Jelen dolgozat a játékosítás egyik lehetséges gyakorlati alkalmazásának eredményeit mutatja be a *Légy Te a Föld legjobb detektíve! avagy A vén Európa rejtélyének nyomában* projekten keresztül. A folyamatosan változó világ naponta megjelenő kihívásai olyan eszközöket igényelnek, amelyek megkönnyítik a problémamegoldást. Egy ilyen kiváló innováció a játékosítás, melynek az oktatásban történő alkalmazásával kapcsolatos eredményekről, pozitív hozadékaról, esetleges korlátairól, hatékonyságáról már vannak feljegyzések a szakirodalomban. A játékosítás aktivizálja a tanulókat, képes huzamosabb ideig lekötni a tanulók figyelmét, lehetőséget ad a kibontakozásra, ugyanakkor támogatja a motivátlanságból fakadó problémák megoldását (ANDERSON és MTSAI, 2009; WHITTON, 2012; COJOCARIU és BOGHIAN, 2014). Az egyre nagyobb népszerűségnek örvendő játékosítás a Game of Work konzultációs cég megalapítójának, az amerikai származású Charles Coonradt nevéhez fűződik, aki már 1984-ben felismerte azt, hogy ha az ember a munkáját játéknak fogja fel, akkor az motiválttá válik annak minél jobb elvégzésére. A játéknak a játékosra gyakorolt motivációs hatása teremtette meg a játékosítást. Fontos felismerés volt az is, hogy a játékelemek és játékelemek mechanizmusok képesek enyhíteni a feladatmegoldások szülte stresszt.

A játékosítás fogalma és jellemzői

Az utóbbi évtizedekben sokan próbálkoztak a játékosítás fogalmának meghatározásával. A gamification kifejezés, magyarul játékosítás, Nick Pelling (2011) nevéhez fűződik, aki az élvezhető és gyors munkavégzés érdekében játékszerű felhasználói felületet szorgalmazott, s ezt a felületet értette a

gamification kifejezés alatt.¹ Deterding és mtsai (2011) szerint a játékosítás alatt a játékokból átvett játékelemek játékon kívüli kontextusban való használata értendő, mely során fokozódik az élményszerzés és az elköteleződés. Houtari és Hamari (2012) úgy vélik, hogy a játékosítás egy olyan folyamat, mely során az aktív részvétel által tapasztalatokkal, élményekkel lehet gazdagodni az értéktéremtés érdekében.

Megjelenése óta a játékosítás egyre több területet hódított meg. Ezt láttatják a későbbi meghatározások is. Kim (2014) definíciója szerint a játékosítás a játék elemeinek használatát jelenti olyan „nem-játék” környezetben, mint amilyen a munkahelyé, az oktatásé, az egészségügyé és katonaságé (Fromann és Damsa 2016). Az oktatás területén, Kapp és mtsai (2014) szerint a játékelemek, játékmecchanizmusok, valamint a játékközpontú gondolkodásmód alkalmazása megkönnyítik a tanulást és növelik a tanulók motivációját. A játékosítás alkalmazása során használt játékelemeknek cselekvésre ösztönző erejük van, mivel olyan feladatok megtételére is motiválhatnak, amelyeket egyébként más körülmények között nem feltétlenül végeznének el az érintettek (CARTER, 2012).

Mindegyik definíció szerint a játékosítás olyan eszköz, mely lehetőséget teremt „nem-játékos” területeken (lehetőség van) játékos formában az információk feldolgozására, a tapasztalatok szerzésére, az ismeretek gyakorlati alkalmazására és a tudás tartós megőrzésére. A játékosítás során használt játékelemek, játéktervezési technikák cselekvésre ösztönöznek, befolyásolják a magatartást, formálják a viselkedést, biztosítják az élményszerzést és az értéktéremtést.

A játékosítás pozitív hozadékai

A játékosítás alkalmazása során a résztvevők között interakció jön létre, egy adott cél elérése érdekében cselekednek, s eközben új ismeretek birtokába jutnak, a képességeik fejlődnek, a viselkedésük változik. A játékelemek és játékmecchanizmusok ösztönzik és a folyamatban tartják a résztvevőket, hozzájárulnak ezáltal az elköteleződésükhöz és motivációjuk erősödik. Jó tervezéssel és irányítással szórakoztatóvá válik a tanulás, melynek során a feladatok teljesítése kötelesség helyett jutalomként fogható fel.

A játékosítás működéséről Hamari és mtsai (2014) arra a következtetésre jutottak, hogy a játékosításnak minden esetben pozitív hatása van a résztvevőkre, valamint a játékosítás eredményességét befolyásolják a résztvevők és a játékosított környezet. A játékosítás elősegíti a problémamegoldás, az együttműködés, a stratégiai gondolkodás fejlesztését, valamint olyan attitűdök kialakításában is eredményes, mint a kitartás és az elköteleződés. A játékosítás az oktatásban kifejtett pozitív hatások elérését bizonyos sikertényezőknél köszönheti. Fromann és Damsa (2016) három sikertényezőről tesz említést: optimális terhelés megteremtése, az ideális szint-hierarchia kitalálása és az optimális jutalmazás. Minden szint esetében javasolt a feladatoknak nem túl könnyű és nem túl nehéz kiválasztása. Míg az előbbiek érdektelenné tehetik a feladatmegoldást, az utóbbi esetben a játék adta öröm, a sikerélmény hiánya az, ami gátolhatja a hatékony működést. A szintek kitalálása egy, a teljes folyamatot átívelő, fő cél meghatározásával kezdődik, mely a narratíva alapelemét képezi. A fő cél elérése érdekében rövid távú kis célokra van szükség. A játékosításban ezek jelentik a mérföldköveket, amelyek az ideális szint-hierarchia kitalálásához segítenek hozzá. A feladatok megoldásával a résztvevők fokozatosan lépnek meg szinteket egyre közelebb kerülve a fő cél eléréséhez, miközben egyre nagyobb titulust szereznek meg. Ez utóbbi már a jutalmazás részét képezi, mely a teljesítmény elérése után azonnal érzékelhető, s amelynek a teljesítménnyel arányosnak és pozitívnak kell lennie. Megjelenhet különféle formákban: pontok, jelvények vagy rangok.

1 PELLING, Nick (2011): The (Short) Prehistory of „Gamification” [Web log post] <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> [2019.08.31.]

A játékosítás korlátai

Természetesen, mint minden újdonságnak, a játékosításnak is léteznek árnyoldalai, amelyről a szakirodalom is említést tesz. Többen is utalnak arra, hogy a játékosítás csak rövid távon fejti ki pozitív hatását, azt is újdonságának köszönhetően. (FARZAN ÉS MTSAI, 2008; HAMARI, 2013). Bár új motivációs eszközként vált ismertté, vannak, akik úgy tartják, hogy a játékosítással a külső motiváció a belsőt károsítja (DECI, KOESTNER ÉS RYAN, 1999). Hamari és mtsai (2014) neatív hatásként tüntetik fel a játékosítás során egyre erősödő versengést, valamint a feladatok értékelését. Ők úgy vélik, hogy a játékosítás pozitív hozadéka csak ideig-óráig tart, ugyanis amint valamely feladat megoldása elérhetetlenné válik a résztvevő számára, az élvezet szintje jelentősen csökken, így a játékosítás működése kockázatosná válik. A játékosítással járó negatív jellemzők sorát Domínguez és mtsai (2013) kutatási eredményei is bővítik. Ők arra a következtetésre jutottak, hogy bár a gyakorlat terén a kísérletben résztvevők kiváló eredményekre (jegyekre) tettek szert, az elméleti tudásra alapuló írásos beszámolókon jóval gyengébben teljesítettek. Hyrynsalmi és mtsai (2017) e negatív jellemzőket a korlátozó/szűkítő és a káros hatások csoportokra osztották. Az első csoportba olyan demotiváló tényezőket soroltak, mint az egyéni érdekeknek a csoportérdek fölé való helyezése, a feladatok túl egyszerűsége vagy a nyeresre való erőteljes (összpontosítás) ösztönzés. A második csoportban pedig olyan káros hatásokat előidéző tényezők kaptak helyet, amelyek már az etika körébe tartoznak (t érintik). Ilyen az a fajta ösztönzés, mely arra buzdít, hogy a feladatokat csak bizonyos jutalom ellenében végezzék el. Alig egy évvel később, a játékosítás negatív hatásait Toda és mtsai. (2018) már négy kategóriába sorolták: (1) hatásnélküliség, (2) teljesítmény romlása, (3) nem kívánt viselkedés, valamint (4) csökkenő hatékonyság. Gyakoriságukat tekintve, a legtöbbször a teljesítményromlás (2) került említésre, mint játékosításra negatívan ható tényező, amit követett a nem kívánt viselkedés (3) majd a hatásnélküliség (1), amely úgy értendő, hogy nincs jelentős különbség a hagyományos módszerekkel és a játékosítással felkészülő tanulók teljesítménye között (Domínguez és mtsai, 2013). Utolsóként a csökkenő hatékonyságot (4) azaz a motiváció fokozatos elvesztését említik.

Játékosítás az elemi osztályokban. *Légy Te a Föld legjobb detektíve! avagy A vén Európa rejtélyének nyomában projekt*

A játékosított környezet megteremtése az elemi iskolákban interdiszciplináris megközelítést igényel. Integrálni kell a nyelvi, matematikai, természetismereti, technológiai, esztétikai tudományok ismereteit (KIM, 2014). A játékosítás megvalósítása munka- és időigényes, hiszen a feladatok és a teljes folyamat tervezése és megvalósítása a tanulók szokásainak, tanulási stílusának és igényeinek figyelembe vételével történik. A játékosítás pilotálását az elemi oktatásban, az alsó tagozat IV. osztályos földrajztanítás keretében valósítottam meg. A következő kérdésekre kerestem a választ: hogyan fogadják a tanulók a játékosítást, hogyan működik a játékosítás a gyakorlatban az elemi osztályosok körében?

A 2020-2021-es tanévben kifejlesztett és alkalmazott játékosított projektben a zilahi Református Wesselényi Kollégium városi iskola 25. negyedikes tanulója vett részt. A projekt keretében a negyedikes földrajz tananyag *Románia Európában és a Földön* címet viselő 4. tanulási egysége került játékosításra, azon belül a *Románia Európában, Európa – a bolygó egy kontinense téma*. Mivel akkoriban nem rendelkeztem saját osztállyal, a projekt kivitelezéséhez és a kísérlet levezetéséhez szükség volt egy beavatott személyre, a már említett osztály tanítónőjére. A megvalósítás időbeni terjedelme egy teljes hónapot ölelt fel, azaz a 2021. év májusát.

A játékosítás tervezését megelőzte az alsó tagozat IV. osztályos földrajz tanterv, az érvényben lévő tankönyv és munkafüzet alaposan tanulmányozása, valamint egy több részből álló felmérés (iskolai motiváció-tanuláshoz való viszony felmérése, földrajzról alkotott vélemény).

A projekt felépítését három folyamati szakasz biztosította. Minden szakasz hasonló felépítésű és nehézségű változatos feladatokat tartalmazott, melyek megoldásával a tanulók pontokat (nyomokat) gyűjthettek. Voltak kötelező feladatok (kötelező nyomozati munka) és szabadon választható feladatok (kiegészítő nyomok, extra nyomok), amelyek esetében a tanulók képességeik és igényeik szerint saját maguk dönthettek arról, hogy a felkínált lehetőségek közül melyiket választják.

A narratívát jelentő felvezető szöveg tartalmazta a célt (kihívás), a feladatokat (küldetés), az értékelést (pontrendszer, szintek, rangok). A cél közvetítésével szándékom volt felkelteni a tanulók érdeklődését, melynek elérése érdekében igyekeztem nem túl könnyű és nem túl nehéz feladatokat fogalmazni meg. A kötelező feladványok voltak a tanórai feladatok. A szabadon választható feladatokat fakultatív és technikai feladványok alkották. Minden feladványhoz jól meghatározott időkeret és a teljesítmény után azonnal begyűjthető pontszámok (nyomok) tartoztak.

Tantárgytól függetlenül, a tanórák sikeressége elképzelhetetlen órai aktivitás nélkül. A tanító egyik legnagyobb kihívása cselekvésre ösztönözni a tanulókat, huzamosabb ideig lekötni a figyelmüket. A kötelező feladványok jelenléte éppen ezt hivatott szolgálni. A fakultatív jellegű feladatok megfogalmazása esetében kerültem a „*muszáj*”, illetve „*kell*” (have, must) szavakat, amelyek leginkább kontrolláló jellegű környezetben használatosak (RYAN és MTSAI, 1983) és amelyek eltörölnék a szabad döntés jogát. A feladatok elvégzésével célom volt kiléptetni a tanulókat saját komfortzónájukból, szerettem volna, hogy megismerjék határaikat, rejtett képességeiket és új élményekkel gazdagodjanak miközben életközeli helyzetekben vesznek részt. A feladatokat úgy válogattam össze, hogy minden tanuló találjon kedvére valót, figyelembe vettem diákok életkori sajátosságait és azt, hogy képesek legyenek azok megoldására.

Az első alkalomkor ismertettem a célt, a mérföldköveket (szinteket), a játékszabályokat, döntési paramétereket és az első hétre kijelölt feladatokat. Hasonlóképpen történt ez a többi héten is. Földrajzórán a tanulók minden héten elvégezték a kötelező feladatokat, majd érdeklődési körüknek és képességeiknek megfelelően választottak a fakultatív feladatok közül. Ez utóbbiak esetében érvényesülhetett a saját munkatempó, a saját döntési jog (FROMANN, 2016)². A bónusznak szánt technikai feladatok csak alkalomadtán érvényesülhettek.

Teljesíteni, címet elnyerni minden tanulónak egyaránt lehetősége volt. A gyűjtött nyomokat egy általuk készített borítékba helyezték. A ranglista nem került kifüggesztésre, így a tanulók számára csak a sajátmaguk által gyűjtött nyomok száma volt ismert. Így a szakirodalomban fellelhető megjegyzések figyelembe vételével jártam el, mivel a kifüggesztett ranglista zavaróan befolyásolhatja a motivációt (VON AHN és DABBISH, 2008). Az egymás közötti versengés tűzését helyett a saját teljesítmény növelésére esett a hangsúly. Ezt támogatta annak a tudata is, hogy akár mindenki a legjobb detektívvé válhat, ugyanis a címek száma nem volt korlátozott. A szintezés meghatározásában a fokozatosság elve érvényesült. A címek a mindennapokban létező hierarchiát követték: próbaidős nyomozó, nyomozó, főnyomozó, különleges ügynök, leghíresebb detektív – Hercule Poirot. Minden szint, azaz cím elérése bizonyos mennyiségű nyom begyűjtését igényelte. A kezdeti cím elnyeréséhez (Próbaidős nyomozó) minimum 700 nyomra volt szükség, majd minden további cím megszerzéséhez újabb nyomokra kellett szert tenni: a 4. címhez (Nyomozó) 1000 pontot nyomot, a 3. címhez (Főnyomozó) 1000 nyomot, a 2. címhez (Különleges ügynök) 1300 nyomot, a főcímhez (Hercule Poirot) 1700 nyomot. A szintek meghatározásakor arra is figyeltem, hogy a tanulónak lehetőségük legyen minél nagyobb cím megszerzésére, ugyanakkor a kihívás további nyomgyűjtésre sarkallja őket. Bár a kísérlet folyamán a ranglista, s vele együtt a parciális eredmények nem kerültek kifüggesztésre, a haladás, a szintek megélése ismert volt a nyomok heti leltárba való vételekor, kerülve ezzel a az egymás teljesítményének (társadalmi) összehasonlítására irányuló hangsúlyt.

2 FROMANN, Richárd (2016): Homo Ludens társadalma küszöbén. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/38099/Fromann_disszertacio_.pdf;jsessionid=4A530369196E470EC2DDFAD7EF52CF90?sequence=1 [2021.04.22.]

Kutatási eredmények

A játékosítás megvalósításakor a lentebb említésre kerülő kérdőívek bevetésre kerültek a beavatkozás előtt és után. A kérdőíveket anonim módon töltötték ki a tanulók. A kérdőíveket 25 negyedik osztályos tanuló (10 lány, 15 fiú) töltötte ki, a részvétel 100%-os volt.

Az első szempont, amelyre a felmérés irányult a tanulók motivációjának, tanuláshoz való viszonyának és a tanulás iránti attitűdjének a felmérése volt. A kérdőívet ennek megfelelően terveztem: a kezdeti két demográfiai kérdést a három csoportba sorolható kérdések követték: a tanulók motivációjára (14 item), a tanulási szokásokra (13 item) és a tanuláshoz való viszonyra (31 item) kérdeztek rá. Az első két esetben minden kijelentésre nézve a Likert-skála (1 - soha, 5 - mindig) megadott öt fokozatának egyikét kellett bejelölni. A harmadik esetben minden kijelentésre a következő alternatívák közül lehetett választani: *Egyáltalán nem jellemző rám, egyáltalán nem értek vele egyet. / Általában nem jellemző rám, általában nem értek vele egyet. / Nem tudom eldönteni. / Gyakran jellemző rám, nagyrészt egyetértek vele. / Szinte mindig jellemző rám, teljesen egyetértek vele.*

Az egyik kérdőív segítségével azt szerettem volna felderíteni, hogy a tanulókat mi motiválja legjobban a tanulásra és mi a legkevésbé. A válaszok összesítéséből kiderült, hogy a legjobban azért tanulnak a tanulók, mert érdekesnek tartják (25) a témát, mert meg szeretnék megmutatni másoknak, hogy jó tanulók (25), mert mások elvárják tőlük, hogy ezt megtegyék (25), mert a tanulást fontosnak (25) tartják, mert szeretnék új dolgokat megtudni (25), mert fontos számukra a jövőjük (25). Több tanuló gondolja úgy, hogy a tanulás hasznos (24), hogy tanulás érdekében szívesen elhagyja a kényelmet (24), tehát tanul, hogy mások azt gondolják, mennyire okos (23), vannak, akik büntudatot éreznének, ha nem tennék meg (21). A tanulók szeretnek tanulni (22) és élvezettel teszik azt (22). A legkevésbé motiválja tanulásra a tanulókat az, ha mások erőltetik, hogy megtegyék (21), vagy ha kötelezik rá (19).

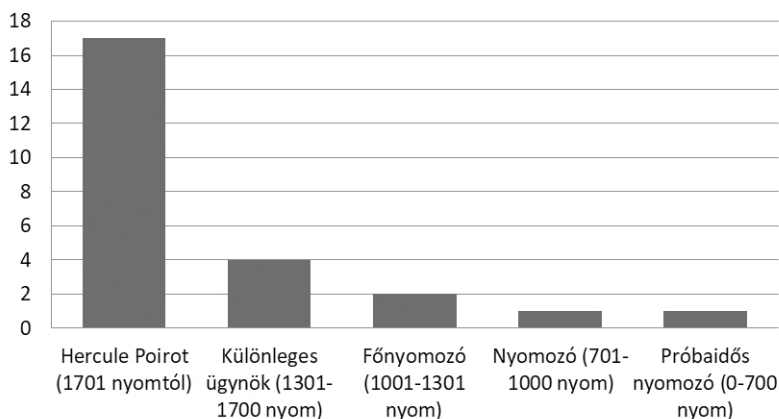
Tanulási szokásaikat illetően megállapítható, hogy a tanulók által adott válaszok változatos képet mutatnak. A legtöbben memórizálnak és ezt segítő technikákat alkalmaznak a tananyag könnyebb megjegyzése érdekében (25), ugyanakkor igyekeznek olyan példákat keresni, amelyek kapcsolatot teremtenek a tananyaggal (23), vagy letakarva a tananyag egy részét próbálják azt akár saját szavaikkal is visszamondani (23). Gyakran használják keresik meg a lényegét, a főbb gondolatot (24) és jelölik meg vagy írják ki a fontosabb információkat (23). A legkevésbé kedvelik a másolást (25), a tanulás során az gondolattérkép (23) vagy vázlat (23) készítését.

Egy másik kérdőív segítségével eligazítást szerettem volna kapni afelől, hogy milyen motívumok befolyásolják a tanulók tanuláshoz való viszonyát. Leggyakrabban a továbbtanulás, az érvényesülés és magasabb iskolai végzettség elérése, valamint a megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban. Említést érdemel az olyan motívum is, mint a jó jegy az iskolában, vagy a jutalom a családban. A tanuláshoz való viszonyt legkevésbé az érdeklődés és kutatás, illetve az elmélyülés és kitartó munka befolyásolja.

A játékosítás során szerzett eredmények

A teljesítményt a tanulók által folyamatosan gyűjtött nyomok mennyisége jelezte. A játékosítás során gyűjtött nyomokat beváltották, az osztályban elért szinteket a következő diagram összesíti.

1. ábra: Címek a begyűjtött nyomok összesítése alapján. (Saját szerkesztés)



A fenti diagram jól szemlélteti, hogy az osztály több mint a fele megszerezte a legnagyobb rangot, Hercule Poirot detektívé vált. Ezek közül három tanuló két-, három- vagy négyszeresét is begyűjtötte a legmagasabb szintnek megfelelő nyomoknak. A másik véglet, hogy hányan ragadtak le a Próbaidős nyomozó (1 tanuló), illetve Nyomozó (1 tanuló) szinten, reális képet ad a klasszikus közoktatásról, hiszen az osztályokban mindig találkozunk szorgalmas és kevésbé szorgalmas tanulókkal, jó képességű vagy kevésbé jó képességű tanulókkal. A pilotálás előtti és utáni tanulói teljesítmény vizsgálata igazolja a játékosítás pozitív hozadékát. Alkalmazása idején jobban teljesítettek a tanulók, mint a hagyományos keretek között történő oktatás során. A megszerzett minősítésekkel megegyezik a játékosítás során tapasztalt eredményesség.

Tanulói vélemény a földrajzról

Egy másik kérdőív kitöltése is megvalósult, amelyen keresztül a tanulók földrajz tantárgyról alkotott véleménye érdekelt. Ezt a felmérést egy nyolc kérdésből álló kérdőív segítségével oldottam meg: 1 demográfiai kérdés, 2 feleletválasztós zárt kérdés, 2 Likert –skála 5 fokozattal, 3 nyitott kérdés. A játékosításban résztvevő negyedikesek közül szinte mindenki szereti a földrajzot, csupán egy tanuló jelentette, hogy nem, azonban a beavatkozás után már az ő véleménye is pozitívan módosult. A földrajz iránti szeretet talán abból is adódik, hogy az osztály szinte mindegyik tanulója volt már kirándulni a családjával (24), legtöbbjüknek volt már részük ismeretterjesztő filmek közös megtekintésében a családdal, (22), sokak utaztak már külföldre családjukkal (17), valamint beszélgetést folytattak valamilyen tudományos témáról (15). A beavatkozás előtt minden tanuló hasznosnak és érdekesnek tartotta a földrajzot, s ez a vélemény megállta helyét a beavatkozás után is. A földrajz tanulásának hasznát a Föld, a világ, országok, városok, sok érdekesség megismerésében és a tájékozódás megtanulásában látják. Ez csak megerősítésre talált a beavatkozás utáni felmérésben. Érdekesnek azért tartják a földrajzot, mert általa sok minden megismerhető, elméletben sok ország bejárható, képzeletbeli utazásra visz, különböző tájékozódási eszközök használatára és térképolvasásra tanít meg. A földrajz-órák legkedveltebb részei a vetítések, a földrajzi érdekességekről szóló beszélgetések, az újdonságok megismerése, a csoportmunka, a közös élményszerzés. A fentebb felsorolt vélemények mindegyike megerősítésre talált, ez derült ki a beavatkozás utáni felmérésből.

Tanulói vélemény a játékosításról

Habár a játékosítás, mint fogalom nem mutattam be a tanulóknak, véleményüket a projektről szabadon megfogalmazott gondolatokba öntötték. Tették mindezt szabad akaratból. A tanulói véleményeket tartalomelemzési módszerrel vizsgáltam. Véleményükben a tanulók a (1) tanításra, a (2) tanulás folyamatára és kimenetére, a (3) feladatok összetételére, (4) az értékelésre egyaránt kitértek. A (1) tanításra vonatkozóan azt derült ki, hogy kedvező volt számukra *„a földrajz játékos formában való tanulása”* (Péter), amit a tanulási folyamatnak a játékosítás keretében való szervezése biztosított. *„Hasznos volt ez a három hét”* (Oszkár), mialatt *„sokat barátkoztunk a földrajzzal”* (Abigél), közben *„játékosan fejlődünk”* (Melánia). (2) Tanulás szempontjából eredményesnek tekinthető a pilotálást felölelő időszak, mivel *„a kis idő alatt sok új dolgot tanultam”* (Jázmin). A feladatvégzések során számos érdekességekre bukkantak, több országot, várost, folyót megismertek. A leírások mellett kreativitást, alkotói képességet igénybe vevő feladatok is bővítették a kínálatot. Egy-egy céh, zászló, sütemény, étlap, térkép, turisztikai útvonal, országútlevel megalkotása komoly hozzáállást, kitartást igényelt a tanulóktól. *„Sok információt szereztem”* (Dóra) és *„az érdekességek által fejlődtem”* (Fábián). Tették mindezt egyéni kutatással, vagy családtagok bevonásával történő alkotással. A kötelező és a szabadon választható (3) feladványokról alkotott vélemények változatos formát öltöttek. Tetszetek az általuk megszerkesztett társasjátékok (Hanna, Viola, Márkó), mint a honfoglaló, a bingó és a szerencsekerék (Márkó). *„Kellemes és érdekes feladatok”* (Anett) formálták *„szuper”*-re (Viola) ezt az időszakot. A szakirodalomból már jól ismert tény e pilotálás során is beigazolódt, miszerint a játékosítás vonzerejét a nyomok gyűjtése biztosítja (WERBACH és HUNTER, 2012). Ha nem is ugyanabban az ütemben, de a tanulók szívesen gyűjtögettek, és nagyon sokat tettek azért, hogy *pontkészletük* gyarapodjon. A nyomszerzésről ekképpen vélekedtek: *„könnyű volt megszerezni a nyomokat, legalábbis annak, aki szorgos volt”* (Abigél). *„Nagyon tetszett, hogy nyomokat (Péter), jutalmat (Dávid) kaptunk a plusz munkáért”*, sőt, az is, hogy a legtöbb nyommal rendelkező tanuló *„külön jutalomban részesült”* (Dávid). Ezen gondolatok azt is tükrözik, hogy mennyire hatalmas elégtétel a számukra az erőfeszítésük elismerése, teljesítményük jutalmazása. Alapjában a pontok (nyomok) gyűjtése és átváltása az objektívebb (4) értékelés megvalósításához járult hozzá. A tanulók nem egy felmérő alapján vagy egy feleltetés után kaptak minősítést, hiszen az (4) értékelés folyamatosan történt a teljes pilotálás ideje alatt. Mindegyik tanuló akkor kapott pontot (nyomot), amikor aktivált vagy alkotott: bemutatót tartott, társasjátékot vagy keresztrejtvényt szerkesztett, makettet készített vagy éppen szerencsésen pörgő kockákkal a legtöbb megyét nevezte meg. A vélemények sokaságában az egymás hozzájárulásának értékelése is megjelent: *„a többiek munkái is nagyon szépek voltak és ötletesek”* (Hanna).

A nyomok gyűjtése izgalommal töltötte el a tanulókat, pozitív hatása az iskolai teljesítményükön (25 tanulóból 17 nyerte el a főcímet) is észlelhető volt, valamint a tanulás iránti attitűd formálásában is (kitartás, elkötelezettség). A gyűjtött nyomok száma, majd azok beváltása (cím megszerzése) azt mutatják, hogy a tanulók játékosításhoz való hozzáállása pozitív. Ezt megerősítik az *„érdekes volt ez a projekt”* (Jázmin), amely keretében *„mindenki nagyon boldogan csinálta a feladatokat”* (Vivien) megjegyzések. A projektet *„kreatív és oktató jellegűnek”* (Anett) tartották, amelyen *„élvezettel vettem részt”* (Viola). *„Nem is férne ki ide a lapra mennyit tanultam”* (Viola), amelynek hasznosságáról sem feledkeztek meg, hiszen *„rengeteg dolgot tanultam, amit továbbadhatok az unokáimnak”* (Dominik), továbbá, hogy a tanultak *„remélem, hogy még nagyon sokat fognak segíteni”* (Dominik).

Összegzés

Az elemi osztályos földrajzórakon alkalmazott játékosítás pozitív hatásokat váltott ki a tanulóknál és tanítóknál egyaránt. A visszajelzések és az elért eredmények azt mutatják, hogy a játékosítás jelentősen hozzájárul az ismeretek elsajátításához, a készségek és képességek fejlesztéséhez, az egészséges életkond és viselkedésforma kialakításához.

Şurcă Adriana (2015)³ által meghatározott játékosítás előnyei igazolásra találtak már a pilotáláskor, azaz szórakoztat és aktivizál, megkönnyíti az új ismeretek elsajátítását, észlelteti a valóságot, pozitív élményekben részesíti a tanulókat, valamint amelyre már előzőleg Kapp (2012) is utalt, hogy a játékosítás növeli az elkötelezettséget és motivál. Ez utóbbit, jelen esetben, a főcím megszerzéséhez (1700 nyom) szükséges nyomszámok túlszárnyalása igazolja.

A projektet jellemző *szuper, érdekes, kellemes, tetszik* szavak azt a gondolatot keltik, hogy a tanulók jól érezték magukat a játékosítás alkalmazásának ideje alatt. Sokat tanultak, *játékosan* rengeteget fejlődtek, ami arra következtet, hogy a játékosítás pozitívan befolyásolja a tanulási folyamatot. A földrajzi tájakról, különböző népekről szerzett ismeretek, a térkép- és makettkészítés képessége, valamint az olyan feladatok, mint étlap-összeállítás, ország vagy város sütitjének elkészítése, más népek kultúrájának bemutatása, turisztikai útvonalak megszerkesztése, mind arra utalnak, hogy a játékosított környezet kiváló lehetőséget ad a valóság észlelésére.

A szabad döntési jog (Fromann, 2016), az autonómia érzése kedvezően hatott a tanulóknál. Ezt igazolja a pontok összesítése, ugyanis a tanulók mintegy 68%-a (17 tanuló) nyerte el főcímet és vált Hercule Poirot-vá.

A játékosított projekt segítségével elérhetővé vált, hogy a tanulók több szemszögből is megközelítsék a földrajzot, felfedezzék az ebben a tudományban rejlő lehetőségeket. Természetesen a játékosítás sem varázseszköz, mivel azok a tanulók, akik nem figyeltek eléggé a játékszabályokra, az útmutatásokra, hamar lemaradtak társaiktól, így hátrányba kerültek és nem élvezték annyira a játékosítást. Összességében elmondható, hogy a játékosítás megfelelő tervezéssel történő alkalmazása az elemi osztályokban jó lehetőség, innovatív és indokolt.

Irodalom

- ANDERSON, O.Bryse – ANDERSON, N. Michelle – TAYLOR, A. Thomas (2009): New Territories in Adult Education: Game-Based Learning for Adult Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142. 640–646. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.679
- CARTER, S. Christopher (2012): Gamification is serious business, *Multilingual Industry Focus*, 128. 24–27.
- COJOCARIU, Venera-Mihaela–BOGHIAN, Ioana (2014): Teaching the Relevance of Game-Based Learning to Preschool and Primary Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 142. 640–646.
- DECI, L. Edward – KOESTNER, Richard – RYAN, M. Richard (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125. 627–668.
- DETERDING, Sebastian – DIXON, Dan – KHALED, Rilla – NACKE, Lennart (2011): From game design elements to gamefulness: defining „gamification”. In: LUGMAYR, Artur (Ed.) *Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference: Envisioning Future Media Environments*. New York, ACM, 9 – 15.

3 ŞURCĂ, Adriana (2016): Despre Gamificare <http://www.elearning.ro/despre-gamificare> [2019.09.01.]

- DOMÍNGUEZ, Adrian – SAENZ-DE-NAVARRETE, Joseba – DE-MARCOS, Luis – FERNANDEZ-SANZ, Luis – PAGES, Carmen – MARTÍNEZ-HERRÁIZ, Jose-Javier (2013): Gamifying Learning Experiences: Practical Implications and Outcomes. *Computers & Education*, 63 (1), 380 – 392 doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- FARZAN, Rosta – DIMICCO, M. Joan – MILLEN, David – BROWNHOLTZ, Beth – GEYER, Werner – DUGAN, Casey (2008): When the experiment is over: Deploying an incentive system to all the users. In *Symposium on Persuasive Technology*. ID: 17318743
- FROMANN, Richárd – DAMSA, Andrei (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. A gamifikáció jelentése és jelentősége, *Pedagógiai Szemle*, 66, 3-4. szám. 76 – 81.
- FROMANN, Richárd (2016): Homo Ludens társadalma küszöbén. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/38099/Fromann_disszertacio_.pdf;jsessionid=4A530369196E470EC2DDFAD7EF52CF90?sequence=1 [2021.04.22.]
- HAMARI, Juho – KOIVISTO, Jonna – SARSA, Harri (2014): Does Gamification Work? - A Literature Review of Empirical Studies on Gamification, 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025 – 3034 doi: 10.1109/HICSS.2014.377
- HAMARI, Juho (2013): Transforming homo economicus into homo ludens: a field experiment on gamification in a utilitarian peer-to-peer trading service. *Electronic Commerce Research and Applications*, 12, 236 – 245.
- HUOTARI, Kai – HAMARI, Juho (2012): Defining gamification – A Service Marketing Perspective. In: *Proceedings of The 16th International Academic Mindtrek Conference*, New York, ACM, 17 – 22.
- HYRYNSALMI, Sami – SMED, Jouni – KIMPPA, K. Kai (2017): The Dark Side of Gamification: How we should stop worrying and study also the negative impacts of bringing game design elements to everywhere. In: P. Tuomi and A. Perttula (Eds.), *Proceedings of the 1st International GamiFIN Conference: Pori, Finland*. CEUR Workshop Proceedings, 1857. 96 – 104.
- KAPP, M. Karl – BLAIR, Lucas – MESCH, Rich (2014): *The gamification of learning and instruction. Fieldbook ideas into practice*. San Francisco, CA: Wiley.
- KAPP, M. Karl (2012): *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- KIM, Sangkzun (2014): Decision Support Model for Introduction of Gamification Solution Using AHP. *The Scientific World Journal*, 2014. 1 – 7 ID: 714239 <https://doi.org/10.1155/2014/714239>
- PELLING, Nick (2011): The (Short) Prehistory of „Gamification” [Web log post] <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> [2019.08.31.]
- RYAN, M. Richard – MIMS, Valerie – KOESTNER, Richard (1983): Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: a review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736 – 750.
- ȘURCĂ, Adriana (2016): Despre Gamificare <http://www.elearning.ro/despre-gamificare> [2019.09.01.]
- TODA, M. Armando – VALLE, H.D. Pedro – ISOTANI, Seiji (2018): The Dark Side of Gamification: An Overview of Negative Effects of Gamification in Education. In: Cristea A., Bittencourt I., Lima F. (eds) *Higher Education for All. From Challenges to Novel Technology-Enhanced Solutions*. HEFA 2017. *Communications in Computer and Information Science*, 832. 143 – 156. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97934-2_9
- VON AHN, Luis – DABBISH, Laura (2008): Designing games with a purpose. *Communications of the ACM*, 51, 58 – 67.
- WERBACH, Kevin – HUNTER, Dan (2012): *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- WHITTON, Nicola (2012): The place of game-based learning in an age of austerity. *Electronic Journal of E-Learning*, 10(2), 249 – 256.

Pap Noémi

Konfliktusmentes iskola. Drámajátékok alkalmazása az iskolai konfliktusok megelőzésében és megoldásában

Absztrakt

A konfliktusok az iskolák mindennapi problémái közé tartoznak, amelyekkel szemben a pedagógusok gyakran érzik magukat tehetetlennek. A teljesítményorientált oktatási rendszerekben a diákok nincsenek felkészítve arra, milyen stratégiákkal oldják meg hatékonyan a problémáikat. A drámapedagógia a személyiségformálást, a kapcsolatfelvételt és -tartást, a közlés megkönnyítését tűzi ki célul. Úgy hisszük, ennek pozitív hatásaival ellensúlyozható az iskolai konfliktusok gyakorisága és elő lehet segíteni ezek kreatív megoldását. A kutatásban 50 pedagógust kérdeztünk különböző iskolai konfliktusok gyakoriságáról és a drámapedagógiában szerzett tapasztalataikról, a közöttük lévő összefüggésre voltunk kíváncsiak. A Konfliktusmentes iskola - drámajáték gyűjteményben olyan drámajátékokat igyekeztünk összegyűjteni, amelyek elősegítik a pozitív társas viszonyok kialakulását, valamint alkalmazhatóak a konfliktuskezelés folyamatában

Kulcsszavak: iskolai konfliktusok, konstruktív konfliktuskezelés, drámajátékok

Az iskolai konfliktusok

A konfliktus szavunk a latin conflictus szóból ered, melynek eredeti jelentése fegyveres ütközet. A mindennapokban különböző emberi összetűzéseket, érdekek, vágyak és szükségletek összeütközését értjük alatta (SZEKSZÁRDI, 1995). A konfliktusokat definiálhatjuk, mint szociális vagy pszichés folyamatokat. Az előbbi főként az egyének közötti kommunikációs szinten nyilvánul meg, míg az utóbbi az érzelmi és gondolati szinten, amit nevezhetünk belső, önmagunkkal folytatott vitának is (FRITZ, 2019).

Minden olyan összetűzést, amely az oktatás keretein belül zajlik, annak szereplőit érinti, pedagógiai konfliktusnak tekintünk. Fontos felismernünk, hogy ezek a nevelés szolgálatába állíthatóak, a tanulók szociális képzésének hatékony eszközei lehetnek. A konfliktusokra úgy is tekinthetünk, mint az intellektuális fejlődés egyik kiindulópontjára, hisz átélésükkor intenzív kognitív folyamatok mennek végbe az egyénben: értelmezi az adott szituációt, felismeri és elemzi a különböző hatásokat, megoldásokat keres, döntéseket hoz és közben próbálja kontroll alatt tartani az esetleges érzelmi kitöréseit. A konfliktusoknak jelző szerepük is van, felhívják a figyelmünket arra, hogy valami nincs rendben, rosszul működik az oktatási rendszerben, változásra motiválnak, így megelőzhetjük a stagnálást. A konfliktusok mély érzelmi érintettséggel járnak, meg tapasztalásuk során új információkat szerezhetünk önmagunkról és társainkról egyaránt. Amennyiben sikerül konstruktívan levezetni a konfliktust, a szembenállók között megszűnik a feszültség és megerősödhet a kapcsolatuk (Gávriljuk, 2020). Ellenben, ha a konfliktus destruktív formát vesz fel, valóban számos negatív következményt von maga után: csökken a tanulók és a tanárok motivációja, bevonódása az iskolai tevékenységekbe, csökken az önmagukba és társaikba vetett bizalmuk, problémák jelennek meg a döntéshozatal szintén, csoportosulások jelennek meg, amelyek felszámolják a közösség összetartozását (LAZARI & RUSU, 2018).

A konfliktusok kialakulását számos tényező meghatározza, mint az adott társadalmi közeg, a környezet feszültségi szintje, a közösségben érvényesített érték- és normarendszerek, kommunikációs

problémák, amelyek a másik meg nem hallgatásán, a közlésének a meg nem értésén vagy félreértésén alapszanak (SZEKSZÁRDI, 1995). Az oktatási intézményekben gyakori konfliktust kiváltó tényező a túlságosan kompetitív légkör. A túl nagy elvárások és a lekicsinylés egyaránt negatívan hathatnak a diákok teljesítményére és motivációjára. A hagyományos oktatásban kevésbé jelennek meg a kooperatív módszerek, a diákok kevésbé bíznak meg egymásban, mindenki teljesítmény orientált, a kudarcok nincsenek elfogadva. Teljesítménykényszer nyomása alatt a diákok kevésbé támogatják egymást, sokszor neheztelnek társaikra, ha jobb eredményeket érnek el. A fejletlen érzelmi intelligencia miatt sokszor nehezen vagy rosszul, egyenesen agresszíven fejezik ki a bennük felgyülemlett érzéseket, mint az ellenszenv, undor, félelem, irigység. A konfliktusok mögött gyakran személyiségproblémák rejlenek, mint például szorongások, szeretet, elismerés és biztonságérzet hiánya. Meghatározó tényező továbbá a pedagógus személyisége és nevelési stílusa is, például, hogy miből származik és hogyan gyakorolja hatalmát a diákok felett (LAZARI & RUSU, 2018).

A konfliktusok idő dimenziójának az az érdekessége, hogy habár a konfliktusok mindig a jelenben zajlanak, a témájuk szinte mindig a múlt vagy a jövő. A résztvevők hajlamosak időbeli központozásra, ami azt jelenti, hogy a történetükkel addig mennek vissza az időben, míg az az áldozat szerepét támasztja alá, amikor őket érte támadás és ők védekeztek, ellentámadásra kényszerültek. Míg a jövőorientáltsággal a kiutat keressük, addig a múltba való visszatekintéssel bűnbak után kutatunk. A közvetítő feladata, hogy olyan magyarázatokat konstruáljon, amelyek minden résztvevőről ártalmatlanságot feltételeznek. A magyarázatra esélyként kell tekinteni, amikor is tanulhatunk a múltbeli tapasztalatokból. A konfliktusok tárgyi dimenziója hétköznapi témákat foglal magába. Egy vita tárgya lehet, kié egy játék, kik vesznek részt egy játékban, mi legyen a kirándulás úticélja, ki legyen az osztályfelelős. Amikor viszont a hangsúly a tartalomról a viszonyulásokra esik és azonosulunk a tárgyi döntéssel, ami azt vonja maga után, hogy a vereség önértékelésünket sérti, már szociális dimenzióról beszélünk. Ez jelentheti azt, hogy nem vagyunk megelégedve egy szervezet vagy kapcsolat fölé-, mellé- és alárendelési viszonyában elfoglalt pozíciókkal, vagy hogy nem teljesülnek a kapcsolathoz fűződő elvárásaink. Időhiány esetében megváltozhat a konfliktus dinamikája, elmarad a vita és a hierarchiai beosztás érvényesül, így elmarad a többi résztvevőnek az érvényesülése. (FRITZ, 2019).

Szekszárdi (1992) a konfliktusokat több szempont szerint csoportosítja. Megjelenésük szerint megkülönböztetünk nyílt és rejtett konfliktusokat. Az előbbi alatt egy látványos és heves összeütközést, egy ismétlődő vitát értünk, mégis legtöbbször a konfliktusok egy része rejtve marad. Erre egy magyarázat lehet, hogy társadalmunkban, így az iskolában sincs hagyománya az ellentétek, konfliktusok vállalásának és kooperatív feldolgozásának, a pedagógusok egy ideig szégyenként élték meg a gyerekekkel való problémáikat, az osztályban felmerülő konfliktusokat, ezért inkább elhárították őket és egy ideális látszatot próbáltak fenntartani, vagy hajlamosak alábecsülni a gyerekek közötti nézeteltéréseket. A rejtett konfliktusok mögött gyakran kommunikációs zavar áll, ezek elfojtása a feszültségek felhalmozását is jelenti, ami végül robbanáshoz vezet. A váratlanul és hevesen felszínre törő erős érzelmek következtében a probléma lényege elveszik, így nehezebb megoldást találni. A bekövetkezésük indokoltsága szerint beszélhetünk elkerülendő és kívánatos konfliktusokról. Elkerülendő konfliktuson a fentebb említett visszafojtott feszültségekből fakadó összetűzéseket, a megfélemlítésből, frusztrálásból avagy diszkriminálásból eredő agresszív megnyilvánulásokat értjük. A konfliktusok viszont haszonnal is járnak, pedagógusként ezeket jezőként kell értelmezzük, figyelmeztetés számunkra, hogy az iskola struktúrájában, normarendszerében, vagy a nevelési elveinkben valami nem működik, tehát változtatnunk kell, és jó lehetőséget jelentenek a szociális tanulásra. A konfliktusok relevanciáját tekintve elkülönítjük a látszat (perem) és extrém (központi) konfliktusokat. Látszatkonfliktusok alatt olyan alkalomadtán kirívó összetűzéseket értünk, amelyek nem tekinthetőek valódi konfliktushelyzetnek, csak a felszínen zajló, gyorsan lezáruló összecsapásokról van szó, melyeknek hatása ugyancsak rövid ideig tart, a túlértékelésükkel ugyanakkor valódi konfliktussá is válhatnak. Az extrém konfliktusok erős és hosszantartó hatást gyakorolnak a résztvevőkre és csak szakember segítségével oldhatóak meg.

A konfliktusokat kiváltó okok szerint beszélhetünk tény, érdek, kapcsolati, érték és strukturális konfliktusokról. Ténykonfliktusok akkor alakulnak ki, amikor a felek eltérő ismeret, esetleg információhiány alapján másképp értelmezik a tényeket, az adott helyzetet és mindenki a saját meggyőződését szeretné érvényre juttatni. Ugyanakkor ezek az összetűzések általában nem mutatnak túl az adott szituáción. Az érdekkonfliktusok során egy egyén érdekei csak a másik érdekeinek a rovására tudnak érvényesülni. Konkurencia alakul ki közöttük a haszon megszerzéséért, ami lehet egy erőforrás, egy pozíció, hatalmi játszma, tartalmi kérdés, valamilyen eljárás vagy pszichológiai érdek. A kapcsolati konfliktusok gyakran alapszanak sztereotípiákon, nem megfelelő vagy hiányos kommunikáción, elégedetlenségeken a viszonyukban elfoglalt pozíciójuk miatt. Ezek addig maradnak fenn, míg a résztvevők táplálják őket. Az értékkonfliktusoknak több kiváltó oka lehet: egyrészt eltérő szempontok szerint ítéljük meg mások véleményét és viselkedését, másrészt a kitűzött célok eléréséhez más értékeket kapcsolhatunk, a nézeteink akár versenyezhetnek, ellentétesek is lehetnek egymással, harmadrészt eltérő a személyek életfelfogása, más kultúrákat képviselnek. A strukturális konfliktusok kiindulópontja lehet a források, jutalmak vagy elismerések egyenlőtlen eloszlása, az egyenlőtlen hatalmi viszonyok, az időhiány, földrajzi, fizikai vagy környezeti tényezők, amelyek megakadályozzák a kooperációt (PÉNZ, 2015).

Konfliktuskezelés

A konfliktusmegoldás folyamata több lépésből áll, viszont mindig függ az adott helyzettől és a rendelkezésünkre álló időtől. Pedagógusként, hogy tudatosan tudjuk gyakorolni a konfliktusmegoldásokat, szükségünk van egyrészt önismeretre, empátiára, spontanitásra, nyitottságra, és mindenekelőtt jól kell ismernünk az osztályunkat. Mindemellett pedagógusként hiteles példaképe kell legyünk annak a viselkedésnek, amit a diákoktól is elvárunk (SZEKSZÁRDI, 1992). Walker (1995) az iskolai konfliktuskezelés 7 előfeltételét határozta meg: önbecsülés és mások megbecsülése, meghallgatás és megértés, beleérzés, önérvényesítés, együttműködés, nyitottság és kritikai gondolkodás, valamint fantázia és kreativitás.

Deutsch (1976) 12 pontba szedte a konstruktív konfliktuskezelés feltételeit, melyek segítenek abban, hogy a konfliktusokat pozitív, mindegyik fél számára elfogadható, építő jellegű és alkotó módon tudjuk megoldani. Először is fontos, hogy a felek tudják beazonosítani, hogy milyen konfliktusban vesznek részt, hogy legyenek tisztában az erőszak okaival és következményeivel, valamint ismerjenek alternatívákat az erőszakra. Lényeges elv, hogy ne kerüljék el, hanem vállalják a konfliktusokat, illetve tiszteljék önmagukat és másokat, valamint ezek szükségleteit. Egy újabb tényező, hogy tudjanak különbséget tenni az érdek és az álláspontok között, majd térképezzék fel egymás érdekeit, hogy azonosítani tudják a közös és összeegyeztethető érdekeket. Mindenképp úgy kell megközelítsék meg a konfliktusban álló érdekeket, mint egy együttműködés által megoldható problémát. Hangsúlyosan oda kell figyelni a kommunikációra, próbálják meg minél érthetőbben közölni az információkat, és vigyázni kell a szubjektivitással, a sztereotípiák, hamis ítéletek gyakran jelen vannak a konfliktusokban. Oda kell figyelniük önmagunk, a diákok konfliktuskezelő képességeinek a fejlesztésére, a reális önismeret kialakítására, hogy ismerjék saját reakcióikat, felelősségüket, szerepüket a konfliktushelyzetekben. Az utolsó pont pedig, hogy őrizzék meg a konfliktuskezelés folyamatában az erkölcsi érzéküket.

Gordon (1994) a konfliktuskezelésnek 6 lépését határozta meg: a probléma azonosítása, a tények és érzelmek elemzése és az okok tisztázása, a megoldási lehetőségek közös felhalmazása, legjobb megoldás kiválasztása, a cselekvés megtervezése, megszervezése majd végrehajtása, valamint az utolsó lépés az eredmények értékelése. Amennyiben úgy érezzük, hogy a megoldásunk feloldotta a konfliktust, tehát sikeres volt a konfliktuskezelés ezt egy visszacsatolással, reflektálással zárjuk, ami rendkívül fontos a prevencióra nézve is. Ha a megoldás nem volt eredményes és a konfliktus fennmaradt, előről kell kezdeni a problémamegoldást. Mindenképp a probléma azonosításához térjünk vissza, hogy ne essünk a bűnbakképzés hibájába.

A konfliktusok kezelése, azaz a beavatkozás és a megelőzés nem válik el teljesen egymástól, gyakran ugyanazokat a módszereket használjuk. A megelőzésnek korrekciós hatása is van, ahogy a sikeres beavatkozásnak is preventív fogantatja van. Szilágyi (2017) a megelőzés négy alapelvét ismerteti. Először is a tanár-diák viszony minőségének a javítását emeli ki, hisz egy meleg, pozitív hozzáállás és megfelelő nevelési stílusú pedagógus nagyban meghatározza az osztály légkörét. Második alapelveként a szociális tanulást emeli ki, ezen belül az együttműködő képesség fejlesztését és az erőszakos viselkedés helyettesítését más elfogadott viselkedéssel. Harmadik elvként szerepel a közös normarendszer kialakítása. Fontos, hogy az iskola szabályzatának a kidolgozásakor a tanárok mellett vonják be a diákokat, de akár a szülőket, iskola pszichológusokat is, így a tanulók is könnyebben azonosulni tudnak vele. Negyedik alapelveként a pozitív teljesítmény- és énkép fejlesztését tűzte ki, hogy a pozitív visszajelzések legyenek túlsúlyban.

A drámapedagógia

Pedagógiai értelmezésben a dráma „olyan játék, amely felépít egy képzeletbeli világot, szereplőit ebbe bevonja, valós problémákkal ütközteti őket, s ez által valós tudásra és tapasztalatokra tesznek szert. A dráma ereje abban rejlik, hogy a dráma cselekvésnek tűnik. Cselekvésbe ágyazott gondolkodás ez, melynek célja a jelentésteremtés, közvetítő közege pedig két kontextus (a valós történet és a megjelenített tartalom) kölcsönhatása” - határozza meg Gavin Bolton (1993:102) a drámapedagógia nemzetközileg elismert alakja. Bolton (1981) is azt állítja, hogy a dráma az egyik legjobb eszköz a személyiségfejlődés elősegítésére, hisz ennek fontos melléktermékei a csoporttudat, bizalom, érzékenység, tolerancia, türelem, tisztelettudás, koncentráció, ítélőképesség és a társas élet más jártasságai. Gabnai Katalin szerint a drámajátékok segítik az egyént a gátlásossága leküzdésében, hogy magabiztosabban viselkedjen a nyilvánosság előtt is. A dramatikus eljárások által lehetőségünk van az egész személyiség harmonikus és differenciált fejlesztésére. Gabnai elődeihez hasonlóan azt állítja, hogy a drámajátékok „az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése” (GABNAI, 2015:9).

A szociális készségfejlesztő programok leggyakrabban alkalmazott módszerei a modellnyújtás, problémamegoldó technikák, a megerősítés, történetek megbeszélése, valamint a szerepjátékok. Zsolnai Anikó (2012) kiemeli, hogy a szerepjátékok kifejezetten alkalmasak az empátia és a proszociális viselkedés fejlesztésére. Gerendai (2014) szerint is a drámajátékok egy hatékony és játékos módszert jelentenek a gyerekek szociális készségeinek a fejlesztésére.

A kutatás

Kérdőíves vizsgálat

A gyerekek mentálhigiénés állapota egyre inkább romlik, tele vannak szorongásokkal, feszültségekkel. A frusztráció agressziót szül, így egyre gyakoribbá váltak az iskolai konfliktusok is (BUDA, 2012). A dolgozat kutatási része egy kérdőíves vizsgálat köré épül fel, amelyben az iskolai konfliktusok különböző formáinak a gyakoriságát kutattuk, valamint ezek és a drámajátékok alkalmazása közötti összefüggést szeretnénk volna felfedni.

A hipotéziseink a következők voltak:

H1. Különbség van a drámajátékokat alkalmazó és egyáltalán nem alkalmazó osztályok konfliktus előfordulásának gyakorisága között.

H2. Különbség van a drámajátékokat nagyon gyakran alkalmazó és egyáltalán nem alkalmazó osztályok konfliktus előfordulásának gyakorisága között.

H3. Az összevont osztályokban több a konfliktus, mint homogén osztályokban.

H4. A drámajátékok alkalmazása a konfliktuskezelésben elősegíti a konfliktus konstruktív kimenetelét.

A kutatásban 50 elemi osztályban tanító pedagógus vett részt. A járványügyi helyzet miatt nem volt lehetőségünk diákokkal kapcsolatba lépni, így beavatkozás sem valósult meg. Az elemi osztályos diákok között megjelenő különböző konfliktusok gyakoriságának a feltárása a pedagógusok kérdőívben benyújtott válaszaira alapszik. A kutatásban minden elemi osztály képviselve volt, az összevont osztályok is. A 46 válaszadó közül harmincegyen úgy ítélték meg, hogy a drámajátékok teljes mértékben pozitív hatással vannak a diákok kapcsolatára, az osztály légkörére, s így a konfliktusokra is, tizennégy kitöltő úgy gondolta részben pozitív ez a hatás, egy kitöltő szerint pedig nincs összefüggés a kettő között. A következő táblázatban a konfliktusok előfordulásának gyakoriságát foglaltuk össze.

Konfliktus típusa	Összpontszám
Lopás	55
Fizikai agresszió - pedagógus	60
Verbális agresszió - pedagógus	71
Cyberbullying	74
Fenyegetőzés	105
Megalázás	106
Dobálás	107
Kiközösítés	109
Ellenkezés	110
Pletyka	117
Verekedés	117
Vulgáris szavak használata	123
Óra megzavarása	136
Csicskáztatás, ugratás	138
Lökdösődés	140
Gúnyolódás	142
Veszekedés	168

A statisztikai elemzéseket elvégezve kiderült, hogy azoknak az osztályában, akik nem alkalmaznak drámajátékokat, gyakoribbak a konfliktusok ($m=46.83$, $SD=13.91$), mint azoknak az osztályában, akik alkalmaznak drámajátékokat ($m=36.3$, $SD=11.4$), illetve azoknak az osztályában, akik nagyon gyakran alkalmazzák a drámajátékokat még ritkábban fordulnak elő konfliktusok ($m=34.33$, $SD=13.66$). A különböző évfolyamok konfliktusainak összpontszámát illetően az értékek között nem tapasztalható nagy eltérés: előkészítő osztály ($m=36.8$, $SD=12.38$), I. osztály ($m=38.14$, $SD=8.13$), II. osztály ($m=27.67$, $SD=6.81$), III. osztály ($m=41$, $SD=15.44$), IV. osztály ($m=43.33$, $SD=15.76$), összevont osztály ($m=33$, $SD=10.05$), a jelenleg nem tanító pedagógusok előző osztályuk ($m=38.33$, $SD=8.14$). Ugyanakkor, mivel a minta kicsi volt, s ebből kifolyólag az eloszlása sem volt megfelelő, nem születtek statisztikailag szignifikáns eredmények.

A negyedik hipotézist, mely szerint a drámajátékokkal elősegíthetjük a konfliktusok konstruktív kimenetelét, sajnos nem tudtuk megvizsgálni, nem születtek olyan eredmények, amelyekből erre következtetni tudnánk.

Az eredmények alapján mégis arra következtethetünk, hogy van összefüggés a drámajátékok alkalmazása és a konfliktusok gyakorisága között. A kutatást mindenképp a gyerekek bevonásával, a drámajátékok alkalmazásával folytatnánk.

Konfliktusmentes iskola – drámajáték gyűjtemény

A gyűjteményt prevenciós és beavatkozási céllal állítottuk össze. A drámajátékokkal fejleszteni szeretnénk a gyerekek szociális készségeit, a proszociális viselkedésüket, az empátiájukat, ön- és társismeretüket, kifejezőképességüket, emellett olyan helyzetekbe szeretnénk hozni őket játékos formában, ahol fejlődhet a problémamegoldó és konfliktuskezelő képességük. A gyűjteményt elemi osztályos diákok számára állítottuk össze, a drámajátékoknak viszont nincs korhatára, így pár módosítással bármelyik korosztály örömet lelheti bennük.

Az ismerkedős játékok főként a kapcsolatok erősödését és elmélyülését szolgálják, nagyon jól alkalmazhatóak évkézdéskor, egyes játékokat akár a napi rutinunkba is beilleszthetünk, de nem csak. A csoportalakító játékok változatosságot biztosítanak a csoport rendszerezésében, elősegítik a közös munkát és a jó hangulatot. A lazító gyakorlatok nagyon jól alkalmazhatóak a konfliktuskezelés kezdő pillanatában, hogy valamennyire feloldják a feszültségeket, lehetőséget adnak a konfliktusban résztvevők lenyugvására. A koncentrációs gyakorlatok hatékonyak lehetnek a probléma beazonosításának a mozzanatában, hogy az érintettek tudjanak fókuszálni, hogy minél objektívebbek legyenek, hogy a tényeket emeljék ki a történetekből. Az érzékelő gyakorlatok során megtapasztalhatjuk, hogy sokszor akaratlanul is eltérő módon észlelünk egyes dolgokat. A konfliktushelyzetekben pedig ez még inkább jellemző, hisz felkavarnak a váltakozó érzelmek, a feszültségek. A kapcsolatteremtő játékok a csoport összetartozását erősítik, a pozitív szociális megnyilvánulásokat segítik el. A mimes és mimes-szöveges improvizatív gyakorlatok lehetőséget adnak érzelmeink kifejezésére, egymás gesztusainak és üzeneteinek az értelmezésének a gyakorlására, a saját reakcióink kifinomítására, emellett eljátszható maga a konfliktushelyzet, alkalmazhatunk fordított szereposztást, szempontváltást, eljátszhatjuk a lehetséges forgatókönyveket, a lehetőségek nagy tárházát biztosítják számunkra.

Példa: Konfliktuskezelés drámajátékokkal

A fiktív probléma: A IV. osztálynak van egy közös gumilabdája, amivel a diákok szünetek alatt közösen játszanak. A szünetben, amikor az incidens történt a fiúk és a lányok nem tudtak megegyezni abban, hogy milyen játékot játszanak a labdával, ezért vitába keveredtek. Ennek hevében az egyik kislány, nevezzük Elizának, azzal fenyegette meg a fiúkat, hogy megy a tanító néni után, hogy ő majd igazságot tesz, mire a fiú, akinél a labda volt, nevezzük Pistinek, dühösen utána rúgta a labdát, ami olyan erővel találta el a kislányt, hogy az leesett és sírva fakadt. Az incidens végére becsengettek. A kislány síró szemekkel és horzsolt lábbal tért vissza az osztályba.

A konfliktuskezelés menete:

- Miután a tanító megbizonyosodott afelől, hogy a Elizának nincsen komoly baja, és közben hallott az incidensről, szólt a diákoknak, hogy üljenek le körbe a szőnyegre és úgy várják.
- A pedagógus eljátszotta a gyerekekkel a következő lazító gyakorlatokat: „Zsák búza”, „Közös légzés” és „Fújjuk ki a rosszat!” – aminek a végén meg is beszéltek, mik voltak azok a negatív gondolatok és érzések, amelyektől megszabadultak.

- Ezt a következő koncentrációs gyakorlatok követték: „Bimm, bamm, bumm” – ahol egyuttal a kiáltással a feszültségüket is levezethették és a „Jut eszembe...” játék, melyből három kört játszottak, és a következő szavakból indultak ki: vita, játék és barát, majd megbeszélték milyen különbségeket érzéltek a három fogalomhoz asszociált fogalmak között.
- A probléma feltérképezését mimes-szöveges improvizatív játékkal oldották meg. A „Mit beszélnek?” játék alkalmával Pisti a labda szemszögéből kellett elmesélje a történeteket, aki szünet után az ugrókötelnek mesélte el mindezt a dobozban. Az ugrókötel szerepét egy olyan osztálytárs töltötte be, aki nem vett részt közvetlenül a konfliktusban. Ezt követően Eliza és egy másik osztálytársa, aki ugyancsak szemlélője volt az eseményeknek, két madárka beszélgetését kellett előadják, akik egy fa ágáról látták az esetet. A probléma előadása során ki kell térjenek a lehetséges okokra is.
- A „Portré” mimes improvizatív helyzetgyakorlattal Eliza, Pisti és még pár osztálytárs előadják, hogyan érezték magukat a konfliktushelyzetben.
- Az „Ötletbörzét” híva segítségül a gyerekek megoldásokat kerestek, hogy egyrészt, mit tehetek volna másképp a konfliktushelyzetben, másrészt a jövőre nézve, hogyan tudják elkerülni az ilyen problémákat. Minden javaslatot megvitatnak, majd a leghatékonyabbnak megítélteket el is játszá, ugyancsak mimes-szöveges improvizatív helyzetgyakorlattal.
- Végül megtervezik, hogy milyen lépéseket kell tegerenek, hogy elérjék a kitűzött célokat.

Irodalom

- BOLTON, G. (1981). Drama in education. A re-appraisal, in N. McCaslin (Ed.) Children and drama, New York, Longman, 142-155.
- BOLTON, G. (1993). A tanítási dráma elmélete. Színházi füzetek V., Budapest, Magyarország: Marczi-bányi Téri Művelődési Központ.
- BUDA, M (2012). Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió. Budapest, Magyarország: Dinasztia tan-könyvkiadó.
- DEUTSCH, M. (1976). Konfliktreglung. Konstruktive und destruktive Prozesse. München, Deutschland: Reinhardt.
- FRITZ, B. S. (2019). Bevezetés a konfliktusok rendszerelméletébe és a konfliktusmegoldásba. Budaörs, Magyarország: In Dynamics Cosulting KFT.
- GABNAI, K. (2015). Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába. Budapest, Magyarország: Helikon.
- GÁVRILJUK, I. (2020). Konfliktuskezelés az oktatásban. A konstruktív konfliktuskezelés megalapozása. Beregszász, Ukrajna: Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- GERENDAI, Zs. (2014). Drámajátékok. In. Perlai, R. (Ed.), Az óvodáskor fejlesztő játéka, 125- 141, Debrecen, Magyarország: Flaccus Kiadó.
- GORDON, T. (1994). T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Budapest, Magyarország: Studium Effektive Kiadó.
- LAZARI, L., RUSU, E. (2018). Managementului conflictelor în instituțiile de învățământ. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională Învățământ superior: Tradiții, valori, perspective. Chișinău, Moldova.
- PÉNZ, Zs. (20 15). Konfliktuskezelés. Hattudományi szemle, 8(4), 356-374.
- SZEKSZÁRDI, F. (1992). Gyerekek – Tanítók – Szülők (A kisiskoláskor konfliktusairól). Budapest, Magyarország: IFA-MKM-BTE.
- SZEKSZÁRDI, J. (1995). Utak és módok – Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Budapest, Magyarország: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- SZILÁGYI, I. (2017). Az iskolai agresszió kezelésének a lehetőségei. Erdélyi Társadalom, 15 (2), 9-18.

- WALKER, J. (1995). Feszültségoldás az iskolában. Játékok és gyakorlatok. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ZSOLNAI, A. (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. Iskolakultúra, 9, 12-23.

Szabó Alexandra

Nebulók dumája – Kisdiákok nyelvhasználatának kutatása

Absztrakt

Tanulmányunkban kisdiákok nyelvhasználatát figyeljük meg: pontosabban azt, milyen új szleng kifejezéseket ékelnek be mindennapi nyelvhasználatukba. A jelenség körülírásához az elméleti alapvetés fejezeteiben a mai magyar nyelvváltozatokról és külön a szleng jellemzőiről, a szleng-szavak tanórán és tanórán kívüli használatáról értekezünk. Az első hipotézisünk bebizonyosodott: a szlenghasználat az esetek többségében viccnek, humoros 'beszólásnak' számít. A másik hipotézis alaposabb bizonyításra vár: román nyelvű, vagy román nyelvből átvett, magyarosított kifejezések, az angol szavak használata magyar szövegkörnyezetben, valamint átalakítása, lerövidítése is, de a spanyol nyelv illetve a cigány nyelvből eredő szavak elmagyarosított verziói is. A technika világában használatos szavakat, a messenger, email, üzenet lehetőségeit is előszeretettel használják. A kutatási rész tartalmazza a kérdőív feldolgozásának eredményeit, értelmezését, illetve, a Nebuló haverok dumája szleng-szótárát, amely konkrét képet ad a diákok mai nyelvvállalapotáról és segít a pedagógusok mindennapi munkájában.

Kulcsszavak: irodalmi nyelv, szleng-kifejezés, szleng-szótár

A szleng funkciói

A magyar szlengkutatók közül mi Szilágyi N. Sándor véleményét tartjuk elfogadhatónak, aki azt írja, hogy a szleng „egy olyan beszédmód, amely a nyelv emelkedett és közönséges változata közül mondhatni programszerűen a közönségest valósítja meg, és pedig annak is az elérhető végétét. Megírták már róla, hogy ez tulajdonképpen egy »ellen nyelv«, de itt pontosítanunk kell: nem általában a beszélt nyelv, hanem az emelkedett változat ellennyelve. Számos jellegzetessége az emelkedett nyelvváltozat tükörképeként értelmezhető igazán. (Kis 2006)

Fő funkciója a fatikus, kapcsolatfenntartó, -megerősítő és identitásjelző funkció a nagyobb közösségen belüli kiscsoportokban. A szleng tulajdonképpen a kiscsoport és az egyén verbális lázadása a hierarchia ellen, ami az ego védelmét és a csoportnyomás alóli felszabadulást szolgálja. A diáknyelvi szleng is a kisebb csoport- a diákok- verbális elkülönülését, egyfajta lázadását szolgálja. Minél intenzívebb a közösség tagjainak (beszéd) kapcsolata, annál gyakoribbak a szlengjelenségek (Kis 1997, 241).

A szlenget korábban egy elitelendő stílusként értelmezték, de a manapság szlenget használó fiatalok nem feltétlenül a tolvajnyelvre emlékeztető stílust képviselik. A szlenghasználat fő célja megváltozott. Nem a lázadás, a polgárpukkasztás eszköze, hanem sokkal inkább praktikus az azt használók életében, ami könnyebbé teszi a beszédet, oldja a hangulatot, és sokszor pusztán a megszokás okozza.

A felnőtt és idősebb korosztály szlenggel kapcsolatos hozzáállását nagyban befolyásolja a rendszerváltás előtti időszak tapasztalata, amikor a magyar nyelv ezen formája polgárpukkasztó hatású volt, a fiatalok körében a lázadással volt egyidejű, a szülőktől való elvágyódás vonzotta magával. Tény, hogy napjainkban is lehetőséget jelenthet a szleng a verbális rejtőzésre, de a fiatalok jelentős része nem lázadásnak szánja ezt az általuk közkedvelt kommunikációs formát. (PARAPATICS, 2014, 63-77)

A diákokra jellemző szlenghasználat egyik oka, vagy akár következménye a kreativitás. A gyermek, beszéd vagy írás által egyedinek, eredetinek tűnik, ha a stílusa nem egyezik meg az általános

beszédtílussal, sztenderddel, így létre jöhet a szlenghasználat, ami a beszédhelyzetet humorossá, ironikussá teszi neologizmusok használatával. Ilyenkor a diák nem új nyelvezetet akar létrehozni, hanem a figyelmet akarja magára vonni, abban a reményben, hogy ha másképp beszél, akkor őt erről meg fogják jegyezni, jobban odafigyelnek rá. Ezt kreativitás jellemzi, ami által akár egy közösség, közös nyelv alakulhat ki a beszélő és hallgató (író és olvasó) között, ami rögtön egy belsősegebb viszony, ahol van közös érdeklődés, egy baráti csevelőhöz hasonlóan. (SÓLYOM, 2015, 65-83)

Parapatics (2014, 63-77) kutatása, amely 320 diák válaszai alapján készült, alátámasztja, hogy a diákok célja korántsem ugyanaz a szlenggel kapcsolatosan, mint amit sokan feltételeznek. A válaszok alapján, a szleng funkciói közül első helyen az egyszerűség áll, utolsó helyen pedig a lázadás, az elégedetlenség és az elrejtés. Fontos adat, hogy csupán a válaszadók 9 százaléka ért egyet azzal, hogy a szleng funkciója a nyelvi rejtőzködés, és 14 százaléka szerint a lázadás. Ha azt tekintjük, hogy mennyivel elsődlegesebb az egyéb funkciói a szlengnek, mint a humoros, oldottabb, megszokás, változatosabb, erősíti a kohéziót, egyénivé tesz, akkor egyértelmű, hogy a negatív töltetű alkalmazásmódjai a szlengnek a mai kommunikációban elenyésznek, hisz a fiatalok egyöntetű szándéka egyáltalán nem a lázadásban, elégedetlenségben, rejtőzködésben merül ki, hanem sokkal inkább pozitív irányokba terelik, saját kommunikációjuk megkönnyítésére használják, és formálják át.

A szleng egyik legfontosabb jellemzője a változatossága, ami igaz a szavak, kifejezések folyamatos változására, de a generációk által ismert és alkalmazott szlengek változására is. Fontos jellegzetessége a szlengnek a rugalmasság is, hisz nincs pontos szabály, ami szerint egy szóból, kifejezésből szleng lesz, így több struktúra jellemezheti ezeket a szavaknak a kialakulását, ilyen a „morfémarövidítés és szórövidítés (höfö – házi feladat), szóösszetétel (rágó – rágógumi, bagzik – dohányzik), szóképzés és igeképzés (sportgilisza – sovány ember, pulcsi – pulóver, dumál – beszél), szinonimás csere (csellózik – konyhai munkát végez). Ezek mellett, a szleng kifejezések között gyakoriak az idegen eredetű szavak is például: killer – gyilkos, fifty-fifty – fele-fele.” (Kis, 2016)

Ami viszont általánosan jellemzi a szlenghasználókat, hogy egy közösségbe tartoznak. Kisebbségi csoportok alakítják ki a kicsit sajátos beszédüket, ami az elterjedésig leginkább a szűk körben ismert és használt. Így a szleng kialakulhat különböző közös hobbit végzők között, ugyanazon a munkahelyen, munkaterületen dolgozó emberek között, ugyanazt a sportágot űzők között, természetesen iskolások körében az osztályközösség, de akár az iskola teljes diákcsoportja között is, sorolhatnánk. Természetesen gyakran előfordul, hogy ugyan az a személy több ilyen csoport tagja egyszerre (pl. a munkahelyi csapat, jóga órás csapat, túrázó csapat, stb.), ilyenkor a személy nyelvezete bővül mindegyik csoport szlenghasználatával, ami kiváló lehetőség az emberi kapcsolatok kiépítésére, elmélyítésére. Ez a szleng informális, bizalmas jellege, ami a leggyakoribb, de mellette előfordulhat formális szöveggörnyezetben is. (HOLLÓY, 2019)

Nem meglepő tehát, hogy a szlenghasználók legnagyobb százaléka iskolás, gyakran az osztály-iskolaközösségben alakulnak ki a diáknyelvi kifejezések, amiket nem csak ott az iskolában, hanem majd otthon is előszeretettel használnak a fiatalok.

Tanulmányunkban mi is a szleng diáknyelvi változatát vizsgáljuk meg közelebbről. A társadalmi nyelvváltozatok közül a diáknyelvet állandó mozgásban, változásban lévő dinamikus egységként tartjuk számon, ahol a szelegszavak használata egyfajta elkülönülés és sajátos önkifejezés eszköze.

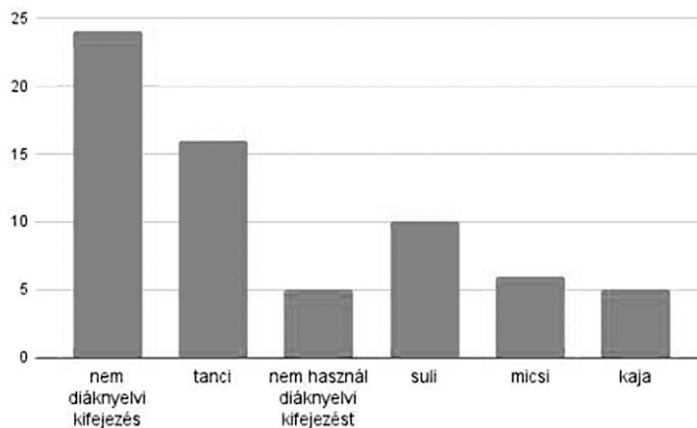
Szleng-kutatás

Kutatásunk során harmadik-negyedik osztályos kisdíákok nyelvhasználatát figyeljük meg: pontosabban azt, mennyire használják a standard irodalmi nyelvet, illetve milyen új szleng-kifejezéseket ékelnek be mindennapi nyelvhasználatukba. Kérdőívünk eredményeit felhasználva összeállítottunk egy diáknyelvi szleng-szótárt. Az általunk összeállított Nebulók dumája szótár átfogó képet adhat a diákok mai nyelvállapotáról. A 30 kérdésből álló online kérdőívben feltett kérdések mentén a III., IV.

osztályosok nyelvezetét, a diáknyelv mai állapotát igyekeztünk feltérképezni. Kérdőívünket több különböző erdélyi településre is eljuttatuk online formában. Felmérésünkbe 72 kisdiákot sikerült bevonunk, akiknek a 70,8%-a származik városból és 29,2%-a faluról. A beküldők zöme (61,1%) negyedikes osztályos tanuló, 38,9% pedig harmadikos kisdiák. Külön örültünk, hogy a kérdőívet beküldők között nagyobb arányban szerepel a tízéves korosztály. Ők már anyanyelvi kompetenciájukban fejlettebbek, gazdagabb és változatosabb a szókincshasználatuk is. A kilenc-tízéves gyermek már el akar különülni a felnőttektől akár nyelvhasználatban is, érdeklődik az új iránt, nyitott és rugalmas. A kamaszkor kezdete már érződik ennek a korosztálynak a viselkedésén is. Kíváncsiak voltunk, hogy a nyelvhasználatra milyen befolyással bír a dolog.

Kérdőívünk első kérdése, -amit a kérdések végén is megismételtünk - egy általános, előzetes képet segít láttatni arról, hogy ha egy harmadikos- negyedikes tanuló meghallja a „diáknyelv” kifejezést, mi jut eszébe. Annak érdekében, hogy ez az utalás mindenki számára érthető legyen egy szinte mindenki által ismert és használt szlengekifejezést adtuk meg példának: tanci. Ez sokak számára hasznos lehetett, hisz az általános kérdésre legtöbbször ezt, vagy ezt is válaszolták.

1. ábra: leggyakrabban használt diáknyelvi kifejezések



Az első 11 kérdést úgy tettük fel, hogy egy- egy kifejezésre kérdeztünk rá, „Hogy mondanád más-képp...” azzal a céllal, hogy megfigyeljük mennyire reflexszerű a diáknyelv használata. Arra is kíváncsiak voltunk, milyen kifejezések helyett használnak szlengszavakat, és melyeket használják köznyelvi alakjukban. Az, hogy mennyi egyforma válasz lesz, fogja bemutatni az adott kifejezés népszerűségét, ami nagyban függ a környezettől, az adott régiótól, ahonnan a diákok származnak. Az első kérdéssel a „**nagyon jó**” kifejezésre keressük a felhasználást. A 72 válaszoló diákból 11-en irodalmi kifejezést használnak, rokon értelmű kifejezéssel éltek: *prima*, *jó*, *kitűnő*, *pompás*, *nagyszerű*, *kiváló*. A szinonimák közül a „szuper” kifejezést több változatban is megemlítették: *szuper*, *szupcsi*, *nagyon supi*, *nagyon szuper*. A szlenghöz sorolható kifejezések közül a *klassz*, *király*, *tuti*, *ok* kifejezés fordult elő a válaszokban. Ezekben a válaszokban kívül néhányan megemlítenek más jelentéssel is bíró szavakat, amiket használni szoktak a tetszésük kinyilvánítására: „jeles”, „profi”, „Nem hiszem el!”. Olyan válaszadó is van, aki az angol nyelvű „Good” kifejezést használja.

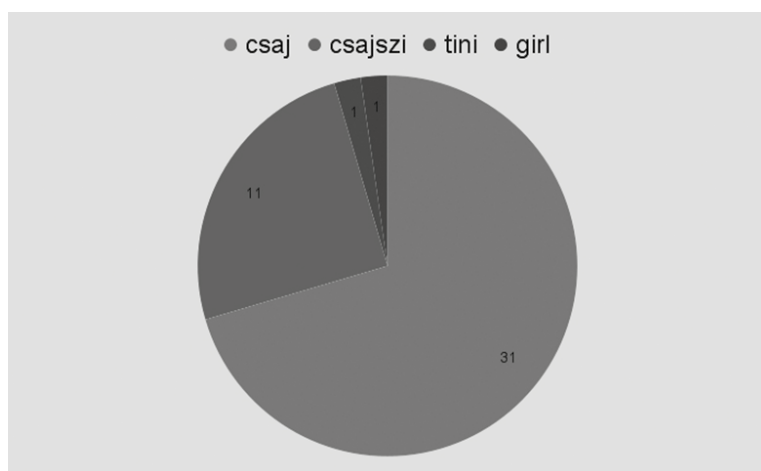
A második kifejezés, amire rákérdeztünk, a „**tetszik**”. Tulajdonképpen az előbbi melléknévvél kapcsolatos kifejezés, de ebben az esetben ige formájában kinyilvánított tetszésre vonatkozik. Érkeztek eltérő válaszok is érkeztek, hiszen más szituációkban is használatos a kifejezés, de az előbbi válaszok közül is találunk néhányat. A legtöbbször ismételt diáknyelvi kifejezés a „tetszik” szóra, a „vagány”,

amit 8-an is megemlítettek. Az angol eredetű „like” szót 6-an írták, ennek a kifejezéseit: „be like”, „like it” egy-egy diák válaszolta. A „menő” kifejezést 6-an írták, de egy diák a „menci” alakjában említi. A „szuper”-t 5-en határozották meg, a „super” változatát pedig egy válaszadó.

Következő kérdéseink a megszólításokra vonatkoztak: hogyan szólítanak idős embereket, illetve velük egykorú fiatalokat. Az „**idős nő**” szólítására, ami számomra meglepetés, a 72 válaszból, 47 irodalmi szó, némelyik igazán kedves, figyelmes megnevezés. 11 diák az idős nőről a mamára asszociált, így inkább a nagymama néhány változatát mutatták be: „mama”, „nagyi”, „mamus”, „mami”, „anyó”. Hat olyan kifejezés is érkezett, ami nem hangzik ennyire szeretetteljesnek, hozzáteszem, ezeket a legtöbb szótár szerint felnőttek használják: „öreg”, „vén csoroszja”, „nyanya”, „banya”, „vénasszony”, „nénasszony”. Az, hogy ez a válaszokból is látszik, arra enged következtetni, hogy a 9-10 éves diákok kellőképp tisztelettudóak.

A legtöbb szlengkifejezés a „fiú” szó helyettesítésére a „srác”, amit 25 alkalommal írtak be a kisdiákok. Megjelenik egy diák válasza között az angol „boy” szó, valamint a haver, csávó, skacok, „pasi”, „pali”, „pasas” szavak is. A lány szó szlengszavai közül a „csaj” a leggyakrabban használt, hisz a 43 diákszóból 31 darab ezt képezi, becézése pedig, a „csajszi”-t amit 11 válaszadó említett. Ezeken kívül egy-egy diák írta a „tini” és az angol „girl” szót.

2. ábra: a „lány” szó diáknyelvi megfelelői



A kérdőívünk következő két kérdése is ellentétes értelmű szavak egyéb megjelenési formáira kérdez rá, „ha valami(valaki) kicsi”, illetve „ha valami(valaki) nagy”. A „**kicsi**” kifejezés legtöbbször használt formái a harmadikos-negyedikes diákok körében a következők: *apró, pici, alacsony, pöttöm, picur*. Sokan jelezték, hogy egyszerűen így: *kicsi*-ként használják. Ritkábban a: *csöppnyi, miniatűr, maroknyi, pinduri, parányi, picurka, törpe, mini, icuri-picuri, rövid, picike, kölyök, töpörtyű, kicsike* kifejezéseket is használják mindennapi kommunikációjukban.

A „**nagy**” kifejezésre jóval kevesebb variáció érkezett, a diákok által leggyakrabban használt kifejezések: *óriás, magas, óriási, bazi nagy, hatalmas, gigantikus*. A diákok jelentős része írta válasznak az eredeti kifejezést: *nagy*. Néhányan pedig a: *nagy növéssű, big, hosszú, méretes, felnőtt, nagyon nagy kifejezéseket*. Az előző kérdéssel ellentétben itt megjelenik az angol szó: *big*, amit ezek szerint gyakrabban használnak, mint a meg nem említett *small (kicsi)* angol kifejezést.

A diákoknak feltettük a „Hogyan fejezed ki azt, hogy valami **szoktalan**?” kérdést, amire a legtöbb diák a „*furcsa, fura*” néhányan a „*furi, nagyon fura*” kifejezéseket írták. Kiemelkedően sok diák írta még a „*különleges, különös*”, „*idegen*”, „*más*” „*váratlan*”, „*érdekes*”, „*új*” szavakat. Néhányan az

„újkeletű”, „rendkívüli”, „nem mindennapi”, kifejezéseket adták, és voltak, akik a „valami nem jó”, „valami nincs rendben” válaszokat írták. A diákok egy része a reakciót mondta el: „*kitátom a szám*”, „*meglepődök*”, „*csodálkozok*”, „*azt mondom: azta*”. És páran konkrét helyzetre reflektáltak, ahol a következőket mondták: „*mit csinálsz?*”, „*Mi van?*”, „*Mi a retek?!*”, „*Ez meg mi?*”, „*Micsoda?!*”.

A következő kérdésünk mentén arra voltunk kíváncsiak, a mai diákok hogyan nevezik a **fizető eszközt**. Természetesen a „*pénz*” a leggyakoribb válasz, de emellett sokan írták a: „*bankkártya*”, „*kártya*” szavakat, ami a mai világban egyre népszerűbb és elérhető. Emellett meglepően sokan választottak a „*lővé*” kifejezéssel, ami az argó pénz jelentése, illetve a „*love*” kifejezést, ami a cigány pénz jelentése. A diákok jelentős része asszociált a „*lei, lej, bani, pénzérme, apró*” szavakra, illetve az angol „*money*” és annak fonetikus „*máni*” alakjára. Kevesebben használják a: „*zsozso, zsozsetta, zöldhasú, lastyé, zsé, lovej, zsuma*” szavakat, és egy diák fogalmazta meg „*pici boldogság*”-ként a pénzt.

A kérdőívünk következő részében néhány családtag megszólítására kérdeztünk rá, amiknél külön kértük, olyanokat írjanak, amiket egymás között használnak, ha a szülőkről, testvérekről beszélgetnek. Anya megszólítására, megnevezésére a következő diáknyelvi kifejezések érkeztek: „*anyuci*” 13-an, míg az „*anyu*”-t 10-en írták. A legkevésbé használják a: „*mamám*”, „*nyanya*”, „*anci*”, „*mámi*”, „*édesanyám*”, „*anyuka*” kifejezéseket. Édesapa megnevezésére szintén 11 diák válaszolt az „*apuci*”-t, és 3-3 kitöltő az „*édesapá*”-t és az „*apuka*”-t írta. Egy diák az „*apucika*”, egy az „*apci*”, „*édesapám*”, „*táti*” szavakkal válaszolt. A testvér kifejezésre már jóval több diáknyelvi változat érkezett: „*bratyó, bratyesz, tesa, tess, kicsik*” szavak, az angol „*bro*”-t is írta egy gyerek, és valaki „*köcsög*”-ként szólítja testvérét, biztos csak szófordulatként használva, testvéri szeretettel megfűszerezett piszkálódással.

Érdekes válaszok érkeztek a barát megszólítására vonatkozóan: legtöbbször a keresztnevének szólítják barátaikat, néhányan haver-nek, tesó-nak, bari-nak nevezik, páran köszönéssel szólítják meg „*szia, csá*”. Kevesen írták a „*barinők, csajsi, csávó, csóró, tesók, srácok, hallode, öreg, bfff*” kifejezéseket. Ami meglep a „*bfff*”- best friend forever (legjobb barátok) az angol kifejezés nem túl népszerű hazánk 9-10 évesei körében, de szerencsére a „*csóró*” kifejezést is igen kevesen alkalmazzák, ami szintén inkább a kötetlenség jelképe, mint a szó valódi, sértő jelentése.

Külön figyelmet szenteltünk a köszönési formák használatának. A kisdíákok egymás között a lazább, humorosabb köszönési formákat használják: szia, „helló”, „csá” és „csó”. Néhányan a „*hali*”, „*szia haver*” kifejezést használják, néhány válasz érkezett kérdésként „*helló, micsi?*”, „*szevasz, van nálatok terasz?*” és egy diák megjegyezte, hogy „*integetek*” köszönés helyett. Távozáskor is legtöbbször ezeket a kifejezéseket használják. A „*csá*” és „*pá*” is megjelenik, viszont néhány jókívánságot tartalmazó mondat is népszerű a kisiskolások között: „*Szia, majd még találkozunk!*”, „*Szia! Holnap még beszélünk!*” valamint „*Jó utat!*”. Néhányan a „*puszi, puszi a pocidra, majd csörizünk, stb.*” kifejezésekkel búcsúznak barátaiktól. Felnőttekkel, idősebb személyekkel már sokkal tisztelettudóbbak: itt a köszönési forma leginkább a „*csókolom, jó napot kívánok, Békesség Istentől!*” A diákok közül mindenki magázza az időseket ami jól neveltségre utal (néhányan megjegyezték hogy mamának „*szia, csá*”-val köszönnek). A válaszok között nem szerepel szleng vagy diáknyelvi kifejezés.

A 21. században nagyon elterjedt a digitális eszközök használata, amit a vírushelyzet még jobban elősegített. Kérdőívünkben a digitális eszközök szlengre gyakorolt hatását is vizsgáltuk, megfigyeltük, milyen rövidítéseket használnak rendszeresen a mindennapi kommunikációjukban: mcs (mit csinálsz?), bcs (bocsánat), k (köszö), h (hogy), hv (hogy vagy?), sztd (szerinted), ins (Instagram), pill (pillanat), vok (vagyok) stb. A kisdíákok nyelvezetében megtalálhatóak a számok, betűk, írásjelek más funkcióval felruházása. Erre is kaptam példákat a kérdőív válaszait megfigyelve:

1. táblázat: Jelek használata

mind1	mindegy
:D	kacagó fej
:)	mosolygó fej
xd,	vicces,
xdd,	nagyon vicces,
xddd	nagyon-nagyon
1x	egyszer
jó8	jó eight- jó éjt

A kitöltők ennél a kérdésnél meglepően sok idegen (angol) nyelvű rövidítést, kifejezést adtak válaszul, ami arra enged következtetni, hogy elég jól értik a nyelvet, legalább is azokat a kifejezéseket régóta ismerhetik, amelyeket rendszeresen használnak.

A következő kérdésünkben az idegen eredetű szavakra kérdeztünk rá, amiket magyarosítva, magyar kontextusban használnak a diákok: Használ sz a mindennapi beszédben rövidítéseket? Ha igen, írd le a rövidítést és a jelentését is! (pl. ubi, cuki). A legtöbb válasz nem meglepő módon, a már említett angol nyelvből ered, néhány kifejezés: smiley, lik, „hello, scooter, ok, yes, nice, type, weekend, what, run stb.

A román nyelvből eredő kifejezések is természetes velejárói a kisebbségben élő magyar emberek kommunikációjának Romániában, ehhez képest a kitöltők viszonylag kevés román szót említettek gyakran használt kifejezésként: calorifer, vinetta, suc, frigider, bine, nu stb. Az utolsó említett nyelv a diákok által a spanyol volt, amelyből egyetlen szót idéztek, mint gyakran használt kifejezést, ami nem más, mint a „gracias”, azaz „köszönöm”.

A kérdőívem utolsó kérdésének az első kérdés ismétlését szántam, egy fajta keretet alkotva: Eszedbe jutott még néhány diáknyelvi kifejezés? Ha igen, írd le, és oszd meg a jelentését is! Fontosnak tartottam az elején is felmérni a spontán diáknyelvi kifejezések mennyiségét, és a végén (a kérdések által ismétlés, és ráeszmélés után) megfigyelni mennyire változott a mennyiség, de akár a minőség is, hisz bízom benne, a diákok által sokkal világosabbá vált a szlengszavak és köznyelvi szavak közötti különbségek a kérdőív kitöltése után. Míg az első kérdés válaszai az iskolai életre korlátozódnak (a diákok a „tanci” példája alapján a hozzá kapcsolódó szavakat tekintették diákszónak, ezek jutottak eszükbe csak), a többi kérdésen végigmenve kirajzolódott bennük egy komplex kép a szlengszavakról. Az utolsó összefoglaló kérdésnél így, nemcsak az iskolával kapcsolatosan, hanem a mindennapi életből, hobbiból, idegen nyelvből eredő szavakat is megemlítették a kitöltő kisdiaokok.

Következtetések

Kutatásunk fő célja a harmadikos- negyedikes tanulók kommunikációjában megfigyelni a szlenghasználatot, annak mennyiségét, minőségét és típusait.

Az első és legfontosabb következtetés, hogy a huszonegyedik század kisdiajkjai használják a diáknyelvet, de ez nem rontja a beszédstílusuk minőségét, hisz a 134 összegyűjtött tanulók által használt szlengszó között csupán néhány szó sértő, vagy vulgáris jellegű. Ezeket megfigyelve rájövünk, hogy a beszédhelyzetet nagyrészt lazítani kívánják, a humor kedvéért használják (ilyenek a „köcsög”, „őreg”, „vén csoroszja”, „nyanya”, „szivat”, „csóró” kifejezések).

Nem szabad ugyanakkor figyelmen kívül hagyni azokat a válaszokat, amelyekből az udvariaság, figyelmesség derül ki („Békesség Istentől”, „Hogy van?”, „Kezét csókolom”, „Majd beszélünk”, „Majd találkozunk”, stb.). Úgy gondolom, ez nagyon elfogadható szint a lázadó, identitáskereső fiatalok részéről, de természetesen az iskolai nevelés ezt megfelelő szinten kell tudja tartani, és az irodalom, irodalmi kifejezések megszerettetésére kell törekedjen.

Kiderül tehát, hogy a diákok leginkább egymás között használják a szlengszavakat, ami a csoportfenntartás, egyfajta lázadás, vagy éppen a humor miatt történik („haver”, „csajszi”, „császtok”, stb.). Nem jellemző az arrogancia, tiszteletlenség, főleg nem a felnőttek irányában, amit az idős embereknek való köszönés kérdéseinek válaszai igazolnak (a válaszok között egy diáknyelvi kifejezés sem szerepelt).

Egy online kérdőívben foglaltam össze néhány kifejezést amire rákérdeztem, hogyan használják másképp, milyen formában építik bele a kommunikációjukba a tanulók („tetszik”, „pénz”, „szokatlan”, „barát”, megnevezések, köszönések, stb.). A válaszok alapján, úgy gondolom, a kitöltő harmadikos-negyedikes tanulók nem mindegyike értette az első kérdésnél a diáknyelvi kifejezést, viszont az utolsó, egyéb diáknyelvi kifejezéseket kérő kérdésnél egyértelműen látszik a szónak a komplexebb megértése. Míg az első kérdés válaszai leginkább a példát és az azzal kapcsolatos szavakat tartalmazza, addig a kérdőív során előcsalogatott fogalmak mentén, az utolsó kérdésnél nagyon sok, mindennapi életből, hobbiból, idegen nyelvből eredő szavakat is megemlítettek a kisdíákok, melyeket legtöbbször egymás között, de akár családban, sőt, sokszor órákon is alkalmaznak.

Az online kérdőív, 72 kitöltő 9-10 éves kisdíák segítségével felmérte a diákok jelenlegi nyelvhasználatát, a szlengszavakra fókuszálva, aminek eredményeképp létrejött egy 134 kifejezést tartalmazó szójegyzék, (Nebulók dumája címmel) ami nagyon érdekes, színes szótár, hisz nemcsak magyar („furi”, „szupi”, stb.), hanem román („frigider”, „calorifer”), angol („bro”, „good”, stb.), spanyol („gracias”) kifejezések is szerepelnek benne, valamint különleges szókapcsolatok („zöldhasú”, „tök jó”), számok- betűk egységesítése, újragondolása („mind1” „jó8”) is megtalálható benne, amit szófajokkal jelöltem (főnév, melléknév, határozószó, kérdőszó, stb.), valamint a használatos jelentését is mellékeltem. A tanulmány keretei nem teszik lehetővé a Nebulók dumája – szótár teljes anyagának közzétételét, de a felsorakoztatott példák jól szemléltetik a mai diákszleng nyelvállapotát.

Sajnáljuk, hogy a Covid-19 vírushelyzet miatt nem tudtunk személyesen találkozni a kisdíákokkal. Offline térben valószínű sokkal több kifejezésre rá tudtunk volna kérdezni, játékosabban tudtuk volna előcsalogatni az egymás között használt kifejezéseket. Így is külön érdeme a kérdőívnek, hogy felnőttek (pedagógus, szülő) nélkül válaszolhattak a kérdésekre, mert bátrabban, őszintébben megnyilvánulhattak.

Érdemes lenne a kísérletet továbbvinni a digitális világban használt kifejezésekre részletesebben is visszatérni. A vírushelyzet által kikényszerített online tanulás valószínű hatást gyakorolt a kisdíákok nyelvhasználatára is: több a digitális világhoz kapcsolódó szót, kifejezést kezdtek használni.

Irodalom

- HOLLÓY Zsolt (2019). Tanárok tanórai megnyilatkozásainak szókincse: használnak-e szleng kifejezéseket a tanárok? In: Bóna Judit– Horváth Viktória (szerk.): Az anyanyelv- elsajátítás folyamata hároméves kor után. Budapest. 2019
- Kis Tamás (1997). Szempontok és adalékok a magyar szleng kutatásához. In: Kis Tamás (szerk.): A szlengkutatás útjai és lehetőségei. Szlengkutatás 1. Debrecen. 1997., 237–296.
- Kis Tamás (2006). Nyelvi univerzálé-e a szleng? 2006
- Kis Tamás (2010-2016). Alapismeretek a szlengről. Letöltve: 2021. 04.12. <http://mnytud.arts.unideb.hu/szleng/szleng.php>

- PARAPATICS Andrea (2014). A szleng hagyományos funkcióiról a fiatalok szemével. *Iskolakultúra* 24. évf, 4, 2014, 63-77.
- SÓLYOM Réka (2015). Nyelvi változás, kreativitás és megértés- LanguageChange, Creativity, and Interpretation. *Hungarológiai közlemények*, 4, 2015. 65-83.

Opriş Edina-Timea

A diákok véleménye az egyéni illetve a csoportos játékosított feladatmegoldásról

Absztrakt

A matematikaórákon egyre nagyobb teret hódít a kooperatív csoportmunka, melynek számos előnye van, de ugyanakkor korlátai is. A Covid-19 világjárvány miatti online tanítás során alkalmazott játékosítás során felmerült a kérdés, hogy egyénileg vagy csoportosan játsszák a Seppo platformon készített játékokat. A tanulmányban bemutatott kutatás az óvó- és tanítóképzős egyetemi hallgatók véleményét térképezi fel az egyénileg, illetve csoportban megoldott játékosított feladatlapok előnyeiről és hátrányairól. A kutatást 2021. február-március folyamán végeztük a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen, Romániában. A kutatásban 38 egyetemi hallgató vett részt, akik egy online kérdőívet töltöttek ki, miután végigjátszottak egy-egy Seppo játékot egyénileg, illetve csoportban. Az eredmények szerint a hallgatóknak leginkább a csoportos játék tetszett, nagy arányban érezték az együttműködést a csapattagok között, zökkenőmentesen dolgoztak, elosztva egymás között a munkát. A csoportmunka alatt motiváltabbak voltak, szívesebben oldották meg a feladatokat és kevesebb stresszt éreztek. Az egyéni munka alatt, jobban törekedtek arra, hogy helyesen oldják meg a feladatokat, jobban el tudtak gondolkodni a feladatok megoldásán, így a versenyszellem is nagyobb volt.

Kulcsszavak: játékosítás, egyéni játék, csoportos játék, feladatmegoldás

Bevezetés

Az egyéni és a csoportos munkán alapuló tanulás egyaránt elősegíti a tanulást. Számos bizonyíték utal arra, hogy az együttműködésen alapuló tanulás jelentős tudományos, szociális és pszichológiai előnyökkel jár (JOHNSON ET AL., 1998). Több tanulmány és metaanalízis azt találta, hogy az együttműködésen alapuló vagy kooperatív tanulási stratégiák különböző formái, ahol a tanulók együtt dolgoznak, jelentős előnyökkel járnak az egyénileg dolgozó tanulókkal szemben (JOHNSON ET AL., 1981). E tanulmányok közül sok a matematika tanulására összpontosított, kimutatva, hogy a kiscsoportos tanulás nagyobb matematikai eredményekhez vezetett, mint az egyének hagyományos tanítási módszerei (DAVIDSON – KROLL, 1991).

De Corte (2004) szerint a matematika tanulásának egyik nézete az, hogy a tudás együttműködésen keresztül történő társadalmi felépítése. Hangsúlyt kell helyezni a problémamegoldásra, az érvelésre és a kommunikációra, a matematikai kutatási közösségek kialakítására (GOOS, 2004 – STAPLES, 2007 – RETNOWATI ET AL., 2016). Bár a kollaboratív tanulás, mint oktatási módszer már az 1970-es évek óta ígéretes eredményeket mutatott, számos jelentős probléma merült fel az együttműködésen alapuló tanulási környezetekben (UZ-BILGIN Cigdem – GUL Abdulmenaf, 2019). Ezek a problémák a csoportdinamika szempontjaihoz kapcsolódnak, beleértve a csoportkohéziót, részvételt, kommunikációt, együttműködést és bizalmat.

A matematika kurzusok egyetemi szintű online oktatása megkövetelte a matematikai feladatok megoldási módszereinek újragondolását. Mivel a matematika tanulása a matematikai feladatok meg-

oldási képességének fejlesztésére irányul, az erre alkalmazott módszerek befolyásolják az eredményeket. A szemtől szembeni oktatás során a problémamegoldás elsősorban kollaboratív módszerekkel valósult meg, melyek biztosították a tanulók aktív részvételét és kommunikációját a problémamegoldási folyamatban. Az online tanítás során a matematikai feladatok megoldására irányuló együttműködést nehezebb megvalósítani, mert a vizuális támogatás nélküli magyarázatok nehezen érthetők. Ily módon a tanulók az online oktatás alatt hajlamosabbak a passzív részvételre. A tanulók motiválására és az aktív részvétel biztosítására az egyik használható módszer a játékosítás. A tanulmány célja feltárni a hallgatók véleményét az egyéni, illetve a csoportos játékosított feladatmegoldásról a Seppo platformon.

A játékosítás

A játékosítás meglehetősen új módszer az oktatásban. Deterding et al. (2011) úgy határozta meg, mint „játéktervezési elemek használata nem játék kontextusban”. Kapp (2012) szerint a játékosítás fogalma nem más, mint „használni a játék alapú mechanikát, esztétikát és játékgondolkodást az emberek bevonására, cselekvésre ösztönzésére, a tanulás elősegítésére és a problémák megoldására”, ugyanakkor kiemeli a motivációt és az aktív részvételt is. A játékosítás nem egyenlő a játék alapú tanulóssal. Al-Azawi, Al-Faliti és Al-Blushi (2016) szerint a játékosítás az egész tanulási folyamatot játékká változtatja, a játékalapú tanulás pedig játékot a tanulási folyamat részeként használja.

A játékosításnak számos előnye van, hiszen tanulásra motiválja a tanulókat (LÓPEZ CARRILLO ET AL., 2019 – HARI – ZSOLDOS-MARCHIS, 2020; OPRIŞ – BÁLINT-SVELLA – ZSOLDOS-MARCHIS, 2021; YILDIZ – TOPÇU – KAYMAKCI, 2021), magasabb tanórai jelenlétre ösztönöz (O'DONOVAN ET AL., 2013 – LASKOWSKI, 2014 – BARATA ET AL., 2017 – ZSOLDOS-MARCHIS, 2020), aktív részvételre ösztönöz (OPRIŞ – BÁLINT-SVELLA – ZSOLDOS-MARCHIS, 2021), csökkenti azoknak a hallgatóknak az arányát, akik megbuknak vagy otthagynak egy kurzust (MOLNAR, 2019), javítva a teljesítményt (ZSOLDOS-MARCHIS, 2020), érzelmi és szociális hatással is van a hallgatókra (DOMÍNGUEZ ET AL., 2012). A játékosításban használható játékelemek a történet, a térkép, a célok, a szintek, a pontszámok, a helyezések, a jelvények, az azonnali visszajelzés stb.

A kutatás leírása

A kutatás 2021. február – március között zajlott a romániai Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. A kutatásban 38 másodéves, nőnemű óvó- és tanítóképzős egyetemi hallgató vett részt. Életkoruk 19 és 21 év között volt. Az adatokat 2021 márciusában gyűjtöttük össze, miután a résztvevők mindkét játékot kipróbálták. A kapott adatokat kvantitatívan (zárt kérdések) és kvalitatívan (nyitott kérdések) elemeztük.

A kutatás kérdései

Ez a kutatás a következő kérdésekre próbál választ találni:

1. Melyik játékot kedvelik leginkább a hallgatók, azt amelyiket egyénileg játsszák vagy amelyiket csoportban?
2. Milyen volt a csapatmunka?
3. Milyen munkaformát preferálnak a hallgatók leginkább a csoportban?
4. Melyik játék során érezték magukat motiváltabbnak a feladatok megoldására?
5. Melyik játék során törekedtek jobban arra, hogy helyesen oldják meg a feladatokat?
6. Melyik játék során oldották meg szívesebben a feladatokat?

7. Melyik játék során érezték kevesebb stresszt?
8. Melyik játék során érezted magad jobban?
9. Melyik játék során volt nagyobb a versenyszellem?
10. Melyik játék során gondolkodtak el mélyebben a feladatok megoldásán?

A kutatás eszközei

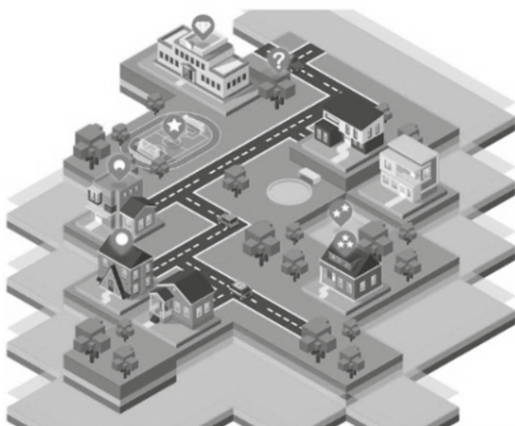
A kutatásban használt eszköz egy kifejezetten a jelen kutatás céljaira kidolgozott kérdőív, amely a szakirodalomból származó egyéb játékosítás kísérleteken alapszik (SILLAOTS, 2014 – AB. RAHMAN – AHMAD – HASHIM, 2018). 15 kérdést tartalmaz, amelyből 13 zárt és 2 nyitott típusú kérdés. A kérdőívben 4 demográfiai kérdés van és 11 kérdést, amely a kutatási témához kapcsolódik. A kutatási témához kapcsolódó zárt kérdések között vannak feleletválasztós, jelölőnégyzetes, skála és Likert-skála típusú kérdések.

A két Seppo játék leírása

A kutatás alatt a hallgatók két játékot játszottak, az egyiket egyénileg, a másikat pedig csoportban. Mindkét játékot egy kétórás matematikai tevékenység során alkalmaztuk.

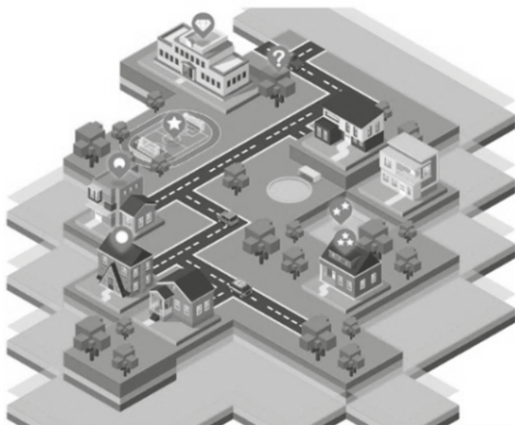
Az egyéni játék térképe egy város volt, néhány épülettel és parkkal (1. ábra). A játék története a következő: A játékos ebben a városban keresi a barátját. A játékos a város körüli útja során különböző emberekkel találkozik, akiknek segítségre van szükségük a mindennapi matematikai feladatok megoldásában. Minden feladat szövege szorosan kapcsolódik a kerettörténethez. Minden helyesen megoldott feladatért a játékos kap egy puzzle-darabot. Ezek a puzzle-darabok egy térkép darabjai, amelyek segítségével a játékos megtudhatja, hol várja őt a barátja. A feladatok típusa feleletválasztós, azért, hogy azonnali visszajelzést tudjunk adni a játékosnak. Egyes problémáknál a játékosoknak fotót kell feltölteniük a megoldással, hogy lássa az oktató, hogy milyen nehézségek adódtak a hallgatóknak a hibás problémamegoldás esetén, de ezekről a játékos nem kapott azonnali visszajelzést. A megoldás helyességére vonatkozó visszajelzések mellett néhány üzenetet is kaptak a játékosok: gratulálunk a helyes válaszokhoz és biztatást a helytelen válaszokhoz.

1. ábra. Egyéni játék térképe



A csoportos játék térképe egy mesekert (2. ábra) volt. A játék története a következő: A játékosok megkapták a mesekert térképét, amelyen el kellett érniük a törpe hídjához, mivel ott egy meglepetés várta őket. Útjuk során matematikai feladatokat kellett megoldaniuk, és minden helyes megoldásért kaptak egy csillogó drágakövet. Ebben a játékban a matematikai feladatok nem függtek össze a kerettörténettel. A feladatok típusa ebben a játékban is feleletválasztós volt, azért, hogy azonnali visszajelzést tudjunk adni a játékosoknak. Egyes problémáknál pedig itt is fotót kellett feltölteniük a megoldással, hogy lássa az oktató, hogy milyen nehézségek adódtak a hibás problémamegoldás esetén.

2. ábra. Csoportos játék térképe



A kutatás eredményei

Csoportmunka esetén az egyik probléma a feladatok nem megfelelő elosztása, a csapattagok különböző mértékű részvétele szokott az egyik probléma lenni. Az ezzel kapcsolatos, 5-fokú Likert-skálán mért állításokra adott válaszok esetén az átlagokat (M) és a szórásokat (SD) az 1. táblázat tartalmazza. Az eredmények azt mutatják, hogy a csapatban játszott játékban a hallgatók több mint 85%-a érezte az együttműködést a csapattagok között, zökkenőmentesen dolgoztak együtt, ahol mindenki csapattag dolgozott. Kicsit több, mint fele a hallgatóknak úgy dolgozott csapatban, hogy elosztották egymás között a munkát. Kevesebb, mint fele a hallgatóknak érzett csak versenyt a csapattagok között. Egy csapat kivételével, akik leosztották egymás között a feladatokat, mindenki közösen oldotta a feladatokat.

1. táblázat. A hallgatók csapatt munkája

	M	SD
Éreztem az együttműködést a csapattagok között.	4,63	0,59
A csapattmunka zökkenőmentes volt.	4,26	1,06
Elosztottuk a munkát a csapattagok között.	3,21	1,51
Mindenki dolgozott a csapatban	4,36	0,94
Éreztem versenyt a csapattagok között.	2,26	1,45

A 2. táblázatból láthatjuk, hogy a hallgatók válaszai alapján, több hallgató motiváltabb a feladatok megoldásra a csoportos játék során. Ugyancsak a csoportos munka alatt szívesebben oldották meg a feladatokat, kevesebb stresszt éreztek és a feladatok megoldása alatt jobban érezték magukat a csoportban. Az egyéni munka alatt a hallgatók jobban törekedtek arra, hogy helyesen oldják meg a feladatokat, jobban el tudtak gondolkodni a feladatok megoldásán, így a versenyszellem is nagyobb volt.

2. táblázat. A hallgatók által játszott játékok munkaforma preferenciája

	csoportos játék	egyéni játék	nem éreztem különbséget
Melyik játék során érezted magad motiváltabbnak a feladatok megoldására?	19	10	9
Melyik játék során törekedtél jobban arra, hogy helyesen oldd meg a feladatokat?	13	17	8
Melyik játék során oldottad meg szívesebben a feladatokat?	20	4	14
Melyik játék során éreztél kevesebb stresszt?	33	2	3
Melyik játék során érezted magad jobban?	29	1	8
Melyik játék során volt nagyobb a versenyszellemed?	10	19	9
Melyik játék során gondolkodtál el mélyebben a feladatok megoldásán?	7	21	10

Következtetések

Az eredmények azt mutatták, hogy a legtöbb hallgató a csoportos munkaformát kedvelte a játékosított feladatmegoldásban. A csoportok többsége együtt dolgozott a feladatmegoldáson, ami motiváltabbá tette őket és ami hozzájárult a csoporttagok együttműködéséhez és a zökkenőmentes munkához is. A csoportos munka alatt a hallgatók szívesebben oldották meg a feladatokat, kevesebb stresszt éreztek és a feladatok megoldása alatt jobban érezték magukat a csoportban, ezáltal a hallgatók többsége nem is érezte egymás között a versenyszellemet. Az egyéni munka alatt pedig a hallgatók jobban törekedtek arra, hogy helyesen oldják meg a feladatokat, jobban el tudtak gondolkodni a feladatok megoldásán, így a versenyszellem is nagyobb volt.

Irodalom

- AL-AZAWI Rula – AL-FALITI Farsi – AL-BLUSHI Mazin (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study, International Journal of Innovation, Management and Technology, 7(4), 132 – 136.
- BARATA Gabriel – GAMA Sandra – JORGE Joaquim – GONÇALVES Daniel (2017). Studying student differentiation in gamified education: A long-term study. Computers in Human Behavior, 71, 550-585.

- UZ-BILGIN Cigdem – GUL Abdulmenaf (2019). Investigating the Effectiveness of Gamification on Group Cohesion, Attitude, and Academic Achievement in Collaborative Learning Environments. *TechTrends*, 64. 10.1007/s11528-019-00442-x.
- DAVIDSON Neil – KROLL Diana Lambdin (1991). An overview of research on cooperative learning related to mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 362–365. <http://dx.doi.org/10.2307/749185>
- DE BYL Penny (2012). Can Digital Natives Level-Up in a Gamified Curriculum? In M. Brown, M. Hartnett & T. Stewart (Eds.), *Future challenges, sustainable futures*. Ascilite, Wellington, 256 – 266.
- DE CORTE Erik (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning (mathematics) from instruction. *Applied Psychology*, 53, 279 – 310. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00172.x>
- DETERDING Sebastian – DIXON Dan – KHALED Rilla – NAKE Lennart (2011): From Game Design Elements to Gamefulness: Defining ‘Gamification’. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15.
- DOMÍNGUEZ Adrian – SAENZ-DE-NAVARRET Joseba – DE-MARCOS Luis – FERNÁNDEZ-SANZ Luis – PAGES Carmen – MARTÍNEZ-HERRAIZ Jose-Javier (2012). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380 - 392. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- FAGHIHI Usef – BRAUTIGAM Albert – JORGENSEN Kris – MARTIN David – BROWN Angela – MEASURES Elisabeth – MALDONADO-BOUCHARD Sioui (2014). How gamification applies for educational purpose specially with College Algebra. *BICA*, 182 – 187.
- GILLIES Robyn (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice, *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3):39-54. 10.14221/ajte.2016v41n3.3
- GOOS MERRILYN (2004). Learning mathematics in a classroom community of inquiry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35, 258 – 291. <http://dx.doi.org/10.2307/30034810>
- HARI Tünde – ZSOLDOS-MARCHIS Iuliana (2020). Primary school teachers’ knowledge and opinion about gamification, *Proceedings of the 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, 9281 – 9287.
- JOHNSON David – JOHNSON Roger – SMITH Karl (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30, 26 – 35. <http://dx.doi.org/10.1080/00091389809602629>
- JOHNSON David – MARUYAMA Geoffrey – JOHNSON Roger – NELSON Deborah – SKON Linda (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47– 62. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- KAPP Karl (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, San Francisco: John Wiley & Sons.
- KOVÁCSNÉ PUSZTAI Kinga (2021). Gamification in Higher Education. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 18(2), 87 – 106. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2020.0510>
- LANUZA Maryann (2020). Integrative Gamification Technique in Teaching Specialization Courses in Mathematics, *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(4), 1275 – 1281.
- LASKOWSKI Maciej (2014). Gamification in Higher Education: A Case Study. *Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference*, 971 – 975.
- MOLNAR Leslie (2019). The Effect of Gamification Elements on Engagement and Achievement in Calculus 1 and 2. *The IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2019 Official Conference Proceedings*.
- LÓPEZ CARRILLO Dolores – CALONGE GARCÍA Amelia – RODRÍGUEZ Laguna Teresa – ROS MAGÁN, German – LEBRÓN MORENO Jose Alberto (2019). Using Gamification in a Teaching Innovation Project at the University of Alcalá: A New Approach to Experimental Science Practices”. *The Electronic Journal of e-Learning*, 17(2), 93 – 106.

- O'DONOVAN Siobhan – GAIN James – MARAIS Patrick (2013). A case study in the gamification of a university-level games development course. In J. McNeill, K. L. Bradshaw, P. Machanick & M. Tsietsi (eds.), SAICSIT (pp. 242-251): ACM.
- OPRIŞ Edina-Timea – SVELLA Éva – ZSOLDOS-MARCHIS Iuliana (2021): Prospective preschool and primary school teachers' knowledge and opinion about gamification, *Acta Didactica Napocensia*, 14, 1. szám. 104 – 114.
- Rahman Rafidah – Ahmad Sabrina – Hashim Umami (2018). The effectiveness of gamification technique for higher education students engagement in polytechnic Muadzam Shah Pahang, Malaysia. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 15. 10.1186/s41239-018-0123-0.
- RETNOWATI Endah – AYRES Paul – SWELLER John (2016). Can Collaborative Learning Improve the Effectiveness of Worked Examples in Learning Mathematics?. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000167>
- SILLAOTS Martin (2014). Achieving Flow through Gamification: A study on Re-designing Research Methods Courses. *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning*. 2.
- STAPLES Megan (2007). Supporting whole-class collaborative inquiry in a secondary mathematics classroom. *Cognition and Instruction*, 25, 161–217. <http://dx.doi.org/10.1080/07370000701301125>
- YILDIZ İsmail – TOPÇU Ersin – KAYMAKCI Selahattin (2021). The effect of gamification on motivation in the education of pre-service social studies teachers, *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100907, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100907>.
- ZSOLDOS-MARCHIS Iuliana (2020). Gamification of the mathematics course for pre-service preschool and primary school teachers, *Proceedings of 12th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 6787 – 6794.

**ÚJVIDÉKI EGYETEM, MAGYAR TANNYELVŰ
TANÍTÓKÉPZŐ KAR, SZABADKA, SZERBIA**

Mecserik Vivien

A digitális oktatás hatékonyságát befolyásoló belső tényezők összefüggésének vizsgálata a tanárképzésben

Absztrakt

A tanulmány fő célja, hogy megvizsgálja a távoktatás hatékonyságát befolyásoló tényezőket a tanárképzésben résztvevő hallgatók között. Az általunk vizsgált tényezők közt szerepel, a digitális kompetencia értéke, az önálló tanulásra, összpontosításra, az idő körülmények beosztására, valamint a motiváció fenntartására való képesség. Tanulmányunk kiemelt részletességgel vizsgálja, hogy a digitális kompetencia értéke és a távolléti oktatás során elért tanulmányi eredmény korrelációban áll-e egymással, valamint azt, hogy a távoktatás sikerességéhez alapvetően hozzátartozó képességek milyen módon hatottak a tanulással eltöltött időre.

Kulcsszavak: távoktatás, digitális kompetencia, tanítóképzés

Távoktatás – újdonság okozta rémület a 21. században?

„A számítógép, akár a rejtélyes, fából készült szerkezet Trója falai előtt, váratlanul jelent meg az iskolákban. A gépek megérkezését nem előzte meg a tanárok meggyőzése és felkészítése; kevesen várták örömmel, s ma is kevesen használják szakértelemmel ezt az új eszközt. ... A trójai falóból az éj leple alatt ellenséges katonák bújtak elő, s a város végül elesett – a számítógépben pedig nem kevésbé agresszív, a hagyományos pedagógiai gyakorlatra nézve veszélyesnek látszó módszerek és tartalmak rejlenek” – vélekedik így az oktatási folyamatba be-belépő IKT-ről Kárpáti (KÁRPÁTI, 1999: 76). Több év telt el ez írás óta, és a tanügy még továbbra sem „bízik” a digitális kütyükben, legalábbis nem volt rákényszerülve, hogy bízzon bennük. 2020 márciusában a COVID-19 járvány kényszerítő erővel bírt, hiszen a kialakult helyzet miatt a tanügy bevezette a távoktatást. Tehát, a hallgatók otthonaikból, digitális eszközeiken keresztül hallgatták a tanórákat, előadásokat, mindaddig, amíg a fertőzöttek száma alábbhagyott, az iskolák éltek a blended-learning-gel, azaz a vegyes oktatással.

A távoktatás bár hosszú múltra tekint vissza, továbbra is az újdonság erejével hat. A gyanakvás és a negatív hozzáállás mellett, a járvány azt is igazolta, hogy a távoktatást társadalmi igények fogalmazzák meg. Lajos Tamás szerint „a távoktatás hirtelen megnövekedett elfogadottsága elsősorban nem belső fejlődésnek, eredményes alkalmazásának a következménye, azaz nem egy természetes, szerves fejlődés eredménye, hanem főként a nemzeti és regionális politikák változásának köszönhető.(...) E politikák, azok, amelyek az információs társadalom gondolatát fogalmazták meg” (LAJOS, 1996: 743).

Az IKT hatásai

A digitalizáció nagyfokú hatása a társadalomra és a munkaerőpiacra nézve nem csak fizikai, (kézzel fogható: telefon, laptop stb.), de szellemi szinten is változásokat eredményezett (új tanulási elméletek, hálózatelmélet). Újabb innovatív ötleteink hatására folyamatosan változtatunk környezetünkön, és ebben a változó környezetben más készségek szükségesek ahhoz, hogy minél jobb teljesítményre tegyünk szert. „A digitalizáció ma már a versenyképesség egyik meghatározó tényezője, ... jelentős erőfeszítéseket kell tenni a jelenlegi és jövőbeli munkavállalók digitális kompetenciájának fejlesztése

érdekében.”¹ A technológiai fejlődés következtében egyre több digitális tartalommal találkozhatnak nemcsak a munkaerőpiacra érkezők, de az oktatási intézményekben tanuló diákok, hallgatók, valamint oktatók is. A digitális kompetencia fejlettsége pedig a modern, hálózatalapú oktatási formákon (távoktatás, vegyes típusú oktatás) nyújtott hatékony teljesítmény minőségéhez is hozzájárul. Az sem mellékes, hogy a tanító hogyan viszonyul a digitális eszközökkel való tanításhoz, ha csak használni tudja őket, azáltal maximum megtanítani tudja az egyes applikációk használatát vagy gondot fordít arra is, hogy nevelje a tanulókat a digitális világban való tájékozódásra, a felelősségteljes internethasználatra. Ezekre a részletekre fektetnek nagy hangsúlyt a digitális kompetencia-keretek, melyek „segítik az egyének önértékelési folyamatát, a tanulási célok kitűzését, az oktatási és képzési lehetőségek kiválasztását, továbbá megkönnyítik az álláskeresést is.”² SchoolEducationGateway szerint „napjainkban a digitális kompetenciával való rendelkezés nemcsak az IKT-hoz való hozzáférést és azok használatát jelenti, hanem magában foglalja az ezekhez kapcsolódó megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök birtoklását is. (...) valamint „a digitális technológiák teljes körének az információszerzés, a kommunikáció és az alapvető problémamegoldás céljából való magabiztos és kritikus használatát...”³

Milyen új kompetenciákra van szükségük az oktatóknak és a diákoknak a digitális fejlődés fenntartása érdekében?” – teszi fel a kérdést Pankász Balázs (Pankász, 2016: 3). Az évek során erre vonatkozóan több válaszlehetőség fogalmazódott meg világszerte. Számos, a pedagógusok és polgárok digitális kompetenciáját mérő, azt meghatározó keretrendszer látott már napvilágot, amelyek célja a digitális kompetencia mélyebb megértése.

Nemzetközi keretrendszerek

Az Európai Bizottság 2013-ban kidolgozta a *European Digital Competence Framework for Citizens* keretrendszert, amely a digitális kompetenciák egységes értelmezését teszi lehetővé. (Racskó, 2017: 7. oldal). «Öt kompetenciaterületből áll: műveltség az információ és az adatok tekintetében; kommunikáció és együttműködés; digitális tartalom készítés; biztonság; problémamegoldás.”⁴ Nem sokkal a DigComp kérdőív után, az Európai Unió „2015-ben az oktatási intézmények számára is elkészítette keretrendszerét, amely a DigCompOrg (European Framework for DigitallyCompetent Educational Organisations) címet kapta.” (KAMPYLIS – DEVINE, 2015.) A keretrendszer hét témakört, összesen 74 kritériumot fogalmaz meg az intézményi fejlesztéshez (CHIRA, 2020). A keretrendszer „célja, hogy támpontot kínáljon az oktatási intézmények szervezetfejlesztéséhez és önértékeléséhez, valamint segítséget nyújtson a szakpolitika számára a helyi, regionális és nemzeti szintű programok és beavatkozások tervezéséhez” (Főző, 2017: 7).”

Keretrendszerek, digitális innovációk Szerbiában

Szerbiában az oktatásban végbemenő digitalizáció még igencsak gyerekcipőben jár. Nagyon kevés szakirodalom és még kevesebb, legalábbis nem elegendő kezdeményezés született, ahhoz, hogy nagyobb horderejű változások következzenek be e területen.

Az ETF 2017-es felmérése alapján az alábbiakat fogalmazhatjuk meg a Szerbiában végbemenő fejlesztésekről: Szerbia oktatásfejlesztési stratégiája kiemeli az IKT szerepét az oktatás és a tanulás minőségének javításában az oktatás minden szintjén. Bár a közép fokú oktatásról szóló törvény 2.

1 Magyar Közlöny; 2019. 97. sz.; 3350.

2 Magyar Közlöny; 2019.97. sz.; 3350.

3 SchoolEducationGateway, <https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm> [2021.06.23].

4 Skoll.hu, <https://skoll.hu/blended-learning/> letöltve: 2021.06.23.

cikke a tantervközi kompetenciákat célozza, nem tartalmazza a digitális készségeket. Ezeket főként a tantervek reformjával támogatják. Az IKT és a számítástechnika önálló tantárgyként való legutóbbi bevezetése a szakiskolákban minden első osztályos tanuló számára az alapja a digitális készségek fejlesztésének, mint kulcskompetenciának, évente 74 órával. Bár elismerik a digitális készségek fontosságát, ezt nem támasztja alá rendszeres nyomkövetés, amely az előrehaladást a vonatkozó nemzeti stratégiákhoz és politikákhoz viszonyítva méri.

Az Oktatási Minőségi és Értékelési Intézet jelenleg eszközöket fejleszt a kulcskompetenciák, köztük a digitális készségek értékelésére. Az alapfokú oktatás és képzés (VET) tanárképzés nem tartalmazza kötelező digitális tantárgyként a digitális készségeket és kompetenciákat. A szakképzésben résztvevő oktatók főként a folyamatos szakmai fejlődés révén sajátítják el a digitális készségeket, ami egyre több digitális tanfolyamot kínál. Az oktatók digitális készségeinek fejlesztését nem támogatja egy szisztematikus és szabványos nyomkövetési folyamat, amely méri az előrehaladást a releváns stratégiákhoz és szakpolitikákhoz viszonyítva.

Az ország iskoláiban a digitális és online tanulásban elért sikereket összehasonlító kutatási tanulmány megállapításai rámutatnak arra, hogy az oktatók informális tanulása kritikus fontosságú a technológia iránti pozitívabb hozzáállás szempontjából. Ezt elősegítendő a **szerb Moodle Network** (szerbül Mudl Mreža Srbije-MMS) – egy nem kormányzati, nonprofit szervezet – törekszik arra, hogy létrehozza a digitálisan hozzáértő tanárok együttműködési hálózatát annak érdekében, hogy a digitális és online tanulás minőségét javítsák az alábbiak révén: 1. Az oktatásban való felhasználás előmozdítása, támogatása és javítása; és 2. oktatásfejlesztési programok végrehajtása az online környezetben. A tanárok MMS törzshálózata nagyszámú tanár (kb. 6300) online képzésének megvalósításában vett részt az IPA projekt keretében. A fent említett digitális kezdeményezés, a digitális készségek és a digitális tanulás támogatása, valamint az IKT-ről szóló első politikai dokumentum, amelyet a Nemzeti Oktatási Tanács már 2013-ban elfogadott, konkrét politikai alapot és eszközöket biztosít a digitális tanulás integrációjának előmozdításához az országban. Az Oktatásfejlesztési Intézet a Microsofttal együttműködve létrehozta az általános és középiskolák jó gyakorlatának digitális tárházát, amely a Creative School nevet viseli. Ez az adattár digitális tananyagokat, valamint tesztek, feladatokat kínál a gyakorlati munkához és a csoportmunkához, mind általános, mind néhány szakmai tantárgy számára. A program 2004-ben indult, 25 000 tanár regisztrált, 2014-ben véget ért, és az Oktatási Minisztérium dolgozik az adatbázis áttelepítésén, hogy az új platformon ismét elérhetővé váljon az adattár a tanárok számára. A vajdasági IKT-klaszter számos kreatív projektjéről ismert, amelyek célja a helyi lakosság, különösen a fiatalok, de a már foglalkoztatottak digitális készségeinek fejlesztése.

A digitalizáció felé tett apró lépések folytatódtak 2018-ban: Tatjana Matić, a Kereskedelmi, Idegforgalmi és Távközlési Minisztérium államtitkára a Digitális Képességek Fejlesztési Stratégia Javaslatának kidolgozásával foglalkozó munkacsoport első ülésén elmondta, hogy a Szerb Köztársaságban 51% a 15 éves és idősebb korosztályú számítógépfelhasználók digitális írástudatlanok. Matić, a munkacsoport elnöke, rámutatott, hogy a polgároknak nemcsak a munkájukhoz, hanem a hétköznapi tevékenységeik elvégzéséhez is szükségük van digitális készségekre, amelyek megkönnyíthetik az életüket. A stratégia célja a digitális készségek fejlesztése, minden polgár számára a számítógépes ismeretek bővítése, a számítógép és az internet használatának növelése, a digitális készségek fejlesztése az oktatás és képzés minden szintjén. Az IKT infrastruktúrába történő beruházás jelenti a legnagyobb kihívást, a Szerb Köztársaságban felgyorsult digitális átalakulás szempontjából.

Ugyan vannak törekvések az oktatás területén, mint amilyenek az új, digitális világ témájú tantárgyak, különböző pályázatok, amelyekkel az iskolák tantermei technikailag felszereltebbé válhatnak, mindezek ellenére a tanítók magas digitális kompetencia szintje hiányában, *„a digitális tábla, vagy a projektor használata ezen készségek nélkül nem tölt be több szerepet, mint az írásvetítő, vagy a hagyományos osztálytermi tábla.”* (SZŐKE – MILINTE, 2015: 9-27). *A digitális átalakulás társadalmi és pszichológiai következményei kikerülhetetlenül hatással vannak az oktatás világára* (CHIRA, 2020).

A különböző keretrendszerek megalkotása fontos ugyan, de azok „*adaptálása a tanítási-tanulási folyamatokra még fontosabb*”. (SZŐKE-MILINTE, 2015: 9-27).

A digitális kompetencia fontossága azonban nemcsak mint pedagógus kompetencia, hanem általában véve a modern, hálózatalapú tanulás szempontjából is fontos. Így további kérdést vet fel, hogy milyen módon befolyásolhatják a web 2.0 alkalmazások a tudás megszerzésének módját, és tényleg hatékony és eredményes felsőoktatási eszköz lehet-e a hálózatalapú tanulás és az e-learning.

Kutatásom középpontjában tehát a mai társadalom mindennapi életében már-már elengedhetetlennek minősülő, mégis elhanyagolt kulcskompetenciája áll, mégpedig a digitális kompetencia. Pályámhoz hűen és az oktatás jelenlegi helyzetéből kiindulva a digitális kompetencia mértékét és a távoktatás során nyújtott teljesítmény összefüggésének vizsgálatát végeztem el tanárképzős hallgatókon.

A digitális kompetencia valamint, a tanulásra szánt idő és a tanulás során nyújtott teljesítmény összefüggésének vizsgálata

Hipotézisek

Az első hipotézisünkben feltesszük a kérdést, hogy: a magas digitális kompetencia szinttel rendelkező hallgatók sokkal pozitívabb, a távoktatás során megélt élményekről számolnak be? A magas szintű digitális kompetencia nagyban hozzájárul a távoktatás során nyújtott teljesítményhez?

A második hipotézisünkben a következő kérdésekre keressük a választ: Azok a hallgatók, akik hatékony időbeosztással rendelkeznek, kevesebb időt töltöttek el tanulással, helyén lévő motivációval, fokozott figyelemmel rendelkeznek és tudnak önállóan tanulni?

A harmadik hipotézisünk: azok a hallgatók, akik nem tudják hatékonyan beosztani az idejüket, több időt töltöttek el a tanulással, motivációjuk alacsony, figyelmük könnyen elterelődik az aktuális célokról és nehézséget okoz számukra az önálló tanulás?

Minta

A kutatás alanyai a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, okleveles tanító szakán tanuló, harmad- és negyedéves, valamint mester (mester-jelölt) hallgatók voltak. Azért döntöttünk emellett a csoport mellett, mert az első kérdőív kitöltése bizonyos szintű szakmai tapasztalatot igényel. A harmad- és negyedéves hallgatók, és a legtöbb mesterhallgató rendelkezik bizonyos szintű szakmai gyakorlattal, amely elegendő a kérdések megválaszolásához, ezáltal a digitális kompetencia felméréséhez.

Mérőeszközök

Kutatásunk során két online kérdőívvel dolgoztunk. Az első kérdőívünk a keretrendszerekkel foglalkozó fejezetben említett DigCompEdu volt, amelynek segítségével a hallgatók digitális kompetenciáját mértük. Kutatásunk második kérdőíve egy általunk összeállított űrlap, amely a távolléti oktatás eredményességét befolyásoló tényezőkre irányuló, hallgatói elégedettség-mérés volt. Ezek a tényezők több tanulmány feldolgozása során, a tanulmányokban kiemelt jelentőségű tényezők, mint amilyen a digitális kompetencia értéke, az önálló tanulásra, összpontosításra, az idő körületekintő beosztására, valamint a motiváció fenntartására, való képesség. A digitális kompetencia méréséhez kiválasztott kérdőívben, a kitöltőnek rendelkeznie kell némi szakmai tapasztalattal, ahhoz, hogy válaszolni tudjon a feltett kérdésekre. Amennyiben valaki kitölti a kérdőívet, akkor az elért pontszámok alapján kapni fog egy értékelést arról, hogy a digitális kompetenciája milyen szinten áll jelenleg. A teszt hat különböző területre oszlik. Ezek a területeken meghatározott pontszámot lehet elérni. A kérdőív

kitöltését követően megtekinthető az egyes területeken elért pontszám is, amelyből a tudunk következtetni hallgatók erősségeire és gyengeségeire is egyaránt.

A kutatás során megkértük a hallgatókat, hogy írják be az elért pontszámok alapján, jelenleg milyen szinten áll a digitális kompetenciájuk, valamint azoknak a területeknek a számát, amelyeken a legmagasabb és a legalacsonyabb pontszámot érték el. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert így egy sokkal részletesebb képet kaphattunk arról, hogy az új tanító generáció milyen területeken teljesít jól, és melyek azok a területek, amelyeken a jövőben esetleg további fejlesztéseken lehet elgondolkodni a tanárképzés során.

A kérdőívek kiértékelése, eredmények

A kérdőíves felmérés digitális kompetenciára vonatkozó eredményei:

A megkérdezett hallgatók válaszai alapján elmondható, hogy kevés kivétellel, a legtöbben B1-es és B2-es szintű digitális kompetenciával rendelkeznek. A B1 és a B2 szint közül több hallgató áll a B1-es szinten. A válaszokból egyértelműen következik az is, hogy a magasabb digitális kompetenciával rendelkező hallgatók, ebben az esetben a B2 -es szinten lévők, nem jelölték meg az IKT-eszközök használatát, illetve a távoktatás során használt applikációk kezelését, mint a távoktatás során felmerülő főbb nehézséget okozó tényezőt, azonban a B1-es szinten lévő hallgatók már az IKT-eszközökhöz, applikációkhoz kapcsolódó problémákról számoltak be.

A hallgatók által megjelölt kritikus területek, amelyeken alacsonyan teljesítettek az önfejlesztés és szakmai elkötelezettség és az értékelés volt. Jól teljesítettek a tanulás és tanítás, a tanulók digitális kompetenciájának támogatása terén. Elmondható tehát, hogy a legtöbb hallgató, jövőbeli pedagógus a tanításra és a tanulók aktivizálására jól tudja használni a digitális eszközöket, amely azt is bizonyítja, hogy a karunkon folyó oktatás eredményes a gyakorlatban is.

Az első és a negyedik területet megvizsgálva látható, hogy vannak olyan területek, amelyekre a jövőben talán nagyobb hangsúlyt kell fektetni a tanítóképzésben. Sajnos a negyedik területen elért alacsony pontszám alapján, a hallgatók nem tudják hatékonyan felhasználni a digitális eszközöket a gyermekek egyéni fejlődésének nyomonkövetéséhez, illetve értékeléséhez, magyarán a differenciálás gondot okoz.⁵

Az első területen jelentkező problémák sajnos csupán alátámasztják a korábbi felmérések eredményeit (ETF, 2017), miszerint a pedagógusok igénylik a továbbképzést az oktatásinformatika területén (ETF:56%, úrlap: 41,7%), azonban sajnos az anyagi okok (57%), vagy tájékozatlanság, az egyéni fejlődéshez szükséges motiváció, esetleg a kevés, egyéni fejlődésre szánt idő állhat ennek hátterében. Az ETF 2017-es felmérése alapján a pedagógus-továbbképzésekre való jelentkezések alacsony számának hátterében anyagi okok állnak, de a tájékozatlanság (kevés információ jut el az aktuális képzésekkel kapcsolatban a hallgatókhoz, tanítókhoz) motiváció (erre utal a hallgatók alacsony pontszáma ezen a területen) és az idő hiánya, mind általunk feltételezett, „potenciális” problémának számítanak, melyeket sajnos jelenlegi kérdőívünkben nem tudunk alátámasztani. (Ld. fejezet)

Az elégedettséget mérő kérdőívben kiderült, hogy a hallgatók által megjelölt, legnagyobb nehézséget okozó területek a távoktatás során az időbeosztás és a feladatokra való koncentráció (33,3%), valamint a digitális eszközök kezeléséből fakadó problémák (16,6%) voltak.

5 4.b. Az összes hozzáférhető adatot elemzem, hogy időben azonosítsam a segítséget igénylő tanulókat. (Az „adatok” az alábbi információkat tartalmazzák: tanulói teljesítmény, jegyek, részvétel, online környezetben zajló interakció. A „segítséget igénylő tanulók” közé tartoznak a következő típusok: a lemorzsolódó vagy alulteljesítő tanulók, sajátos nevelési igényű tanulók, hiányos transzverzális tudással (pl. szociális, verbális vagy tanulással kapcsolatos) rendelkező tanulók. (DigCompEdu))

A hallgatók 41,7%-a érezte úgy, hogy az oktatásinformatika területén még további képzésekre volna szüksége.

A kérdőív nyitott kérdései a hallgatók motiváltságának vagy motiválatlanságainak feltárására irányultak. A válaszok arra mutatnak, hogy a motiváció és a hatékony időbeosztás között is összefüggés van. A megkérdezett hallgatók 41%-a gondolta úgy, hogy a távoktatás során nem töltött el sokkal több időt a tanulással, ezzel szemben pedig 25% érezte úgy, hogy sokkal több időt kellett tanulással eltöltenie. Az említett 25%-ba eső hallgatók nehéz időbeosztásról számoltak be, melynek következtében a tanulásra szánt idő mennyisége növekedett, a motiváció pedig csökkent.

Az időbeosztás hatékonyságára vonatkozó kérdésekre érkezett válaszok alapján a hallgatók:

- 34% -a érezte úgy, hogy az idejét nem tudta hatékonyan beosztani.
- 58,3 %-a érezte úgy, hogy az idejét hatékonyan tudta beosztani.

Kutatásunk a digitális kompetencia szintje és a tanulási eredmény között nem talált semmilyen összefüggést. Elmondható azonban az, hogy a digitális kompetencia szintje fontos az online térben való tájékozódás, valamint a magabiztos IKT-eszközhasználat szempontjából, ezáltal pedig hozzájárulnak a hatékony távoktatáshoz. Nem tudtuk egyértelműen bizonyítani, sem cáfolni első hipotézisünket, mely szerint *„feltételeztük, hogy a magas digitális kompetencia szinttel rendelkező hallgatók sokkal pozitívabb, a távoktatás során megélt élményekről számolnak be, valamint, hogy a magas digitális kompetencia nagyban hozzájárult a távoktatás során nyújtott teljesítményhez.*

A tanulásra szánt idő és az átlag növekedése, valamint annak csökkenése már korrelációt mutat – azoknak a tanulóknak, akiknek problémájuk volt az időbeosztással a tanulási eredmény kis és nagymértékű csökkenéséről számoltak be. Mindemellett ugyanezen tanulók számára az aktív figyelem és a motiváció fenntartása is gondot okozott. Az említett tanulók többsége az egyedüli és önálló tanulást sem preferálta. Ezzel viszont bizonyítottuk második és harmadik hipotézisünket, mely szerint *„azok a hallgatók, akik hatékony időbeosztással rendelkeznek, kevesebb időt töltöttek el tanulással, helyén lévő motivációval, fokozott figyelemmel rendelkeznek és tudnak önállóan tanulni. Valamint „azok a hallgatók, akik nem tudják hatékonyan beosztani az idejüket, több időt töltöttek el a tanulással, motivációjuk alacsony, figyelmük könnyen elterelődik az aktuális célokról és nehézséget okoz számukra az önálló tanulás.”*

Összegzés

„Az információs társadalom számos kihívást állít a pedagógusok elé. Az IKT- eszközök használatában, módszertani háttérében a tanárképzésnek nem csupán az a feladata, hogy lépést tartson az élet kihívásaival, hanem hogy lépést tartson a közoktatás kihívásaival. A pályán elhelyezkedő frissdiplomás tanárok által a tanárképzésnek igen erőteljes, direkt és gyors befolyásoló hatása van a közoktatásra, ami egyben egy nagy lehetőség is a közoktatás reformjainak előmozdítására” (KELEMEN, 2008: 177). A tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményeknek több időt kell fordítaniuk a hallgatók motivációjára, több lehetőséget kell biztosítani az anyagi nehézségek miatt korlátozott tanárok, tanítók, hallgatók számára akkreditált továbbképzések formájában, amelyek a digitális kompetencia fejlesztését célozzák meg. Mindemellett a tanárképzésben fontos az egyéni fejlődés folyamatos biztosítása és a diákok fejlődését figyelemmel kísérő jó gyakorlatok alkalmazása a tanítás tanulása és az iskolai gyakorlatok során.

Irodalom

- Európai Bizottság, 2021. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_hu [2022.01.18.]
- Magyar Közlöny; 2019. 97. sz.; 3350. https://2015-2019.kormany.hu/download/c/dc/a1000/A%20Digit%C3%A1lis%20Kompetencia%20Keretrendszer%20fejleszt%C3%A9s%C3%A9r%C5%91l%20%C3%A9s%20bevezet%C3%A9s%C3%A9nek%20l%C3%A9p%C3%A9seir%C5%91l%20sz%C3%B3l%C3%B3%20dokumentum_itmkorr_djp_v.pdf [2022.01.18.].
- CHIRA, Csongor (2020): A digitális kompetencia keretrendszerei és a pedagógusok digitális kompetenciája. In: A kultúraváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger, pp. 38-57. http://real.mtak.hu/120267/1/38_57_Chira.pdf [2022.01.18.].
- CERNÉ ADERMANN Gizella (2020): Távközlés: a levelezéstől a digitális oktatásig In.: Civil Szemle, 1. különszám, Civil Szemle Alapítvány - DUE Press, 2020. https://www.researchgate.net/profile/Monika-Serfozo/publication/349076979_Digitalizacio_es_online_tanulas_a_pedagoguskepzesben_-_hallgatoi_visszajelzesek_a_tavolleti_oktatasrol_Kutatas_kozben_CIVIL_SZEMLE_17_evf_Kulonszam_pp_103-114_12_p_2020/links/601ea51345851589398714d7/Digitalizacio-es-online-tanulas-a-pedagoguskepzesben-hallgatoi-visszajelzesek-a-tavolleti-oktatasrol-Kutatas-koezben-CIVIL-SZEMLE-17-evf-Kueloenszam-pp-103-114-12-p-2020.pdf#page=7 [2022.01.18.].
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida – GONDA Zsuzsa (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei. Képzés és gyakorlat. 16. évf., 2. sz., 2018. https://www.researchgate.net/publication/328604381_Tanarjeloltek_IKT-kompetenciajanak_jellemzoi_es_fejlesztési_lehetosegei [2022.01.18.].
- FORGÓ Sándor – HAUSER Zoltán – KIS-TÓTH Lajos (2005): A blended learning elméleti és gyakorlati kérdései. <https://nws.niif.hu/ncd2005/docs/ehu/029.pdf> [2022.01.18.]
- FŐZŐ Attila (2017): Ajánlások a digitális pedagógia szakmai- és technológiai feltételrendszeréhez, IVSZ, 2017. <https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2018/01/Aj%C3%A1nl%C3%A1sok-a-digit%C3%A1lis-pedag%C3%B3gia-felt%C3%A9telrendszer%C3%A9hez.pdf> [2022.01.18.].
- KÁRPÁTI Andrea (1999): Digitális pedagógia – A számítógéppel segített tanítás módszerei. Új Pedagógiai Szemle, 1999. évi 4. sz. p.76 – 90. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00026/1999-04-ta-Karpati-Digitalis.html> [2022.01.18.]
- DR. MOLNÁR, György (2012): Extension of Networked Learning Modes in Higher Education, In: Dr. Anikó Kálmán(ed.): Mellearn Conference Proceedings, 7. Hungarian National and International Lifelong Learning Conference - Strategic; ISBN: 978-693-88878-3-2, pp. 272-279.
- DR. MOLNÁR György (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). Budapest, 2018. http://real.mtak.hu/86246/1/Hozz%C3%A1j%C3%A1rul%C3%A1s%20a%20digit%C3%A1lis%20kor%20pedag%C3%B3gi%C3%A1j%C3%A1hoz_MTA%20nyitott_kiadv%C3%A1ny.pdf [2022.01.18.]
- LAJOS Tamás (1996): Informatika a nyitott- és távközlésben. In.: Informatika a Felsőoktatásban 96' - Networkshop 96'. <http://nws.niif.hu/archivum/96/eloadas/14e01.pdf> [2022.01.18.].
- LENGYEL Zsuzsanna Mária (2007): E-learning: tanulás a világhálón keresztül, Debrecen. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/3121/szakdolgozat.pdf;jsessionid=F93234F4BDBC7496E1F56FECFCF86FA4?sequence=1> [2022.01.18.].
- PANKÁSZ Balázs (2016): Online oktatási környezet és IKT tényezők összehasonlító vizsgálata a felsőoktatásban, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15706/pankasz-balazs-tesis-hun-2016.pdf> [2022.01.18.].
- PAPP - DANKA Adrienn (2013): Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulási módszertanának vizsgálata, Budapest. <https://docplayer.hu/157604283-Papp-danka-adrienn-az->

- online-tanulasi-kornyezettel-tamogatott-oktatasi-formak-tanulasmodszertananak-vizsgalata.html [2022.01.18.].
- RACSKO Réka (2017): Digitális átállás az oktatásban. Iskolakultúra-könyvek. 52. Gondolat Kiadó, Budapest.
- STÖCKERT KOZÁK Annamária (2015): Interjú Dr. Lévai Dórával: Digitális kompetencia a pedagógiában. Új Köznevelés, 2015/5-6. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/digitalis-kompetencia-a-pedagogiaban> [2022.01.18.]
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet - Tanulás és hálózat. <https://ofi.oh.gov.hu/tanulas-es-halozat>. [2022.01.18.]
- SchoolEducationGateway: Digitális kompetencia: a tanárok és diákok számára nélkülözhetetlen 21. századi készség. <https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm>
- http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/06_blended_04_11/321tvoktats_elearning_blended_learning.html [2021.06.15.].
- Skoll.hu - Blended learning, 2021. <https://skoll.hu/blended-learning/> [2021.06.15.]
- School Education Gateway: Digitális kompetencia: a tanárok és a diákok számára nélkülözhetetlen 21. századi készség, 2020. <https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm> [2022.01.18.]
- ETF: Digital skills and online learning in Serbia, 2017. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/0A2814EFC7BF6440C125822E00573883_Digital%20factsheet_Serbia.pdf [2022.01.18.].
- USAID - Cooperation for Growth project (CFG): Final report on the digital skills study in serbia, 2018. https://saradnja.rs/wp-content/uploads/2020/04/REPORT_DIGITAL-SKILLS-STUDY.pdf [2022.01.18.]

Szeteli Lili

Geogebra az alsó tagozaton – online és hibrid oktatási környezetben¹

Absztrakt

Napjainkra bebizonyosodott, hogy fejlesztések, újítások nélkül az oktatás már nem is működhetne hatékonyan. A korral való haladás minden tudományterület fennmaradásának feltétele, létjogosultsága, így az oktatásé is. Az oktatás tartalma és módszertana is alkalmazkodni kényszerül a társadalmi és környezeti hatásokhoz, a váratlanul kialakult új helyzetekhez. Az elmúlt iskolaévben az IKT eszközök nem csak az új tartalmak feldolgozását tették színesebbé és érdekesebbé a tanulók számára, hanem teljes egészében az online felületekkel együtt az oktatási környezet színterévé, helyszínévé alakultak át. Mesterdolgozatomban a harmadik osztályos geometriai tartalmak feldolgozásához, szemléltetéséhez és begyakorlásához készítettem feladatokat a GeoGebra szoftver segítségével online térben. A tanítási egységek sorrendjét követve 25 feladatot dolgoztam ki, melyeket csoportosítva mutatok be. A feladatok végtelen számú elvégzése, gyakorlása lehetőséget biztosít a tanulóknak, a megfelelő tudás megszerzéséhez, elsajátításához. A tanulmány rövid összefoglalót ad a feldolgozott tematikáról, kiemeli a GeoGebra szoftver alkalmazásának lehetőségeit alsó tagozaton a matematikaoktatásban, és rámutat fontosságára.

Kulcsszavak: matematika, geometriatanítás, online feladatok, GeoGebra, begyakorlás

Bevezető

A XXI. századot a rohamos technikai fejlődés jellemzi. A digitális eszközök igen rövid idő alatt bekerültek az iskolák és az iskoláskor előtti intézmények falai közé is. Az oktatási módszerekben nagy változások következtek be: megjelent az úgy nevezett IKT eszközökkel (információs és kommunikációs technológia) támogatott oktatás. A projektor, a laptop, az interaktív tábla és az internet használata mindennapossá vált az oktatás során. (BORSOS, 2019)

A számítógépek otthonaink elengedhetetlen kellékévé váltak. Így a használatához szükséges képességek, készségek elsajátítása már kisgyermekkorban elkezdődik. Az iskolák feladatává vált ezeknek a területeknek a fejlesztése, megerősítése. Az oktatás olyan aktív folyamat, amely során a pedagógusok különböző eszközök segítségével próbálják a tananyagot megtanítani. A mai pedagógus- és diáktársadalom új szavakat sajátít el: digitális tananyag, digitális tábla, interaktív tábla, oktatási szoftver, e-learning, online kurzus. Ezek a szavak olyan modern technikai berendezéseket, technikákat, oktatási formákat és módszereket takarnak, melyek megjelentek az iskolákban, és segítségével, használatukkal megújulhat az oktatás. Fontos, hogy a pedagógusok elsajátítsák ezeknek az eszközöknek a használatát, módszertanát, mielőtt ezek ténylegesen bekerülnek az oktatásba, ellenkező esetben csak az iskolákban kihasználatlanul álló drága felszerelések, illetve szoftverek lesznek, és nem a motivációt segítő, a tanulási folyamatot és a hatékonyságot javító, interaktivitást biztosító

¹ A tanulmány Szeteli Lili azonos című szakdolgozatának alapján készült. A dolgozat témavezetője dr. Takács Márta, az ÚE MTTK oktatója volt

oktatási eszközök. A tanároknak igyekezniük kell, hogy az új oktatási eszközöket, programokat, digitális tananyagokat beillesszék saját pedagógiai eszköztárukba, így elérve, hogy a modern eszközök használata hatékony legyen a tanítási folyamatban.² (PŠENÁKOVÁ & MEZŐ, 2010)

Munkámban a GeoGebra matematikai szoftver alkalmazási lehetőségeiről írok a harmadik osztályos geometriai tartalmak megvalósításában. A témakörrel kapcsolatosan online feladatokat dolgoztam ki az említett matematikai szoftver alkalmazásával, melyek a tananyag begyakorlását segítik elő a tanulóknál otthoni, online környezetben.

Célkitűzés

A 2020-as év járványhelyzete új probléma elé állította az oktatás megszervezését, az ismeretek átadásának módját, amikor márciusban egyik napról a másikra az ország tanár és diáktársadalma kénytelen volt áttérni az online oktatásra. Az online oktatás illetve távoktatás azt jelenti, hogy valamilyen tudásanyagot az internet közvetítésével úgy adunk át, és lehetőség szerint úgy is kérünk számon, hogy a tanár és a diák vagy tanuló fizikailag nem találkoznak. A tanítók, tanárok igyekeztek a rendelkezésükre álló platformokból (a lehetőségek felméréseivel) a legmegfelelőbb online felületeken megszervezni és megvalósítani az oktatást.

Ebben a kialakult új helyzeten kérdések sokasága is megfogalmazódott: Hogyan dolgozzuk fel az új tartalmakat? Mi módon gyakorolják a tanulók? Hogyan ellenőrizzük munkájuk hatékonyságát? Megfelelő alkalmazások használatával előállított gyakorlósorok online térben milyen hatással vannak a tanulók teljesítményre?

Ezért fontos feladattá vált a minél megfelelőbb online szoftverek, tartalmak felfedezése és kiaknázása, valamint beépítése az oktatás folyamatába. Meggyőződésem, hogy a számítástechnika eddigi fejlődése lehetővé teszi, hogy sikeresen alkalmazkodjunk az új helyzetekhez, és megtaláljuk azokat a formákat, technikákat (módszereket), amely segítségével a technikát, a számítógépet a hatékony oktatás szolgálatába tudjuk állítani.

A rendelkezésünkre álló online eszközöket csak akkor tudjuk hatékonyan használni az oktatói-nevelői munkában, ha megfelelő ismeretek birtokában vagyunk a program használatát, működését illetően. Dolgozatom témája lehetőséget adott számomra, hogy egy új szemszögből elemezzem, vizsgáljam a harmadik osztályos geometriai tartalmak feldolgozását, és ezzel bővítssem az eddig szerzett tapasztalataimat, tudásomat.

A cél tehát az volt, hogy fölismerjük a matematikai szoftverek (GeoGebra) széleskörű alkalmazási lehetőségeit a geometriai tartalmak feldolgozásánál és elsajátításánál alsó tagozaton. GeoGebra szoftverrel készítettem feladatokat a II. félév tananyagának geometriai tartalmaihoz, amit megosztottam a tanulókkal is. Mesterdolgozatomban a feladatokat témakörönként csoportosítva mutatom be (itt csak a főbb jellemzőket említem), a kutatásommal pedig az online térben elérhető feladatsorok gyakorlásának hatékonyságát vizsgálom.

A matematikai szoftver működési elvének megismerése, elsajátítása arra inspirál, hogy negyedik osztályban lehetőségként tovább használjam a geometriai tartalmak feldolgozásánál.

Megváltozott oktatási környezetek (online és hibrid oktatás)

Napjainkban az oktatásnak váratlan helyzetekkel kell megküzdeni. A pedagógusoknak pedig olyan feladatokat kell megoldani, amelyre még nem volt példa. A gyakorló pedagógusoknak megfelelő számítástechnikai tudással és jártassággal kell rendelkezni, hogy fórumokon, online platformokon külön-

² https://www.vmk.hu/_upload/editor/ped/KONYV_Bolond_Droid.pdf

féle alkalmazások segítségével át tudják adni azt az ismeretanyagot, amire a tanulóknak feltétlenül szüksége van. A pedagógusok általában többéves tapasztalattal rendelkeznek a tantermi oktatásban, viszont a járványhelyzet új oktatási környezetet teremtett az online térben, amely egyrészt perspektívaváltást követelt, másrészt pedig új kihívások elé állította a pedagógusokat is.

Az oktatás és nevelés évtizedeken keresztül hagyományosan az iskola falain belül, az osztálytermekben valósult meg, meghatározott rendet követve. A tanulók itt szívták magukba az új ismereteket, és sajátították el az előírt tartalmakat. A tanítók 45 perces tanórákon dolgozták fel az előlátott tanítási egységeket, szóbeli illetve írásbeli ellenőrzéssel követték, értékelték tanulók előrehaladását.

A 2019/2020-as tanév márciusában a koronavírus járvány karanténhelyzetet eredményezett, és a fertőzésveszély csökkentése érdekében az iskolák bezártak, emiatt az oktatás a hagyományos tantermek helyett digitális tantermekben, online térben folytatódott, ahol a tanároknak és tanulóknak át kellett állniuk egy másfajta gondolkodásra, anyagfeldolgozásra, kapcsolattartási formára.

A távoktatás a hagyományos oktatás alternatívájaként jelent meg a 18. században, mint az oktatás, a tanítás és a tanulás másképpen is elgondolható és megvalósítható formája. Új paradigma, amely eltávolodást jelentett a korábbi társadalmi formációkban kialakult jelenléti oktatás keretrendszerétől, és maga után vonja a tanárral, illetve a tanulóval szembeni követelmények módosulását is. A távoktatás jelentette az első lépést abba az irányba, ahol a tanuló és a tanulás kerül a középpontba, és a képzési rendszer minden eleme a tanuló önálló, eredményes tanulását hívatott szolgálni. A távoktatás azt jelenti, hogy valamilyen tudásanyagot az internet közvetítésével úgy adunk át, és lehetőség szerint úgy is kérünk számon, hogy a tanár és a diák vagy tanuló fizikailag nem találkoznak.³

Meglátásom szerint az online oktatás alsó tagozaton nehezebben megvalósítható, mint felsőbb évfolyamokon, mert az otthontanulás folyamatos szülői felügyeletet, segítséget igényel, és a tanulók itt még nem rendelkeznek megfelelő számítógépes ismeretekkel, jártasságokkal.

Az idő rövidsége miatt gyorsan kellett cselekedni, a lehetőségeket felmérve, a szülőkkel megbeszélve, az első osztályban létrehozott Facebook-csoportot jelöltem ki digitális tanteremmé, ezen az online felületen osztottam meg a tananyagokat a tanulókkal és tartottam a kapcsolatot a szülőkkel. Prezentációkat, Word dokumentumokat készítettem, a Pannon Tévé által sugárzott tanórákból válogattam, videókat, játékokat, gyűjtöttem csokorba, a tananyag minél hatékonyabb begyakorlásához és elsajátításához. A felület előnye, hogy a megosztott tartalmak időrendben rendezetten jelennek meg, áttekinthetőek, gyorsan visszakereshetőek. A tanulók órai munkáját az általuk készített és küldött hanganyagokkal, videókkal, füzetekről illetve tankönyvekről készült fényképekkel követtem. Egy-egy témakör feldolgozása, lezárása után az ellenőrzést és az értékelést a fenti módszerek alkalmazásával végeztem. Az iskolaév befejezése, a bizonyítványosztás sem követte a hagyományokat. Az online oktatás sok energiát, munkát követelt a tanulóktól, pedagógusoktól, szülőktől egyaránt, de mindenki igyekezett a lehetőségeihez mérten a legjobban teljesíteni az új oktatási követelményeket. A nyári szünetre bizakodva mentünk, hogy szeptemberben a megszokott rendben kezdhetjük az új tanévet.

A 2020/2021-es tanévre Szerbiában többféle lehetséges modellt dolgoztak ki az őszi iskolakezdesre, de más szabályok vonatkoztak a különböző évfolyamokra. A járványhelyzet alakulásától függően a hagyományos és az online oktatás ötvözetéből született hibrid oktatás bevezetését is előlátták. A hibrid oktatás magában foglalja a tananyag átadásának új módját, az otthoni munkavégzésre kiadott feladatokat, valamint az ellenőrzést, a tudás megerősítését és a számonkérést az iskolában és a digitális eszközökön keresztül is.

A hibrid oktatás egy olyan tanulás-és oktatásméleti, módszertani alapokon nyugvó oktatási stratégia, amely ötvözi a hagyományos tantermi, kontaktórás oktatást és a távoktatást, kihasználva mindkettőben rejlő lehetőségeket. A tanulástámogató oktatási keretrendszerrel tér-és időkorlátok nélkül teszi lehetővé a diákok számára az optimális ismeretsajátítást. Hagyományos és virtuális tanulá-

3 https://forgos.uni-eszterhazy.hu/wp-content/tananyagok/apertus/ela/ela_ak_1/a_tvoktats_fogalmnak_rtelmezse.html

si formákkal, személyes és online konzultációkkal, elektronikus és papíralapú tananyagokkal és fejlett infokommunikációs eszközökkel teszi hozzáférhetővé a tananyagot, lehetővé téve a tanulási folyamat egyénre szabhatóságát és biztosítva tanulók előrehaladási ütemének ellenőrzését, értékelését.⁴

Az alsó tagozatosoknak szeptembertől naponta négy 30 perces tanórát látták elő, a kötelező tantárgyak óráit közvetlenül az iskolában kellett megvalósítani órarend szerint, a járványügyi előírások szigorú betartása mellett. A választható tantárgyak és az oktató-nevelő munka más formái távoktatással, az előző iskolaév oktatási környezetét követve online térben valósultak meg. A tanítási órák időtartamának lerövidítése a tanítókat arra ösztönözte, hogy digitális oktatási tartalmakat dolgozzanak ki, kutassanak fel azzal a céllal, hogy tanulóik számára lehetővé tegyék és biztosítsák a tananyag minél megfelelőbb begyakorlását és megszilárdítást otthoni online térben.

Az általam kidolgozott GeoGebra feladatok is ezt a célt szolgálták az aktuális geometriai témáknál. A tanítási egységek feldolgozásának ütemét követve a tanórákon bemutatott tartalmakat a tanulókkal online térben is megosztottam. A szerkesztési lépések többszöri visszanezése saját tempójú megértést és gyakorlást tett lehetővé a tanulók számára otthoni környezetben. A gyakorlások számának követéséhez táblázatot készítettem, melybe a tanulók bejegyezték és vezették, hogy hányszor gyakoroltak végig egy-egy feladatot. Az összesített gyakorlások számára a kutatásomhoz volt szükség, mellyel azt vizsgáltam, hogy kimutatható-e összefüggés a gyakorlások száma és a teljesítmény között.

Geometriai tartalmak 3. osztályban

Matematikából alsó tagozaton a tanmenet heti 5 óra megtartását látja elő, ami 180 órát jelent összesen egy iskolaévben.

A matematika tanításának célja az, hogy a tanuló: matematikai koncepciókkal, ismeretekkel és készségekkel rendelkezve – fejlessze az absztrakt és kritikus gondolkodás alapjait, a matematikához való pozitív viszonyulást, a matematikai nyelvezettel és írásmóddal való kommunikációs képességet, illetve, hogy alkalmazza a megszerzett ismereteket és készségeket a további tanulmányai során és a mindennapi életben felmerülő problémák megoldásában, valamint, hogy megteremtse az alapot a matematikai fogalmak további fejlődéséhez. *(Az alapfokú oktatás harmadik osztályos tantervének szabályzata, 2019).*

Szerbiában az alsós matematikaoktatásban három nagy témakörbe sorolták az elsajátítandó tartalmakat, melyek a következők:

1. számok (az adott számkörben évfolyamonként),
2. geometria/mértan,
3. mérések és mértékegységek

A 2020/2021-es iskolaévre vonatkozóan Vajdaság magyar nyelvű iskolái részére a tanmenet részletes lebontását, a tantervet (operatív tervet) a Magyar Nemzeti Tanács munkatársai dolgozták ki. Erre a kialakult járványhelyzet miatt került sor.

4 <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf>

Tanítási egységek geometriából 3. osztály (kivonat a teljes tantervből)

I. félév

Geometria I. rész /november

53.	Egyenesek kölcsönös helyzete	Új anyag feldolgozása
54.	Párhuzamos és egymást metsző egyenesek felismerése és jelölése	Gyakorlás
55.	Párhuzamos és merőleges egyenesek rajzolása	Új anyag feldolgozása
56.	Párhuzamos és merőleges egyenesek rajzolása	Gyakorlás
57.	A szög	Új anyag feldolgozása
58.	A szögek fajtái	Új anyag feldolgozása
59.	A szögek felismerése	Gyakorlás
60.	A szögekkel kapcsolatos feladatok	Gyakorlás
61.	Az egyenesek és a szögek	Ismétlés és rendszerezés
62.	Az egyenesek és a szögek	Ellenőrzés

II. félév

Geometria II. rész/április-május

141.	A kör és a körvonal	Új anyag feldolgozása
142.	A kör sugara és átmérője	Gyakorlás
143.	A kör	Gyakorlás
144.	A téglalap és a négyzet	Új anyag feldolgozása
145.	A téglalap és a négyzet szerkesztése	Új anyag feldolgozása
146.	A téglalap és a négyzet	Gyakorlás
147.	A téglalap és a négyzet	Gyakorlás
148.	A téglalap kerülete	Új anyag feldolgozása
149.	A téglalap kerülete	Gyakorlás
150.	A négyzet kerülete	Új anyag feldolgozása
151.	A négyzet kerülete	Gyakorlás
152.	A téglalap és a négyzet kerülete	Gyakorlás
153.	A háromszög	Új anyag feldolgozása
154.	A háromszög szerkesztése	Új anyag feldolgozása
155.	A háromszög szerkesztése	Gyakorlás
156.	A háromszög kerülete	Új anyag feldolgozása
157.	A háromszög kerülete	Gyakorlás
158.	Kerületszámítással kapcsolatos szöveges feladatok megoldása	Gyakorlás
159.	Kerületek kiszámítása	Gyakorlás
160.	A kör, a háromszög, a négyzet és a téglalap	Ismétlés és rendszerezés
161.	A kör, a háromszög, a négyzet és a téglalap	Ellenőrzés

A Szerb Oktatási Minisztérium rendelete alapján a 2018/2019-es tanévtől kezdve az első és az ötödik osztályosok oktatási és nevelési folyamatába bevezették a kimeneteket, melynek neve a szerb szakterminológiában ishod. A kimenetek definiálják a tanulás várt eredményét, ami az oktatási folyamatban megvalósul. Az Oktatási Minisztérium a kötelező tantárgyakra tanulási kimeneteket határozott meg a tanulás várt eredményeire vonatkozóan. Kimenetekkel határozták meg, hogy egy adott tantárgyból a tanulóknak mit kell elsajátítani, illetve mire lesz képes az adott tananyag elsajátításával.

Tanulási kimenetek 3. osztályban, geometria témakörben

TÉMA/TÉMAKÖR	KIMENETEK
	A téma/témakör befejezését követően a tanuló képes lesz arra, hogy:
GEOMETRIA	– rajzoljon párhuzamos és merőleges egyeneseket, téglalapot és négyzetet; – szerkesszen háromszöget és kört; – megnevezze a szög, a téglalap, a négyzet, a háromszög és a kör elemeit; – megkülönböztesse a szögek és a háromszögek fajtáit; – meghatározza a téglalap, a négyzet és a háromszög kerületét képlet alkalmazásával; – leírja a téglalap és a négyzet tulajdonságait; – leképezzen mértani alakzatot négyzethálón vagy pontozott hálón adott utasítás alapján; – használjon mértani felszerelést és szoftvereszközöket a rajzoláshoz.

Geometriai tartalmak feldolgozásával tanulóink vizuális képességeit alakítjuk és fejlesztjük (geometriai látásmód, térszemlélet, képi gondolkodás). A tanulók ebben a témakörben geometria alapfogalmakat sajátítanak el, formákat elemeznek, összefüggéseket keresnek, rajzokat készítenek, kerületet számítanak, méréseket végeznek, szerkesztenek. A feladatok megvalósításában a kereső, kísérletező, a többféle utat követő megközelítést alkalmazzuk, és mindezzel párhuzamosan gyakoroltatjuk a számtant, az algebra, a mérések témakörben tanultakat. A geometria tárgya is a valóság vizsgálata, a minket körülvevő világ megismerése, megértése. (TÓTH & FLÓR, 2006)

A geometriai tartalmak (fogalmak) megértése nem egyszerű feladat az alsós tanulók számára, mivel egy-egy fogalom túl bonyolult (nehezen érthető). Ezért nagyon fontos, hogy a tanulók aktívan, tapasztalati úton fedezzék fel, sajátítsák el a megfelelő geometriai fogalmakat, mivel csak így érthetik meg a matematikát és így alakulhat ki a megfelelő geometriai látásmód. Sajnos több kutatás is alátámasztja, hogy az alsós matematika tartalmak közül legnehezebben elsajátítható tananyagok sorában a mértékegységek, a szöveges feladatok mellett a geometriai tartalmak is megtalálhatók.

A megváltozott oktatási környezetekben (online- és hibrid oktatás) a pedagógusoknak még fontosabb feladatává vált az olyan online eszközök, szoftverek, tartalmak felkutatása és kiaknázása, valamint beépítése az oktatás folyamatába, amelyekkel hatékonyabban biztosíthatják tanulóik számára a tanítási egységek megértését, elsajátítását, begyakorlását és megszilárdítását. A számítógéppel támogatott oktatás mindenképpen rendelkezik figyelemkeltő és motiváló hatással a tanulók irányába. Ma már szinte minden tananyaghoz létezik olyan program, amivel az adott tantárgy tanítását szemléletesebbé és színebbé tehetjük. A matematikában több segédprogram közül is válogathatunk, én mentorom útmutatását, javaslatát követve a GeoGebra szoftverrel kezdtem el foglalkozni.

Az alkalmazás egy kis informatikai háttértudással könnyen elsajátítható, ami már szinte alapkövetelmény a mai kor pedagógusai számára. A GeoGebra szoftvert a síkidomok feldolgozásánál használtam a második félévben az előlított tanítási egységeknél, a tanulók aktív munkája mellett szemléltetesként és begyakorlásként alkalmaztam. Munkám célja, hogy a program adta lehetőségek egy részét mintapéldákon bemutassam ebben a témakörben, ezzel kedvet és segítséget adva min-

denkinek ahhoz, hogy megismerjék és minél szélesebb körben alkalmazzák ezt a programot az alsó osztályos matematikatanításban.

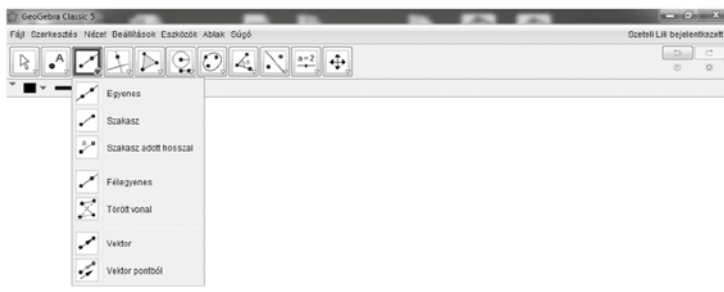
A GeoGebra egy olyan szabad felhasználású matematikai szoftver, mely széles körű feladatmegoldásra képes, és a megoldásokat, eredményeket – amennyiben az értelmezhető – koordináta-rendszerben is ábrázolja. Többféle kezelőfelülete, adatbeviteli és megjelenítő ablaka van, mint például az egyszerű Algebra ablak, a grafikus Rajzlap, a konzolos jellegű CAS-komputeralgebra ablak vagy a Táblázatkezelő. A GeoGebra-val interaktív bemutatókat, alkalmazásokat is lehet készíteni és közzétenni, melyek az oktatásban és a feladatok megértésében is nagyon jól használhatók.⁵

Előzetes tapasztalatom nem volt a szoftver használatával kapcsolatosan. Mentorom, Takács Márta tanárnő javaslatára kezdtem el foglalkozni a fent említett szoftver alkalmazásával a matematikatanításban. A GeoGebra programhoz bárki hozzáférhet és bármelyik oktatási intézményben szabadon használható. Ez egy magyar nyelvre lefordított szoftver, mely szerkesztések készítésére is alkalmazható. A program megfelelő geometriai tartalmú anyagok feldolgozására, begyakorlására, az új ismeretek elmélyítésére és megszilárdítására. Készíthető vele interaktív, munkáltató tananyag, használható tanórákon, de önálló tanulásra is alkalmas. Első lépésként letöltöttem a kézikönyvet (a Digitális Tankönyvtár⁶ adatbázisából, amely a mellékelt linken található) és felhasználóként bejelentkeztem a GeoGebra felületre online térben. A regisztrációhoz szükség volt: e-mail címre, felhasználói névre és jelszóra. A bejelentkezést követően egy kezdő oldalra jutottam, ahonnan egy kattintással nyitható meg a számunkra legmegfelelőbb GeoGebra felületet. A feladatok kidolgozásában segítségemre voltak még az interneten fellelhető tutoriálok, videók, melyek a felületkezeléshez, a megfelelő eszközök kiválasztásához nyújtottak tájékoztatást. A feladatokat a kézikönyv útmutatásai alapján dolgoztam ki, amelyek a tanulók otthoni gyakorlását, a tananyag elmélyítését és megszilárdítását szolgálták. A feladatok összeállításában a Bigz tankönyvben található feladattípusokat követtem, mivel ebben az iskolaévben e tankönyvkiadó könyveit használjuk matematikából.

A harmadik osztályos feladatok kidolgozásához nem volt szükség a programban elérhető algebraablakra, a koordinátatengelyekre, ezért ezeket elrejtettem, és egy üres rajzlapra dolgoztam a geometriai eszközökkel.

Az eszköztár az ablak felső részén található feltűnően nagy gombokkal és ábrákkal segíti a munkát (mozgatás, pont, egyenes, merőleges, sokszög, körző, ellipszis, szög, tengelyes tükrözés, csúszka, rajzlap mozgatása). (1. ábra).

1. ábra: Az egyenes eszköztár eszközkészlete (saját kép)



5 https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_matematikai_szoftverek_alkalmazasa_muszaki_szamitasokban/MS/smsjs123g.scorm

6 https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0038_adaptacio_GebraBook/adatok.html

Tapasztalataim szerint, ahhoz, hogy a tanulók eligazodjanak és használják e szoftver által készített feladatokat otthoni online térben, mindenképp szükséges a működési elv bemutatása, a rendszeres iskolai alkalmazása, ahol betekintést nyerhetnek a felület gyakorlati kezeléséhez.

A második félév geometriai tartalmaihoz készítettem-, illetve válogattam feladatokat a GeoGebra feladatbankjából. A feladatok kidolgozásában a hangsúlyt a szemléltetésre és a szerkesztések (rajzolások) bemutatására helyeztem, ahol a szerkesztési (rajzolási) lépések visszajátszhatók, megnézhetők. A szerkesztéseknél (rajzolásnál) minden fontos lépés látható, amit a tanulóknak is el kell végezni. Viszont a főleges objektumok (jelölések, pontok), melyek nélkülözhetetlenek az elemek létrehozásához, az áttekinthetőség céljából elrejtethetők. A feladatokban én is elrejtettem azokat az objektumokat, amelyekre nem volt szükség a bemutató során. Az órákon lépésenként végignéztük a szerkesztési (rajzolási) feladatok menetét, a Navigációs eszköztáron lépegetve, de többször is lejátszottuk az egész szerkesztést (rajzolást), a Lejátszás gomb segítségével. A lejátszás sebességét a tanulók képességei szerint tudjuk szabályozni.

A feladatok kidolgozásában a tanítási egységek sorrendjét követtem, a tanulók 25 feladaton keresztül gyakorolhatták e témakör tartalmait online térben. A szakdolgozatomban a GeoGebra szoftverrel készített feladatokat részletesen bemutatom, az alábbi csoportosításban:

1. A kör
2. A téglalap és a négyzet
3. A háromszög.

Az általam készített feladatokon túl javasoltam a diákoknak a GeoGebra könyvtárba már korábban feltöltött tananyagokat is a gyakorláshoz.

A kutatás tárgya

Az alsó tagozatos matematikaoktatásnak szerves részét képezi a geometriai témakörök feldolgozása. Az új egységek átadása, begyakorlása, elmélyítése a tankönyvekben található példákön, feladatokon, a tanító által készített feladatlapokon keresztül történik. Az említett lehetőségek kidolgozása véges, hisz ha a tanuló egyszer megoldja az adott feladatokat, akkor nincs lehetősége az újra gyakorlására, esetleg akkor, ha átmásolja azokat lapra vagy füzetbe. A megfelelő kidolgozási lépések is eltűnnek a már megoldott szerkesztési feladatoknál. Az online térben létrehozott feladatsorok végtelenszámu gyakorlást tesznek lehetővé a tanulók számára, ahol a megoldások lépéseit is egységenként követni tudják. Ez a lehetőség az elsajátítandó tartalmak és a tudás megszerzésének szempontjából nagyon fontos, hiszen végtelen számú feladatmegoldást biztosít a tanulók számára, miközben az új ismeretek folyamatosan mélyülnek, gyakorlódnak és rögzülnek.

Kutatásom témája a geometriai tartalmak feldolgozása és begyakorlása a GeoGebra matematikai szoftver alkalmazásával. Hogyan hatnak, mi módon befolyásolják az online térben elvégezhető, megnézhető, gyakorolható feladatsorok a tanulók előmenetelét az adott témakörben? Az új tudásanyag ilyen jellegű begyakoroltatásával milyen eredmények érhetők el?

A kutatás célja és feladata

A matematika oktatásának módszertanával foglalkozó egyes szakirodalmak (HEJNÝ, 1990) rámutatnak, hogy a matematikai ismeretek megértésén felül rendkívül fontos szerepet játszik az adott ismeret feladatokkal történő begyakorlása, rögzítése. A diák hiába tudja a vonatkozó elméleti matematikai ismereteket, ha azokat nem tudja a gyakorlatban, feladatmegoldás során alkalmazni. A tanulási folyamatnak ezért fontos részét kell, hogy képezze olyan feladatok, feladatsorok oldása, melyek által a megszerzett ismeretek rögzülnek. (CSIBA, 2018)

Kutatásom folyamán arra szeretnék rámutatni, hogy az elsajátítandó ismeretek megszerzésében, elsajátításában milyen szerepe van az online térben létrehozott gyakorlófeladatok végtelenszámú megoldhatóságának. Hisz a tanuló annyszor gyakorolhat egy adott feladatot, míg a lépések, összefüggések nem rögződnek. A matematikatanítás célja és feladata a tanulók önálló, rendszerezett, logikus gondolkodásának kialakítása, hogy a helyes következtetés menetében szükségszerűen maga után vonja a konklúzió igazságát. Mindezt az a folyamat biztosítja, melynek során kiépítjük a matematika belső struktúráját, axiómák, tételek, bizonyítások elsajátításán keresztül, a tanulókat pedig változatos területeken tudjuk alkalmazni. Munkám célja, hogy feltárjam az online térben létrehozott és elérhető feladatsorok fontosságát a begyakorlás, elmélyítés, rögzítés folyamatainak vonatkozásában.

Kutatásom során egy csoportot vizsgáltam. A geometriai tartalmak feldolgozása két részben jelentkezik a 3. osztályos tantervben. Az első geometriai rész feldolgozásánál az első félévben csak papíralapú feladatokat oldottak meg a tanulók (tankönyvek feladatai, feladatlapok), a második geometriai résznél a második félévben az előbb említett lehetőségek mellett online térben létrehozott feladatokon is gyakoroltak. Megfelelő online tartalmak alkalmazásával megkönnyíthető, érdekesebbé tehető a tanulási folyamat, a tanulók motiváltabbá válnak az új módszerek alkalmazásában.

A kérdés, hogy jelentkezik-e különbség a két geometriai rész elsajátítása között a felmérés alkalmával? Illetve az online térben gyakorolható feladatsorok megoldásának száma milyen kapcsolatban van az osztállyal, a teljesítménnyel?

A kutatás hipotézisei

Az eddigi vizsgálatok alátámasztják, hogy a geometriában több olyan anyagrész is van, amelyek gondot okoznak a tanulók számára, nehezen érthetők. A geometriatanításának és tanulásának alapproblémaival több tudomány is foglalkozik, jellemzően saját aspektusból, saját megközelítési mód-ból keresik az alapok természetes okait. A pszichológia megállapította, hogy a geometria egy olyan specifikus ága a matematikának, ahol gyakoriak az elvont, absztrakt gondolatok, következtetések, amelyek elsajátítása nehézségekbe ütközik a tanulóknál, és sok időnek kell elmúlnia ahhoz, hogy ezt megértsék, és kialakuljanak azok a motorikus képességek, amelyek a geometriához nélkülözhetetlenek. A pedagógia lehetőséget lát a nevelői, oktatói feladatok és célok eléréséhez a geometriában, és annak gyakorlati alkalmazásában.⁷

- A GeoGebra matematikai szoftver által online térben létrehozott gyakorlósorokkal jobb eredmények érhetők el tanulók tudásszintjét illetően (a megoldási lépések visszanezézhetők).
- Azok a tanulók, akik többször megoldották (gyakorolták) otthoni online térben az előlábott feladatsorokat, azok jobb eredményt érnek el az ellenőrzésen (a gyakorlás fontossága).

A kutatás módszertani kerete

A kutatásnak alkalmazott, operatív és fejlődési jellegzetessége van. Az operatív vagy alkalmazott kutatások azok, amelyek során olyan módokat találnak, amelyek a jelenségek megváltoztatása érdekében tökéletesítik az eljárásokat. (IVANOVIC, 2016)

A meglévő módszerek módosítása, kiegészítése a tudásanyag megszerzése érdekében, vagyis elméleti lényegi problémákkal foglalkoztam. A kutatás során a transzverzális hozzáállás szerint céloztam meg alanyaimat. Az összehasonlításra törekedtem, és összefüggést kerestem egy általános érvényű eredmény megszerzésére a begyakorlás fontosságára vonatkozóan.

Munkám során a leíró módszert alkalmaztam. A leíró módszer, az induktív (a valóságból, az empíri-

7 http://vmtkd.edu.rs/A_geometriai_fogalmak_feldolgozasanak_fazisai_a_kezdo

ából kiindulva gyűjtött adatokat elemezve, azokat általánosítva jut el az elméletig) kutatási stratégia egyik változata, amely a pedagógiai valóság adott helyzetét tárja fel annak leírása céljából. Ezen kívül az összefüggések (korrelációk) módszerét, valamint az ok-okozati (kauzális) módszert alkalmaztam. Az ok-okozati módszer: amikor a meglévő pedagógiai helyzetben különböző változók egymáshoz való viszonyát, összefüggéseit, korrelációját akarjuk vizsgálni (pl. az online térben létrehozott feladatsorok gyakorlási lehetőségeinek száma otthoni online térben hogyan hat az új tartalmak elsajátítására).

A pedagógiai vizsgálatok egyik leggyakrabban alkalmazott formáját, a tesztet használtam mindkét esetben a tanulók tudásszintjének felmérésénél a kutatásom során. A felmérés folyamán a tanulók egyforma segítséget, utasítást, irányítást kaptak. Annyiban különbözött a két felmérés, hogy a második geometriai rész feldolgozásánál a tanulók online térben létrehozott feladatokon is gyakoroltak.

Az online térben elvégzett feladatok gyakorlásszámát is figyelembe vettem. A tanulók táblázatban vezették a gyakorlások számát, ezt összegezve kaptam meg, hogy ki hányszor gyakorolta végig otthoni online térben a kidolgozott feladatokat

A mintát a bácskossuthfalvi Id. Kovács Gyula Általános Iskola 3.a osztályos tanulói alkották (16 tanuló, 7 lány- 9 fiú). A kutatást egy csoporttal (osztállyal) végeztem.

Az első félévben a geometriai tartalmak feldolgozásánál az órákon prezentációt használtam. A második félévben a feldolgozás kezdeti szakaszától bevezettem újításként a GeoGebra szoftver alkalmazását. A tanulók már az órákon ismerkedtek a kezelendő felülettel, erre azért volt szükség, hogy otthon online térben könnyebben eligazodjanak a feladatok megoldásában. Otthoni gyakorlásra 25 feladatot dolgoztam ki, melyekkel a feldolgozott tartalmakat gyakorolhatták a tanulók. Mindkét geometriai rész végén a tanulók tesztet írtak a feldolgozott tartalmakból. A feldolgozott tanítási egységek a tanmenettel összhangban vannak kialakítva.

1. A tantervben előlátott tanítási egységek feldolgozása (I. félév- november).
2. A tanítási órákon feldolgozott ismeretanyag elsajátításának eredményességének írásbeli ellenőrzése 2020. november 30-án.
3. GeoGebra szoftver segítségével 25 feladat kidolgozása online térben- tanító feladata (április, május).
4. A második félév geometriai egységeinek feldolgozása a GeoGebra felületén létrehozott feladatok alkalmazásával tanórákon és otthoni online térben.
5. A tanítási órákon feldolgozott ismeretanyag elsajátításának eredményességének írásbeli ellenőrzése 2021. május 31-én.
6. A gyakorlások számát tartalmazó táblázatok begyűjtése a tanulóktól.

Adatok statisztikai feldolgozása

A tesztek megírása után a pontszámokat és az osztályzatokat Excel táblázatba rendeztem az ellenőrzések sorrendjében (x - I. félév ellenőrzője- november, y – II. félév ellenőrzője- május). Mindkét tudásfelmérőn maximum 40 pont volt az elérhető. A II. félév adatainál az online térben elvégzett gyakorlások számát is feltüntettem. A tanulók a következő pontszámokat érték el a két ellenőrzés alkalmával (1. táblázat)

1. táblázat: A táblázatba rendezett adatok

I. félév <i>x</i>				II. félév <i>y</i>				
sor-szám	pontszám	osztályzat	sorba rendezett értékek	sor-szám	pontszám	osztályzat	gyakorlások száma	sorba rendezett értékek
1.	30	4	40	1.	36	5	87	40
2.	36	5	38	2.	34	4	75	38
3.	37	5	37	3.	36	5	63	38
4.	38	5	36	4.	39	5	95	37
5.	34	4	34	5.	37	5	45	37
6.	20	2	34	6.	17	1	0	36
7.	40	5	32	7.	40	5	100	35
8.	28	3	31	8.	32	4	76	35
9.	30	4	30	9.	28	3	65	35
10.	25	3	30	10.	23	3	0	33
11.	34	4	30	11.	33	4	78	32
12.	32	4	30	12.	39	5	72	31
13.	30	4	28	13.	32	4	74	30
14.	31	4	25	14.	36	5	38	27
15.	21	2	21	15.	30	4	27	27
16.	30	4	20	16.	38	5	80	17

A statisztikai sokaság mérete általánosságban nagy, ezért fontos, hogy néhány számmal jól tudjuk jellemezni az adatokat. Ezek a számok a statisztikai mutatók.

Az alábbiakban az adatok összefoglaló jellemzői láthatók. (2. táblázat).

2. táblázat: Adatjellemzők táblázatos összefoglalása

Statisztikai mutatók:	<i>x</i>	<i>y</i>
Mintaszélesség	20	23
Módusz	30	36
Medián	30,5	35
Számtani középérték	31	33
Átlagos eltérés négyzete	30,00	36,36
Átlagos eltérés	5,48	6,03
Korrigált eltérés négyzete	32	38,8
Korrigált szórás	5,66	6,23
Átlagpontszám	31±5,48	33±6,03
Korrigált átlagpontszám	31±5,66	33±6,23

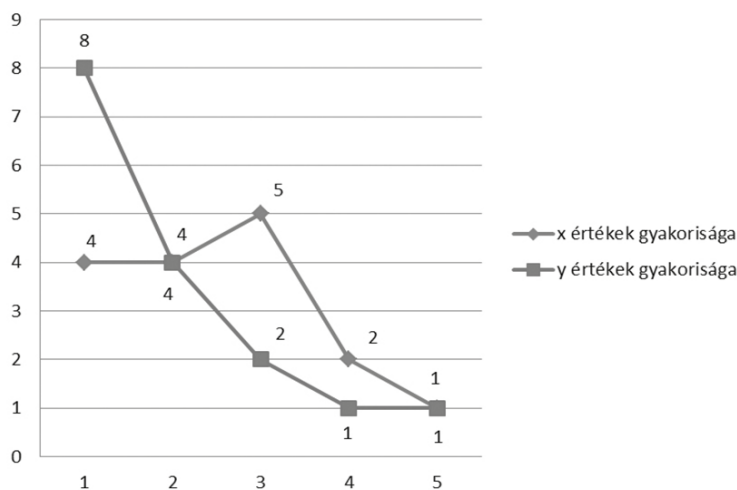
3. táblázat: Az első félév felmérésének csoportosított adatai

osztályok száma	osztályok	valódi csoport határ	gyakoriság	relatív gyakoriság	osztályképviselő	kumulatív gy.	kumulatív r. gy.
i	x_i		f_i	$f(\%)i$	ui	cf_i	$cf(\%)_i$
1	36 - 40	35,5-40,5	4	25	38	4	25
2	31 - 35	30,5-35,5	4	25	33	8	50
3	26 - 30	25,5-30,5	5	31,25	28	13	81,25
4	21 - 25	20,5-25,5	2	12,5	23	15	93,75
5	16 - 20	15,5-20,5	1	6,25	18	16	100
össz:			16	100			

4. táblázat: A második félév felmérésének csoportosított adatai az Excelből

osztályok száma	osztályok	valódi csoport határ	gyakoriság	relatív gyakoriság	osztályképviselő	kumulatív gy.	kumulatív r. gy.
i	y_i		f_i	$f(\%)i$	ui	cf_i	$cf(\%)_i$
1	36 - 40	35,5-40,5	8	50	38	8	50
2	31 - 35	30,5-35,5	4	25	33	12	75
3	26 - 30	25,5-30,5	2	12,5	28	14	87,5
4	21 - 25	20,5-25,5	1	6,25	23	15	93,75
5	16 - 20	15,5-20,5	1	6,25	18	16	100
össz:			16	100			

2. ábra: A gyakorisági eloszlási poligon



Hipotézis vizsgálat – egymintás t-próba

„Az egymintás T-próbát akkor kell alkalmazni, ha a mérési eredmények ugyanazon személyek különböző felméréséből származnak, vagyis önkontrollos felmérések során.” (TÓTHNÉ PARÁZSÓ, 2011.) A két minta (az ellenőrzések pontszámai) tulajdonságai közötti különbség szignifikanciájának (valószínűségének) számszerűsítése, megállapítása a feladat.

5. táblázat: Táblázat a számítási adatokkal a szignifikancia megállapításához

	I. felmérés (x)	II. felmérés (y)	A két mérés közötti különbség (z)	z átlagtól való eltérés	z átlagtól való eltérés négyzete
1.	30	36	6	-3,88	15,02
2.	36	34	-2	4,13	17,02
3.	37	36	-1	3,13	9,77
4.	38	39	1	1,13	1,27
5.	34	37	3	-0,88	0,77
6.	20	17	-3	5,13	26,27
7.	40	40	0	2,13	4,52
8.	28	32	4	-1,88	3,52
9.	30	28	-2	4,13	17,02
10.	25	23	-2	4,13	17,02
11.	34	33	-1	3,13	9,77
12.	32	39	7	-4,88	23,77
13.	30	32	2	0,13	0,02
14.	31	36	5	-2,88	8,27
15.	21	30	9	-6,88	47,27
16.	30	38	8	-5,88	34,52
		Átlag:	2,13	Összeg:	235,75

A szignifikancia megállapítása:

$$\begin{aligned} \bar{z} &= \frac{\sum_{i=1}^n (y_i - x_i)}{n} & s &= \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\bar{z} - z_i)^2}{n-1}} \\ \Rightarrow \bar{z} &= \frac{34}{16} & s &= \sqrt{\frac{235,75}{15}} = \sqrt{15,72} & t' &= \frac{2}{3,96} \cdot \sqrt{16} \\ \bar{z} &= 2,13 & s &= 3,96 & t' &= 2,14 \end{aligned}$$

A mintán számított szignifikancia érték tehát $t' = 2,14$, szabadságfok: sz.f. = $n - 1 = 16 - 1 = 15$,

kívánt valószínűség: 95%. Az ezen paraméterek által elvárt táblázati szignifikancia érték: $t_{95\%} = 2,131$

Tehát a $t' > t_{\text{tábl.}}$, azaz az átlagok különbsége nem a véletlen hatása, vagyis a különbség az első félévés és a második félévés eredmények között (ahol is már alkalmaztuk a GeoGebra csomagot) szignifikáns.

A korrelációs együttható vizsgálata

A korrelációs számítás az egyes adatcsoportok eloszlása közötti összefüggést mutatja meg. A korrelációt a korrelációs együttható számításával formalizáljuk. A korrelációs együttható jele r_{xy} (TAKÁCS, 2016).

Mivel ebben a számításban két változóra van szükség, ezért a II. teszten elért osztályzatok ismerete nem elég, ezért begyűjtöttem az online térben elvégezhető feladatsorok elvégzésének számát is, ennek a két változónak a kapcsolatát vizsgáltam. Vagyis arra kaptam választ, hogy a gyakorolható feladatok többszöri elvégzése milyen hatással volt az érdemjegyek alakulására.

A korrelációs együttható a két paraméter között 0,65, ami annyit jelent, hogy a változók (jelen esetben a gyakorlások száma és az érdemjegyek) között érzékelhető a kapcsolat. (6. táblázat).

6. táblázat: A változók közötti összefüggések esetei

Korreláció együttható abszolút értéke	Változók közötti kapcsolat
0,9 – 1	Rendkívül szoros
0,75 – 0,9	szoros
0,5 – 0,75	érezkelhető
0,25 – 0,5	laza
0,0 – 0,25	Nincs kapcsolat

Következtetés

Az oktatás folyamatába bevezetett újítások nem csak színesebbé és gazdagabbá teszik a tanórákat, de hatékonyabbá is. Munkámban a Geometriai tartalmak feldolgozásában és begyakorlásában vizsgáltam a GeoGebra matematikai szoftver alkalmazását. Hogyan hatnak, mi módon befolyásolják az online térben elvégezhető, gyakorolható feladatsorok a tanulók előmenetelét az adott témakörben. Az új tudásanyag ilyen jellegű begyakoroltatásával milyen eredmények érhetők el?

A kutatást kielemezve választ kaptam a hipotéziseimre.

– A GeoGebra matematikai szoftver által létrehozott gyakorló sorokkal jobb eredmények érhetők el tanulók tudásszintjét illetően.

Már a két ellenőrző adatainak (pontszámainak) statisztikai jellemzőiből látszik, hogy a számtani középérték a második ellenőrzőnél magasabb. A mellékelt poligonok, hisztogramok összehasonlításából is ez olvasható le. Az egymintás t próba vizsgálata is ezt támasztja alá, miszerint az átlagok különbsége nem a véletlen hatása, vagyis a különbség szignifikáns.

– Azok a tanulók, akik többször megoldották (gyakorolták) online térben az előlátott feladatsorokat, azok jobb eredményt értek el az ellenőrzésen.

A korrelációs együttható vizsgálatával az érdemjegyek és az elvégzett gyakorlások számának kapcsolatára (összefüggésére) kerestem a választ. Az elvégzett vizsgálat a változók, jelen esetben a gyakorlások száma és az érdemjegyek között érzékelhető kapcsolatot mutat.

Összefoglalás

A tanulmányban a GeoGebra matematikai szoftver bevezetésének egy lehetséges alkalmazási módját mutattam be a harmadik osztályos matematikatanításban, geometria témakörben. A téglalap, a négyzet és a háromszög tanítási egységeihez 25 feladatot dolgoztam ki és mutattam be e matematikai segédprogram használatával. A szoftver nyújtotta lehetőségek kihasználásának ez csak egy töredéke, hisz más témakörök feldolgozásában is segítségként alkalmazható, erre ötletadó példákat a feladatbankban találunk.

A példák kidolgozásával és bemutatásával elsődleges célom az volt, hogy tanulóim számára lehetővé, elérhetővé tegyem az otthoni online térben való végtelen számú gyakorlást, melynek fontosságát, hatékonyságát a kutatási eredmények is alátámasztják. Emellett pedig szerettem volna rávilágítani arra, hogy egy kis informatikai háttértudással mindenki bátran alkalmazhatja e matematikai szoftvert újításként tanóráin.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a rohamosan fejlődő, változó világunk, az oktató-nevelő munka folyamatos változását igényli és eredményezi. Az IKT eszközök használata a tanórákon már nem csak „egy” lehetőség, amelyekkel színesítjük, korszerűsítjük, gazdagítjuk oktatásunkat és motiváljuk tanulóinkat. Erre példa a tavalyi járványhelyzet kialakulása, mely kényszer szülte oktatási környezetet teremtett online térben. Ezért tudatosan, tervszerűen kell készülnünk a minél eredményesebb felületek felderítésére, az IKT eszközök használatára és alkalmazására a tanítás folyamán.

A változatos megközelítésnek, a cselekedtetésnek, az online terek használatának, a játéknak nagyon fontos szerepe van a matematikatanításban. Ezeken a módszereken, eszközökön keresztül a tanulók számára kézzelfoghatóbbá, elsajátíthatóbbá és sokkal élvezhetőbbé válik a tananyag. A megszerzett tudás pedig maradandóbb. Azonban az, hogy milyen módszereket és eszközöket használunk az óráinkon, ez csak rajtunk, pedagógusokon múlik. Ezért minden egyes órán arra kell törekednünk, hogy minél közelebb vigyük tanulóinkhoz a tananyagot, hogy megtapasztalják, rácsodálkozzanak, megértsék és alkalmazni tudják a szerzett tudást.

Irodalom

Nyomtatott irodalom

- BORSOS ÉVA (2019): *Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallhatóinak véleménye a „kirándulások, séták, látogatások” elnevezésű kurzusról*, In: „8. Nemzetközi Módszertani Konferencia” - *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak a tanulmánygyűjteménye*, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 239-246.
- CZÉKUS Géza (2013). *A környezetünk és a környezetismeret módszertana*. Szabadka: Grafoprodukt.
- CSIBA Péter (2018): *Automatikusan kiértékelendő online tesztek matematikából*. In: „5. IKT az oktatásban konferencia” - *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2018-as tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 342-348.
- FALUS IVÁN-OLLÉ János (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Budapest: Okker Kiadó.
- HAJÓS György (1999): *Bevezetés a geometriába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- IVANOVIĆ Josip (2016): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszertanába*. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- IVANOVIĆ Josip & CSAPÓ Mónika (2010): *Tartalom és módszer a korszerű didaktikában*, In: „Korszerű módszertani kihívások” – *Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara IV. nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai (Szabadka, 2010. szeptember 23-25.)*, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 951-968.

- JARUSKA Ladislav, JUHÁSZ György (2017): *A számítógépes modellezés lehetőségei a matematikaoktatásban*, In: „IV. IKT az oktatásban konferencia” - A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, pp. 929-936.
- JOVANOVIĆ Branka, RUSIĆ Jelena, NIKOLIĆ GAJIĆ Nataša (2020): *Matematika 3- munkafüzet az általános iskola harmadik osztálya számára*. Belgrád: BIGZ školstvo Kft.
- JOVANOVIĆ Branka, RUSIĆ Jelena, NIKOLIĆ GAJIĆ Nataša (2020): *Matematika 3- tankönyv az általános iskola harmadik osztálya számára, Első rész*. Belgrád: BIGZ školstvo Kft.
- JOVANOVIĆ Branka, RUSIĆ Jelena, NIKOLIĆ GAJIĆ Nataša (2020): *Matematika 3- tankönyv az általános iskola harmadik osztálya számára, Második rész*. Belgrád: BIGZ školstvo Kft.
- PINTÉR János, PINTÉR KREKITY Valéria (2010): *Matematikadidaktika*. Újvidék: Fórum Könyvkiadó.
- PŠENÁKOVÁ Ildiko és MEZŐ Ferenc (2010): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Debrecen: Kocka Kör.
- TAKÁCS Márta (2016-2017): *Statisztikai módszerek tanítóknak*. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- TÓTH Ferencné és FLÓR Lászlóné (2006): *Kézikönyv és tanmenetjavaslat az én matematikám 2. osztályos matematikakönyvhöz*. Celldömölk: Apáczai Kiadó.
- TODOROVIĆ Olivera és OGNJANOVIĆ Srđan (2015): *MATEMATIKA 3- Munkalapok az általános iskolák harmadik osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- TODOROVIĆ Olivera és OGNJANOVIĆ Srđan (2010): *MATEMATIKA 3- Tankönyv az általános iskolák harmadik osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- TÓTHNÉ Mess Erika (2011): *Tanítói kézikönyv a Színes matematika tankönyvsorozat 3. osztályos elemeihez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- TÓTHNÉ Parázsló Lenke (2011): *A kutatómódszertan matematikai alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola, http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_31_kutatasmodszertan_scorm_02/232_kutatsi_stratgik.html letöltés dátuma: 2016.07.25.

Online hivatkozások

- Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања (2019) <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=1cd9f883-ccfe-4a73-8ccd-95bc212169e1> [2019.08.15.]
- Tanmenet*. Forrás: <https://tavoktatas.mnt.org.rs/tanternv/tantargyak> [2019.08.26.]
- A távoktatás fogalmának értelmezése*, Forrás: https://forgos.uni-eszterhazy.hu/wp-content/tananyagok/apertus/ela/ela_ak_1/a_tvoktats_fogalmnak_rtelmese.html [2020.12.20.]
- HOHENWARTER Judit, HOHENWARTER Marcus (2011): *Bevezetés a Geogebrába*. Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0038_adaptacio_GebraBook/adatok.html [2020.12.27.]
- Statisztikai melléklet*. Forrás: https://www.srpszkk.hu/tamop412b/meres_ertekeles/statisztikai_mellklet.html?fbclid=IwAR25IAe5bFeI-o02pPT1DiWuJo6UqXc_1N6wsagfmtLBKtntSA8MQn_WwIY [2021.01.03.]
- KÉZI Csaba Gábor, SZÍKI Gusztáv Áron, VÁMOSI Attila, VINCZÉNÉ Varga Adrienn: *Matematika szoftverek alkalmazása műszaki számításokban*. Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_matematikai_szoftverek_alkalmazasa_muszaki_szamitasokban/MS/smsjs123g.scorm [2021.01.06.]
- TÓTHNÉ Parázsló Lenke (2011): *A kutatómódszertan matematikai alapjai*. Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_31_kutatasmodszertan_scorm_06/61_clkits.html [2021.01.06.]
- Útmutató a matematika tantárgy tanításához (2020). Forrás: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-matematika-tantargy-tanitasahoz.pdf> [2021.03.15.]

- Szakmai utasítás az oktató-nevelő munka megszervezésére.* Forrás: <https://www.rasporednastave.gov.rs> [2021.03.15]
- CSILLIK Olga (2017): Hibrid oktatás (blended learning). In: Bodnár Éva, Csillik Olga, Daruka Magdolna, Sass Judit (2017): *Varázsszer-e atükrözött osztályterem?* Budapesti Corvinus Egyetem, Tanárképző és Digitális Tanulás Központ. ISBN978-963-503-651-6 <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf> [2021.04.16.]
- ZARUPSKI Sofija: *Priručnik za učitelje – Matematika za tereći razred osnovne škole.* Beograd: Eduka d.o.o. Forrás: <https://www.eduka.rs/upload/document/planovi%20i%20prirucnici/3%20razred/matematika/zarupski/Prirucnik.pdf> [2021.04.17.]
- STEFANOVIĆ Aleksandra: *Priručnik za učitelje za nastavu matematike u trećem razredu osnovne škole.* Beograd: Kreativni centar. Forrás: https://kreativnicentar.rs/za_nastavnike.php#prirucnici [2021.04.17.]
- Tanulás a 21. században,* Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tanulas-21-szazadban> [2021.05.01.]
- Hibrid, karantén, hagyományos. Merre van előre?* Forrás: <https://hipersuli.hu/hibrid-karanten-hagyomanyos-merre-van-elore/> [2021.05.03.]
- ZAHU Valéria: *A hagyományos iskola.* Forrás: <https://ovisuli.ro/a-hagyomanyos-iskola/> [2021. 05.05.]
- A digitális oktatás vajon mi?* Forrás: <https://anapfenyillata.hu/2020/04/15/a-digitalis-oktatas-vajon-mi/> [2021.05.07.]
- UTASI Andrea: *A geometriatanítás időszerű problémái a kezdő matematikaoktatásban.* Forrás: http://vmtdk.edu.rs/A_geometriai_fogalmak_feldolgozasanak_fazisai_a_kezdo [2021.05.08.]
- Digitális oktatás – Hogyan tértünk át a hagyományos oktatásról a digitálisra?* Forrás: <https://thebrightacademy.com/digitalis-oktatas-hogyan-tertunk-at-a-hagyomanyos-oktatasrol-digitalisra/> [2021.05.13.]

Jablonszki Nikolsz

A videójátékok globális hatása

„Either you have an enviable memory, or a pitiable life, to know nothing of regret.”
(Dragon Age Origins: Sten of the Beresaad)

Absztrakt

A videójátékokon belül megjelenő irodalmi és zenei alkotásoknak van egy igen izgalmas sajátossága, ami a rejtett mondanivalóban mutatkozik meg. Érdekes például, hogy a művek mondandója, szinte minden esetben a sajátunktól nagymértékben különböző fantasztikus, alternatív világok problémáival foglalkoznak, mégis ezek a problémák valamilyen módon azonosak a valóságban felbukkanó gondjainkkal. Ennek oka az, hogy a képzelet a valóságból merít ihletet, és fordítva. Más szavakkal élve, a teremtetést nem lehet elkülöníteni a teremtetőtől. Ugyanis minden személy, aki alkot, saját, illetve mások, vele megosztott vagy elképzelt tapasztalataiból merít. Az emberi fantázia korlátja a megtapasztalhatatlan, a művészt az teszi naggyá, hogy az átlagembertől nagyobb mértékben tud elszakadni a tapasztalás korlátjaitól, és alkotásán keresztül betekintést nyújt egy ismeretlen távlatba.
“If a machine is expected to be infallible, it cannot also be intelligent” – Alan Turing¹
“Ha egy gépezettől elvárjuk, hogy hibátlan legyen, akkor nem lehet intelligens is” – Alan Turing – szabadfordítás

Kulcsszavak: videójáték, irodalom, zenekultúra, informatika, globalizáció

A diplomadolgozatom² célja, hogy betekintést nyújtsak a számítógépes programok egy sokak által figyelmen kívül hagyott aspektusába, s annak oktatói hatásaiba. A szóban forgó programtípus nem más, mint a videójáték. Maga a videójáték, mint szórakoztató tartalom közvetítésére használt médium, önmagában nehezen értelmezhető. Ahhoz, hogy betekintést kapjunk annak összetettségébe, és sajátos működésébe, először meg kell értenünk, hogy tulajdonképpen miből áll egy videójáték, és milyen típusokkal találkozhatunk. A következő néhány mondatban megpróbálok egy rövid ízelítőt adni a videójátékok világából: a videójáték egy élő, lélegző, mesterségesen létrehozott, emberek által szabályozott, kulturális közeg, a szóban forgó szabályok rendszerint játékról-játékra változnak, azonban az alapvető magatartási normák betartása többnyire mindenhol elvárt, noha igen változó mértékben szankcionált. Ezek a normák nem egyebek, mint az alapvető emberi kommunikációs és viselkedésbeli elvárások, más felhasználók tisztelete és kulturált szóhasználat.

A videójátékok meghatározására számos különböző definíció létezik, s ezek a definíciók nem ritkán hajlamosak nagymértékben eltérni egymástól, így célszerűnek láttam készíteni egy saját meghatározást is. Figyelembe véve, hogy a meghatározások alapvetően két különböző táborra szakadtak, melyben az egyik tábor azt vallja, hogy egy videójáték csak akkor számít videójátéknak, ha azt egy mikroszippel rendelkező elektronikus eszközön keresztül működtetik. Míg a másik tábor álláspontja szerint teljesen mindegy, hogy milyen eszközön fut a program, ha annak karakterisztikái megegyeznek a videójátékéval. Az én meghatározásom az utóbbi kategóriába esik.

1 Az idézet megtalálható: Alan Turing (Stanford Encyclopedia of Philosophy) [2021.11.8.] „6. Building a Brain” alcímének negyedik bekezdésében, a harmadik és negyedik sorban.

2 A videójátékok globális hatása – Diplomadolgozat kivonat, témavezető: prof. dr. Námesztovszki Zsolt

A videójáték definíciója: „Szórakozásra is használható, elektronikus eszközön futó játékprogram, melyet szabad szemmel kísérhetünk egy vagy több képernyő kijelzőjén keresztül, esetleg más felületre kivetítve. Mindemellett kölcsönhatásba léphetünk vele, adatbevitellel használható eszközök segítségével pl.: egér, billentyűzet, stb. azaz, valamilyen hatást gyakorolhatunk a játékprogramban történő eseményekre, melyek bizonyos következményeket, azaz reakciókat váltanak ki a programtól és vagy más felhasználóktól közvetlen módon illetve LAN vagy internet hálózaton keresztül.”

Léteznek offline és online videójáték-típusok. Egy tényleges videójátékhoz tartozó felhasználó csoport, legyen az offline vagy online, egy sokkal nagyobb egésznek, egy apró darabkáját képezi. Melynek rendszerint saját, egyedi, arra a játékra jellemző kommunikációs formái és tevékenységei vannak. Sajátos szubkulturális közeget képezve ez által, ami nem ritkán, még több, szubkulturális csoportot tartalmaz. Az egyedi kommunikációs és viselkedési formák intenzitásának mértéke igen változó. Bizonyos játékok esetében elhanyagolható, míg más játékoknál olyan mértékű, hogy kívül-állóként, vagy kezdő játékosként olvasva más játékosok „chat” beszélgetését, képtelenek lehetünk egyáltalában megérteni, értelmezni azt. Új felhasználóként mindig körülményes csatlakozni egy új videójáték közösséghez, mivel a játékos egyedül a saját alkalmazkodóképességére, és más játékokból szerzett tapasztalataira hagyatkozhat, amennyiben rendelkezik ilyen tapasztalatokkal. Természetesen a legtöbb játékban van valamilyen útmutató, ami elmagyarázza a program alapvető működését, noha sok esetben ez a magyarázat nagyon minimális, néhol még az is előfordul, hogy teljes mértékben hiányzik. A legnehezebb dolga azon személyeknek van, akik teljesen új játékosok, sosem játszottak még videójátékokkal, vagy új videójáték zsáner próbálnak ki. Ilyen esetben a legjobb megoldás, ha megkérünk valakit, aki ért az adott programhoz, és elmagyarázza nekünk az alapokat. Manapság már szinte egyetlen videójáték sem mutatja be, a már-már természetesnek vett kezelési módokat, ez alatt értem az: egérkezelést, billentyűzet használatát, gombkombinációkat, stb. Ennek oka feltehetően abban keresendő, hogy azok a személyek, akik a játékokat készítik, már olyan természetesnek gondolják ezeket a cselekvéseket, hogy eszükbe sem jut, hogy valaki ezzel ne lenne tisztában.

A videójátékok minősége rendkívül változatos, a vállalhatatlantól az egészen kivételes alkotásokig megtalálhatóak. Szinte minden videójátékban vannak jól kivitelezett események, és rosszul kivitelezettek. Egy videójáték objektív értékelése igen embert próbáló feladat. Ennek fő oka, abban rejlik, hogy a videójáték rendszerint több ember közös tevékenységének a terméke. Ellenben a könyvvel, aminek általában egy esetleg két írója van. Egy videójátékon több száz ember is dolgozhat egyszerre, hosszú időn keresztül, sőt, ezek az emberek nem ritkán cserélődnek is a program készítése folyamán. Ebből következik, hogy egy videójátékkal könnyen előfordulhat, hogy bizonyos részei rosszak, míg más részei egészen művészi színvonalúak. A munkámban a videójátékok mögöttes tartalmát, és annak oktatói jellegét vizsgáltam. A kutatásom a videójáték-irodalom és a videójátékok modern zene-kultúrára gyakorolt hatása körül összpontosult.

1. kép: Kulturális globalizáció



(Kép forrása: <https://business.facebook.com/csgc.hku/> [2021.11.8.]

Az irodalom megjelenése a videójátékokban

„Either you have an enviable memory, or a pitiable life, to know nothing of regret.”

(Dragon Age Origins: Sten of the Beresaad)

„Irigylésre méltó memóriád, vagy szájalomra méltó életed van,

hogy semmit sem tudsz a megbánásról.”

Szabadfordítás, az idézet a Dragon Age Origins: videójátékból lett kiemelve a Sten of the Bere-saad egyszerűen csak Sten játékkarakterrel történő opcionális párbeszéd alkalmával hallhatjuk.

A videójátékokon belül megjelenő irodalmi alkotásoknak van egy igen izgalmas sajátossága, ami a folyamatosan burkolt és elrejtett mondanivalóban mutatkozik meg. Nagyon érdekes például, hogy a művek mondandója, szinte minden esetben a sajátunktól nagymértékben különböző fantasztikus, futurisztikus, vagy alternatív világok problémáival foglalkoznak, mégis ezek a problémák valamilyen módon azonosak a valóságban felbukkanó gondjainkkal. Felhívva a figyelmet arra, hogy a képzelet a valóságból merít ihletet, és fordítva, más szavakkal élve a teremtetést nem lehet elkülöníteni a teremtőtől. Ugyanis minden személy, aki alkot, saját, illetve mások, vele megosztott vagy elképzelt tapasztalataiból merít. Az emberi fantázia korlátja a megtapasztalhatatlan, a művészt az teszi naggyá, hogy az átlagembertől nagyobb mértékben tud elszakadni a tapasztalás korlátjaitól, és alkotásán keresztül betekintést nyújt egy ismeretlen távlatba. Ennek legfőbb bizonyítéka, hogy az ember, akárhányszor is szembesül a halállal élete folyamán, bármit is tesz, továbbra is képtelenné válik arra, hogy elképzelje a halál utáni állapotot, azaz a halált. Mivel képtelen megtapasztalni azt, és egyben beszámolni róla másoknak, hogy azok tanulhassanak tapasztalatából. Éppen ezért képzeljük el a halált rendszerint életként, halál utáni életként, mint élőlények, képtelenek vagyunk érvényesen beszélni az élettelen állapotról.

Mit tekintünk pontosan irodalomnak egy videójátékban?

Egy videójáték esetében kicsit szövevényesebb meghatározni, hogy mi tekinthető potenciálisan irodalmi értékkel bíró szövegnek, mint a könyvek esetében. Nyilvánvaló, hogy az egyszerű, tömör információt tartalmazó adatok, mint például egy videójáték kezelőfelülete, a menü, ami fogad bennünket a játék indításakor, az adatok, amik a karakterünk tulajdonságait vagy képességeit dokumentálják, illetve maga a játék kódja és különféle log fájlok, amikben a játékban történő különböző háttéreseeményeket követhetjük szemmel, nem tartoznak az irodalmi kategóriába. Mivel nem szolgálnak szépirodalmi jelleggel, megfogalmazással vagy egyedi stílussal, mondanivalóval. Az érdekes rész azonban itt van, hiszen, a videójátékokban, a megjelenített karakterek előre megírt szöveggel rendelkeznek. A játék komplett története függetlenül attól, hogy nagyrészt szinkronsínészek által felmondott szöveg, egyben látható írott formában is, a képernyő alján megjelenítve, amennyiben ezt az opciót aktiváljuk a beállításokban. Sőt, mi több, maga az előadás is előre megírt szövegen alapszik, amely sok esetben egy már megírt regényt adaptál videójáték formátumba, azonban ez a folyamat fordítva is lejátszódhat. Tehát a videójátékokban elhangzott előre megírt történeti elemek, amelyek párbeszédben hangzanak el tulajdonképpen szigorúan irodalmi jellegűek. Mivel a beszélgetés semmilyen mértékben sem spontán, a legkisebb részletekig előre kitalált, tudatosan véletlenszerűnek beállított, megírt szövegen alapszik. Ezen túl pedig, irodalmi jelleggel rendelkeznek a játékban vagy játékokban megtalálható, felvehető és elolvasható különféle dokumentumok és könyvek. Ezek az írások azok, amik különösen érdekesek, hiszen legtöbb felhasználó rendszerint elhalad mellettük, és nem olvassa el azok tartalmát, maguk a játékok sem szokták erre kényszeríteni a játékosokat. A szerepük pedig rendkívül fontos lenne, hiszen olyan információkat és leíró részeket tartalmaznak, amik igazán megadják az adott világ egyediségét és sokszínűségét, valamint történeti valószerűségét. Munkámban több különböző játékból is kiemelttem különféle érdekes írásokat illetve párbeszédeket. Azonban ebben a rövid kivonatban mindössze egyetlen példát fogok ezekből bemutatni.

Az értelmezés kedvéért igyekeztem olyan példákat kiválasztani, amikben nincs vagy csak nagyon minimális mértékben jelentkeznek az aktuális játékvilágra jellemző egyedi kommunikációs formák. Ebből adódóan a sikeres értelmezéshez az olvasónak nem kell rendelkeznie különösebb előtudással a feldolgozott játékvilágról. A minimumot pedig én magam ismertetni fogom. A példák kiválasztása a fenn említett értelmezhetőségi szemponton túl még a következő értékek figyelembevételével határoztam meg; morális példa, tanítói jelleg, irodalmi forma, stílus, történelmi elbeszélés, kulturális értékek, egyértelmű utalás valódi művekre, humor és egyéb egyedi sajátosságok illetve mesei vagy mondaköri kitekintés. A legfontosabb szempont azonban az adott játék megfelelő mértékű történeti megalapozottsága volt. Olyan játékok, amik nem rendelkeznek, megfelelő mélységű történeti háttérrel nem kerülnek részletesebb bemutatásra.

Az első példa, amit választottam az nem más, mint: „A Hypothetical Treachery, azaz a „Egy Feltételezett Árulás” egy felvonásos darab írta Anthil Morvir (fiktív írói név). A könyvet melyben a szöveg található a The Elder Scrolls V: Skyrim című játékban tudjuk megtalálni melyet Bethesda stúdió készített.

Az ok, amiért erre a szövegre esett a választásom meglehetősen egyértelmű, a szövegszerkezet. A fenn látható mű egy színpadra szánt alkotás, azaz dráma. Vessünk egy pillantást a cselekményre, maga a történet menete kifejezetten érdekes, fenntartja a figyelmet és véleményem szerint rendelkezik azzal a szükséges jól megalapozott és felvezetett csavarral, ami minden drámának kötelező lételeme. Magában a mű címében is megtalálhatók a dramaturgiai elemek, a hangzatosság és egyben titokzatosság, megfelelő arányában vegyítve, hogy felkeltse az olvasó figyelmét, de mégse közöljön túl sok információt. A mű tökéletesen illeszkedik a fantázia világba és bátran használja fel a fantázia világ által nyújtott újszerű lehetőségeket, beleszöve azt a cselekmény kulcs mozzanataiba ennek köszönhetően pedig még azon személyek számára is újszerű élményt nyújthat, akik egyébként igen olvasottak a hagyományos drámákat illetően. Köszönhetően a fantáziavilág nyújtotta új lehetőségek-

nek, melyek jelen esetben elsősorban a varázslat eszközére építkeznek. A dráma rendelkezik minden szükséges drámai formával, illetve a kivitelezhetőség elemével, a díszletekre való utalások a helyszín megnevezése a szereplők leírása és mindazzal a szükséges kitekintéssel, amire a színdarabra vitelhez alapvető szüksége lenne egy esetleges rendezőnek. Ebből adódóan talán nem véletlen, hogy mindez meg is történt.³

2. kép: Nyitóképe „A Hypothetical Treachery” című Elder Scrolls; Skyrim dráma kötetének színreviteléről, a mű elején és végén látható apró változtatásokat Tyson Vick készítette és vitte színre.



(Kép forrása: <https://onedelightfulday.wordpress.com/2020/05/12/a-hypothetical-treachery-elder-scrolls-fan-film/> [2021.11.8.]

A teljes darab némi kiegészítéssel színpadi formában megtekinthető a youtube felületén a megegyező cím alatt, a színjátékot valóban minőségi módon dolgozták fel gondolok itt a színészek előadására az effektekre, a díszletekre, jelmezekre illetve a kamerajáték is szakszerű, ez által pedig valódi rendkívül szórakoztató élményt nyújt.⁴

A videójátékok zenei hatása

A videójátékokban fellelhető könyveknek és jegyzeteknek rendkívül fontos szerepe van abban, hogy a felhasználó egy igazán élvezhető élményben részesüljön. Ettől függetlenül nem szabad elfelejteni, hogy egy videójáték nemcsak az írás eszközével közvetít, hanem rendelkezésére állnak még zenei, és látványvilági elemek. A következő néhány oldalban a zenei elemről fogok írni. Hiszen a videójátékokhoz, kivételes színvonalú zenei művek születtek és születnek jelenleg is. Figyelembe véve, hogy a tanulmány terjedelmi korláta nyolc-tíz oldalra tehető, ezért úgy döntöttem, hogy az irodalmi részhez hasonlatosan kiválasztok egy zenei alkotást, melyet részletesen bemutatok.

3 A következő hivatkozáson megtalálható az eredeti angol nyelvű szöveg: https://elderscrolls.fandom.com/wiki/A_Hypothetical_Treachery [2021.11.8.]

4 Ezen a hivatkozáson azonnal megtekinthető az előadás: <https://www.youtube.com/watch?v=Oe-0BP2xwoY> [2021.11.8.]

3. kép: *Witcher 3* videójáték egy zenés jelenetéről készített kép, melyen a Priscilla művésznévre hallgató bárd zenél és énekel.



(Kép forrása: <https://s1.dmcn.net/v/9-h5E1LPSA0ABws2E/x1080> [2021.11.8.]

Lullaby of woe – Elemzés

A zene a *Witcher 3 Blood and Wine* kiegészítőben található meg, a játékot a CD Projekt RED fejlesztette. Zenét szerelte: Marcin Przybyłowicz, Mikolai Stroinski és Percival.⁵

A Lullaby of woe magyarrá fordítva talán leginkább keserű vagy bánatos altatódalnak felel meg, azonban ez a direkt fordítás elég sok kívánnivalót hagy maga után. A dal tulajdonképpen egy gyermekdal, azon belül is egy altatódal formáját ölti magára. A régi hagyományos altatódalok gyakran tartalmaztak elrejtett tanításokat melyek a gyerekeket nevelték ebből a szempontból hasonló szerepkört töltöttek be, mint a mesék és mondák. Amit fontos megjegyezni, hogy a mai politikai korrektség, finoman történő megfogalmazás koránt sem jellemezte a régi hagyományos mesevilágot. Azok többnyire horrorisztikus történeteket tartalmaztak, amelyek sok esetben egészen részletesen ábrázoltak borzasztó történeteket és eseményeket. Ez a zenei példa véleményem szerint ehhez a régi hagyományvilághoz nyúlt vissza és alkotott meg egy, noha nem horrorisztikusan leíró jellegű altatót, de minden bizonnyal hidegrázós élményt nyújtó, nem feltétlenül szép álmokat hozó alkotást. Természetesen mindezt az aktuális fantázia világ kellékeivel elevenítve meg. Mindezt pedig a Grissini projektnek köszönhetően megtekinthetjük egy rajongói, de technikájában professzionális rövidfilm keretében is.

A videójátékok (nagy eséllyel) akarva akaratlanul is még nagyobb részét fogják képezni a jövőbeli nemzedékek mindennapjainak, ahogyan a könyvek is szerves részét képezték a mi és a jóval idősebb korosztályok életének. A videójátékok szerkezeti felépítésükben az interaktív játékkönyvek formáját képezik. Mind a könyvek esetében, mind a videójátékok esetében az embereknek (részvevőknek) pusztán egy dolguk van, hogy kiválasszák a megfelelő könyvet vagy játékot a megfelelő

5 <https://www.youtube.com/watch?v=JFUsPfuwjpw> [2021.11.8.] Lullaby of woe eredeti változat. https://www.youtube.com/watch?v=BGHbdq_DgMc [2021.11.8.] Lullaby of woe by Grissini Project rajongók által megfilmesített változat.

korosztály számára. Természetesen fontos még a megfelelő élmény érdekében, hogy jó minőségű játékot vagy könyvet válasszunk, a mai kor technológiájával élve könnyűszerrel tájékozódhatunk más felhasználók véleményéről, és videókat illetve egyéb bemutatókat is megtekinthetünk az adott játékprogramról. Ebből adódóan, ha rászánjuk azt a félórát, hogy értesüljünk az adott videójátékról, ami felkeltette az érdeklődésünket, akkor szinte garantált, hogy nem veszünk olyan programot, ami nem megfelelő számunkra.

Nem szabad elfelejteni, hogy a videójátékok nagy része nem kimondottan kiemelkedő alkotás, éppen úgy, ahogy a filmek nagy része sem az, azzal, hogy manapság szinte bárki készíthet videójátékot, aki hajlandó elsajátítani egy programnyelvet, elértük, hogy számtalan különböző játék készül el napról napra. Értelemszerűen legtöbb ilyen játék nem különösebben kiemelkedő és ebből adódóan nem várható el tőlük katartikus élmények kiváltása. Az a feladat, hogy megtaláljuk azokat a programokat, amik valódi értéket és sok hasznos élettapasztalatot, logikai fejlődést, kommunikációs fejlődést, más játékosokkal való együttműködést, vagy saját cselekedeteink következményeinek előrelátására oktatnak, továbbra is ránk vár. Azt a kérdést, hogy megéri-e befektetni a szükséges időt és energiát azok felkutatásába magunknak kell eldönteni. Amit én elmondhatok, azaz, hogy sokkalta sivatrabbi életem lett volna a Warcraft 2, Diablo 3, Gothic 3, Heroes 3, World of Warcraft: Wrath of the Lich King, Knights of the Old Republic (KOTOR) és természetesen a személyes kedvencem Spellforce 2 és Dragon Age illetve Witcher játékok megtagasztalása nélkül.⁶

4. kép: *Cyberpunk 2077, a képen V a fő karakter látható, a háttérben Night City-vel*



(Kép forrása: <https://wallpaperaccess.com/full/3047147.jpg> [2021.11.8.]

6 https://www.youtube.com/watch?v=P4bKZT_Eg4A [2021.11.8.] Cyberpunk 2077 Never Fade Away zene

Irodalom

- Wikipédia szabad enciklopédia: A posztmodern fogalma. <https://hu.wikipedia.org/wiki/Posztmodern> [2021.11.8.]
- Sadhguru: How to manifest what you really want. <https://www.youtube.com/watch?v=UwGSgJytufY> [2021.11.8.]
- Boldog István Dávid – Puzsér Róbert: Álom és felébredés: <https://www.youtube.com/watch?v=AkCqjopnzIA> [2021.11.8.]
- Oxford Learner's Dictionaries: definíció a „video game” fogalomról. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/video-game> [2021.11.8.]
- Dictionary.com: Meghatározás a „video game” fogalomról. <https://www.dictionary.com/browse/video-game> [2021.11.8.]
- Wikipédia szabad enciklopédia: Meghatározás a „video game” fogalomról. https://en.wikipedia.org/wiki/Video_game [2021.11.8.]
- GAMERANT – GR STAFF: Cikk egy játékosról, aki elolvasta az összes Skyrim könyvet, 2018. Október 29. <https://gamerant.com/elder-scrolls-player-read-all-skyrim-books/> [2021.11.8.]
- Brian David Gilbert: Videó és elemzés nagy vonalakban az összes Skyirm könyv elolvasásáról és azok szórakoztatásra való alkalmasságáról. <https://www.youtube.com/watch?v=RVdTZhmsGsU&t=821s> [2021.11.8.]
- The Imperial Library: Ahol az összes skyrim könyvet ellehet olvasni. <https://www.imperial-library.info/books/tes5skyrim> [2021.11.8.]
- Stanford Encyclopedia of Philosophy: Alan Turing-től felhasznált idézet forrása. <https://plato.stanford.edu/entries/turing/> [2021.11.8.]
- Tyson Vick: A Hypothetical Treachery Elder Scrolls fan film. <https://www.youtube.com/watch?v=Oe0BPs2xwoY> [2021.11.8.]
- Tyson Vick: A Hypothetical Treachery Elder Scrolls fan film borítóképe, 2. feltüntetett kép forrása. <https://onedelightfulday.wordpress.com/2020/05/12/a-hypothetical-treachery-elder-scrolls-fan-film/> [2021.11.8.]
- CD Projekt RED: Priszcelláról készített kép előadás közben a Witcher 3 játékból, 3. bemutatott kép forrás. <https://s1.dmcnd.net/v/9-h5E1LPSA0ABws2E/x1080> [2021.11.8.]
- Wikipédia szabad enciklopédia: A witcher 3 zeneszerzőinek nevei. <https://www.google.com/search?q=witcher+3+music+writer&oq=witcher+3+music+writer&aqs=chrome..69i57.4615j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [2021.11.8.]
- Wikipédia szabad enciklopédia: Witcher 3-ban hallható gadulka bolgár népi hangszer. <https://hu.wikipedia.org/wiki/Gadulka> [2021.11.8.]
- Wikipédia szabad enciklopédia: Priszcella dalában látható hangszer, lant. <https://en.wikipedia.org/wiki/Lute> [2021.11.8.]
- Grissini Project: Lullaby of woe. https://www.youtube.com/watch?v=BGHbdq_DgMc [2021.11.8.]
- Marcin Przybyłowicz – Mikolai Stroinski – Percival: Lullaby of woe eredeti változat. <https://www.youtube.com/watch?v=JFUsPfuwjpw> [2021.11.8.]
- Marcin Przybyłowicz – Mikolai Stroinski – Percival: Cyberpunk 2077 Never Fade Away zene. https://www.youtube.com/watch?v=P4bKZT_Eg4A [2021.11.8.]
- CD Projekt RED: Cyberpunk 2077, 5. feltüntetett képhez való forrás. <https://wallpaperaccess.com/full/3047147.jpg> [2021.11.8.]
- CD Projekt RED: Forrás az 1. feltüntetett képhez. <https://business.facebook.com/csgc.hku/> [2021.11.8.]
- Bethesda: Angol nyelvű szöveg „A Hypothetical Treachery”-hez. https://elderscrolls.fandom.com/wiki/A_Hypothetical_Treachery [2021.11.8.]

23. The Witcher 3 - Wild Hunt:

Fejlesztők: CD Projekt RED

Kiadók:

POLcdp.pl, PALBandai Namco Games, CIS 1C Company, NA WB Games, JP Spike Chunsoft, SA Megarom Interactive

Kiadási dátumok:

19. May 2015.

15. October 2019. (Nintendo Switch)

2021. (PlayStation 5 and Xbox Series X, anticipated)[2]

Típus: Akció RPG

Módok: Egyjátékos

24. The Witcher 3 - Blood and Wine:

Fejlesztők: CD Projekt RED

Kiadók:

POLcdp.pl, PALBandai Namco Games, CIS1C Company, NAB Games, JPSpike Chunsoft, SAMegarom Interactive

Kiadási dátumok:

31 May 2016

15 October 2019 (Nintendo Switch)

Típus: RPG

Módok: Egyjátékos

25. The Elder Scrolls V - Skyrim Special Edition:

Fejlesztők: Bethesda Game Studios

Kiadók: Bethesda Softworks

Kiadási dátumok:

October 28th, 2016[1]

November 17th, 2017 (Nintendo Switch)[2]

Típus: Akció szerepjáték, nyílt világ

Módok: Egyjátékos

26. Dragon Age: Origins

Fejlesztők: BioWare

Kiadók: Electronic Arts

Kiadási dátumok:

November 3, 2009 (NA)

November 6, 2009 (Europe)

Típus: RPG

Módok: Egyjátékos

Sóti Enikő

A tanítóképzés története Szabadkán az I. világháború végéig

Absztrakt

Írásom a szabadkai tanítóképzés múltját tárja fel, pontosabban, annak első világháború előtti időszakára összpontosít, 1868-tól, azaz Eötvös József népoktatási törvényének bevezetésétől kezdődően, egészen az első világháború végéig. E tanulmány levéltári kutatásokra és mindeddig ismeretlen levéltári anyagra alapul, valamint a vonatkozó szakirodalomra, és elsőként tárja fel részletesen a szabadkai tanítóképzés 150 éves múltját. Az első épület megnyitásától kezdődően, a költözködésekén át a képző tevékenységéig. Bemutatja az egykori gyakorlóiskola működését, a tanítóképző tantervét, a kollégium életét és munkáját, az önképzőkör tevékenységét, az iratkozási rendszert, valamint a tanári karra is kitér. Tehát átfogó képet nyújt a szabadkai tanítóképzés másfél százados múltjáról.

Kulcsszavak: Szabadka, Eötvös-féle népoktatási törvény, tanítóképzés

Bevezető. Szabadka múltjáról

A törökök Magyarországot 1543-ban foglalták el, de Szabadka Szegeddel egy időben, még 1542-ben a fennhatóságuk alá került. A török fennhatóság ideje alatt a magyar lakosság tönkrement. Majd 1686-ban a törökök uralma megdőlt, és sor került Magyarország felszabadulására. A magyar és császári seregek legelőször visszafoglalták Budát, majd lassan Bácskát is felszabadították a török uralom alól.

1743. május 7-én Mária Terézia osztrák császárnő, a prágai szabadságlevél alapján, Szabadkát kamarai mezővárosi rangra emelte. A város címet kapott, és nevét Szent Mariára változtatta. Azonban ezt követően a város újabb nehézségek elé nézett, mert összeütközésbe került a kamarával, a nemesekkel és a vármegyével. Ebből adódóan szerette volna, hogy szabad királyi város legyen. Végül 1779. január 22-én valóra vált az álmuk: Mária Terézia a Szent Mária kamarai mezővárost (Maria-Theresiopolis néven) szabad királyi várossá nyilvánította. Ettől kezdve megindul a város tervszerű és gyorsabb fejlődése. Volt saját pecsétje és címere, vásártartási és vámszedési jogot nyert, s felszabadult a kamara szervezete alól. A város számára mindig nagyon fontos volt a magyar nyelv elismerésére irányuló törekvés. 1839-től már az összes városi ügykezelés magyar nyelven folyt, s a város neve is Mária Terézia Város lett. Később, 1845. március 27-én a város hivatalosan is engedélyt kapott a (rég) Szabadka név használatára. A város akkortájt fontosnak tartotta a népnevelést és a közoktatást, és mindent el is követett ennek fejlesztése érdekében. A kisdudóví intézettől kezdve a tanítónőképzésig figyelmet fordított arra, hogy a megfelelő korosztályú személyek megfelelő nevelésben részesülhessenek (BOROVSKY, 2004: 182 – 186).

Eötvös József népoktatási törvénye

Az oktatásügy szervezése a 18. században Mária Teréziának és később fiának, II. Józsefnek köszönhető. Az általuk összeállított Ratio Educationist 1777. november 10-én lett kihirdetve Újvidéken, a közgyűlésen. Ez a tanügyi rendelet 1806-ig volt érvényben, amikor I. Ferenc király jóváhagyta a II. Ratio Educationist.

A II. Ratio Educationis is fontos előrehaladást jelentett az oktatásügyre nézve. Nincsenek új célkitűzései, hanem arra összpontosít, ami az elmúlt időszakban megvalósult az oktatást illetően, és azt igyekszik tökéletesíteni. Az oktatás ez alapján működött 1848-ig, amikor Eötvös József közoktatásügyi miniszter népnevelési törvényjavaslatot nyújtott be, amelynek fő témája a népoktatás volt. Azonban ezt nem fogadták el az országgyűlésen (BOROVSKY, 2004: 413-414). Eötvös célul tűzte ki, hogy átszervezi a magyar tanügyet, de legfőképp a népoktatás élvezett elsőbbséget. 1867-ben, a kiegyezést követően, Eötvös József került a Vallás és Közoktatási Minisztérium élére, és továbbra is eltökélten kitartott szándéka mellett, melyet 1848-ban nem sikerült megvalósítani. Ennélfogva 1868-ban újra törvényjavaslatot nyújtott be a nevelés korszerűsítésére.¹

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk igen nagy gondot fordított a tanító- és tanítónőképzésre. Meghozatalát követően az oktatásügy rohamos fejlődésnek indult. Egyre több iskolát és kisdedóvó intézetet nyitottak meg, és emiatt szükség volt arra, hogy nagyobb számban alkalmazzanak pedagógusokat. Ezért ez a népoktatási törvény azt is előírta, hogy az állam alapítson húsz tanítóképző intézetet, amelyek 3 évesek voltak. Ezek mellé gyakorlóiskolákat is kellett felállítani, hogy a tanulók gyakorlati képzésekben is részt vehessenek. A lányok számára tanítónőképző intézetek megalapításáról is szólt a törvény, amelyek szintén 3 évesek voltak, és ott ingyen folyt az oktatás. 1878-ban már négy községi kisdedóvó intézmény volt. Az iskola- és óvodaépületeknek számos pedagógiai és egészségügyi feltételnek kellett eleget tenniük, amelyeknek meg is feleltek, és így elmondható volt róluk, hogy Szabadka díszeként szolgáltak (BOROVSKY, 2004: 423).

A tanítóképzés

A tanítóképzés a magyar tanügy szerves része volt már Eötvös népoktatási törvénye előtt is, azonban nem fordítottak rá nagy figyelmet. Eleinte tanítói tanfolyamok voltak, ahol németül folyt az oktatás, és szakképzett, német születésű tanárok adtak elő. A legelső tanítói tanfolyamokra 1778-ban került sor. Ezeket olyan tanárok szervezték meg, akik Bécsben elvégezték a normaiskolát, ugyanis azok az intézmények alkalmasak voltak tanítóképzésre is. Ezekre a tanfolyamokra évente kétszer került sor, és egy ilyen felkészítés öt hónapig tartott (TÓTH ÉS APRÓ, 2010: 83). Ilyen képzéseket Szabadkán és Zomborban is szerveztek. Később Zombor lett a szerb nyelvű tanítóképzés központja. Ezek az előadások általában szeptembertől április elejéig tartottak. Ezeken módszertant, matematikát, szépírást, anyanyelvet, német és latin nyelvet, zenét és rajzot tanulhattak. Ezt követően vizsgázni kellett ezekből. Az elmélet mellett ugyanúgy jelentős figyelmet fordítottak a gyakorlatra is, amely két részből állt. Legelőször tizennégy napig megfigyelésen kellett részt venniük, majd utána nyolc napon keresztül ezeket a feladatokat önállóan kellett elvégezniük. Erre azért volt szükség, hogy minél jobban megismerjék, hogy a való életben hogyan zajlik egy tanóra, és ez által meg tudták mutatni, hogy ők mennyire rátermettek erre a hivatásra. Ezekről a gyakorlatokról jegyzőkönyvet kellett írniuk, és az is beleszámított a végső osztályzatba. (Azonban ezzel még nem volt vége.) A tanfolyam végén részt kellett venniük még egy záróvizsgán. Amennyiben a résztvevők ezt sikeresen letették, egy latin nyelvű diplomát kaptak, amellyel igazolni tudták, hogy ők már alkalmasak a tanítói pályára (LEPEŠ ÉS MTSAI, 2016: 30). Később, 1827-ben ezeket a tanfolyamokat megszüntették, és bevezették a kétéves tanítóképzést. Az első magyar tanítóképző Egerben nyílt meg 1828-ban. Azonban kevés ilyen intézmény nyitotta meg kapuit, és ezek nem is tudtak annyi tanítót kinevelni, amennyire szükség lett volna. Így ezután is még sok helyen tanfolyamokat szerveztek. A korszerű tanítóképzés 1868-ban vette kezdetét, amikor bevezették Eötvös népoktatásról szóló törvényét. Az ez alapján tervbe vett húsz állami tanítóképző közül kettőt a tanítónők képzésének céljára nyitottak meg. Egyet Budán 1869-ben és egyet Sza-

1 Pukánszky Béla és Németh András: Neveléstörténet <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/09.htm#Heading9> (2020. 03. 27.)

badkán 1871-ben (TÓTH ÉS APRÓ, 2010: 83). Ugyanabban az évben, amikor megnyitották a szabadkai tanítónőképzőt, Bács-Bodrog vármegyében még egy helyen, Baján is létrehoztak egyet a tanítók képzésére. Ennek a két intézménynek a jelentőségéről a következő magasztos gondolatokat olvashatjuk Borovszky Samu könyvében: „E két jeles tanintézet, mely az ország déli része számára van hivatva lelkes, fáradhatatlan és a magyar nemzeti népoktatásért hevülő tanítói kart képezni és nevelni, máig is fennáll, és teljes sikerrel oldja meg magasztos feladatát. A bajai állami tanítóképző-intézet a hasonló intézetek között vezérszerepet játszik; igazgatója Scherer Sándor és tanári kara az intézetet magas színvonalra emelték. Minden osztálya párhuzamos; ez az ország legnépesebb tanítóképző-intézete. Szabadka sz. kir. város területén fennálló állami tanítóképző-intézet kultúrmissziójáról is csak elismerőleg lehet nyilatkozni. Hogy a magyar tanítónők műveltsége, páratlan buzgalma, hivatásérzete és hazafias munkássága oly magas fokon áll a vármegyében, azt jórészt ez intézetnek köszönhetjük. Kétségtelen, hogy az ország harmadik nagy városának megmagyarosításához is nagyban hozzájárul. Az intézetet lelkes vezére Barkáts Mária igazgató és kiváló tanári kara e kultúrintézetet a tudomány mai színvonalára emelték.” (BOROVSZKY, 2004: 414).

A szabadkai tanítóképző az I. világháború végéig

Az első épület megnyitása

A tanítóképző felállítására vonatkozólag a Közoktatásügyi Minisztérium választása azért Szabadkára esett, mert olyan nemzetiségű területen helyezkedik el, ahol a magyarosító politikát még célszerűen érvényesíteni lehetett. Így az állami tanítóképző és a már korábban említett községi főgimnázium feladata volt az, hogy kiegyenlítsék a szerb és az egyre jobban terjedő bunyevác hatást.²

1871. május 14-e volt az a nap, amikor Szabadka város a 10940-es szám alatt keltezett rendelet által hivatalos értesítést kapott a Vallási és Közoktatási Minisztériumtól, miszerint még abban az évben öt állami tanító-, illetve tanítónő-képző felállítására kerül majd sor. Ezek közül egy tanítónő képezdét Szabadkán is nyitnak meg. Az intézet számára szükséges volt telekre, épületre, legalább két hold kiterjedésű kertre, továbbá a gyakorlóiskola részére is biztosítani kellett egy épületet. Amennyiben ezeket nem tudják október 1-jéig biztosítani, abban az esetben a képezdét csak ideiglenesen lehet megnyitni, amíg az elvárt feltételeknek eleget nem tesznek. Végül az utóbbira került sor.

Az első évben az ideiglenes képezde helyiségének kiválasztásánál szem előtt kellett tartani, hogy mi mindenre van szükség. Kellott egy szoba az igazgatónőnek, s 30 férőhely a tanulók számára. Ami a tanítási részt illeti, igény mutatkozott egy nagy tanteremre, zeneteremre és könyvtárra. Továbbá a közös ellátást is figyelembe kellett venni, és biztosítani kellett konyhát, pincét és ebédlőt. A második tanévtől pedig igény volt még egy tanteremre és még néhány szobára a diákok növekvő száma miatt. Ezen kívül a gyakorlóiskola részére is kellett egy tanterem, meg szállás a tanító számára. A város csak nagy nehézségek árán tudott eleget tenni ezeknek a feltételeknek.³ Az 1871. augusztus 6-án megtartott közgyűlésen a (lehetséges) ideiglenes épületről is szó esett. Több lehetőség közül végül a Gombkötő utca (a mai Petar Drapšin) 83. alatti épületet bérelték ki három évre, 1871. október 1-jétől kezdődően.⁴

1871. november 25-én volt az állami tanítóképző ünnepélyes megnyitója.⁵ Az első felvételi vizsgát 1871. november 30-án és 31-én tartották meg, amelyen 48 jelentkező vett részt, és ebből 38-at vettek fel.⁶

2 SzTL, F:316.1.11 Pálkás József

3 SzTL, F:316.1.6 3844/154

4 SzTL, F: 316.1.6 6009/1809 g.sz. 1871

5 SzTL, F:316.1.6 8365/polg. sz. 871

6 SzTL, F:316.1.5 2783/71 K 305.

Átköltözés a második épületbe

A tanulók számának növekedésével szűknek mutatkozott ez az épület, ezért a vallási és közoktatási miniszter azt a döntést hozta, hogy át kell költözni máshova az intézménynek. 1872-ben a tanulók száma 115 volt. Ebből kifolyólag az év december 17-én, a 33086-os számú leirattal sürgették a végleges telek és kert kiválasztását és megvásárlását. 1873. január 31-én megtartott közgyűlésen egy újabb lehetőség merült fel: Vujics Tivadar háromemeletes háza. Ez már megfelelőnek minősült, mert csak kisebb átalakításokat igényelt, és alkalmas volt tanítóképzőnek. Ami a kerthez szükséges terület kiválasztását illette, az a már korábban említett vasút melletti gyümölcsfaiskola szabad részére esett. Az adásvételi szerződés aláírására 1873. július 7-én került sor.⁷

Átköltözés a harmadik épületbe

Az évek során a tanítóképző épületét át kellett helyezni máshova. 1891-ben a magyar államvasutak igazgatósága meg akarta vásárolni a tanítóképző által addig használt kertet, mert a vasúti pályaudvar kibővítését tervezték. Ezt sikerült is megvalósítani, és a kertet 3834 forintért megvásárolták. Ennek következtében a vallás és közoktatási miniszter az 1565/891-es számú rendelettel közölte a városi tanáccsal, hogy a tanítóképző számára új épületet kell felépíteni, és a tárgyalások ezzel kapcsolatban meg is kezdődtek. 1893. december 6-án megtartottak egy gyűlést, melyen a városi tanács jóváhagyta az új épület felépítésére szükséges telek megvásárlását. A mai Makszim Gorkij utca 53-as szám alatt levő városi területre esett a választás, ahol a régi kórház, kaszárnya, tűzoltólakatany és lovaglótér volt. Ez volt az első olyan épület, amelyet direkt a tanítóképző számára építettek fel.⁸

A tanítóképző tevékenysége

Eötvös József fontosnak tartotta az anyanyelven történő oktatást. A magyar tanügynek egyre felfelé ívelő eredményessége figyelhető meg a képezde megnyitását követő években. 1872-ben több mint 20 nem magyar ajkú iskolában megkezdődött a magyar nyelv tanítása. A szabadkai állami tanítóképző hároméves volt, és feladata, a gyakorlóiskolájával együtt, az volt, hogy tanulóinak korszerű felkészítést nyújtson a tanítói pályára, valamint az állam a magyarosítás feladatával is megbízta, mert ez volt az a terület, ahol sok nemzetiségű lakosság élt. Ezt mutatja az is, hogy az 1874/1875-ös tanévre beiratkozott növendékek közt voltak magyar, szerb, zsidó nemzetiségűek is.⁹

1879 a képző életében fontos évnek számít, mert a székesfehérvári országos kiállításon a szabadkai állami tanítóképző aranyérmet nyert.¹⁰

A képzőbe történő beiratkozás feltételei

Azok a diákok jelentkezhetek a tanítóképzőbe, akik betöltötték 14. életévüket, és elvégezték a polgári vagy a felső leányiskola, vagy pedig a felső népiskola negyedik osztályát. Emellett okmányokat is fel kellett mutatniuk. Mégpedig szükség volt a születési anyakönyvi kivonatra, egy orvosi igazolásra, bizonyítványra, egy iratra, amely a szülők vagyoni háttérét mutatta be, valamint a családtagok számáról szóló bizonylatra. Ezekon kívül felvételi vizsgát is kellett tenniük. Az írásbeli vizsgán egy magyar nyelvű fogalmazást kellett átadniuk, és néhány matematikai példát is meg kellett oldaniuk.

7 SzTL, F:316.1.6 7406-872/3-873; 7406-872/78-873; 347/polg.; 928/polg.; 2705/polg. 873; 3753/polg. 873; SzTL, F:316.1.5

8 SzTL, F: 316.1.6 82/728-1891, 228/1804-12373-1893, 132/6443-1891, 403/19783; SzTL, F: 316.1.11 Pálincás József

9 SzTL, F: 316.1.5 K305. 18444/87 8 csomó; 1874/75-ös tanév értesítője

10 SzTL, F: 316.1.6 608/polg 880

A szóbeli vizsgán magyar nyelvből, számtanból, földrajzból és történelemből kérdezték ki a leendő növendékeket. Olyan lehetőség is volt, hogy azok a személyek, akik befejezték a felsőbb leányiskola hatodik osztályát, felvételizhettek a tanítóképző harmadik évfolyamára. Nekik is írásbeli és szóbeli vizsgát kellett tenniük, mégpedig az első és a második évfolyam néhány tantárgyából.¹¹

Tanterv

Az első tanterv a tanítóképzéssel kapcsolatosan 1869-ben jelent meg és 1877-ig volt érvényben. Összesen hetente 93 óra került megtartásra. Ami a tankönyveket illeti Eötvös József megbízásából létrejött egy tankönyvszerkesztő bizottság abból a célból, hogy a tanterv alapján előírt megfelelő könyvek meg legyenek szerkesztve. Az első tanterv megjelenését követően a könyvek főleg külföldről származtak, amelyeket utána lefordítottak magyar nyelvre.

Az első tantervben hiányosságokat véltek felfedezni, így az felülvizsgálat alá került, és megjelent a második tanterv 1877-ben, és 1882-ig volt érvényben. A módosítások során nem szabadott az óraszámokat megnövelni, sőt, inkább azok csökkentésére kellett törekedni, azonban néhány órásszámmal mégis megnövekedett a tanterv. Ebben a tantervben a szaktantárgyak és az általános műveltségre vonatkozó órák egyforma hangsúlyt kaptak, míg az elsőben nagyobb hangsúly volt fektetve az általános műveltségre. A tantárgyak egymásra épültek. Első osztályban voltak a bevezető tárgyak, például neveléstani tárgyakból az embertant tanulták legelőször a növendékek. Második osztályban következett a lélektan alapuló nevelés- és oktatástan, valamint a gyakorlóiskolákban történő megfigyeléseket is bevezették. A harmadik évfolyamon pedig már a tanítás volt a középpontban, így megkezdődtek a gyakorlati tanítások is. Összesen 96 órát tartottak meg hetente. A második tanterv bevezetését követően már elkezdtek magyar nyelvű tankönyveket készíteni.

1881-ben az oktatást egy évvel meghosszabbították, azaz megnyitottak egy előkészítő osztályt. Erre azért volt szükség, mert úgy gondolták, hogy a hároméves képzés által nem tudtak a törvényben előírtaknak eleget tenni, azaz a három év nem volt elég arra, hogy a megfelelő mennyiségű tudást és műveltséget elsajátítsák. Ennek következtében új tantervet is ki kellett dolgozni, és az 1877. évi tantervet átdolgozták négyévesre. Ez után a tanítónőképzőkben hetente 110 órát kellett megtartani (SZAKÁL, 1934: 69-89).

Az eddig megjelent tantervek a szükséges tudás és tapasztalat kárára voltak, ezért szükség volt egy újabbra, amely által visszatértek a tanítóképzés eredeti céljához. Elsődleges cél volt, hogy az új tanterv tananyaga folytatása legyen a középiskola negyedik osztályának, valamint a tanítóképzéssel kapcsolatos szaktantárgyakat helyezték előtérbe. Végül 1903-ban kiadták az új tantervet. Ez alapján a tanítónőképzők órászáma 133-ra növekedett. Azonban az órák száma ez által is csak növekedett, és így ismét a diákok túlterhelésénél tartottak (SZAKÁL, 1934: 90-91). Az elméleti képzés mellett nagy gondot fordítottak a gyakorlati tudás átadására is. A másodéves hallgatók a képző gyakorlótermeibe jártak, ahol csak megtekintették az órákat, míg a harmad- és negyedéves hallgatók már órákat is tartottak úgy a gyakorlóiskolában, mint a város más iskoláiban is (LEPEŠI ÉS MTSAI, 2016: 33).

Az 1903-ban kiadott tanterv is mutatott hiányosságokat, így 1911-ben kiadtak egy újabbat. A változtatások nagy része a tananyag pontosabb megfogalmazására, valamint a módszerek módosítására vonatkozott. A túlterhelés továbbra is jelen volt, ugyanis nem engedélyezték az órák számának a csökkentését, ellenkezőleg, a különböző tanfolyamok még inkább megnövelték azt, és így a heti óraszám 144 lett (SZAKÁL, 1934: 91-93).

11 SzTL, F: 316.1.11 Pálinkás József; F: 316.1.5 1900/1901-es tanév értesítője

A tanári kar

A legjobban összeállított tanterv mit sem ért egy jól képzett tanári kar nélkül. A felépítendő tanítóképzők számára Eötvös József tanárjelölteket küldött külföldi tanulmányi útra, hogy megfigyeljék az ottani oktatás működését.

A szabadkai képzőben kezdetben nem volt elegendő tanár, és ezt úgy oldották meg, hogy a gimnáziumi tanárokat hívták meg egyes tantárgyak előadásaira. Majd később már képzett tanárok tartották meg az órákat (SZAKÁL, 1934: 77-78).

Az önképző kör

A képzőben külön szakmai kör is létrejött a diákok számára. 1901. február 2-án megalakult az „Önképző kör”, amelyet a tanulók hoztak létre. Célja az volt, hogy ne csak szakmai tudást szerezzenek meg az oda járó hallgatók, hanem egy kis műveltségben is legyen részük, és olyan tanítónők váljon belőlük, akik finom ízléssel rendelkeznek és lelkesednek a nemzetért. Kitűzött céljukat a következő mondattal fogalmazták meg: „Népnevelőket akarunk képezni!” Az önképző kör négy tagból állt, akik a növendékek közül lettek kiválasztva, és vezetői szerepet töltöttek be. A tagoknak lehetőségük volt irodalmi, tudományos és pedagógiai ismeretekhez jutniuk. Gyakorolni tudták még a magán vagy a társas éneket és zenét is.¹²

Élet a kollégiumban

A kollégium mindig tele volt diákokkal, akiknek igen szigorú rendszabályzat mellett kellett élniük. A tanulókon kívül még ott tartózkodott az igazgató és a tanári kar két tagja is. Ez a két tanár az igazgatónak segített az internátus vezetésének a dolgaiban, illetve bent laktak a diákokkal együtt, és felügyelték a rendet. Felváltva vitték el a növendékeket sétára, valamint különféle művelődési eseményekre is velük mentek, például színházi előadásra, hangversenyre, felolvasásokra és így tovább. Voltak ebédlő, hálóterem, nappali és osztály hetesek, és felváltva, egy-egy hétig intézték az ottani feladataikat.¹³

A gyakorlóiskola

A gyakorlóiskola, a tanítóképzővel együtt, 1871. november 25-én nyílt meg, mint az első, állami, elemi, négyosztályos osztatlan iskola. A tanítóképző hallgatói a képzőben szerzett elméleti tudást a gyakorlóiskolában tudták rendesen elsajátítani. Tehát a képző és a gyakorlóiskola kiegészítették egymást, és ezért is volt szükség arra, hogy a két intézmény egy épületben működjön. A gyakorlóiskola volt az, ahol legelőször próbálták ki a külföldön már jóváhagyott pedagógiai módszereket, és ahol a pedagógusok állandóan igyekeztek a nevelési és tanítási folyamatokat javítani és tökéletesíteni a minél jobb eredmények elérése érdekében.

A gyakorlóiskolát 1901-ben hatosztályosra növelték. Egy másik jelentős eseményre 1906-ban került sor, amikor a gyakorlóiskolán belül megnyílt a gazdasági ismétlőiskola. Oda azok a lányok iratkozhattak, akik befejezték az elemi iskolát, de nem folytatták tanulmányaikat felsőbb iskolákban (PÁLINKÁS, 1974: 86-87).

12 SzTL, F: 316.1.5 1900/1901-es tanév értesítője; Az ifjúsági önképzőkör 1903/1904 évi működése

13 SzTL, F: 316.1.5 1877, 1898/1899-es tanévek értesítői; F: 316.1.6 – Az internátus

Befejező rész

Az I. és a II. világháborúk után sem maradt abba teljesen a tanítóképző működése, csupán változáson ment keresztül, és a magyar nyelvű diákok mellett szerbhorvát nyelvűeket is képeztek.

A 21. század elején a képző életében egy új szakasz vette kezdetét, és 2006-ban az Újvidéki Egyetem 14. karaként megnyílt a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. A tanítóképzés mellett az óvópedagógusi pályára jelentkezők oktatásával is foglalkoznak, valamint a négyéves alapképzés mellett mesterképzésben is részesülnek a hallgatók.

A tanítóképző az évek során szép eredményeket ért el, jó hírnevet szerzett és nagyon sok tanítót kinevelt.

Irodalom

- BOROVSKY Samu (2004): Magyarország vármegyéi és városai. Digitális kiadás – Arcanum Adatbázis Kft., Budapest.
- KÁICH Katalin, DÉVAVÁRI Zoltán és CZÉKUS Géza (2016): A szabadkai tanítóképző múltjából. In: Josip Lepeš (szerk.): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006–2016). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, Szabadka. 30-33.
- PÁLINKÁS József (1974): Szabadka népoktatása (1687–1918). Életjel Kiadó, Szabadka
- PUKÁNSZKY Béla és NÉMETH András: Neveléstörténet. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> [2020. 03. 27.]
- Szabadkai Történelmi Levéltár (röv.: SzTL): A szabadkai városi tanács jegyzőkönyveiben előforduló anyag
- Szabadkai Történelmi Levéltár (röv.: SzTL): Pálinkás József kézírata
- Szabadkai Történelmi Levéltár (röv.: SzTL): Szabadkai Magyar Királyi Állami Tanítónőképző Intézet Értesítői
- SZAKÁL János (1934): A magyar tanítóképzés története. Hollósy János Könyvnyomtató, Budapest
- TÓTH Ágnes és APRÓ Erzsébet (2010): A magyarországi németek történetének levéltári forrásai 1670–1950. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete; Institut für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Budapest-München

**PTE BTK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET PÉCS,
MAGYARORSZÁG**

Horváth Gergely

Egy tanárjelölt tapasztalatai az online térben megvalósult csoportos tanítási gyakorlatról

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy betekintést engedjen egy tanárszakos hallgató élményeibe a csoportos tanítási gyakorlattal kapcsolatban az online térben. A 2020/2021-es tanév tavaszi félévében, a középiskolai oktatásba bekapcsolódó hallgatók helyzete a digitális oktatás miatt jelentett különös kihívást. A tanári képzés csoportos gyakorlatának teljesítése számos szempontból átrendeződött az online világban, amelybe a jelen tanulmány kíván betekintést engedni. Az egyéni reflexióra épülő tanulmány bemutatja a szerző online térben való helytállását – és botladozásait – amelyek egyfajta lenyomatát képezik a pandémia okozta digitális oktatás korának. Az értékelés dimenzióját, a kistanárok által preferált, óra végi visszajelzésre alkalmas ún. kilépőkártyákra érkezett válaszok adják, s e válaszok elemzése a tanulási-tanítási folyamatról a diákok nézőpontját emeli ki a kistanári gyakorlati időszak lezárultával, annak végén kért visszajelzések alapján.

Kulcsszavak: digitális oktatás, tanárképzés, önreflexió

Bevezetés

A csoportos tanítási gyakorlat az osztatlan tanárképzés egyik mérföldköve, amely a tanárjelölt hallgatók szakpárjainak egyikéből középiskolai, míg másból általános iskolai gyakorlat formájában valósul meg.¹ A jelenléti oktatás – mind az egyetemi, mind pedig a közoktatási formában – a koronavírus járvány előtt megingathatatlanak tűnt: a tanári gyakorlat alapját képezte a személyes jelenlét, így a járvány következtében kialakult rendszer számos szempontból formabontó és a korábbiakban elképzelhetetlen lett volna.

A tanulmány célja, hogy bemutassa egy olyan tanárjelölt hallgató csoportos tanítási gyakorlatát (történelem és állampolgári ismeretek, középiskola, 12. évfolyam), aki a digitális oktatásba kapcsolódott be. A mentortanárral töltött konzultációk és a gyakorlatot megelőző hospitálás nagyban segítette a munkát, hiszen ezek adtak támpontot az online „tantermi” normák, a mentortanári elvárások és az osztály megismeréséhez. A digitális térben ezek a fogalmak is új értelmezésben jelennek meg. A gyakorlat tapasztalatait ismertető tanulmány ezekre a nehézségekre fókuszál, és kísérletet tesz a gyakorlat reflektív elemzésére, amelyet a diákoktól kapott „kilépőkártyán” érkezett válaszok egészítenek ki.

Szakirodalmi áttekintés

A gyakorlat a COVID-2019 járvány harmadik magyarországi hullámában (2021. tavaszán) zajlott. A szakirodalom (DOMONKOS, 2020; FEKETE, 2020; GYETVAI, 2020; PROHÁCIK, 2020; STOFFOVÁ & CZAKÓOVÁ, 2020; SZÜTS, 2020) feltárja a járvány oktatásra gyakorolt hatásait, bemutatja be azt a mielőtt, amelyben a gyakorlatom megkezdődött. A digitális oktatás bemutatásában fontos hangsúlyozni

¹ EMMI rendelet, 2013.

azt is, hogy merőben eltérő a tanulmány keletkezésének időpontjában való helyzet (2021. tavasza) és a koronavírus járvány kezdeti időszaka (2020. tavasza). Ezen két-időszak alapvető különbsége, hogy a korábbi év tapasztalatai beépülhettek az intézmények gyakorlatába, könnyíthették a második átállást, amely 2020. novemberében lépett életbe.² A másik kiemelendő eltérés sokkal inkább a diákok leterheltségében keresendő, hiszen a fiatalok szinte egy évig online oktatásban vettek részt, amely a szociális kapcsolataik háttérbe szorulásához vezethetett, csökkentve motivációjukat – mely megállapítást a gyakorlat tapasztalatai és diákjaim személyes beszámolóin alapul.

A csoportos tanítási gyakorlat elvégzését természetesen könnyítette, hogy a diákok és tanáraik a 2020-as év márciusától, kisebb megszakításokkal, de zömében digitális oktatásban töltötték tanóráikat. A digitális oktatás kezdeti nehézsége mögött az átállás rövid határideje, a módszertani felkészültség hiánya álltak (FEKETE, 2020), s jellemzője volt az időszaknak, hogy nem egy egységes koncepcióhoz igazított távoktatás zajlott (SZÜTS, 2020: 16). Az egységesség hiányát az is okozta, hogy a platformoknak több funkciót kellett betölteniük, így a tantermek online térbe való áthelyezését az oldalak és felületek bősége kísérte, azok kiválasztását nehezítette a multifunkcionalitásra való törekvés (DOMONKOS, 2020).

Ezzel szemben a 2020/2021-es tanév második félévében már rögzültek a távoktatás keretei a fogadó intézményben, illetve a diákok és a pedagógusok akarva-akaratlanul, de hozzászokhattak ehhez a tanítási formához. Mindez nagyban hozzájárult ahhoz, hogy az alapvető szabályokkal és bevett gyakorlatokkal a tanítás során hamar megismerkedjek: a kiválasztott felületeket a diákok a gyakorlati intézményben már magabiztosan használták, mely az ismeretlenségből származó hátrányok kiszűrését is segítette (SZÜTS, 2020). A Pécsi Tudományegyetem Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Babits Mihály Gimnáziumáról továbbá elmondható az is, hogy jellemzően magasabb szocio-ökonómiai háttérű tanulói csoportokat készítenek fel az érettségire. A gyakorlati hellyel egyező intézményben végzett korábbi vizsgálatom rámutatott arra, hogy a diákok eszközellátottsága magas szinten alakul (HORVÁTH, 2020), amelynek pozitív hozadéka lehetnek a digitális tanulás során is. A digitális oktatás sikerességének feltételeit képező alapvető háttérváltozók – személyi feltételek, külső és belső környezet, digitális pedagógia (PROHÁCZIK, 2020) – a digitális közoktatás második „felvonásában” részben adótnak tekinthetők, azonban fontos hangsúlyozni azt is, hogy a diákok leterheltsége, a 2019/2020-as tanév második félévének aggasztó adataihoz képest (GYETVAI, 2020), még inkább növekedhetett a novembertől májusig tartó időszak során.

A csoportos tanítási gyakorlat elvégzésénél a hallgatók az iskolákba érkezve mentortanári segítséget kapnak. Jelen helyzetben a digitális munkarend helyi jellegzetességeihez volt szükséges alkalmazkodni, ehhez a futó távoktatáshoz csatlakoztak be a tanárjelölt hallgatók (STOFFOVÁ & CZAKÓOVÁ, 2020). A digitális oktatás formájához való igazodás számomra meglehetősen egyszerűen alakult, hiszen a fogadó intézmény ugyanazon platformot (Microsoft Teams felületét) alkalmazta a távoktatás során, mint ami az egyetemi kommunikáció alapját is képezte.

A mentortanárral való kapcsolattartás kedvezően alakult, az osztályban alkalmazott módszerek (frontális tanításra épülő munkaforma, vezetett diszkussziók, forráselemzés) alapvetően a mentortanár által preferált jelenléti oktatás elemeit hordozták magukban, a tantárgy tanítása a digitális térben is alapozott a diák-tanár, diák-diák kommunikációra és a forrásszövegek, történelmi források elemzésére.

Tapasztalatok

A tanulmány következő szakasza a csoportos tanítási gyakorlat tapasztalatira koncentrál, amelyek fókuszba állítják a gyakorlat óráinak felépítését, a digitális oktatás nehézségeit. Az elemzés célja, hogy leendő tanárként olyan következtetéseket vonjak le, amelyek a jelenléti oktatásban is adaptálhatók,

² Védelmi intézkedések, 2020.

és rávilágítanak a fejlesztendő területeimre. Az önreflektivitás hozzájárulhat az önbizalom megerősítéséhez és a fejlesztendő területek feltérképezése a pedagógiai folyamatok és a diákok hatékony tanulásának sikerességéhez vezethet (ARATÓ, 2020), így célom az, hogy értékeljem saját munkámat.

A gyakorlat felépítése

A gyakorlat során a történelem és állampolgári ismeretek tantárgy utolsó tematikus részének tanítása volt a feladatom. Az óraszervezésben az alábbi struktúrát alakítottam ki (a tanulásszervezés irányelveinek megismeréséhez lásd.: SZIVÁK, 2003).

1. ábra: Az órák struktúrája és feladattípusai

Frontális tanári prezentáció	Elemzési feladatok, a diákokkal közösen	Csoportmunkára épülő feladatok
• A témakör bemutatása • PowerPoint bemutatóra épülő prezentáció • Ismeretek kapcsolása előzetes tudáshoz	• A tématerületek forrásainak közös értelmezése • Forrástípusok integrálása (térkép, grafikon, táblázat, ábra, kép) és közös elemzése	• Egyéni és csoportos ismeretszerzés • A tématerületek feldolgozása és prezentálása egyéni munkára épülő csoportos feladat megoldással

(Saját szerkesztés)

A témakörök feldolgozásáról alapvetően elmondható, hogy az ismeretátadáson és a tanulói részvételen alapultak. Az első ábrán ismertetett három megközelítés a tanítási gyakorlat során egymásra épült, és egymás kiegészítéseképp működtek. A bemutató anyagok felépítésében fókuszba került a diákok előzetes ismereteinek feltárása és a felidézés elősegítése. A célom az volt, hogy a diákok korábbi ismereteit feltárjam és felszínre kerüljenek a különbözőségek, illetve a mindennapi tapasztalatokon alapuló tudás (CHAPMAN, 2021). Így a folyamatos interakcióra törekedve, az egyes témakörök előzetes ismereteire épültek a prezentációk – így például a modern demokrácia ismeretanyagát segítették például az athéni demokráciáról, a függetlenségi háborúról és nyilatkozatról tanultak és azok felidézése. Ezen nyitó, ráhangoló szakaszokban tehát a korábbi ismeretek előhívása zajlott, alapozva arra, hogy elősegítsem az új információknak, a meglévő ismeretekhez való rögzíthetőségét (NAHALKA, 2003: 97). Az elemzési feladatok a gyakorlat óráinak felépítésében minden súlypont után megjelentek. A közös elemzések célja az volt, hogy a meglévő ismereteket a diákok az érettségi feladatokra épülő vezetett beszélgetés formájában gyakorolják: azaz az ismeretszerzés és a forráskritika (KNAUSZ, 2015: 26-27) alkalmazását kívántam vele gyakoroltatni. A diákokkal közös elemzések az ismeretszerzési eljárások alkalmazását célozták a tanórán, azaz a témakörökkel kapcsolatban felmerült kérdések a források elemzésén, kontextusba helyezésén alapultak és segítették a következtetések levonását (GYERTYÁNFİ, 2021). A felépítés során törekedtem arra, hogy a témakörök a Nemzeti Alaptantervben és az érettségi követelményekben³ meghatározott súlypontjait dolgozzam fel a diákok részvételével.

A diákok interaktivitására a gyakorlat során a csoportmunkára épülő feladatsorozatok során is számítottam. A tanítási gyakorlat során a magyarországi cigányság témakörét a diákok csoportos feladatokon keresztül dolgozták fel. A témakör bemutatása után, a diákok a magyarországi cigány/

3 NAT 2013; Érettségi vizsgák, 2021; Kerettanterv, 2012; Történelem érettségi követelmények, 2020.

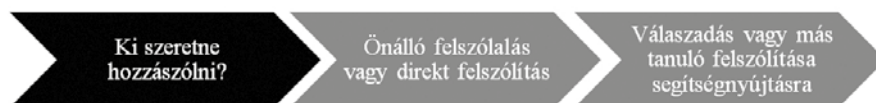
roma lakosság fő problémáival foglalkozó civil szervezetek munkájával ismerkedtek meg a feladatokon keresztül. A gyakorlat a problémaalapú tanulásra épült (TÓTH, 2019), a megismert tématerület a mindennapi élet tapasztalataihoz és reagálásmódjaihoz is kapcsolódott. A létrehozott mikrocsoportok a tanóra során a megadott civil szervezetek munkájára reflektáltak, feladatuk az volt, hogy a megismert gyakorlati tevékenységek alapján vonjanak le következtetéseket.

A tanítási gyakorlat végén adott „kilépőkártya” egyik válaszadója a következő kifejtett választ adta: „nem volt az, hogy nem figyeltem, mert folyamatosan szükség volt a figyelmemre. A tanár úr mindig feltett kérdéseket, nem az volt, hogy csak csendben ülünk és jegyzetelünk.” Az „interaktivitás” fenntartása az online térben a beérkezett válaszok alapján sikerrel járt, azonban kérdésként merül fel, hogy mennyiben tarthatjuk a gyakorlatomat „interaktívnek” csak azért, mert a diákok a tanulási folyamatban kérdéseket kaptak. A diákok és a tanár közötti interakció a digitális tér korlátjaiba ütközött, mivel az azonnali válaszreakció hiánya és a gesztusok és a mimika érzékelése, megfigyelése lehetetlenné vált a kikapcsolt kamerák jelenségének köszönhetően. Szükséges lett volna nagyobb számban alapozni a diák-diák kommunikációra, így az előző bekezdésben ismertetett, mikrocsoportokon alapuló munkaforma arányát érdemes lett volna növelni a gyakorlat során.

A digitális oktatás nehézségei – amelyek másképp alakultak

A digitális oktatásban az azonnali, érzékelhető reakció hiánya sok szempontból átformálta a tanórák légkörét és a tanár-diák kapcsolatot, nehezítette az órák felépítését és koordinálását. Ebben a viszonyrendszerben sokkal inkább felértékelődik a diákok folyamatos visszajelzésének szükségessége. Az előző alfejezetben bemutatott megközelítések (előzetes ismeretekről való beszámolás, közös elemzés) a gyakorlat során célozták, hogy a diákok mindegyike lehetőséget kapjon a felszólalásra. A 2. ábra bemutatja a gyakorlat végére kialakított és a vége felé egyre gördülékenyebben működő felszólítási gyakorlatot a forráselemzéssel kapcsolatos feladatok során.

2. ábra: A felszólítás alkalmazott módszere az interaktivitás elősegítésére



(Saját szerkesztés)

Első körben mindig felajánlottam a felszólalás lehetőségét, így, aki tudta a választ, hozzájárulhatott a közös gondolkozáshoz. Abban az esetben, ha senki nem jelentkezett, direkt felszólítást alkalmaztam, azaz egy diákot megkértem, hogy szóljon hozzá az adott témához. A direkt felszólítás hátrányát (azokat a negatív érzéseket, amik a helytelen válasz adásával járnak), úgy próbáltam meg kikerülni, hogy a következő kérdésem tudatosan mindig pozitív kommunikációt tartalmazott. (Egy kiemelés, amelyet mentortanárom a megfigyelés során feljegyzett: „Azt is fontos tudni, ha nem tudunk valamit.”) A következő diák felszólítása előtt odafigyeltem arra, hogy semmi esetre se negatívan álljak a hiánysághoz, hanem egy új diák bevonását is segítségközpontúan tegyem meg. Ezután két eshetőség állt fent: megfelelő választ adott a diák (zárult a folyamat), vagy nem adott választ, nem teljes választ adott. Utóbbi esetében a ciklust újrakezdttem, azaz felajánlottam a lehetőséget a segítségnyújtásra („Ki szeretne segíteni/kiegészíteni?”).

A digitális tér egyik hátránya volt, hogy nem volt nyilvánvaló, hogy éppen ki van jelen gondolatilag is az órán, így nehéz annak a diáknak a kiválasztása, aki szívesen adna választ egy feltett kérdésre, vagy elkezdené egy forrás elemzését. A gyakorlat első óráin kevésbé volt jellemző, hogy a diákok maguktól szoltak hozzá a témakörökhöz, viszont pozitívan értékelttem, hogy a gyakorlat

végére szinte mindig volt valaki, aki önmagától járult hozzá az órához és nem kellett a direkt felszólításhoz folyamodnom.

Az azonnali válasz és a tanári megfigyelés hiánya a leginkább transzparens módon a tanulói jegyzetek elkészítésénél jelent meg. Ebben az esetben a jegyzetek elkészülését nem tudtam számontartani: a diákok jegyzeteire, vagy sercegő tollára pillantva a jelenléti oktatásban folyamatosan lehetőség van, így meggyőződhetünk annak elkészültéről. A digitális oktatás során külön megerősítést kellett kérnem a diákoktól az előrehaladásukról, visszajelzést kellett kérnem, hogy tudják-e követni az elhangzottakat. A gyakorlat egyik tapasztalata, hogy oda kell figyelnem a beszédtempómra, hiszen a diákok nagy része a „kilépőkártyán” kiemelte, hogy a „túl gyors tempó” akadályozta a jegyzetkészítést.

A tanári gyakorlat egy másik kiemelkedően izgalmas aspektusa a humor becsempészése volt az órákra. Igyekeztem, s legalább megpróbáltam minél több (szó)viccet mondani az órákon a megfelelő helyeken. A gyakorlat tapasztalata, hogy az online térben mindez teljesen más élményeket vált ki. Ennek forrása épp az, hogy a humor ered valahonnan, de nem tűnik úgy, hogy megérkezik a címzettekhez. „Ez egy vicc akart lenni...” Hányszor előfordult egy humorosnak szánt kijelentés után a néma csönd; egy nevetés, egy mosoly nélkül, amelynek helyén csak az üres képernyő maradt – vagy magam nevettem fel kínomban.

A diákok visszajelzései

A gyakorlatom végén arra kértem a résztvevő osztályt, hogy értékeljék a közös munkánkat és a munkámmal kapcsolatos elégedettségüket. A 23 fős osztályból 14 válasz érkezett anonim módon a kérdéseimre. A kérdőív alapvetően négy szekcióból állt. Az első szakaszban arra kértem a válaszadókat, hogy tíz különböző állításra reagáljanak aszerint, hogy azokkal mennyire értenek egyet. A 4-fokú skálán a 4-es a teljes egyetértést, míg az 1-es a teljes ellenkezést jelentette. A következő szakaszban megkérdeztem őket, hogy mi tetszett, míg a harmadik szakaszban arra kérdeztem rá, hogy mi nem tetszett nekik az óráimon. Az utolsó szakasz kitöltése választható volt, ebben azt kértem tőlük, hogy bármilyen más megjegyzést tegyenek meg, amelyet relevánsnak éreznek. A skálán jelölt válaszok a tíz állításra az 1. sz. táblázatban láthatók. A beérkezett válaszok alapján elmondható, hogy a gyakorlat óráin résztvevő diákok nagy része elégedett volt a munkámmal, azonban a válaszok rávilágítanak a fejlesztendő területekre is.

1. táblázat: A diákok visszajelzései (N: 21; n: 14) 4-fokú skálán.

Állítás	Átlag	Min.	Max.
1. Az órákat izgalmasnak találtam.	3,71	3	4
2. Mindig tudtam követni az órát, nem maradtam le.	2,71	2	4
3. A tanulás során úgy éreztem meghallgatnak, van beleszólásom.	3,79	3	4
4. Hozzá tudtam járulni az órákhoz a tudásommal.	3,29	2	4
5. Értettem a tanári magyarázatokat.	3,93	3	4
6. Összességében tetszettek az órák.	3,93	3	4
7. Szimpatikus volt a tanár személyisége.	3,93	3	4
8. Általában volt kedvem bejelentkezni az órákra.	3,86	3	4
9. Az érettségi szempontjából hasznosak voltak az órák.	3,93	3	4
10. A tanítási anyagok (pl. PPT) segítették a tanulásomat.	3,93	3	4

(Saját szerkesztés)

A táblázat adatai közül kiemeltem azt a két területet, amelyek a legalacsonyabb értékelést kapták. Ez alapján az egyik fejlesztendő terület az óra tempóját érinti. A beérkezett reakciók átlaga alapján, volt olyan diák, aki részben lemaradt az óráimon, illetve a kérdőív harmadik szakaszában érkezett válaszok szinte mindegyike kiemelte azt, hogy gyorsnak találta a beszédtempómat. Ez alapján a gyakorlat során érdemes lett volna még inkább koncentrálnom a diákok jegyzetkészítésének előrehaladására, amelynek számon tartását véleményem szerint az online tér adta keretek nehezítették, azaz nem tudtam megfigyelni előrehaladásukat. A gyakorlat során ezzel szemben valószínűleg a leggyakrabban elhangzott kérdés a „Ki az, aki ír/dolgozik még?” volt, azonban tapasztalatként le kell vonni, hogy nagyobb időráfordítással kellett volna kezelnem ezeket a helyzeteket. A „gyors tempó” másik magyarázata szintén rávilágít egy fejlesztendő területre. Az óráim során minél több érdekességet, részletet szerettem volna átadni, de nem emeltem ki, hogy mely részek a legfontosabbak, mik kerüljenek bele a jegyzetükbe. Ha transzparenssebben kommunikáltam volna az anyag súlypontjait, akkor a diákoknak elég lett volna figyelniük – és nem leírniuk – az érdekességeket, kiegészítéseket.

A másik fejlesztendő terület az interaktivitás, azaz, hogy a diákok mennyiben érezték úgy, hogy az óra anyagához hozzá tudnak szólni (4. kérdés). A diákok ezzel szemben hangsúlyozták az interakciók meglétét: „az óra alatt a kérdezgetésekkel végig figyelni kellett, ami szerintem nagyon jó,” illetve „nem az volt, hogy csak csendben ülünk és jegyzetelünk” és „Többször is bevont minket az órába, ami miatt még érdekesebbek voltak az órák.” A diákok a válaszaikban rávilágítottak arra, hogy értékelték törekvésemet, azonban a 4. állításra adott negatívabb válaszok kiemelik, hogy a hozzászólásaikban inkább bizonytalanok voltak. A megfelelő kommunikációs stratégiák, pozitív megerősítés feltételezése szerint alkalmas lett volna arra, hogy a diákok magasabb számban érezzék a felszólítás/hozzászólás során válaszuk hozzáadott értékét.

Záró gondolatok

A digitális térben teljesített gyakorlat értékes tapasztalatokat tartogatott számomra, amely hozzájárul mind az online, mind a jelenléti tanításban való fejlődésemhez. A reflektív elemzés képet ad a digitális oktatás nehézségeiről, illetve bemutatja a járvány okozta oktatási forma jellegzetességeit. A gyakorlat során és azt követően a reflexió folyamatához a Pécsi Tudományegyetem Tanárjelöltek Szakkollégiumának hallgatói, illetve mikrocsoportot vezető oktatóm meglátásai is nagy segítségemre voltak. Az elemzés rávilágít arra, hogy a gyakorlat során leginkább alkalmazott munkaforma (a frontális oktatás) kevésbé érte el a diákokat, így a jövőben a gyakorlatban szerzett tapasztalatok hozzájárulnak más megközelítések alkalmazásához is, amelyek a résztvevő diákokat még inkább képesek lehetnek bevonni.

Irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. A nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [NAT, 2012]8/2013. (I. 30.)
- EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. [EMMI rendelet, 2013]
- 484/2020. (XI. 10.) Korm. rendelet. A nevelési, oktatási intézményekre vonatkozó védelmi intézkedések. In Magyar Közlöny, 2020(242), 7668. [Védelmi intézkedések, 2020]
- 167/2021. (IV. 9.) Korm. rendelete a vészhelyzet során az érettségi vizsgák 2021. május-júniusi vizsgaidőszakban történő megszervezéséről, valamint az egyes köznevelést érintő szabályokról. [Érettségi vizsgák, 2021] https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/erettsegi/erettsegi_2021/167_2021_Korm_rendelet.pdf
- ARATÓ Ferenc (2020): A neveléstudományok gyermekképeiről pedagógusoknak. Autonómia és Felelősség Neveléstudományi folyóirat, 5(1-4), 5-40.

- FEKETE Mariann (2020): Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 30(9), 76-95.
- GYERTYÁNFY András (2021). Képességek, kompetenciák, történelmi gondolkodás. *TÖRTÉNELEMTANÍTÁS: ONLINE TÖRTÉNELEMDIDAKTIKAI FOLYÓIRAT*, 12(1-2).
- GYETVAI Viktor (2020): Felmérés a 2020-as távoktatásról. Összefoglaló elemzés. Alapítvány a Diák-központú Oktatásért. https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatassrol_ADOM-Diakmozgalom.pdf
- HORVÁTH Gergely (2020): Nyelvtanulás, mint előnyszerzés – nyelvtanulási lehetőségek az eltérő szocioökonómiai háttér tükrében. In: VARGA Aranka (szerk.): *Körkép III. A Wlisslocki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 35-50.
- KNAUSZ Imre (2015): A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- NAHALKA István (2003): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 78-106.
- PROHÁCZIK Ágnes (2020). A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, 7(3), 208-220.
- STOFFOVÁ Veronika & CZAKÓOVÁ Krisztina (2020). Tanárjelöltek tanítási gyakorlatának jelenlegi kérdései, a tanárképzés digitális átalakítása. In: SZLÁVI Péter & ZSAKÓ László (szerk.): 13. Informatika Szakmódszertani Konferencia, Előadaskötet (215-230). Webdidaktika Alapítvány.
- SZIVÁK JUDIT (2003): Tanulásszervezés. In. Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 255-271.
- SZŰTS Zoltán (2020). A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle*, (5-6), 15-38.
- TÓTH Péter (2019). Problémaalapú tanulás. Komárno: Selye János Egyetem.
- Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek. In: Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára, https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/3.2.05_tort_tars_9-12_u.docx [Kerettanterv, 2012]
- Történelem – részletes érettségi vizsgakövetelmény. A 2020/2021. tanév érettségi követelményei a történelem tantárgyra vonatkozóan. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/kerdoiv2021/tortenelem.pdf [Történelem érettségi követelmények, 2020]

Hajdu Noémi

Végzős tanár szakos hallgatók véleménye az inkluzív oktatásról

Absztrakt

Dolgozatom témája a végzős tanár szakos hallgatók véleménye az inkluzív oktatással kapcsolatban – kiemelten fókuszálva a képzésük során elsajátított tudásra, módszerekre, valamint a képzés eredményességére. Kutatói kérdéseim arra irányultak, hogy a hallgatók miképpen tudják alkalmazni tanulmányaik során szerzett ismereteiket, az elsajátított módszereket a gyakorlatban; illetve, hogy milyen véleménnyel vannak a képzésről. Kíváncsi voltam továbbá a hallgatók személyes tapasztalataira a kirekesztéssel kapcsolatban. Mindezeket túl törekedtem a hallgatók motivációit megismerni arra vonatkozóan, hogy miért a tanári pályát választották. Végül, de nem utolsó sorban, célom volt megismerni a hallgatók elképzelését az inkluzív oktatásról, nevelésről. Hogy a fent említett kérdésekre választ kapjak, egy online kitöltendő kérdőívet juttattam el a PTE BTK-TTK 2020/2021-es tanév végzős tanár szakos hallgatói számára. A beérkezett válaszokból (N=39) megtudtam, hogy a hallgatók előszeretettel alkalmazzák az inklúziót elősegítő oktatási módszereket, például a kooperatív oktatásszervezést vagy a drámapedagógiai módszereket, amelyeket tanulmányaik során sikeresen elsajátítottak. A hallgatók motivációit vizsgálva kiderült, hogy az elhivatottság igen nagy szerepet játszott a válaszadók pályaválasztásában, mely véleményem szerint elengedhetetlen a tanári munka nehézségeinek leküzdésének érdekében. A hallgatók kirekesztéssel kapcsolatos tapasztalataira vonatkozó kérdésből kiderült, hogy a kitöltők nagyjából fele átélték ezt a jelenséget. Fény derült arra is, hogy a hallgatók tisztában vannak az inklúzió jelentésével, az inkluzív társadalom jellemzőivel. A hallgatók képzésével kapcsolatos reflexiókból megtudtam, hogy a tanárjelöltek nem érzik elégségesnek a pályára való felkészítést. Megfogalmazták többek között a gyógypedagógiai ismeretek hiányát, valamint szívesen bővítenék módszertani tudásukat is. Szinte minden válaszban megjelent a gyakorlati idő keveslése is. Ezek alapján érdemes lenne megfontolni a tanárképzés átalakítását a végzett hallgatók véleményének figyelembe vételével.

Kulcsfogalmak: inklúzió, tanárképzés, inkluzív oktatás

Bevezetés

Dolgozatomban a Pécsi Tudományegyetem 2020/2021-es tanév végzős tanár szakos hallgatóinak véleményét vizsgálom online kérdőíves adatgyűjtéssel az inkluzív oktatással kapcsolatban. Jelen tanulmányban először az iskolai inklúzió fogalmának tisztázására törekszem, a második részben pedig kérdőíves felmérésemet és annak eredményeit kívánom bemutatni.

Inklúzió az oktatásban

Az inklúzió, azaz a kölcsönös befogadás olyan folyamat, mellyel egyenlő esélyek megteremtésére törekszünk. Cél a méltányosság megteremtése, melynek elengedhetetlen feltétele az inkluzív kör-

nyezet megteremtése (FORRAY és VARGA, 2011). Az iskola kiemelten fontos szerepet játszik ebben a folyamatban, hiszen az oktatás „cselekvés a közösséggel a közösségben a közösségért” (VARGA, 2015:49). A cél úgynevezett befogadó iskolák létrehozása. Ezen iskolákban mindenkinek természetes, hogy mindenki egyedi, mindenki más, senki sem egyforma – fel kell készülni tehát a diákok változó igényeire is (VARGA, 2015). Tony Booth és Mel Ainscow *Inklúziós index* (2009) című kiadványa kitűnő útmutató az iskolák inkluzívá tételében. A két szerző kiemelte ezen iskolák jellemzőit, kezdve azzal az alapvetéssel, hogy egymás elfogadása ugyanúgy vonatkozik az iskola dolgozóira, mint az ott tanuló diákokra. Továbbá nagy hangsúlyt kell fektetni a diákok részvételére – cél a tanuláshoz elősegítése, a tanulás akadályainak elhárítása. Az inkluzív szemléletű iskolák fontos jellemzője, hogy a diákok közötti különbségekre nem akadályként tekintenek, sokkal inkább a nevelést, tanulást elősegítő tényezőként. Magát az intézményt a közösségépítés helyszínének tekintik. Felismerik, hogy az iskola nem más, mint a társadalmi inklúzió kiépítésének alapja.

A kérdőíves vizsgálat

A kutatás célja, módszere és a kutatási kérdések

Kutatásommal a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának, valamint Természettudományi Karának 2021 tavaszi szemeszterében végző, nappali tagozatos, tanár szakos hallgatóinak véleményét kívánom feltárni az inkluzív oktatással és az inklúzióval kapcsolatban. Céлом továbbá a képzés során általuk fontosnak tartott, kérdőíves válaszaikban megosztott képzési tapasztalataik és a képzésről alkotott véleményük feltárása is.

A kutatáshoz egy – a járványhelyzetre való tekintettel online kitölthető – kérdőívet készítettem, mely talán a legalkalmasabb módszer egyének ismereteinek és véleményének feltárására (NÁDASI 2004). Ebben összesen huszonhat (15 zárt, 11 nyitott) kérdésen keresztül törekedtem fényt deríteni a hallgatók asszociációira az inklúzióval kapcsolatban, a kirekesztéssel kapcsolatos tapasztalataikra és az általuk kedvelt módszerekre. A tanári pálya mellett szóló motivációikra is vonatkozott kérdés, valamint arra, hogy milyen véleménnyel vannak az egyetemi képzésükről. Fiktív szituációk felvázolásával arra igyekeztem fényt deríteni, hogy egyes esetekben hogyan járnának el tanárként egy diák befogadása érdekében.

Saját tervezésű kérdőívem (lásd a mellékletben) összeállítása a témával kapcsolatos szakirodalmi tájékozódásomon alapszik. Az elemzésben kiemelt figyelmet fordítok a képzés során elsajátított tudásnak és gyakorlati alkalmazhatóságának megítélésére.

A vizsgálati csoport

A kutatásba a PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán és/vagy Természettudományi Karán tanuló, a 2020/2021-es tanév tavaszi szemeszterében végző, nappali tagozatos tanár szakos hallgatóit kívántam bevonni. A kérdőívemet 99 emberhez juttattam el a Tanárképző Központ segítségével. Közülük 39 személy töltötte ki értékelhető módon.

A kutatás eredményei

Hallgatói motivációk

A hallgatókat megkérdeztem, hogy mi motiválta őket, hogy a tanári hivatást válasszák. Válaszaik alapján ötféle motiváció választható fel:

1. *elhivatottság (30 válasz)*
2. *szaktárgy szeretete (9 válasz)*
3. *egyéb pályaelképzelés, ötlet hiánya (5 válasz)*
4. *szülői hatás (3 válasz)*
5. *a pálya pozitívumai (3 válasz).*

Az elhivatottság kategóriájába soroltam azokat a válaszokat, melyekben megjelenik a gyermekkor – véleményem szerint, akik gyermekkoruk óta tanári pályára készülnek, rendkívül kitartóak (hiszen valóban részt vesznek a tanárképzésben, mely gyermekkori álmuk), ez pedig az elhivatottság alappillére. Az olyan válaszokat, mint a „mindig is emberekkel akartam foglalkozni”, „szeretek a kamasz korosztállyal foglalkozni” és „mindig is szerettem segíteni a körülöttem levő embereknek”, szintén ebbe a kategóriába soroltam. Sok válaszban megjelent egy korábbi tanár, mint példakép. Úgy gondolom, hogy ha valaki a példaképéhez szeretne felnőni, ugyancsak elhivatottságra vall.

A válaszokban gyakran együtt jelenik meg az elhivatottság és a szaktárgy. Ez a kategória általában kétféleképpen jelent meg: a hallgatónak vagy célja megszerettetni az adott tárgyat másokkal, vagy egészen egyszerűen szereti az általa tanult szaktárgyat, és minél többet szeretne foglalkozni vele.

A harmadik kategóriába azon hallgatókat soroltam, akik azért kezdték el a tanárszakot, mert semmi más ötletük nem volt, de szerettek volna továbbtanulni.

A válaszadók közül hárman szülői hatásra fogtak bele a tanárságba.

Szintén három fő a pályával járó előnyöket emelte ki (pl. iskolai szünetek).

1.ábra: A válaszadók pályaválasztási motívumainak csoportosítása és említési arányaik



Inklúzió a hallgatók szerint

Következő kérdésem az inklúzióval kapcsolatos asszociációkra vonatkozott. A hallgatókat arra kértem, hogy írjanak öt kifejezést, mely a fogalomról eszükbe jut. Ezek alapján megállapítható, hogy minden válaszadó sikeresen elsajátította az ezzel kapcsolatos ismerveket, hiszen válaszaikban megje-

lent maga az inklúziós folyamat (*integráció, befogadás, elfogadás*); az inklúzió célja (*megértés, egyenlőség*); az oktatással való viszonya (*differenciálás, diákközpontúság*); valamint az inkluzív társadalom jellemzői (*segítőkézség, nyitottság, sokszínűség, multikulturalizmus*). A hallgatók válaszaiban megjelentek az inkluzív folyamat olyan résztvevői, mint *társadalom* és a *közösség* is.

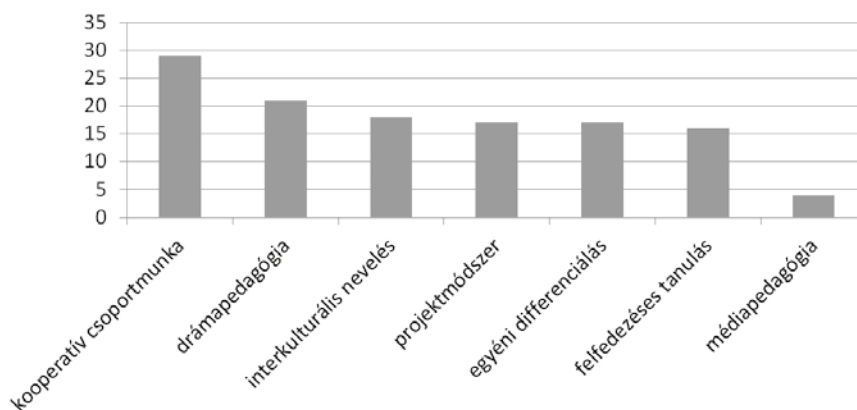
Kirekesztés

A kérdőív kirekesztéssel kapcsolatos szekciója a személyes tapasztalatokra irányult. A válaszadók nagyjából felét vagy egy-egy iskolatársukat (19 fő) érte kirekesztés iskolai éve alatt. Ennek okaiként általában a „*stréberséget*”, a testi adottságokat vagy éppen a társadalmi helyzetet említették.

Inklúziót elősegítő módszerek alkalmazása tanítás során

Kutatásom egyik célja volt, hogy feltárja a benne résztvevők inkluzív oktatást elősegítő eszköztárát. Ennek érdekében arra kértem a hallgatókat, hogy a hét általam megadott oktatási módszer közül válasszák ki azt a hármat, melyek szerintük ilyen téren a leghatékonyabbak.

2. ábra: Inklúziót elősegítő módszerek alkalmasságának megítélése



A diagram kitűnően szemlélteti, hogy a hallgatók által legkedveltebb módszer a kooperatív csoportmunka: a 39 főből 29-en választották ki. A legkevesebb szavazatot a médiapedagógia kapta (4 fő). Az öt fennmaradt megközelítés között hasonlóan oszlanak el a válaszok (16-21 fő), azaz a válaszadó hallgatók szerint a kooperatív csoportmunka a legcélravezetőbb az inkluzív oktatás szempontjából. A továbbiakban arra kértem a hallgatókat, hogy véleményezzék, milyen gyakran használják ők maguk ezeket az eszközöket, és milyen gyakran használják szerintük ezeket a gyakorlóintézményükben oktató tanárok. Az eredmények összehasonlítására az 3. táblázat van segítségünkre:

1. táblázat: A válaszadók véleménye az inklúziót elősegítő módszerek alkalmazásával kapcsolatban saját gyakorlatuk és a gyakorló pedagógusok részéről tapasztaltak összevetésével (N=39)

Skála értékei	A hallgatók saját magukra vonatkoztatott válaszainak megoszlása	Pályán lévő pedagógusokra vonatkozó válaszok megoszlása	Skála értékei
1 (egyáltalán nem használom)	2,56%	5,13%	1 (egyáltalán nem használják)
2	25,64%	35,90%	2
3	15,38%	25,64%	3
4	41,03%	23,08%	4
5	12,82%	7,69%	5
6 (mindig ezeket használom)	2,56%	2,56%	6 (mindig ezeket használják)

A táblázat alapján jól látható, hogy a válaszadó tanárjelöltek tapasztalatai és megítélése szerint a gyakorló tanárok náluk kevésbé gyakran alkalmazzák a fenti módszereket.

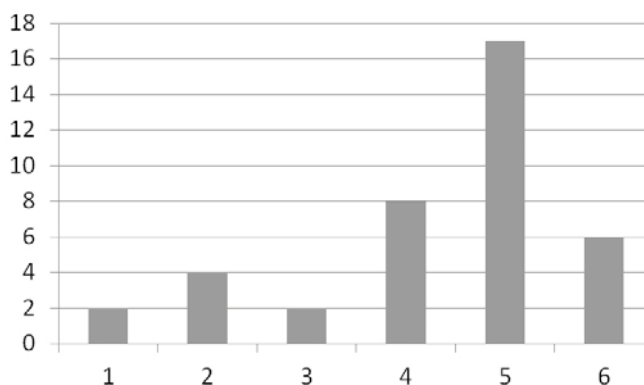
A hallgatók véleménye az inkluzív oktatás-nevelésről

A továbbiakban arra kértem a hallgatókat, értékeljék egy 6-fokú Likert-skálán (1= teljesen egyetértek, 6= egyáltalán nem értek egyet), hogy milyen mértékben értenek egyet az inkluzív iskolára vonatkozó alábbi négy kijelentéssel:

1. „Az inkluzív iskola diszkrimináció-mentes.”
2. „Egy inkluzív iskolában fontos a tanár – diák – szülő kooperációja.”
3. „A méltányos pedagógia lényege nem kizárólag a felzárkóztatás, hanem a gyermek igényeihez való alkalmazkodás.”
4. „A méltányos nevelés alapja az inklúzió.”

Míg az utóbbi három kijelentéssel inkább egyetértettek a hallgatók (6-os skálán 3-4-5-6-os értékelést kaptak), az első állítás egészen megosztotta őket (3. sz. ábra).

3. ábra: Tanár szakos hallgatók véleménye az inkluzív iskola diszkrimináció-mentességéről



Meglepő eredmény, hiszen az eddigi válaszok azt mutatták, hogy a hallgatók tisztában vannak az inklúzió fogalmával. Ellentmondásos némiképp, hogy nem ismeri el mindenki az inkluzív iskola diszkrimináció-mentességét, hiszen ezen alapul a folyamat.

Fiktív esetek megoldása

Ahhoz, hogy a hallgatók gyakorlatáról is képet kapjak, három szituáció megítélésére kértem őket. Minden felvázolt szituációhoz önállóan kellett javaslatot megfogalmazniuk.

1. Az új diák

„Új gyermek érkezik az iskolába. Nem ismer senkit, fél odamenni újdonsült osztálytársaihoz. Szerinted hogyan segíthető a gyermek beilleszkedése?”

A kooperáció jelentősége kitűnik a válaszokban, hiszen a legtöbb hallgató csoportos feladatokkal, ismerkedős játékokkal segítené az új diák beilleszkedését. Többször megjelenik továbbá a közös beszélgetés egymás megismerése érdekében, valamint volt, aki kiemelte, hogy érdemes lenne, ha az osztály nyitna újonnan érkező társuk felé. Egyesek kineveznének egy mentordiákot, aki segítene a beilleszkedésben, az új iskolában való eligazodásban.

2. A mozgássérült diák

„Egy mozgássérült gyermek érkezik az iskolába. A szünetekben sokszor egyedül érzi magát, mert nem tud aktívan részt venni a játékokban. Hogyan lehetne elérni, hogy a társai bevonják őt is a közös játékba?”

Ebben az esetben sokkal inkább a kreativitásukra támaszkodnának a hallgatók, hiszen a legtöbb válasz arról szólt, hogy egy-egy játékot, feladatot oly módon alakítanának át, hogy a mozgássérült gyermek se érezze hátrányban magát. Volt, aki tanácsstalan volt a helyzetet illetően, valamint olyan válaszadó is akadt, aki elhárította a problémát, mondván: „a szünetekben történő inklúzió elősegítése nem feladata a pedagógusnak”.

3. A magatartási problémákkal küzdő diák

„Az osztályodba jár egy magatartási problémákkal küzdő diák, akit emiatt az osztálytársai nem kedvelnek, kiközösítik. Véleményed szerint milyen módszerrel érhető el, hogy a gyermek az osztályközösség részévé váljon?”

Érdekes módon a háromból ennél az egy szituációnál jelent meg a szülők, illetve szakember (jelen helyzetben pszichológus) bevonása. A csoportmunkát ebben a helyzetben is jó megoldásnak tartották a válaszadók, valamint felmerült az érzékenyítés is, mint lehetőség:

„Az osztállyal nézünk videókat, filmeket, amelyekben vannak különböző problémákkal küszködő gyerekek is, és amelyekben megoldást is találhatnak a problémára.”

A felkészítéssel kapcsolatos reflexiók

A kérdőív záró része a képzéssel kapcsolatos visszajelzésekről szólt. A 39-ből 34-en úgy nyilatkoztak, hogy az inklúzió gyakorlati megvalósítására nem készíti fel kellően az egyetem őket, többségükben hiányosnak vélik ebből a szempontból az itt zajló oktatást. A válaszadók szerint ugyanakkor mind a pedagógiai kurzusok, mind a mentortanárok, mind az önálló tájékozódásuk és szorgalmuk is segítette őket a felkészülésben.

A képzés hiányosságainak listája azonban hosszabbra nyúlt. Szinte az összes hallgató említést tett a gyakorlat rövidségéről – nem tartják elegendőnek, hogy csak az utolsó évükben próbálhassák ki magukat a tanítás terén. Emellett gyakran megjelent a módszertani képzés hiányossága is: bár szimpatizálnak a kooperatív csoportmunkával, szívesen elsajátítottak volna más módszereket is. A gyógypedagógiai képzés hiánya szintén említésre került.

Összegzés

A Pécsi Tudományegyetem kiemelt figyelmet fordít az inklúzióra, így a hallgatók tisztában lehetnek annak előnyeivel. Véleményem szerint már ez a tudás jó alapot ad arra, hogy később, tanárokként ők is az inkluzív oktatás megteremtésére törekedjenek. Válaszadóim többségét az elhivatottság motiválta a pályaválasztás során. A kutatás rávilágított arra, hogy a hallgatók sikeresen elsajátították, értik az inklúzió jelentését. Tisztában vannak a folyamat jellemzőivel, céljával. Az ezt elősegítő módszerek alkalmazásában is érdekeltek, előszeretettel alkalmaznák – más módszerek mellett – elsősorban a kooperatív csoportmunkát. Az egyetemen ismertetett és gyakorolt módszerek közül a kooperatív tanulásszervezés a legelterjedtebb és talán a legnépszerűbb. Pedagógia szakos hallgatóként magam is sokat tanultam róla, így bátran mertem feltételezni, hogy tanár szakos társaim is e metódust sajátították el legmélyebben, ennek alkalmazására folyamodnának sok esetben. A tanárképzésben egyelőre nincs olyan kurzus, mely kifejezetten gyógypedagógiai ismereteket nyújtana a hallgatóknak. Pedig ahhoz, hogy az inklúzió létrejöheszen egy osztályban, a tanárnak ismernie kell a diákjait, és tisztában kell lennie képességeikkel és speciális szükségleteikkel is. Ehhez nyújthatna segítséget egy gyógypedagógiai alapozás, mely iránt a hallgatók is nyitottnak mutatkoznak. A válaszadók a képzéssel kapcsolatban több javaslatot is tettek; rávilágítottak a pedagógiai módszertanok kellő változatosságának hiányára, valamint a gyakorlatok időbeli ütemezésének jelenlegi problémájára.

Irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
Az új rendszerű (osztatlan) tanárképzésről: <https://btk.pte.hu/hu/felvetelizoknek/szakvalasztó/osztatlan-tanarkepzes-o> (utolsó letöltés ideje: 2021.04.10.)
- FORRAY Katalin – VARGA Aranka (2011): Inklúzió a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs
- NÁDASI Mária: A kikérdezés. In.: Falus Iván (szerk.) (2000): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 171-211.o.
- BOOTH Tony – AINSCOW Mel (2009): Inklúziós index – Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez. Csefkó Mónika, Csepregi András és a Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete
- VARGA Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkolégium, Pécs

Mellékletek

Online kérdőív:

Végzős tanárszakos hallgatók véleménye az inkluzív oktatással kapcsolatban

Sziasztok!

Hajdu Noémi vagyok, végzős pedagógia szakos hallgató a Pécsi Tudományegyetemen. Szakdolgozatomat a Pécsi Tudományegyetemen végzős tanárhallgatóinak véleményéről írom az inkluzív oktatásról. Ehhez szeretném kérni a segítségeket az alábbi kérdőív kitöltésével. Ez maximum 15 percet vesz igénybe és teljesen anonim módon történik.

Köszönöm, ha véleményeddel hozzájárulsz a szakdolgozatom sikerességéhez!

Nem:

☐ Férfi

☐ Nő

Életkor: *

Rövid szöveges válasz

Lakóhely típusa: *

☐ tanya

☐ község, falu

☐ kisváros

☐ nagyváros, megyeszékhely

☐ főváros

Tanult szakpár: *

Rövid szöveges válasz

Általános- vagy középiskolai tanárnak készülsz? *

☐ általános iskolai

☐ középiskolai

Gyakorlóiskola típusa: *

☐ általános iskola

☐ gimnázium

☐ szaggimnázium

☐ technikum

☐ szakképző iskola

A diploma megszerzése után tanári pályára kívánsz lépni? *

☐ Igen

☐ Nem

Miért választottad a tanári hivatást? *

Rövid szöveges válasz

Mi jut eszedbe az inklúzió foglamáról? Sorolj fel 5 szót! *

Rövid szöveges válasz

Iskolai éveid során tapasztaltál kirekesztést? *

☐ Igen

☐ Nem

Ha az előző kérdésre Iggennel válaszoltál, kérek, vázold fel a szituációt!

Hosszú szöveges válasz

Az alább felsorolt módszerek közül válassz ki 3-at, melyek szerinted leginkább elősegítik az inklúziót! *

☐ projekt módszer

☐ kooperatív csoportmunka

☐ egyéni differenciálás

☐ drámapedagógia

☐ interkulturális nevelés

☐ médiapedagógia

☐ felfedezéssel tanulás

Milyen gyakran használod az általad megjelölt módszereket? *

egyáltalán nem ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 mindig ezeket használom

A gyakorló intézményben tanító pedagógusok milyen gyakran alkalmazzák a fentebb felsorolt módszereket? *

egyáltalán nem ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 mindig ilyeneket alkalmaznak

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?

1: egyáltalán nem értek egyet
6: teljes mértékben egyetértek

Az inkluzív iskola diszkrimináció-mentes. *

egyáltalán nem értek egyet ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 teljes mértékben egyetértek

Egy inkluzív iskolában fontos a tanár-diák-szülő kooperációja. *

egyáltalán nem értek egyet ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 teljesen mértékben egyetértek

A méltányos pedagógia lényege nem kizárólag a felzárkóztatás, hanem a gyermek igényeivel való alkalmazkodás. *

egyáltalán nem értek egyet ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 teljes mértékben egyetértek

A méltányos nevelés alapja az inklúzió. *

1 2 3 4 5 6

egysáltalán nem értek egyet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

teljes mértékben egyetértek

8/4. szakasz

Szituációk



Leírás (nem kötelező)

Új gyermek érkezik az iskolába. Nem ismer senkit, fél odamenni újdonsült osztálytársaihoz. Szerinted hogyan segíthető a gyermek beilleszkedése? *

Hosszú szöveges válasz

Egy mozgássérült gyermek érkezik az iskolába. A szünetekben sokszor egyedül érzi magát, mert nem tud aktívan résztvenni a játékokban. Hogyan lehetne elérni, hogy a társai bevonják őt is a közös játékba? *

Hosszú szöveges válasz

Az osztályodba jár egy magatartási problémákkal küzdő diák, akit említett az osztálytársai nem kedvelnek, kiközösítik. Véleményed szerint milyen módszerei érhető el, hogy a gyermek az osztályközösség részévé váljon? *

Hosszú szöveges válasz

8/5. szakasz

Reflexiók az oktatással kapcsolatban



Leírás (nem kötelező)

Mit gondolsz, az egyetem kellően felkészíti hallgatóit az inkluzív oktatásra? *

☐ Igen

☐ Nem

Mi segített az inkluzív oktatásra való felkészítésben? *

Hosszú szöveges válasz

Érzel bármilyen hiányt a képzéssel kapcsolatban? *

☐ Igen

☐ Nem

Ezt hiányoltam:

Hosszú szöveges válasz

A témával kapcsolatos egyéb gondolataid:

Hosszú szöveges válasz

Mészáros Anna

Egy tanóra vizsgálata a tanulói képességek fejlesztésének szempontjából

Absztrakt

A munkámban egy tanórát figyeltem meg és elemeztem a tanulói képességek fejlesztésének szempontjából. Ezt a széles témakört a Nagy József (2001) által felállított kompetenciarendszer egyes komponensei tanórai megjelenésének vizsgálatára szűkíttem. Az első fejezetben ismertetem a megfigyelés módszerét, rögzíttem a megfigyelt tanóra adatait, és bemutatom az iskolát, ahol a tanóra zajlott. Kitérek a vírushelyzetből adódó korlátozások befolyásoló hatására is a megfigyelésben. A munkám első részében szakirodalmi áttekintését végzek A szakirodalmi megalapozottságú fogalmi tisztázás után a megfigyelt tanórához kapcsolódó konkrét példákon keresztül szemléltetem a kiemelt kompetenciaterületek fejlesztését, majd összegzem a megfigyelési eredményeket.

Kulcsszavak: Nagy József kompetenciarendszere, együttműködés, versengés, kreativitás, önismeret, történelmi empátia

Bevezetés

A 2021-es tavaszi félév online keretek közt valósult meg, ezért az óralátogatások is internetes felületen történtek. A megváltozott helyzet előnyökkel és hátrányokkal is jár a megfigyelés szempontjából. Az egyik kérdés, hogy milyen forrásokra is lehet támaszkodni online hospitálás során. Az én válaszem erre a PTE Módszervere (1.link). Ezen a felületen a Pécsi Tudományegyetem Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskolájában készült videós tanórák, óravázlatok, tanári és tanulói modulok találhatók. Ezek közül én Csőke Renáta: „Reneszánsz kárpit- viasz batikkal” című órájának 12 perces vágott videofelvételét választottam elemzésre. Csak online forrásokból és az elérhető iskolai dokumentumokból természetesen nem lehet megismerni az iskolát. A jelenléti megfigyelés során adódó szempontok nem mindegyike érzékelhető videófelvetelek alapján még akkor sem, ha a teljes óra rögzített és visszanézhető. Olyan megfigyelési szempontot alkalmaztunk tehát, amelyhez nagy segítséget jelentett a megfigyelt tanóra óraterve, részletesen kidolgozott tanári modulja (2. link) is.

A kurzuson (Huszár Zsuzsanna „Nevelés és iskola” kurzusának kapcsolat iskolai gyakorlatán) meghatározott megfigyelési szempont a tanulói képességek fejlesztése a tanórán volt. Ezt én tovább szűkíttem a saját hospitálási naplómba, és a hangsúlyt a Nagy József által felállított kompetenciarendszerre (NAGY, 2001) helyeztem. A szociális, személyes és kognitív komponensek viszonyát szeretném vizsgálni szakirodalmakon keresztül, majd a vizsgált összefüggések tükrében szeretném elemezni a fent említett tanórát.

Az általam választott rajz- vizuális nevelés óra tanári moduljában szintén fel vannak tüntetve az említett kompetenciaterületek, és ezeken belül az órán fejlesztendő képességek is. Ezekből én a saját megfigyelésemben elsősorban a kreativitást, az együttműködést és az önismeretet választottam ki. Úgy gondoltam, a kreativitás fejlesztése kimondottan a művészeti tárgyakhoz köthető, azonban a szakirodalmak feltárása után kiderült, mennyire naiv is volt ez az elképzelésem. Az együttműködésre és az önismeretre azért esett a választásom, mert úgy gondolom, a diákok jövőbeli sikerességéhez és általában az innovációhoz elengedhetetlen a csapatban való sikeres együtt dolgozás, aminek ezek

feltételei. Kérdés, hogy ezek az egymással szoros összefüggésben levő képességek milyen módon fejleszthetők tanórai kereten belül, illetve a megfigyelt tanórán.

A vizsgálat szempontjai, módszerei és eszközei

A vizsgálat során alkalmazott módszer a megfigyelés. A Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe című kötet (FALUS, 2004a) megfigyelésről szóló fejezete (FALUS, 2004b) alapján is hangsúlyozhatjuk, hogy az osztálytermi szituációkban kibontakozó pedagógiai jelenségek konkrét szituációhoz kötöttek, egyedi, megismételhetetlenek és nehezen reprodukálhatók. (FALUS, 2004: 4) Bár a videofelvételként rögzített eseménysor már soha nem ismétlődhet ugyanúgy meg, technikai értelemben mégis megteremti a reprodukálhatóságot, hiszen rögzítettsége okán, a felvétel készítőjének nézőpontjából ugyan, de visszanézhetőek az órai események. Milyen más eltérések vannak a megszokottól e szokatlan online hospitálás során?

Ahogy a fent említett kötetben hangsúlyozva van „a megfigyelés leglényegesebb sajátossága a céltudatosság” (FALUS, 2004: 98). Ez esetünkben azt jelenti, hogy a megfigyelési szempontunkat következetesen érvényesítve, a tanulók képességeinek a fejlesztésére koncentrálunk. Milyen módon lehet rögzíteni ezeket a megfigyeléseket? A rögzítés kötetlenebb formája a megfigyelt történések naplószerű feljegyzése. A strukturálatlan leírás mellett a strukturált adatgyűjtés és annak számos technikája (becslési skála, kódrendszer, jelrendszer) is alkalmazható. Mivel az online lehetőségek-ből adódóan nem vagyunk korlátozva az egyszeri-megismételhetetlen események egyidejű követésére, ezért úgy éreztem, nem szükséges gyorsan lejegyezhető kódrendszerek használata. Előny a naplókészítés technikájában, hogy más eljárásoknál alaposabban belátást enged a belső lényegi folyamatokba (Falus, 2004b). Azonban Falus Iván sok hátrányt is felsorol: a résztvevő csak a jelenségek egy részét látja, jelenléte hat a csoportra, amely így a szokásostól eltérően viselkedik. Nehézséget jelent az események egyidejű rögzítése is. Amíg ezek a hátrányok nyilvánvalóak jelenléti megfigyelés esetében, addig kérdésesek az általunk használt online módszernél. Vegyük példának az egyidejű rögzítést. Bár a videofelvételként rögzített esemény lejegyzése valóban nem a megtörténtének valós idejében zajlik, hanem időben attól nagyon távol, (hiszen közel 10 éves felvételeket elemeztünk), a videó megállítással mégis könnyedén rögzíthetjük a „konzervált” eseményeket és haladhatunk tovább a felvétellel. Máris találtunk egy előnyt ehhez a módszerhez. Vizsgáljuk Egy másik hátránya a megfigyelésnek, hogy az osztálytermi jelenségek csak egy részét látja a megfigyelő. Ne feledkezzünk meg arról, hogy a Módszerveren található videók nem 45 perc hosszúak, azaz nem a tanóra minden egyes percét nézhetjük vissza. Az események már egy korábbi operatőri szűrésen mentek keresztül, így mi tényleg csak részleteket látunk. A harmadik említett hátránynál a megfigyelő ténylegesen nem hat a csoportra, azonban a felvétel készülésekor jelenlévő filmesek valamennyire biztosan hatottak. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a jelenléti megfigyelés kapcsán említett hátrányok a mozgóképi felvétellel rögzített jelenségek megfigyelése esetében is fennállnak, csak más formában.

A továbbiakban foglalkozunk a megfigyelési szempontokhoz tartozó szakirodalmakkal. „A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és tudásrendszer (képesség- és ismeretrendszer). /.../ A személyiség funkcionális szempontból az alapszisztemét képző három általános kompetenciával (alapkompenciával) és speciális kompetenciával (felhasználói) kompetenciával működik” (NAGY, 2011: 2). A Nagy-féle rendszer alapkompenciái a kognitív, ami az információfeldolgozással kapcsolatos, a személyes, ami az egyéni életminőség megőrzésével kapcsolatos és a szociális, ami a csoportos életminőség fejlesztésével kapcsolatos. A speciális kompetenciákból sok ezer van, ez az egyes szakmák specifikus készségeit foglalja magában. Nagy József szerint az általános kompetenciák fejlesztése az általános képzés során, míg a speciális kompetenciák fejlesztése a szakképzés során valósul meg. Mivel én az általános képzésben végeztem a hospitálásomat, ezért a speciális kompetenciák elemzését kihagyom. Szintén ebben a munkájában Nagy József besorolja az általános fókuszra kijelölt alapkész-

ségeket. A kreativitás, alkotás a kognitív, tudásszerző, míg az együttműködési képességek a szociális kompetenciák elemei. A fenti idézet alapján is kiemelten látszik, hogy ezek a kompetenciák egymással átfedő közösen működő rendszerek. „E négy kompetencia kölcsönhatása alakítja a személyiséget, s ezek iskolai fejlesztése alapvető nevelési feladat. /.../ A tanár feladata ennek során a proszociális személyiséggé fejlődés segítése” (APRÓ, 2015: 3-4). „A proszociális képesség működésének alapszabálya a szükségesség és az elégségesség mérlegelése, az együttműködési képessége a hozzájárulás és az arányos részesedés, a vezetési képessége az elfogadás és a megállapodás, a versengési képessége pedig az esélyesség, a szabályozottság” (NAGY & ZSOLNAI, 2001: 258).

A szociális kompetencia külföldi és hazai szakirodalmi definícióit és a fejlesztésre irányuló kutatásokat Apró Melinda (APRÓ, 2015) tanulmánya foglalja össze. „Az együttműködés mint viselkedésforma alapvető célja az osztozkodás, a segítség célja a megosztás, a versengése a megszerzés és a megvédés, a vezetése az elosztás. A belső késztetés alapján az együttműködés alapérdeke a közös érdek, a segítése a közérdek, a versengése az érdekütköztetés és a vezetése az eltérő érdek” (KASIK, 2011: 47) Ezek alapján jobban el tudjuk határolni az együttműködést a többi viselkedésmódtól. Fülöp Márta kutatásában az együttműködés és a versengés közös aktivizálásának hatékonyságára mutat rá. „A csak versengés használata kevésbé volt hatékony a konfliktus kezelésében, mint a versengő lépéseket rögtön követő együttműködő lépések. Az együttműködés is hatékonyabb volt, ha vagy megelőzte, vagy kísérte a versengés” (FÜLÖP, 2018: 197). „A legújabb kutatások szerint (WOOLEY, 2015) nemcsak az egyénnek, hanem a csoportnak is van „intelligenciája”. /.../ Ez a csoportintelligencia részben függ a csoportot alkotó egyének kompetenciáitól és szakmai felkészültségétől, de erősen függ attól is, hogy a csoport tagjai miként dolgoznak együtt. /.../ Az „intelligensebb” csoportokban *több a kommunikáció* a tagok között (szóban vagy írásban), és *egyenlőbben osztódnak el a feladatok*, valamint a csoporttagok *hozzájárulása a közös munkához is egyenlőbb*. /.../ Az együttműködés megkíván egyfajta *nyitottságot* és *érelklődést* az együttműködő partner iránt, illetve az *ellenérzések és agresszió kontroll alatt tartását*, mert ha ez nem sikerül, akkor a szükséges együttműködés veszélybe kerül” (FÜLÖP, 2018: 193). Ebből az idézetből könnyen kiemelhető, milyen gyakorlati képességeket kell fejlesztenünk a diákokban, ha a hatékony együttműködésre szeretnénk őket felkészíteni. „A kooperáció és versengés nem különálló motívumok, hanem egy szétválaszthatatlan társas motívumot képviselnek, mert mindkettő célja az, hogy az egyén eredményeit maximalizálja” (FÜLÖP, 2018: 199). Arra, hogy mennyire összekapcsolódik ez a két viselkedésforma az általam választott tanóra jó példát fog adni. Szintén Fülöp Márta ezen művében két csoportra osztja a versengési formákat. Ez egyik a spontán versengés az egyénre jellemző belső attitűdnek megfelelően, a másik a strukturális versengés, amelyet egy külső személy vagy hatás „indukál”. A spontán versengést mi indítja el? „A spontán versengés a társas összehasonlítás folyamatán alapul. Eszerint mindazokban a helyzetekben, amikor közvetlenül nem lehetséges a képességek és kompetenciák mérése, az emberek csak úgy tudják értékelni saját magukat, hogy önmagukat másokkal összehasonlítják. /.../ Az egyének a társas összehasonlítást nemcsak énértékelésre, hanem önfejlesztésre is használhatják.” (FÜLÖP, 2018: 194) Számomra a szakirodalom áttekintésekor nagyon meglepő eredmény volt, hogy a versengést saját magunk jobb öndefiníálására is használhatjuk. A jelenlegi nevelési feladatokban nagy hangsúlyt kap a szociális kompetenciák mellett az önfegyelem, az önértékelés, az önismeret mint a személyes kompetencia elemei.

A következőkben a kognitív kompetencia alapkészsége a kreativitás, alkotóképesség szakirodalmi háttérével foglalkozunk. A 21. századi képességekkel kapcsolatos egyik irányadó felfogásban a kreativitást négy kulskompetencia (kritikai gondolkodás, kommunikáció, együttműködés/kollaboráció, kreativitás) egyikeként tartják számon (Partnership for 21st Century Skills, 2009). A kreativitás a fejlesztési feladatok között szerepel a 2020-as NAT-ban is. A kreatív pedagógia azt a tanítási-tanulási folyamatot jelenti, amely a személyiségben rejlő kreatív potenciál kibontakozását szolgálja, ugyanakkor a sikeres tudáselsajátítást is támogatja. Nemcsak a tehetséggondozásban hanem a hátránykompenzációban, a tanulási nehézségek csökkentésében és az eltérő fejlődésű gyermekek nevelésében is

létjogosultsága van (vö: SZETTELE, 2020: 58). A kreatív pedagógia ezt a fejlesztést az alaptantárgyakba integráltan képzei el. A kreatív pedagógia fogalmának bevezetése Aleinikov nevéhez fűződik, aki szerint a kreatív pedagógia a kreatív tanítás tudománya és művészete (ALENIKOV, 2013). Hídat képez a kreativitáskutatás és az oktatás között, a kreatív fejlődést ténylegesen előmozdító gyakorlatot kialakítását célozza. Lin (2011) háromtényezős modelljében a kreativitás tanítása, a kreatív tanítás és a kreatív tanulás egymással kölcsönhatásban kapcsolódik össze a kreatív pedagógiában. A három tényező közül Lin kiemeli a kreatív tanulást, amelyhez elengedhetetlen az autonómia, az együttműködés, a képzelőerő használata, a lehetőségekben való gondolkodás és a támogató környezet. *A kreativitás és az együttműködés egymásra ható képességterületek az ő felfogásában is. „Kreatív pedagógiaként értelmezhetjük azt a tanítási-tanulási folyamatot, amelyet a tanár kreatív potenciálja katalizál, és amely a kreatív személyiség kibontakozását szolgálja. /.../ A kreatív pedagógiai felfogást a pozitív pszichológia szemlélete hatja át, amely szerint az alkotóképesség megélése, a produktív tevékenység végzése jó hatással van a személyiségfejlődésre, és a nehézségekkel való megküzdést segíti elő”* (SZETTELE, 2020: 61). A pozitív önértékelés, a hatékonyságérzés és az alkotáskor átélt öröm a mentális egészség alapját jelenti. A pozitív emóciók kiszélesítik az egyén kognitív és viselkedési lehetőségeit, növelik a kreativitását (PÉTER-SZARKA, 2015).

A kreatív tanulási környezet jellemzőit megfigyelhetjük a videó alapján. Pedagógiai szempontból fontos, hogy olyan új és izgalmas tanulási tevékenységek jelenjenek meg az órán, amelyek felkínálják a választás lehetőségét, amelyek a kísérletezésre épülnek, valamint a diákoknak lehetőségük legyen az együttműködésre. Az együttműködés és a kreativitás kapcsolatát ez a gyakorlat szintén kiemeli. Az olyan fizikai jellemzők is növelik a kreatív környezet hatékonyságát, mint az alakítható tér, a szabad mozgás lehetősége és a különféle anyagok elérhetősége és használata. Fontos jellemzője a kreatív oktatásnak, hogy a tanulás folyamatába motiváló kihívásokat tud beépíteni (vö: SZETTELE, 2020: 67). A kihívások alapján pedig bekapcsolódik a versengés is. Hiszen az innovációhoz, ami a versengés és együttműködés megfelelő egyensúlyával tud hatékonyan megvalósulni (FÜLÖP, 2018), elengedhetetlen a kreativitás. Látjuk tehát, hogy az egyes kompetenciaterületek összekapcsolhatóak a kreativitás-együttműködés-önismeret képességek egymásra hatása által.

Az eddig érintett szakirodalmi fogalmak mellett szeretnék még egyre kitérni. A tanóra megfigyelésekor felmerült bennem még egy képesség faktor, melyre nincs hangsúly fektetve az órán, pedig jó lehetőség lenne rá. Ez az angol nyelvű szakirodalomban „historical empathy”-ként szerepel, magyarra történelmi együttérzéseként fordíthatnánk. „A történelmi empátia képesség arra, hogy azonosítani tudjuk és megtapasztaljuk mások látásmódját és átéljük azt az érzelmi állapotot, ami ehhez a látásmódhoz társul.” (BARTELD, 2020: 531) Az idézett cikk kitér arra, hogy napjainkban az empátia mértéke csökkenni látszik, és javaslatokat tesz, milyen módon lenne fejleszthető az oktatásban. Erre a történelmi empátia jó eszköz, hiszen így a történelmi eseményekhez vezető emberi helyzetekbe tudnak belehelyezkedni a tanulók. Ez egy mélyebb megértést tesz lehetővé. Tanulmányom következő részében kifejtem, hogy ennek a képességnek a fejlesztését hogyan lehetett volna még az órába beépíteni.

A vizsgálat eredményei és az eredmények értelmezése

Az általam megfogalmazott kutatási kérdés az volt, hogyan a megfigyelt órán hogyan történt a tanári óratervben is megfogalmazott, kiemelt képességek, a kreativitás, együttműködés és önismeret fejlesztése. A képességefejlesztés szempontjából a tanári instrukciók követése is fontos, hiszen a diákok tevékenységei ezekhez kapcsolódva értelmezhetőek leginkább. A fejezetben fogok idézni tanári instrukciókat az óráról készült felvétélből, ezeket (perc:másodperc) időbélyegekkkel fogom feltüntetni.

Először, a kreativitásra térnék ki. Akár kézenfekvőnek is tekinthetnénk, hogy a rajz- vizuális nevelés óra fejleszti a kreativitást. A szakirodalmi feltárásból láthattuk, hogy jól körülhatárolt tulaj-

donságokkal kell rendelkeznie egy ilyen órának is ahhoz, hogy kreativitást fejlesztőnek mondhassuk. A kreatív tanulási környezet jellemzőit a videó alapján igazoltnak látjuk. A fizikai jellemzők, mind az alakítható tér és a szabad mozgás lehetősége adottak. A videóban a Tanárnő biztatja is a diákokat: „Szerintem a középső padokat kellene úgy rendezni, hogy elférjenek rajta.” (2:18). Ezzel közvetlen biztatást, engedélyt ad a tér átalakítására. Két térrészt alakítanak ki, ezek között pedig a diákok szabadon mozoghatnak. A használt anyagok is változatosak, vász és vászon. A szokatlan, izgalmas tanulási tevékenység egy kárpit elkészítése. Itt már kapcsolódunk a másik két készségterülethez is. Pedagógiai szempont még az új tanulási tevékenység mellett a választható feladat, ami az önismerethez kötődik és az együttműködésre való lehetőség biztosítása. Az önismeret a különböző feladatok közül a képességszintnek, érdeklődési területnek megfelelő feladat kiválasztásakor kap szerepet. A videófelvételen látszik, hogy az egyik diák teljesen felvillanyozódik a puzzle lehetőségétől (2:03). Később a videóban láthatjuk, ahogy lelkesen vesz részt ebben a feladatban. Ő sikeresen felismerte és kiválasztotta, mit szeretne csinálni. Látunk még olyan diákokat (két fiút), akik elsőre nem tudják, milyen feladatban vállaljanak részt. Ők mindkét feladatot megnézik, végül a vászon széthasítását találják megfelelőnek (3:09). Ezek alapján az ő saját öndifferenciálásuk is sikeres volt. Tehát, ha a diákoknak több választási lehetőséget biztosítunk, változatos részfeladatokkal, egy feladat megoldásakor, akkor azzal nem csak a kreativitásukat, hanem az önismeretüket is fejlesztjük.

Az együttműködés ide szintén bekapcsolódik. Nem lehet a feladatot együttműködés nélkül elvégezni, hiszen 52 kazetta elkészítése egy diák által lehetetlen feladat lenne. A tanárnő is hangsúlyozza, az egész osztály munkájára számít. „Mindenki dolgozni tudjon” (1:06) A feladat azonban nem csak szigorúan az együttműködésre épül. Megjelennek a versengést ösztönző feladatrészek is. A szakirodalmi vizsgálatunk alapján így a munkavégzés a leghatékonyabban valósul meg. (Fülöp, 2018) Vizsgáljuk részleteiben. A legtagabb értelemben vett tanulási tevékenység, a kárpit elkészítése együttműködésen alapul. Ennek első részfeladata vagy a kazetta puzzle összerakása, vagy a vászondarabok elkészítése. Itt már megjelenik a versengés. Ha a diák tudja, melyik feladatot szeretné végezni, arra le kell csapnia, hiszen nem vághat mindenki vásznat, mert akkor a másik részfeladat nem készülne el. Miután a helyeket felosztották egymás között, újra az együttműködő viselkedésformát kell alkalmazniuk. A puzzle összerakása sok kommunikációt igényel, valamint odafigyelő hallgatást, ami még jobban fejleszti az együttműködési képességeket. Ez a videó alapján az állandó munkazajból is leszűrhető. A második tanórán újra a versengés kap hangsúlyt, amikor egyénileg kell elkészíteni a kazettákat. Itt eredetileg a diákokban a spontán verseny alakulhat ki, akinek belső igénye van, az a többiekénél szebb kazettát szeretne készíteni, ezzel saját kompetenciaérzését növelve. A Tanárnő a munka közben még inkább ezt biztatja: „Nagyon pontosan!” (5:55). Ez a belső késztetést a spontán verseny irányába terelheti. A foglalkozásterv (Csőke 2011) alapján kifejtve látjuk, és a megfigyelés során tapasztaljuk, hogy ténylegesen mennyire összefonódik a szociális kompetenciának ez a két viselkedésformája.

A korábbiakban bevezettem még a történelmi empátia fogalmát. Ezt az ötletet az órát tartó tanárnő instrukcióiból merítettem. A videó elején részletezi a korhű reneszánsz technikát, a reneszánsz motívumrendszert a kárpiton, és az indonéz eredetű textilfestési eljárást a vászbatikot. Úgy vélem, amellett, hogy hangsúlyozzuk a korhűséget, lehetne egyfajta érzékenyítést is végezni. Egy prezentációval bemutatni, mennyi ideig készült és milyen akkori jelentősége volt egy díszes kárpitnak vagy egy vászbatikolt kelmének. A kézműves, a kersekedő, a megrendelő szempontjainak megjelenítésével hatékonyan fejleszthetnénk a diákok történelmi tudatosságát, történelmi empátiáját. Általában a történelmi eseményeket próbáljuk nem csak elmondani a diákoknak, hanem közelebb is vinni őket hozzá. Ezen a tanórán pont fordítva alakult a helyzet. Az empátiát növelő tevékenység és a művészettörténelmi alap megvolt, de hiányzott hozzá a történelmi háttér. Egy rövid, médiaelemekben gazdag prezentáció beillesztésével vagy dramatikus eszközökkel lehetne például fejleszteni a történelmi empátiát. Azt is gondolhatnánk, hogy a reneszánsz kárpitkészítés nem egy érzelmileg megterhelő téma, miért lenne fontos itt csiszolni ezt a képességet. Azonban, ha a diákok egy témánál

gyakorlatot szereznek az egyes nézőpontokba való behelyezkedésben és a megértésben, akkor ez segíteni fogja a történelmi empátiájuk fejlődését, és így már az érzelmileg megterhelőbb történelmi témakörök feldolgozása is sikeresebb lehet. A hétköznapi empátiájukat is fejleszti, ami napjainkban kiemelten fontos, hiszen ez olyan tulajdonság, ami az együttműködési viselkedést nagymértékben támogatja. A gondolatfonal végére a történelmi empátiát is sikerült hozzákapcsolnunk az eredeti célként kitűzött kreativitás-önismeret-együttműködés képesség hármashoz. Ebből a szempontból is tanulságos volt a megfigyelt óra, jóllehet ezt az összefüggést a szakirodalom vizsgálatakor nem tártuk fel.

Összegzés

A kiválasztott tanóra jól példázza a kompetenciák szakirodalomban jelzett komplex kapcsolatát és megvilágítja az elemzés során értelmezett pedagógiai hatásrendszer szerepét a vizsgált képességek fejlesztésében. A minikutatás kérdésfeltevésére, hogy hogyan történik és milyen módon ragadható meg a megfigyelés és elemzés által a kreativitás és az együttműködés fejlesztése a tanórai gyakorlatban, egy konkrét példát hoztunk Csőke Renáta 9. évfolyamos rajz vizuális nevelés órájának elemzésével. Módszertani szempontból a feladat részletekre bontása az egyik kulcsa fejlesztésnek. Azonban fontos, hogyan alakítjuk ki a részfeladatokat. A választás lehetőségének biztosítása és az egyes részfeladatok együttműködést és versengést váltakozva serkentő jellege volt a vizsgált esetben a legmeghatározóbb. Úgy láttuk, ha ezek teljesülnek, akkor az általunk vizsgált képességek fejleszthetőek.

Tételmondatnak Nagy József már idézett mondatát választanám: „A kompetenciák egymást sajátosan átfedő, együttműködő rendszerek” (NAGY, 2001. 2.o.). A hospitálási naplóm szakirodalmi bevezetések, valamint a tanóra megfigyelésekor is ez az általános következtetés vonható le: Az igazi kihívás nem a kapcsolat felismerésében, hanem a kapcsolódási pontok megtalálásában és azok tanórai fejlesztésében keresendő. A tanórai fejlesztés hatékonnyá tételére két jól meghatározott feladat-szervezési kritériumot tudtam kiemelni. Ezek az öndifferenciálásra való lehetőség adása, valamint a versengést és együttműködést egyaránt serkentő feladatkonstrukciók.

Irodalom

- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2020, 17. szám 290–446. o.
- ALEINIKOV, A. G. (2013): Creative Pedagogy. In: Carayannis E.G. (szerk.): Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship, Springer, New York
- APRÓ Melinda (2015): A szociális kompetencia és a demokratikus gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a hazai és nemzetközi szakirodalom tanulságai alapján, Magyar Pedagógia, 115. évf. 3. szám 215-238. o.
- BARTELD, H., SAVENIJE, G. M. & VAN BOXTEL, C (2020): Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, Theory & Research in Social Education, 48. évf. 4. szám 529-551. o.
- FALUS Iván (szerk.) (2004a): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- FALUS Iván (2004b): A megfigyelés. In. uő. (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- FÜLÖP Márta (2018): Együttműködés és versengés a szervezetekben, In: Haller József, Farkas Johanna (szerk.): Pszichológia a közszolgálatban I. Dialóg Campus Kiadó, Bp., 191-203. o.
- KASIK László (2011): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma- megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem.

- LIN, Yu-Sien (2011): Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education* 2. évf. 3. szám 149–155. o.
- NAGY József (2001): A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 11. évf. 9. szám 22–38. o.
- NAGY JÓZSEF ÉS ZSOLNAI ANIKÓ (2001): SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ÉS NEVELÉS. IN: BÁTHORY ZOLTÁN és FALUS IVÁN (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 251–269. o.
- Partnership for 21st Century Skills (2009): Framework for 21st Century Learning Definitions. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBKF.pdf [2021.05.28.]
- PÉTER-SZARKA Szilvia (2015): Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70. évf. 3. szám 633–647. o.
- SZETTELE Katinka (2020): Kreatív pedagógia, A kreativitás oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. évf. 11–12. szám 58–80. o.
- WOOLEY, A. W. – AGGARWAL, I. – MALONE, T. W. (2015): Collective Intelligence and Group Performance. *Current Directions in Psychological Science*, 24. évf. 6. szám 420–424. o. 1. link: PTE Módszerver: <http://modszerver.babits.pte.hu/> [2021.11.21.] – 2. link: Tanári modul: CsÓKE Renáta (2011): Reneszánsz kárpit- viasz batikkal. 9. évfolyam rajz és vizuális nevelés tárgy – http://modszerver.babits.pte.hu/wp-content/pdf/batik_tanari.pdf [2021.05.28.]
- A tanóra és a tanári modul a <http://modszerver.babits.pte.hu/?p=786> linken érhető el. [2021.05.28.]

Hodász Kata

Szülői attitűdvizsgálat iskoláskorú mozgássérült tanulók befogadásáról

Absztrakt

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációja napjaink egyik legfontosabb megoldandó feladatai közé tartozik. Az integrációnak a nevelés-oktatás területén kiemelkedő funkciója van, mivel minél fiatalabb életkorban tapasztalja meg egy kisgyermek az emberek sokszínűségét, találkozik olyan gyermekekkel, akiknek adottságai, lehetőségei mások, felnőttként annál gazdagabb lesz értékrendszere, valamint nyitottabban fog fordulni a különböző fogyatékossgal élő személyek felé. A mozgássérült gyermekek társadalmi integrációjának is fontos pillére az együttnevelés megvalósulása. Kérdőíves kutatásom célja szülői vélemények feltárása (N=100) ép fejlődésmentű és mozgássérült gyermekek együttnevelésével kapcsolatban. Kutatásom eredményei azt mutatják, hogy a válaszadó szülők több mint a fele szerint előnyös lehet az integráció. Az együttnevelés sikeres megvalósításának nehézségét elsősorban az iskolai környezet tárgyi hiányosságaiban, az akadálymentesítés hiányában látják. Fontos eredmény továbbá, hogy a felmérésben résztvevők magas arányban nyitottak új ismeretek megszerzésére, és megfelelő feltételek megvalósulása mellett az együttnevelés elfogadására.

Kulcsszavak: attitűd, inklúzió, integráció

Bevezetés

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációja napjaink egyik legfontosabb megoldandó feladatai közé tartozik. A 2019/2020-as tanévben Magyarországon megközelítőleg 2,5 ezer súlyos és halmozottan fogyatékos gyermeket láttak el fejlesztő nevelés-oktatás keretében 101 településen, 132 intézményben (KSH, 2020).

Az integrációnak a nevelés-oktatás területén különösen kiemelkedő funkciója van, mivel minél fiatalabb életkorban tapasztalja meg egy kisgyermek az emberek sokszínűségét, találkozik olyan gyermekekkel, akiknek adottságai, lehetőségei mások, felnőttként annál gazdagabb lesz értékrendszere, valamint nyitottabban fog fordulni a különböző fogyatékossgal élő személyek felé. Fontosnak találok azt a gondolatot, miszerint a sikeres együttnevelés megvalósulásának egyik feltétele, hogy nem az adott gyermekben kell keresni az eredménytelenség okait, hanem az őt körülvevő környezetben. A hatékony együttnevelés megvalósulásában számos tényező bír kiemelkedő jelentőséggel. Ide tartozik többek között a gyermek, illetve az oktatási intézmény mikro- és makrokörnyezete is: az atipikus fejlődésű gyermek családja, a pedagógusok, szakemberek csoportja, a gyermekek, illetve az ép fejlődésű gyermeket nevelő szülők csoportja, illetve az ő hozzáállásuk is (MARTON, 2019:7).

A Semmelweis Egyetem Pető András Karán végzett tanulmányaim során, a képzés sajátosságából eredően, közelebbről is bepillantás nyerhettem mozgássérült gyermekek életébe, illetve a családjukat, szüleiket érintő nehézségekbe, a felmerülő problémákba, félelmekbe. Több hazai és külföldi irodalommal találkoztam, melyekben sérült fejlődésmentű gyermek családi elfogadásáról és neveléséről, valamint az itt jelen lévő szülő-gyermek kapcsolat sikerességéről, dilemmáiról tanácskoztak. Számos kutatás született, mely a sajátos nevelési szükségletű gyermeket nevelő szülők attitűdjét,

magatartását vizsgálja, viszont ritkábban lelünk olyan tanulmányra, amely által a többi szülő véleményébe, szemléletébe, illetve ennek változásába kapunk betekintést (MARTON, 2019:7). Többek között a kutatási téma mellőzöttsége keltette fel érdeklődésemet a többségi általános iskolába járó ép fejlődésű gyermeket nevelő szülők attitűdjének vizsgálatára.

A kutatás célja

A kutatásom elsődleges célja, hogy azokat a pedagógiai tényezőket, szülői félelmeket, aggodalmakat, illetve nehézségeket feltárjam, amelyek ismerete elősegítheti a dominánsan mozgássérült gyermekek integrált/inkluzív nevelését vállaló többségi iskolákba járó ép fejlődésmentű gyermekek és szülei érzékenyítését a sikeres együttnevelés érdekében. Tájékozódni szerettem volna arról is, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a szülők, milyen tapasztalataik vannak a mozgássérült gyermekekről, hogyan vélekednek az együttnevelésről, illetve az ezzel kapcsolatban felmerülő nehézségekről. Képet szerettem volna kapni arról is, hogy a kutatásban résztvevő szülők milyen attitűddel rendelkeznek a mozgássérült gyermekek együttnevelésével kapcsolatban. Véleményükben hogyan jutnak kifejeződésre az attitűd más tanulmányokban (Pl. GÉCZI – HUSZÁR – SRAMÓ – MRÁZIK, 2002) is alapvető kognitív, affektív és viselkedési komponensei. Céлом volt végül, hogy ráirányítsam a figyelmet a szülők attitűdjének, a szülő-iskola kapcsolatának fontosságára, a szülői részvétel szerepére az együttnevelés gyakorlatában. Céлом a későbbiekben, hogy további kutatásaimmal elősegíthessem a szülők, valamint gyermekeik részére ismeretterjesztő-, társadalmi szemléletformálást elősegítő programok tervezését.

Hipotézisek

Az előzetes szakirodalmi tájékozódásom és célkitűzéseim alapján az alábbi kutatási hipotéziseket állítottam fel:

H1: Feltételezem, hogy a vizsgálatban résztvevő fővárosi köznevelési intézménybe járó gyermekek szülei reális, megfelelő ismeretekkel (kognitív komponens) rendelkeznek a mozgássérült gyermekeket és az őket érintő problémákat illetően. Feltételezem, hogy a megfelelő ismeretek segítik a szülők bekapcsolódását és elköteleződését az együttnevelés mellett.

H2: Feltételezem, hogy az ép fejlődésű gyermekek szülei szerint a többségi intézmények még nem kellően felkészültek az integráció objektív feltételeinek megléte szempontjából az integrációra/inklúzióra. Feltételezem, hogy a szülők az objektív feltételek közül a nem megfelelő intézményi felkészültséget (humán és tárgyi) jelölik meg leginkább.

H3: Feltételezem, hogy a szülők többsége nyitott arra, hogy tudatosan bővítse ismereteit a hatékony együttnevelés megvalósulásáról, az integráció/inklúzió feltételeiről, illetve érdeklődő az eddigi pozitív és negatív tapasztalatok irányába (viselkedési komponens).

Kutatási helyszín, kutatásba bevont személyek

A kutatás eredetileg a szakdolgozatomhoz kapcsolódott, és az elemzés alapjául szolgáló adatfelvétel 2019. áprilisában zajlott. A mintaválasztás során olyan iskolát választottam ki, ahol tudomásom szerint a vizsgálat időszakában nem tanultak integráltan mozgássérült gyermekek. A kutatás helyszíne a Városmajori Kós Károly Általános Iskola volt, mely Budapest XII. kerületében található.

Kutatásom fókuszában többségi általános iskolás tanulók szüleinek fogyatékkal élő gyermekekkel szembeni attitűdje állt.

A vizsgálati csoportba 100 fő első, második, negyedik osztályos ép mozgásfejlődésű gyermeket nevelő szülő került.

Kutatási módszer

Az empirikus kutatás során a szülők nézeteit, attitűdjét kvantitatív kutatási eszköz segítségével, az írásbeli kikérdezés, ezen belül a kérdőíves felmérés által tártam fel. Az alkalmazott eszköz dr. Tenk Miklósné dr. Zsebe Andrea először 1998-ban indított kutatásának kérdőíve volt (ZSEBE, 2009), annak változatlan átvételével (lásd Melléklet).

A három attitűdkomponenst (kognitív, affektív és viselkedéses) alapul véve, a kérdések három fő dimenzió köré épültek:

- I. Kognitív komponens – Tapasztalatok és ismeretek – 4 kérdés;
- II. Affektív komponens – Az előítéletesség – 4 kérdés;
- III. Viselkedési komponens – Nyitottság, érdeklődés mértéke – 3 kérdés.

A kérdőív nyolc zárt (pl. Van-e esetleg családjában mozgássérült gyermek? Igen – Nem) és három nyílt (pl. Mit gondol, miben más egy mozgássérült gyermek?) kérdésből áll.

Kutatási eredmények

A következőkben kutatási eredményeim főbb pontjait emelném ki. A vizsgálat eredményei alapján megállapítottam, hogy bár a válaszadó szülők többnyire csak egyszeri alkalommal találkoztak mozgássérült személlyel, illetve csak 16%-uknak van ismeretségükben, családjukban mozgássérüléssel élő gyermek, tehát nincsenek feltétlenül közvetlen tapasztalataik, 56%-uk mégis reálsan, pontosan meg tudta fogalmazni azt, hogy miben más egy mozgássérült gyermek. A szülők 51%-a megfelelő ismeretekkel rendelkezik azzal kapcsolatban is, hogy milyen valódi, hosszútávú nehézségekkel járhat egy 6-10 éves korú mozgássérült gyermek életvitele. Ez a két eredmény igazolja, hogy a vizsgálatban résztvevő szülők több mint a felénél jelen van egy olyan tudás, mely támogathatja a szülők részvételeinek növelését és az együttnevelés elfogadását. Így első hipotézisem beigazolódott.

A kérdőívet kitöltő szülők csupán 17%-a véli úgy, hogy az együttnevelés megvalósulása semmilyen változást nem idézne elő saját gyermeke osztályközösségében. Így 83%-uk látja úgy, hogy az osztályközösségben átmeneti vagy komoly változást idézne elő egy mozgássérült gyermek érkezése. Előfordulhat, hogy a szülőkben a tartós, esetleg az átmeneti változástól olyan félelem alakulhat ki, mely esetlegesen elutasító magatartást válthat ki. Az eredmények összesítésekor megállapítottam, hogy egy szülő sem gondolja azt, hogy gyermeke fejlődésében, iskolai teljesítményében hátrányt okozna egy mozgássérült tanuló jelenléte az osztályközösségben. Összességében a szülők többsége úgy érzi, hogy egy mozgássérült gyermek állandó jelenléte gyermeke osztályközösségében, illetve az együttnevelés megvalósulása valamilyen változást eredményezne saját gyermeke életében, fejlődésében.

A kutatásban résztvevő 100 szülőből 67 fő az együttnevelés sikeres megvalósulásának akadályát az iskolai környezet tárgyi hiányosságaiban látja. A szülők 96%-a az akadálymentesítés megoldatlanságát emelte ki, mely jelentős problémákat, nehézségeket okozna egy mozgássérült gyermek számára. Az objektív feltételek közül kiemelték továbbá a speciális eszközök, taneszközök meglétének fontosságát is. A szülők 96%-a a tényezők megoldása nélkül elképzelhetetlennek találja a sikeres együttnevelés megvalósulását. A fent leírt adatok alapján második hipotézisem is beigazolódott.

A válaszok összesítésekor örömmel állapítottam meg, hogy a szülők igen magas aránya, 82%-a szívesen venne részt az iskolában olyan előadáson, ahol a mozgássérült gyermekek sikeres együtt-

neveléséről, sikeresen megvalósított programokról és az elfogadás lehetőségéről hallhat. Emellett kiemelném, hogy 97%-uk engedélyezné gyermeke számára is, hogy részt vegyen mozgássérült gyermekekkel közösen szervezett iskolai és iskolán kívüli programokon. Így megállapíthatom, hogy harmadik hipotézisem beigazolódt, mivel a szülők összességében nyitottak az együttnevelést illetően, továbbá készek új ismereteket szerezni mozgássérült gyermekek fogadásáról, befogadásáról.

A kutatási eredmények alapján levonható következtetések

Eredményeim alapján a válaszadó szülők nagy többsége nem rendelkezik sajátélményen alapuló, közvetlen tapasztalattal a mozgássérült gyermekekkel, személyekkel illetően. Az eredmények összegzésekor azonban megállapítottam, hogy a kérdőívet kitöltő szülők között magas arányban vannak jelen olyanok, akik reális ismeretekkel, tudással rendelkeznek a mozgássérültség definíciójáról, azokról a nehézségekről, amelyek egy 6-10 éves korú mozgássérült gyermek életvitelét érinthetik. Ez az adat azt igazolja, hogy napjainkban, a 21. században a szülők más úton, közvetett módon is szerezhetnek ismereteket, az embereknek számos lehetőségük van közvetett tapasztalatra szert tenni, ismereteiket bővíteni könyvek, számítógép, televízió segítségével. A közvetlen és a közvetett tapasztalatok együttesen segíthetik a szülőknél a fogadás, majd a sikeres befogadás megvalósulását.

Nagyon pozitívnak tekinthető, valamint elősegítheti az együttnevelés megvalósulását, hogy a válaszadó szülők több mint a fele szerint saját gyermeke fejlődésében előnyt jelentene egy mozgássérült gyermek állandó jelenléte az osztályban. Többen fogalmaztak meg előnyöket is az együttnevelésből adódóan, többek között, hogy ennek megvalósulása elősegítené gyermekük empátiájának fejlődését, illetve pozitívan hatna a gyermekek személyiségfejlődésére.

A szülők válaszaiból kiderült, hogy határozott félelmük, aggodalmuk oka az objektív, tárgyi feltételek meglétének hiánya, az iskola épületének problémás megközelíthetősége.

Úgy vélem, hogy a kutatás eredményei alapján nagyon bizakodók lehetünk, mivel a sikeres együttnevelés megvalósulásának fontos „láncszeme” a megfelelő szülői attitűd, mely az eredmények alapján igen pozitív. A sikeres fogadás, befogadás alapjai és feltételei kialakulóban vannak.

Ajánlás. A kutatás hasznosíthatósága

A kutatás által bepillantást nyerhettem a megkérdezett szülők nézeteibe, félelmeibe, javaslataiba az ép fejlődésmentű és mozgássérült gyermekek együttnevelését érintő kérdésekkel kapcsolatosan. Ennek szakmai és társadalmi jelentősége abban rejlik, hogy a vizsgálati eredmények ráirányíthatják a figyelmet arra, milyen jelentőséggel bír a szülő szerepe az együttnevelés gyakorlatában, illetve milyen kiemelkedő az ő véleményük figyelembevétele.

A kutatásom eredményei segítséget nyújthatnak az adott iskolának, illetve más intézményeknek is, a meglévő gyakorlataik felülvizsgálatára, azon feltételek megvalósítására, amelyek a szülők többsége szerint nélkülözhetetlenek az inklúzió megvalósulásához.

Kiemelném továbbá az akadálymentesítés megvalósulásának fontosságát is, valamint a további tárgyi tényezők pótlását. A fogyatékossgal élők beilleszkedését jelentősen megnehezíti a tárgyi feltételek hiánya. A szülők többsége szerint a speciális eszközök, taneszközök biztosítása is nélkülözhetetlen. Véleményük szerint ezen objektív feltételek megvalósulása nélkül az együttnevelés nem kivitelezhető.

A korábban említett tárgyi feltételek megvalósulása mellett hangsúlyoznám a pedagógusok szerepének fontosságát. A pedagógusok tevékenységi körének és kompetenciáinak is bővülnie kellene az egyre újabb és újabb társadalmi elvárások és oktatáspolitikai elvek szerint. Fontos lenne már a többségi pedagógusképzés során olyan gyakorlatorientált kurzusokon, foglalkozásokon részt venniük a hallgatónak, amelyek során jó gyakorlatokat ismerhetnek meg, valamint mélyebben is tanul-

mányozhatják az inklúzió lehetőségeit és gyakorlati megvalósítását. Fontos volna, hogy minél több sajátélményen alapuló tapasztalatszerzésre kapjanak lehetőséget már a képzés ideje alatt a pedagógusjelöltek az együttneveléssel kapcsolatban, hiszen a társadalmi felelősségvállalás és a szemléletformálás eredményessége az ő szerepvállalásukon is nagyban múlik. A fogyatékossgal élő gyermekek valós fogadása, majd befogadása, az együttnevelés sikeres megvalósulása hozzájárulhat a társadalom értékrendszerének, nézetrendszerének formálásához, gazdagításához, megújításához. Megfelelő pedagógiai ráhatással a társadalmi befogadás, elfogadás mértéke növelhető. Saját kutatásom eredményei is alátámasztják, hogy a szülők, illetve feltételezem, hogy a többségi társadalom, illetve annak egyes rétegei is igénylik az olyan előadásokat, programokat, ahol a mozgássérültek helyzetéről, az együttnevelésről, valamint ennek lehetőségeiről, feltételeiről szerezhetnek ismereteket. Fontos lenne, hogy mind a szülők és gyermekeik, mind a pedagógusok és a további szakemberek jól megtervezett, átgondolt felkészítő programokon vehessenek részt a társadalmi befogadás kultúrájának fejlesztése érdekében.

Irodalom

- GÉCZI János – HUSZÁR Zsuzsanna – SRAMÓ András – MRÁZIK Julianna (2002) *A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében*. Magyar Pedagógia, 102. 1. 31-61. https://www.magyarpedagogia.hu/document/Geczi_MP1021.pdf
- KSH (2019, 2020) Oktatási adatok <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (Letöltés dátuma: 2021. február 1.)
- MARTON Eszter (2019) *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. Doktori disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola
- ZSEBE Andrea (2009) *Szülői attitűdök az együttnevelésben*. Budapesti Nevelő 45/IV. szám, 100- 112. oldal
- ZSEBE Andrea (2019) A társadalmi érzékenyítés a sikeres befogadó nevelés záloga. In Feketéné Szabó Éva – Zsebe Andrea (szerk.) *A konduktív pedagógia kézikönyve*. Budapest, Semmelweis Egyetem Pető András Kar, 385-398. oldal

Melléklet



SEMMEIWEIS EGYETEM PETŐ ANDRÁS KAR TDK témacsoport
1125 Budapest, Kútvölgyi út 8. Tel: +361 2241500

A témacsoport vezetője: Dr. Zsebe Andrea
A kutatás témája: Társadalmi érzékenyítés a pedagógia gyakorlatban II

Kérdőív többségi általános iskolába járó gyermek szülei részére

Intézmény, osztály ahova az Ön gyermeke jár: Budapest, XII. Kós Károly Ált. Isk.osztály

Kitöltés helye, ideje: Budapest, 2019.....

1. Találkozott-e már mozgássérült gyermekkel?

Igen Nem

Ha igen, kérem, húzza alá, hol! (Több is aláhúzható)

A gyermekem óvodájában
A gyermekem iskolájában
A játszótéren
Az utcán
Bevásárló központban
Ismerőseink körében
Mozgássérültek iskolájában
Vendégségben
Kiránduláson, nyaraláson
Egyéb helyen

2. Van-e esetleg a családjában mozgássérült gyermek?

Van Nincs

3. Mit gondol, miben más egy mozgássérült gyermek?

.....
.....
.....

4. Kérem, írja le, Ön szerint mi okozna problémát gyermeke iskolájában egy mozgássérült gyermeknek?

.....
.....
.....

5. Gyermeke osztályában, Ön szerint, milyen jellegű változást okozna egy mozgássérült gyermek érkezése?

Semmilyen változást nem okozna
Átmeneti változást okozna
Komoly, megfoghatatlan változást okozna

6. Ha gyermeke osztályába mozgássérült gyermek járna, miben lenne Ön szerint, elsősorban segítségére szüksége? (Kérem, számozással rangsorolja a felsoroltakat úgy, hogy a legkisebb szám a legnagyobb problémát jelölje!)

- Helyváltoztatásban az osztályteremben, iskolában
- Önellátásban
- Beilleszkedésben az osztályközösségbe
- Tanulásban
- Közös programokon való részvételben
- Semmiben
- Kommunikációban
- Barátkozásban
- Étkezésben
- Egyéb:

7. Mit gondol, gyermeke fejlődésében milyen változást okozna egy mozgássérült gyermek érkezése az osztályba? (Kérem húzza alá mit gondol)

- Semmilyen változást nem okozna
- Hátrány lenne a fejlődésében
- Előny lenne a fejlődésében
- Nem tudom

8. Mit gondol, milyen nehézséggel jár egy 6-10 éves korú mozgássérült gyermek életvitele?

.....

.....

.....

9. Amennyiben lehetőség nyílna arra, hogy felkészült pedagógusok kíséretében gyermeke részt vegyen mozgássérült gyermekekkel közösen szervezett iskolai és iskolán kívüli programokon, engedélyezné-e gyermeke részvételét?

Igen Nem

10.a. Elfogadná-e hogy gyermeke osztályába mozgássérült gyermek kerüljön felvételre?

Igen Nem

10.b. Amennyiben igen, milyen feltételek megvalósulását tartja elengedhetetlenül fontosnak az osztályban? (Több is aláhúzható)

- Pedagógus felkészültsége
- Gyermekek felkészítése
- Szülők felkészítése
- Akadálymentes környezet
- Állandó segítő jelenléte a mozgássérült gyermek mellett
- Előadások szervezése az együttnevelésben résztvevőknek
- Egyéb:

11. Amennyiben lehetőség nyílna rá, részt venne-e az iskolában olyan előadáson, ahol mozgássérült gyermekek sikeres együttneveléséről, sikeresen megvalósított programokról és az elfogadás lehetőségeiről hallhat?

Igen Nem

A tanulmánykötet szerzői

Bálint-Svella Éva-Katalin középiskolai tanulmányait Székelyudvarhelyen, a Benedek Elek Tanítóképzőben végezte, majd Kolozsváron a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán *Pszichológia* szakon szerzett diplomát. Jelenleg doktorandusz, és óvónőként dolgozik Kolozsváron, valamint a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében az Óvodai- és elemi oktatás pedagógiája szakon óraadó tanár.

Bordás Andrea-Ildikó Sepsiszentgyörgyön a Mikes Kelemen Elméleti Líceumban érettségizett, természettudományi tagozaton. A BA diplomáját a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológiai és Neveléstudományok Karán Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon szerezte. Jelenleg az egyetem MA képzésén vesz részt, az *Alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban* szak hallgatója. Anyanyelve (a magyar) mellett haladó szinten beszél románul és angolul.

Füzesséry Bernadett 2014-től 2017-ig a Munkácsi Állami Egyetem Humán-Pedagógiai Koledzse *Tanítói* szakán tanult. A tanítói BA szakot 2020-ban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán végezte el. Jelenleg az egyetem MA képzésének *Tanítói* szakára jár. Ukrán nyelvből felsőfokú, orosz nyelvből középfokú, angol nyelvből alacsonyabb szintű nyelvtudással bír.

Hajdu Noémi elsőéves *Neveléstudomány* MA szakos hallgató a Pécsi Tudományegyetemen. Korábban ugyanitt végzett *Pedagógia* BA szakos bölcsészként. Az egyetem előtt a siófoki Perczel Mór Gimnázium német két tanítási nyelvű tagozatán tanult ennek köszönhetően rendelkezik egy emelt szintű és egy középfokú nemzetközi német nyelvvizsgával.

Hari Tünde-Hajnalka 1977-ben Zilahon született. 1996-ban a Zilahi Tanítóképzőben tanítói oklevelet, majd a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Földrajz Karán *Turizmusföldrajz* szakból (2008), a Spiru Haret Tudományegyetem Pszichológia Karán *Pszichológia* szakon (2011) alacsonyabb szintű diplomát, végül 2010-ben a Vasile Goldiş Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán MA diplomát szerzett *Oktatásmenedzsment* szakon. 2019-től a „*Didaktika, Hagyomány, Fejlődés, Innováció*” Doktori Iskola doktorandusza Zsoldos-Marchiş Julianna irányítása alatt. Legfőbb kutatási területe a gamifikáció – a játékosított földrajz, mint a tanulásra motiválás innovációs eszköze. Jelenleg a Simion Bărnuţiu Általános Iskola földrajztanáráként, valamint a Szilágy megyei Tanfelügyelőségen a magyar kisebbségi tanítók tanfelügyelőjeként tevékenykedik.

Hodász Kata, elsőéves hallgató a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán *Neveléstudomány* MA szakon. 2021-ben a Semmelweis Egyetem Pető András Karán végzett négyéves (BA) alapképzésen konduktorként, iskolai specializáción. A főiskola előtti tanulmányait a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnáziumban végezte, ahol emelt kémia-biológia tagozaton tanult. Itt tett szert középfokú angol és német nyelvtudására.

Horváth Gergely 2017 óta a Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának *Osztatlan angol nyelv- és kultúra, történelem és állampolgári ismeretek* tanárszakos hallgatója. 2019-től a Tanárjelöltek Szakkollégiumának, 2020-tól a Wlilocki Henrik Szakkollégiumnak tagja. 2019-től a Tanítsunk Magyarorszáért! mentorprogram keretében általános iskolások mentorálását végzi.

2020-ban csatlakozott a SZINAPSZIS egyetemi mentorprogramhoz, ahol jelenleg is középiskolás tanulókkal foglalkozik. 2020-ban hallgatói munkatársként csatlakozott a Pécsi Tudományegyetem Befogadó Egyetem Programirodájának munkájához, 2021 novemberétől az Oktatási Esélyekért! pályaorientációs mentorprogram kutatási asszisztenseként dolgozik. A 2020/2021-es tanévben jó eredménnyel szerepelt az Országos Tudományos Diákköri Konferencián. 2020/2021-es tanévben Kriszbacher Ildikó Ösztöndíjban, a 2021/2022-es tanévben Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíjban részesült.

Jablonszki Nikolsz Szabadkán, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon *Oklevéles tanító* szakon végzi tanulmányait. A Zentai Gimnáziumban érettségizett. Négy éve a Magyar Nemzeti Tanács ösztöndíjasa. Anyanyelve magyar, középfokon beszél angolul és alapfokon szerbül.

Kamugya Nikolett Nagymuzsalyon született 1994-ben. 2012-ben a Péterfalvai Református Líceumban érettségizett. 2016-ban BA képzésen *Tanítói*, valamint Óvodapedagógia szakot, 2017-ben *Magyar nyelv és irodalom* szakot, 2021-ben MA képzésben *Tanítói* szakot végzett a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán. Jelenleg a Nagymuzsalyi Hunyadi János Líceum magyar nyelv és irodalom tanára. Kutatási témája *Az elemi iskolában kialakított helyesírási készség szintjének elemzése a Karádi helyesírási verseny 5. osztályos eredményei alapján*, valamint *A nyelvhasználat és helyesírás kérdései a közösségi fórumokon, kárpátaljai beszélők diskurzusaiban*. 2021-től tagja a Zrínyi Ilona Kárpátaljai Magyar Szakkollégiumnak. 2021-ben és 2020-ban Tudományos Diákköri Konferencián, 2016-ban Kálmáncsehi Sánta Márton Fiatal Kutatói és Tudományos Diákköri Konferencián vett részt.

Mecserik Vivien a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar végzős, tanító szakos hallgatója. Szabadkán érettségizett a Svetozar Marković Gimnáziumban, humán – nyelvi tagozaton. Középiskolai tanulmányai hozzájárultak angol nyelvtudásának a fejlődéséhez. Harmadéves hallgatóként – az Erasmus+ csereprogram keretében – egy félévet az Eötvös Loránd Tudományegyetemen hallgatott. Elsőéves kora óta részt vett az ELTE Kárpát-medencei Magyar Nyári Egyetemén. A Magyar Nemzeti Tanács Demonstrátori és a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium ösztöndíjában részesült.

Mészáros Anna 2019-től a Pécsi Tudományegyetem matematika – fizika tanár szakos hallgatója. Középiskolai tanulmányait a győri Révai Miklós Gimnázium és Kollégiumban végezte. A 2021-es OTDK fizika alszekciójának Optika részlegében első helyezett *„Terahertzes impulzusok előállítás mikrostrukturált lítium niobát kristályban”* című pályamunka egyik szerzője. A Magyar Fizikus Hallgatók Egyesületének pécsi helyi bizottságának titkára.

Molnár Nikoletta II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatója *Tanítói* (MA) szakon. Kutatási területei: *a kompetenciafejlesztés, a tantárgyi vetélkedők, a KMPSZ tantárgyi vetélkedőinek hatása a magyar tannyelvű oktatási hálózat formálódására*. Ukrán nyelvet középfokon, német nyelvet alapfokon beszéli.

Opriş Edina-Timea a zilahi Gheorghe Şincai Pedagógiai Líceumban érettségizett. A felsőfokú tanulmányait a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon végezte. Ugyanitt szerzett MA diplomát az *Alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban* szakon. Jelenleg harmadéves doktorandusz a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának *„Didaktika, Hagyomány, Fejlődés, Innováció”* Doktori Iskolájában. A doktori tanulmányai mellett, az egyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében szakreferenseként és óraadó tanárként dolgozik.

Pap Noémi Besztercén érettségizett az Andrei Mureşanu Főgimnáziumban, *Társadalomtudományok* szakon. Jelenleg a Babeş-Bolyai Tudományegyetem MA képzését végzi, a Pedagógia és Alkalmazott

Didaktika Intézet keretein belül, az *Alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban* szakon. Tanulmányai mellett óvónőként dolgozik.

Sóti Enikő a Vajdaságban, Zentán született, és itt is érettségizett a Közgazdasági és Kereskedelmi Iskolában. Egyetemi tanulmányait – alap- és mesterképzésen is – Szabadkán a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Óvodapedagógus szakirányán végezte.

Szabó Alexandra a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban – mesteri képzés I. éves hallgatója. 2018-2021 között a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Óvodai és elemi oktatás pedagógiája – alapképzést végezte el.

Szeteli Lili St. Moravica/Bácskossuthfalván az Idős Kovács Gyula Általános Iskolában tanult. Szabadkán a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar *Okleveles tanító* szakán BA diplomát szerzett. Jelenleg ugyanitt végzi az MA *Tanító* szakot.

