

ÚJ UTAK

AZ ANYANYELVI
NEVELÉSBEN ÉS
A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN



ÚJ UTAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN
ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

ÚJ UTAK

AZ ANYANYELVI

NEVELÉSBEN ÉS

A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Közreadja

az

ELTE TANÍTÓ ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
MAGYAR NYELVI ÉS IRODALMI TANSZÉKE



TREZOR KIADÓ
Budapest, 2008

Szerkesztette és lektorálta:

BENCZIK VILMOS

A kötet az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kara által

2008. február 9-én Budapesten rendezett konferencia előadásait tartalmazza.

ISBN 978-963-8144-33-1

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefon: 363-0276, e-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

TARTALOM

ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA	
Szövegértő olvasás – felsőfokon is?.....	7
ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES	
Az anyanyelv-pedagógia szolgálatában	15
BAKONYINÉ KOVÁCS BEA	
A központosítás a közoktatásban	38
BÁNRÉTI ZOLTÁN	
Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról.....	46
BERECZKINÉ Z. ANNA	
Frankofón mesék fordításával a befogadásközpontú irodalomtanításért	54
BONTOVICS IGNÁC	
A pedagógusok informatika felkészítésének fejlesztése	59
CSEPREGI CSILLA	
Az evangélikus óvoda és általános iskola nevelési, oktatási különbsége az állami intézményekkel szemben	64
CSÍKVÁRI GÁBOR	
Korunk irodalma a tanító- és óvóképzésben	71
GAJDÓNÉ GÖDÉNY ANDREA	
Iskola – irodalom – olvasás	76
HARSÁNYINÉ PETNEHÁZI ÁGNES	
Az Arany János tehetséggondozó programban résztvevő osztályok társas kapcsolatai a kommunikáció tükrében	84
JANURIKNÉ LESTYÁN ERZSÉBET	
A tanulási stílusok és stratégiák fejlesztése a personal pedagógiában	89

KÁLMÁNNÉ BORS IRÉN	
Felkészítés az anyanyelvi nevelésre a megújult pedagógusképzésben	98
KÓS NÓRA	
A személyiségjellemzők fejlesztésének lehetőségei	108
LAVOTHÁNÉ JÁGER KATALIN	
Óvodából iskolába	113
POMPOR ZOLTÁN	
Gyermekirodalom és anyanyelvi nevelés	
az általános iskola alsó tagozatában	118
SEBŐK MELINDA	
Módszertani kísérletek és lehetséges értelmezések Pilinszky János	
<i>Négysorosához</i>	122
SINKA ANNAMÁRIA	
Az e-learning kompetencia megjelenése a tanítóképzésben	130
SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA	
A szóbeli és írásbeli szövegalkotás, a szövegértés	
fejlesztése számítógéppel	137
TÍMÁRNÉ HUNYA TÜNDE	
Járni tanul a szó; egy továbbterjesztésre érdemes módszer,	
mely szóra bír minden diákot	144
TÓTH BEATRIX	
Az iskolai kudarcok megelőzésének kulcsa:	
a tanulók megismerése, megértése	150
VIRÁGNÉ HORVÁTH ERZSÉBET	
Irodalomértés és olvasás	161
<i>A kötet szerzői és szerkesztője</i>	<i>170</i>

SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS – FELSŐFOKON IS?

ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA

„A szövegekkel való bántni tudás a tanulékonyság egyik legfontosabb fejlesztő, dinamizáló tényezője.”

(Horváth Zsuzsanna)

A 2000. évi, Magyarországon „PISA-sokk”-ként elhíresült felmérés – amely az iskolában megszerzett tudás valós életben való felhasználhatóságát vizsgálta – a pedagógiai érdeklődés középpontjába állította a szövegértő olvasás kérdését.

A 2003-as TIMSS vizsgálatban, amely azt vizsgálta, hogy mit tanítanak az iskolában, és ezt mennyire tudják a diákok, jól teljesített Magyarország. „Ebben a vizsgálatban a magyar nyolcadikos tanulók teljesítménye meghaladja a nemzetközi átlagot. A magyar iskola tehát az iskola számára jól felkészíti a gyerekeket. Az általános iskola a középiskolára, a középiskola az egyetemre.” (Vári 2005, 10) Témánk szempontjából emeljük most ki az idézet utolsó gondolatát, vagyis: hogy a középiskola jól felkészít a felsőoktatásra. Izgalmas kérdés ez akkor, ha figyelembe vesszük az utóbbi másfél évtizedben a felsőoktatási létszámnövekedés nyomán kialakult új jelenséget: a felsőoktatási tömegoktatást. (Hogy e téren nincs minden rendben, azt olyan – egyelőre szándék jellegű próbálkozások is jelzik – mint például az angolszász Community College mintájára Magyarországon is kialakítandó, a hátrányos helyzetű hallgatók esélykiegyenlítését segítő ún. Fejlesztő Főiskola.) Megjegyezzük továbbá, hogy nem készült olyan felmérés, amely azt vizsgálta volna, hogy a felsőoktatásba bekerült hallgatók tanulmányait miként befolyásolja szövegértő képességük. Vagyis: a felsőoktatásban, ahol az elsajátított tudás ellenőrzésének legtipikusabb formája a kollokvium, a vizsgákra való felkészülés alapja pedig a hosszabb terjedelmű, komplex szakszöveg/szakkönyv, miként jelentkezik a szövegértés problémája? Meglátásom szerint többnyire úgy kezeljük ezt a kérdést, mintha a felsőoktatásban ez nem lenne probléma. Nagy presztízsű, magas bejutási pontszámmal rendelkezők esetében bizonyára nem is az, de ne felejtsük el, hogy a magyar felsőoktatás jó ideje már nem csak az elitképzést jelenti.

Saját tapasztalataim a tanítóképzős hallgatókkal kapcsolatosak. Erre a szakra mindig be lehetett kerülni alacsonyabb pontszámmal, mert a pálya társadalmi

presztízsének alacsony (ugyanakkor az elvárásokat illetően rendkívül magas) volta miatt ez már hosszú ideje nem igazán vonzó a fiatalok számára. A tömegoktatás megjelenése csak rontott ezen a helyzeten.

A szövegértő olvasással (szoros összefüggésben a szövegalkotással) kapcsolatosan sok mindent feltárt már a kutatás. Azt tudjuk, hogy részképességekből/mikroképességekből tevődik össze, s a különféle olvasástípusok, valamint az eltérő szövegfajták más-más részképességeket mozgósítanak.

Ismeretes, hogy az egyszerűbb készségek és képességek optimális elsajátítása esetén legalább 2–4 évet, a bonyolultabbaké, összetettebbeké 5–10 évet vesz igénybe. Ezért egyet lehet érteni Rádi Orsolyával, aki képességhlók kidolgozását javasolja. Eszerint a „szövegértés-szövegalkotás területén számba kellene venni azokat a képességeket, készségeket, amelyek a szövegértő olvasás-, illetve a produktív vagy reprodukív szövegalkotás szempontjából relevánsak, s meg kellene határozni, hogy mely képességek/készségek fejlesztése hol kezdődik (melyik évfolyamon), hol ér véget. A közoktatás egészére gondolva tehát az óvodától az **érettségiig** (*A kiemelés tőlem.*) érdemes volna (mondhatni, elengedhetetlen) elkészíteni egy ilyen-fajta mátrixot.” (Rádi, 2007) Vagyis a pedagógiai gyakorlatban ennek a képességnek a fejlesztése a közoktatást teljes vertikumában végigkísérné. A szövegértő olvasás fejlesztésével kapcsolatos stratégiai feladatokat a közoktatás számára – más megközelítésből – többek között Antalné Szabó Ágnes is megfogalmazta. (vö. Magyar Nyelvőr, 2003. 419)

Milyen legyen ez a kompetencia a tanító szakosok esetében? Ha erre a kérdésre keressük a választ, akkor több dologból is kiindulhatunk.

1. A Bologna-rendszerű képzés a kimenet felől szabályozza a tartalmat, meghatározva (KKK) azokat a kompetenciákat, amelyekkel a hallgatót fel kell vértetni a képzési idő alatt, s amely kompetenciákkal az adott szakma/hivatás leírható az ismeretek, az ismeretek alkalmazása és az attitűdök területén. A szövegértő olvasás vonatkozásában a KKK így fogalmaz: „A tanítók ismereteik alkalmazását illetően alkalmasak: az ismeretek önálló kritikus feldolgozására, valamint a nyomtatott és elektronikus források, jelek, szövegek, adatsorok, diagramok megértésére és értelmezésére”

2. Ehhez hozzátehetjük még az oktatási tapasztalatainkból adódó szempontokat is, amely összefoglalóan így szólhat: **Segítse a felsőfokú tanulmányokat!**

Ezen belül a legfontosabbak említve:

– a sikeres vizsgázást (nagy tananyag, tömör szakszövegek, ezek feldolgozása főleg ott gond, ahol nincs szeminárium; lényegkiemelés, a tételeknek megfelelő információválogatás, hiszen az lenne a kívánatos, ha a felelet nemcsak reprodukció lenne, hanem értő, kritikai, netán kreatív olvasást tükrözne);

– a referátumkészítést, szakdolgozatra való felkészítést (utóbbinak van ugyan speciális kutatás-módszertani metodikája, de ez inkább a formai tényezőkre összpontosít: idézés módja, formátum, tagolás stb., s nem annyira a felhasznált irodalom értő-kreatív felhasználására);

– a pedagóguspályára való felkészítést (önképzés, tudás átadása- a tanulás tanulása és tanítása);

– bővítse a hallgató módszertani eszköztárát is (ha ezeken a szemináriumokon a kooperatív tanulás segítségével dolgozunk; alkalmazzuk, kipróbáljuk a szövegelemzési technikákat – pl. RWCT –, lehetőséget adunk a hallgatók kreativitásának kibontakozásához is).

A továbbiakban nagy vonalakban bemutatom a bajai főiskolán bevezetett *Felsőfokú tanulmányokat segítő szövegértési és szövegalkotási gyakorlatok* elnevezésű kurzust, amely tananyagfejlesztés a HEFOP 3.3.1. projekt keretében készült

Kiindulópontunk volt:

a) A kurzus keretében zömében szakszövegek feldolgozására kerül sor, mivel tapasztalataink alapján ezek megértése során jelentkeznek problémák.

b) A sokféle olvasástipológia közül a szövegértés szintjei szerintit (Adamikné, 2002) vesszük alapul, amely szó szerinti, interpretáló (értelmező), kritikai (bíráló) és kreatív (alkotó) olvasást különít el.

c) A szó szerint olvasás fejlesztése elhagyható, az értelmező olvasás fejlesztése áll a középpontban, de hangsúlyosan jelen van a bíráló és a kritikai olvasás is.

d) Egy adott szöveg feldolgozásakor a különböző olvasási szintekhez kapcsolódó feladattípusok, valamint a szöveg egységeinek (szavak, mondatok, bekezdések szövegegész) megértésére vonatkozóak vegyesen fordulnak elő.

e) Mivel az alkalmazott tevékenységet mindig befolyásolják a vizsgált szöveg jellemzői, mindig pontosan meg kell határozni a szövegfeldolgozás célját, a fejlesztendő szövegértési részképességet.

f) Szövegértő olvasási gyakorlatok minden esetben kiegészülnek szövegalkotással is.

A szövegértési képesség fejlesztésére alkalmazott főbb tevékenységek bemutatása (fenti indoklás alapján a szó szerinti olvasást elhagyva)

I. Értelmező (interpretáló) olvasás

– Vázlat, jegyzetek, tartalmi összefoglalók készítése, ezek összehasonlítása, közös értékelés.

– Definíciók, szabályok, felosztások kikeresése, értelmezése, szerkezetük, elemzése, a meghatározás felépítésének megállapítása, saját szavaikkal való elmondása.

– Szókincselemzések, -értelmezések (pl. szakszakszavak értelmezése parafrázissal vagy szinonimákkal).

– Ok-okozati viszonyok felismertetése, ezek nyelvi megformáltságának feltárása.

– Szövegfeldolgozás a tanulási szintekhez kötődő Bloom-féle kérdéstipológia (ismeretszintű, megértésszintű és magasabb rendű kérdések) segítségével. *(Ha a hallgatók fogalmazzák meg a kérdéseket, akkor már lényegében kreatív olvasás lesz.)*

– A mögöttes jelentés, az implikációk feltárása, a pragmatikai ismeretek szerepe a szövegértésben.

– A szerkesztésmód, a szövegfelépítés által közvetített jelentés.

– A szövegben explicit vagy implicit módon megjelenő következtetések megfogalmazása.

– Táblázatok olvasás, diagramolvasás.

– Rövid szöveg mondatainak helyes sorrendbe állítása – grammatikai és szemantikai utaló- és kapcsolóelemek megfigyeltetése.

– Hibás szövegek korrigálása (tartalmi, stílári, szerkesztési hiba, redundancia stb.).

II. Bíráló, kritikai olvasás

– Ugyanazon témájú szövegek összehasonlítása (témakifejtés, szövegszerkezet, stílus stb.)

– Szövegtartalom összehasonlítása a mindennapi tapasztalatainkkal.

– A szerző és a téma viszonyának megértése, indoklása.

– Miként teszi érthetővé a szöveg az elvont témát/fogalmakat? Mitől lesz egy szöveg tanulható?

– Véleményalkotás a szerző állásfoglalásáról (tudományos háttér, a téma feldolgozásának módja, szakirodalmi megalapozottsága stb.).

III. Kreatív olvasás – alkalmazás

– Ugyanazon témát más felfogással tárgyaló szövegek összehasonlítása: táblázatosan vagy egyéb rendszerezéssel.

– Vita – pro és kontra csoportok, érvtípusok; vitaindító készítése.

– Táblázatolvasás, diagramolvasás transzformációkkal: táblázatból, diagramból folyamatos szöveg alkotása, ill. fordítva.

– Rövid szöveg összekevert mondatainak helyes sorrendbe állítása – grammatikai és szemantikai utaló- és kapcsolóelemek megfigyeltetése.

– Hibás szövegek korrigálása (tartalmi, stiláris, szerkesztési hiba, redundancia stb.).

– Mások által készített szövegértő feladatlapok struktúrájának közös elemzése, a kérdéstípusok közös vizsgálata, az adott szöveg megértését ellenőrző újabb feladatok megfogalmazása és indoklása.

– Otthoni szövegalkotási (írásbeli) feladatok óráról órára.

Tapasztalatok:

– Szükséges a felsőoktatásban is. Az oktatónak is tanulnia kell ezt a mindvégig a hallgatókat munkáltató „facilitátor”-szerepet.

– Az órákra sokat kell készülni, igényli az oktató módszertani megújulását is.

– Kezdetben nehéz, mivel a hallgatók többsége más tanulási-tanítási módszereken szocializálódott, esetleg más órákon nem ezt tapasztalják. Furcsa nekik, hogy nemcsak ülnek és befogadnak (hanem interaktivitás, egymás bírálata, viták, rendszeres írásbeli házi feladat), de ez gyorsan oldódik.

– Ehhez nem készült felsőoktatási metodika, ezt mi a közoktatásból tanuljuk, s adaptáljuk a felsőoktatásra, mert Horváth Zsuzsával együtt valljuk, hogy: „A szövegek megértése, az olvasottak alkalmazása, továbbfejlesztése, újrafogalmazása, beillesztése korábbi tudáskeretünkbe a tanulási folyamat részének tekinthető, ha alapvető kulturális kompetenciaként értelmezzük, akkor a tanulás maga.”

Irodalom:

A. Jászó Anna (2002): *A szövegérő olvasásról*. Magyartanítás, 4. sz. 4–14.

Antalné Szabó Ágnes (2003): *Az anyanyelvi nevelés új stratégiái*. Magyar nyelvőr, 4. sz. 407–427.

Horváth Zsuzsanna – Felvégi Emese (2006): *Még mindig tudok olvasni!* Helikon Kiadó, Budapest.

Rádi Orsolya (2007): *Oktatás nem csak szakrendszerben*. In: *Gyermeknevelés – Pedagógusképzés*. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos Közleményei XXX. Trezor Kiadó, Budapest.

Vári Péter: *Nem változott a magyar diákok teljesítménye*. Aura, 2005. 10. sz.

Melléklet

Az alábbiakban egy pedagógiai szakszöveg feldolgozásának egy lehetséges módját mutatjuk be: **Báthory Zoltán: Tanulók – iskolák – különbségek (részlet), Tankönyvkiadó, Budapest 1992. 181–185. o.** (*A szöveget terjedelmi okokból nem áll módunkban csatolni.*)

<i>Fejlesztési cél</i>	<i>Téma, tartalom</i>	<i>Tevékenység</i>
Meglévő sémák mozgósítása	Tantermi kutatás	Jóslás tapasztalatok alapján
Releváns és irreleváns információk elkülönítése, rendszerezés képességének fejlesztése	A kifejtő-magyarázó szöveg felépítése, az arányosság szövegszerkesztési elve	Vázlatkészítés, jegyzetkészítés, rendszerezés
Az információszerzés technikái ún. nem folyamatos szövegekből, az információ többféle formájú megjelenítése képességének fejlesztése	Nem folyamatos szöveg elemzése, az információk megjelenítésének módjai (tudományos szöveg)	Diagramolvasás, a diagram átalakítása folyamatos szöveggé
Vitakultúra fejlesztése	Az érvek, az érvek fajtái, érvelési technikák	Vita – csoportmunkában, pro és kontra érvek bemutatása

Tömörítés, a saját szavainkkal való átfogalmazás, az információ más műfajban való megjelenítése képességének fejlesztése	a) a beszélt és írott szöveg különbségei b) műfajismeret (hír)	c) A szöveg lényegének ismertetése (felelet) d) Szövegalkotás (hír)
Az önálló ismeretszerzés képességének fejlesztése	Szöveginformációk ki egészítésének, háttértudás bővítésének módjai	Könyvtári munka (szakirodalom, lexikonhasználat) Internet (keresőprogram)

A teljes szöveg elolvasását követő lehetséges feladatok:

1. feladat (181. o. 1. bekezdéséhez kapcsolódóan): „*korlátozó tényezők*”

A hiányzó információ megszerzésére több tevékenység is alkalmazható:

→ Visszakeresés az előző fejezetből.

→ Gyűjtés a hallgatók tapasztalatai alapján (meglévő ismeretek, sémák), ha ez nem teljes, az oktató egészítse ki – lehetséges technikák: ötletbörze, pókháló-ábra, gondolattérkép stb.

→ Ugyanaz, mint b), de ezt hasonlítsuk össze, s beszéljük meg a könyv előző fejezeteinek visszakeresésével.

2. feladat (181. o. 2–3. bekezdés) – *IEA tanterem-vizsgálat leírása*

→ Vázlatkészítés, majd az elkészült vázlatok összehasonlítása, megbeszélése (fő szempontok: a vizsgálat céljának, a minta kiválasztásának, az alkalmazott módszereknek a kiemelése, valamint a vizsgált tanórai tevékenységeknek táblázatban vagy más módon rendszerezett bemutatása).

→ A vázlat segítségével a vizsgálat ismertetése szóban.

→ A magyarországi mintaválasztás közös megbeszélése, indoklása.

3. feladat: *Diagramolvasás* (182. o.)

Lehetséges eljárás: a diagramból kiolvasható információkat átalakítjuk szöveggé (szóbeli/írásbeli) csoportmunkában az alábbi szempontok szerint:

→ 6.1. ábra A) része: A három alapvető tanórai tevékenységcsoport összehasonlítása a vizsgált 8 oktatási rendszerben (azonosságok/különbségek). A magyar

oktatási rendszer részletesebb elemzése, értékelése (melyik rendszerhez állunk a legközelebb, az eredmények egybevágóak-e saját diákkori tapasztalataikkal stb.).

→ 6.1. ábra B) része: A kommunikációs tevékenységek vizsgálata a fenti szempontok alapján.

→ Az egyes csoportok összegző elemzéseinek ismertetése, értékelése.

4. feladat: *Összehasonlítás* 183. o. (a diagramolvasást követően összehasonlítjuk megállapításainkat a könyv – részben más szempontú – szöveges diagram-értékelésével).

5. feladat: *Vita*

→ vitaindító (184. o. 1–2. bekezdés): a beszélgetés/kérdve-kifejtés módszerének a megítélése a pedagógiai szakirodalomban (Finánczy ↔ Szokolszky)

→ pro és kontra csoportok alakítása (változatos érvtípusokkal dolgozzanak!)

→ moderátor (lehetőleg egy hallgató legyen), s ne a tanár)

6. feladat: „felelés” – egy ismertesse röviden (max. 5 perc), miről szól a szöveg (közös értékeléssel)

7. feladat: *A szöveg lényegének tömörítése, más műfajúvá alakítása*

Megadott terjedelemben (max. 1 oldal, hír formájában) ismertesse az IEA-felmérést

8. feladat: *Háttérismeretek bővítése* (→ könyvtár, internet) – írásbeli munka készítése:

– Az IEA bemutatása

– Az rövidfelvétel (snapsho) és az ún. ötperces interakciós eszköz bemutatása

– Finánczy Ernő és/vagy Szokolszky István említett nézeteinek részletesebb ismertetése

– A kérdve-kifejtés módszere napjainkban (A Jelentés a magyar közoktatásról kiadványok alapján)

AZ ANYANYELV-PEDAGÓGIA SZOLGÁLATÁBAN

Hatéves a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES

I. Bevezető gondolatok

2008 novemberében ünnepli megalakulásának hatodik évfordulóját a Magyar Nyelvtudományi Társaság keretében működő Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport. A kutatócsoport találkozóinak a megalakulás óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara ad otthont. A kutatócsoport tagjai szándékuk és törekvésük szerint elméleti kutatásaikkal és gyakorlati fejlesztő munkájukkal a pedagógusképzés, valamint az anyanyelvi nevelés megújulását szolgálják, és az anyanyelv-pedagógiai kutatásoknak nemcsak résztvevőik, hanem ösztönzőik is kívánnak lenni.

Az Európai Uniónak a 2000-ben tartott lisszaboni csúcskonferenciája foglalkozott az uniós országokban az oktatás és a képzés 2010-re elvárt jellemzőivel. Ebben a stratégiai tervben megfogalmazták azt az igényt, hogy Európa az oktatás és képzés területén a legjobb minőséget képviselje, és oktatási-képzési rendszereinek, intézményeinek minősége világszerte referenciául szolgáljon. Az uniós oktatási-nevelési stratégiai célokhoz kapcsolódóan megnevezték azokat a kulcskompetenciákat, amelyeket a kötelező iskolai oktatás végére minden uniós polgárnak el kell sajátítania, ezek a következők:

- anyanyelvi kommunikáció,
- idegen nyelvi kommunikáció,
- matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák,
- az információs és kommunikációs eszközökkel való bántás tudás (IKT-készségek),
- a tanulás tanulása,
- szociális kompetenciák,
- vállalkozószellem,
- kulturális kompetencia.

(Kovács 2004)

A felsorolás is jelzi, hogy minden iskolafokon fontos nevelési-oktatási cél és feladat az anyanyelvi kompetencia fejlesztése. Óhidy Andrea a következőképpen foglalja össze az anyanyelvi kompetencia fogalmát az iskolai nevelés aspektusából: „Az anyanyelvi kommunikáció minden további tanulási folyamat alapja. Tények, gondolatok és érzések érthető és nyelvtanilag helyes formában történő szóbeli és írásbeli kifejezését jelenti a társadalmi összefüggések teljes skáláján, a munkában és a magánéletben egyaránt. Ide tartozik a hallás utáni értés, a beszéd, az olvasás és az írás képessége.” (Óhidy 2006)

Az Európai Unió 2010-re kitűzött oktatásfejlesztési céljainak a megvalósításához már nem sok idő van hátra. A Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoporthoz hasonló tudományos-szakmai közösségeknek is szerepük lehet abban, hogy a kitűzött célok minél nagyobb arányban megvalósuljanak.

II. A kutatócsoport tagjai

A kutatócsoport tagjai az anyanyelvi nevelés és az anyanyelv-pedagógiai képzés iránt elkötelezett szakemberek, akik egyrészt a magyarországi tanító- és tanárképző intézményekben tanítanak anyanyelv-pedagógiát, másrészt az iskolai gyakorlati képzésben vesznek részt.

A kutatócsoport tagjai 2008-ban

A kutatócsoport szakmai vezetője:

dr. Keszler Borbála egyetemi tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

A kutatócsoport pedagógiai vezetője:

Antalné dr. Szabó Ágnes egyetemi docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

A kutatócsoport vezetőségének a tagjai:

dr. N. Császi Ildikó egyetemi docens (Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest)

dr. Szabó Ferenc főiskolai tanár (Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza)

Tóth Beatrix főiskolai docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest)

A kutatócsoport szervezőtitkára:

Gonda Zsuzsa gyakornok (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

A kutatócsoport további tagjai:

Adamikné dr. Jászó Anna főiskolai tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

Albertné dr. Herbszt Mária főiskolai tanár (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged)

Bácsi János igazgató, szakmetodikus (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorlóiskola, Szeged)

dr. Balogh Judit egyetemi docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

dr. Bozsik Gabriella főiskolai tanár (Eszterházy Károly Főiskola, Eger)

Csákberényiné dr. Tóth Klára főiskolai docens (Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen)

dr. Fercsik Erzsébet főiskolai tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

Galgóczi Lászlóné szakmetodikus (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged)

Gasparicsné dr. Kovács Erzsébet főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác)

dr. Göde Andrea szaktanácsadó (Székesfehérvár)

dr. Gödény Andrea főiskolai adjunktus (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest)

dr. Győri János vezetőtanár, egyetemi docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest)

dr. H. Tóth István egyetemi docens (Károly Egyetem, Prága)

Kadosa Lászlóné főiskolai adjunktus (Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar, Jászberény)

dr. Koi Balázs főiskolai tanár (Nyíregyházi Főiskola Tanítóképző Intézet, Nyíregyháza)

dr. Laczkó Krisztina egyetemi docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

Nemesné dr. Kiss Szilvia főiskolai adjunktus (Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár)

Nguyen Thanh Nikolett gyakornok (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

dr. Pethő József főiskolai docens (Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza)

Petró Tímea gyakornok (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

dr. Raátz Judit főiskolai tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

Sályiné Pásztor Judit egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)

Sejtes Györgyi igazgatóhelyettes, szakmetodikus, (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola, Szeged)

Suhajda Edit pedagógiai szakértő (Erzsébetvárosi Pedagógiai-Szakmai Szolgáltató Intézmény, Budapest)

Szabóné dr. Erdélyi Erzsébet főiskolai docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)

Szilassy Eszter egyetemi tanársegéd (Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen)

Törzsök Édua vezetőtanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, Budapest)

dr. Zsolnai Józsefné egyetemi docens (Veszprémi Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Veszprém)

A kutatócsoport tagságát szándékaink szerint úgy bővítjük, hogy minden olyan felsőoktatási intézménynek legyen képviselője szakmai közösségünkben, ahol anyanyelv-pedagógiai képzés folyik.

III. A kutatócsoport tevékenysége

A kutatócsoport igen széles körű tudományos-szakmai és oktatásszervezői tevékenységet folytat a következő területeken:

- a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozata tevékenységének és programjainak a szakmai védnöksége;
- anyanyelv-pedagógiai kutatómunka: alapkutatások, empirikus vizsgálatok (pl. kérdőíves attitűdvizsgálat, óralátogatási jegyzőkönyvek elemzése), alkalmazott jellegű kutatások és projektmunkák, feladatsorok kidolgozása;
- szakmai önképzés, szakmai kapcsolatok építése;
- 2005-től a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozata őszi szakmai napjának a szervezése;
- 2005-től ötletpályázat meghirdetése a pedagógusok számára;
- pedagógus-továbbképzések szervezése a magyarországi és a határon túli pedagógusok számára;
- országos anyanyelv-tanítási verseny meghirdetése és szakmai védnöksége;
- 2006-ban és 2007-ben ötletposta-szolgálat a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozatának tagjai számára;
- 2008-tól az Anyanyelv-pedagógia folyóirat szerkesztése, gondozása (www.anyanyelv-pedagogia.hu);
- a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozata szakmai honlapjának a folyamatos fejlesztése (<http://magyartanar.mnyt.hu>).

Szakmai tevékenységünket, kutatási témáinkat folyamatosan bővítjük az oktatási-nevelési környezet változásaihoz igazodva. (Antalné 2003b)

IV. A kutatócsoport mint szakmai háttér

A Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport kezdeményezte 2004 őszén a Magyartanári Tagozat megalakítását a Magyar Nyelvtudományi Társaság keretében. A tagozat megalakulását a Magyar Nyelvtudományi Társaság 2004. évi novemberi választmányi ülése egyhangúlag jóváhagyta, és a 2005. évi februári vá-

lasztnmány elnökének Antalné Szabó Ágnes, titkárának Raázt Juditot választotta. 2006 májusában a tagozat vezetőségi tagjainak Bozsik Gabriella és Koi Balázs kutatócsoporttagokat választották, szervezőtitkára Kenyó Ildikó lett.

A Magyartanári Tagozat legfőbb célja az anyanyelvtanítás ügyének szakmai képviselete, szakmai segítség nyújtása az anyanyelvet tanító kollégáknak. A Magyartanári Tagozat megalakulása óta több mint 800 pedagógus kérte felvételét a Magyar Nyelvtudományi Társaságba. A nagy múltú Magyar Nyelvtudományi Társaság 1904 óta a legkiválóbb magyar nyelvtudósok közössége, és céljai között mindig is szerepelt az anyanyelvtanítás támogatása, így a jövőben is tagjai sorába vár minden olyan pedagógust, aki számára nem közömbös, hogyan alakul anyanyelvünk és az anyanyelvtanítás jövője.

V. Kutatásainkról

A kutatócsoport tagjai egy-egy tanévben általában négy alkalommal találkoznak az ELTE Bölcsészettudományi Karán, és ekkor egy-egy konkrét témakört vitatnak meg, valamint beszámolnak a témával kapcsolatos eredményeikről. Közös kutatásokat is végzünk, kutatócsoportunk az elmúlt esztendőkből az anyanyelvi nevelés különböző területeivel foglalkozott, és végzett a témákkal kapcsolatban elméleti kutatásokat, fejlesztett ki feladatsorokat. Kutatásaink eredményét részben az őszi szakmai nap előadásain mutatjuk be a pedagógusoknak, részben közzétesszük a Magyartanári Tagozat honlapján, illetve számos egyéb fórumon publikáljuk őket.

Főbb kutatási témáink 2002 óta:

- az anyanyelvi nevelés módszerei és munkaformái;
- a kooperatív technikák alkalmazása az anyanyelvi nevelésben;
- a szóbeli kommunikáció fejlesztése;
- a szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata;
- a funkcionális szemléletű grammatikatanítás;
- a fogalmazástanítás szemléletformái és gyakorlattípusai;
- az érvelés tanítása.

A 2004/2005-ös tanévben a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport szűkebb csoportja – 8 hazai felsőoktatási intézmény oktatói – elméleti kutatásokat

és kérdőíves vizsgálatokat végzett a grammatikatanítással, valamint a szövegértő olvasással kapcsolatban az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány Kuratóriuma pályázatának keretében. A pályázati programban a kutatócsoport tagjai az alapkutatáshoz és az anyanyelv-pedagógiai kutatáshoz kapcsolódóan tanulmányokat, elemzéseket, összefoglalókat készítettek, és feladatsorokat dolgoztak ki.

A pályázati program keretében a következő tanulmányok készültek:

Tolcsvai Nagy Gábor: *Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat*

Keszler Borbála: *A funkcionális szemléletű grammatikatanítás*

Kugler Nóra: *Az igemód funkcionális nyelvészeti megközelítése*

Antalné Szabó Ágnes: *Utak és tévutak az anyanyelvtanításban – a pedagógusok által kitöltött kérdőívek, valamint az óralátogatások, óraelemzések tükrében*

Tóth Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*

Tóth Beatrix: *Helyzetkép a szövegértés fejlesztésének hazai gyakorlatáról – a pedagógusok által kitöltött kérdőívek tükrében*

Szabó G. Ferenc: *Helyzetkép grammatikatanításunk jelen állásáról – a pedagógusok által kitöltött kérdőívek tükrében*

Sejtes Györgyi: *A szövegértési és a grammatikai feladatsorok iskolai kipróbálásának tapasztalatai – a pedagógusok által kitöltött kérdőívek alapján*

A fent megnevezett munkákat a pedagógusok széles tábora ismerte meg a Magyar Nyelvtudományi Társaság 2005. évi őszi szakmai napján. A rendezvény keretében 328 magyar szakos pedagógus, valamint tanító hallgatta végig a plenáris előadásokat, és vett részt a szekciófoglalkozásokon.

A kutatási programban – az alapkutatásokra építve és azokhoz kapcsolódva – a kutatócsoport tagjai szövegértési és funkcionális grammatikai feladatsorokat dolgoztak ki különböző életkorú gyermekek számára. Ezeket a szerzők bemutatták az őszi szakmai napon részt vevő pedagógusoknak szekciófoglalkozások keretében, továbbá letölthetőek a Magyaritanári Tagozat honlapjáról (<http://magyartanar.mnyt.hu>).

A kutatás során a következő gyakorlatsorok készültek:

Tóth Beatrix: *Szövegértési gyakorlatok az 1–4. évfolyam számára*

Sejtes Györgyi – Bácsi János: *Szövegértési gyakorlatok az 5–8. évfolyam számára*

N. Császi Ildikó: *Szövegértési gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára*

Galgóczi Lászlóné: *Funkcionális grammatikai gyakorlatok az 1–4. évfolyam számára*

Szabó G. Ferenc: *Funkcionális grammatikai gyakorlatok az 5–8. évfolyam számára*

Kugler Nóra: *Funkcionális grammatikai gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára*

Országsszerte 66 tanító és magyartanár vállalkozott arra, hogy a gyakorlatsorokat részben vagy egészben kipróbálják saját diákjaikkal, és tapasztalataikat, véleményüket leírják a szerzők, illetve a kutatócsoport számára. Az iskolai próbát a 66 pedagógus 104 osztályban végezte el. Az iskolai próbák tapasztalatait a beérkezett kérdőívek alapján Sejtes Györgyi foglalta össze.

Az alapkutatást kiegészítő anyanyelv-pedagógiai kutatást részben kérdőíves vizsgálatokra építettük. A kérdőívek a pedagógusoknak az anyanyelvi nevelés egészével kapcsolatos elvárásaikat, hagyományaikat, attitűdjüket vizsgálták. A kérdőíveket összesen 518 pedagógus töltötte ki. A vizsgálatnak az eredményeiről Antalné Szabó Ágnes számolt be az MTA Magyar Nyelvészeti Szakbizottságának az ülésén, valamint a Magyar Nyelvtudományi Társaság felolvasóülésén. (Antalné 2007)

Egy másik kérdőíves vizsgálat a pályázati program egyik fő témájával, a szövegértés fejlesztésével foglalkozott. A kutatás elsősorban azt a célt szolgálta, hogy megismerjük a tanárok szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos attitűdjét; a tanulók teljesítményével és az azokat meghatározó, befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos álláspontjukat, tapasztalataikat; valamint hogy feltárjuk a szövegértés fejlesztésével kapcsolatos problémáikat. A szövegértés tanításával kapcsolatos kérdőívet 237 pedagógus töltötte ki, az eredményeket Tóth Beatrix foglalta össze.

A Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport a grammatikatanítással kapcsolatos kérdőíves vizsgálatot is végzett az 1–12. évfolyamon anyanyelvet tanító pedagógusok körében. A kérdőívet összesen 240 pedagógus töltötte ki, és az eredményeket Szabó G. Ferenc elemezte és foglalta össze.

A pályázati program keretében a kutatócsoport tagjai, valamint erre felkészített vezetőtanárok és magyar szakos hallgatók országszerte 291 anyanyelvi órát láto-gattak a különböző évfolyamokon különböző iskolatípusokban. Az óralátogatások tapasztalatait egységes óralátogatási jegyzőkönyvekben rögzítettük, ezek adatait feldolgoztuk, a tapasztalatokat részben elemeztük. Az óralátogatások szervezését kutatócsoportunk folytatja, és az eredményeket folyamatosan értékeli.

A kutatócsoport tagjainak a pályázattal kapcsolatos írásai, munkái számos helyen jelentek meg, ezeket a publikációs fórumokat e tanulmány terjedelmi korlátai miatt nem áll módunkban felsorolni.

VI. Szakmai önképzés, szakmai kapcsolatok

A kutatócsoport tagjai önmaguk számára is fontosnak tartják a folyamatos önképzést, az élethosszig tartó tanulást, ezért a szakmai találkozókra rendszeresen hívunk előadókat, valamint tagjaink közül is többen vállalkoznak szakmai előadás tartására. Valljuk, hogy a pedagógusok szakmai kötelessége ismereteik folyamatos bőví-

tése, saját tanítási kompetenciáiknak az állandó fejlesztése, ezáltal növelhetjük az iskolai tanítás-tanulás hatékonyságát. (OM 2005) A kutatócsoport találkozóin a számos vitafórumon, műhelybeszélgetésen kívül az alábbi szakmai előadások hangzottak el 2002 óta:

2002

Benkes Zsuzsa: *Az óravázlat és az óraelemzés kérdései*

Szikszaíné Nagy Irma: *A szövegértő olvasásról – egy tanulmány kapcsán*

2003

Tóth Etelka: *Az anyanyelvi oktatóprogramokról*

Tóth Beatrix: *Az aktív, interaktív és reflektív tanulás módszerei (az RWCT = Reading and Writing for Critical Thinking tanítási módszerei)*

Nahalka István: *A konstruktivista pedagógia alapjai*

Fercsik Erzsébet – Raátz Judit: *A kommunikációs nevelés területei*

2004

Kugler Nóra: *A funkcionális grammatikáról*

Kiss Gábor: *A szótárhasználat az anyanyelvi nevelés szolgáltatásban*

Pléh Csaba: *A kognitív pszichológia alapjai*

2005

Tolcsvai Nagy Gábor: *A kognitív nyelvészet alapjai*

Keszler Borbála: *A grammatikai kutatások legújabb eredményei*

2006

Czike Bernadett: *A kooperatív tanulás*

Suhajda Edit – Erdélyi Erzsébet: *A tanításművészet – a kreatív írás lehetőségei*

2007

Golnhofer Erzsébet: *A pedagógiai-didaktikai kutatások újabb eredményei*

Gonda Zsuzsa: *Az interaktív tábla használata az anyanyelvi órán*

2008

Kaposi László: *A drámapedagógia elmélete és gyakorlata*

Bartha Csilla: *Cigány nyelvek és közösségek, nyelvi hátrány és iskola*

Nemesné Kiss Szilvia: *A cigány/roma tanulók anyanyelvi nevelése*

Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: *Az aktív és interaktív tanulást szolgáló módszerek alkalmazása a szakmódszertani képzésben*

A csoporttalálkozókon az évek során több tankönyvkiadó munkatársainak biztosítottunk lehetőséget, hogy legújabb anyanyelvi nevelési kiadványaikat bemutassák, valamint csoportosan látogatást tettünk a Nemzeti Tankönyvkiadóban és a Fővárosi Oktatástechnológiai Központban.

VII. Szakmai előadások az őszi szakmai napokon

A kutatócsoport tagjai szervezik hagyományosan a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozatának őszi szakmai napját, amelyen hagyományosan egy központi témához kapcsolódva plenáris és szekcióelőadások hangzanak el. Ezek az előadások kiváló alkalmat nyújtanak arra, hogy szélesebb közönségnek mutassuk be kutatási eredményeinket. Minden előadáshoz 2–8 oldalas elméleti vázlatot, gyakorlatsort készítünk, és ezeket másolatban adjuk oda a pedagógusoknak. Az őszi szakmai napokon 2005 és 2008 között összesen 46 előadás hangzott el, ebből 41 előadást a kutatócsoport tagjai tartottak.

2005. A szövegértés fejlesztése és a grammatika tanítása

Plenáris előadások

Kiss Jenő: *A Magyar Nyelvtudományi Társaság múltja, jelene és jövője*

Antalné Szabó Ágnes: *Utak és tévutak az anyanyelvtanításban*

Keszler Borbála: *A funkcionális szemléletű grammatikatanítás*

Tóth Beatrix: *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*

Szekciófoglalkozások

1–4. évfolyam:

Galgóczy Lászlóné: *Grammatikai gyakorlatok*

Tóth Beatrix: *Szövegértési gyakorlatok*

5–8. évfolyam:

Szabó Ferenc: *Grammatikai gyakorlatok*

Bácsi János – Sejtes Györgyi: *Szövegértési gyakorlatok*

9–12. évfolyam:

Kugler Nóra: *Grammatikai gyakorlatok*

Császi Ildikó: *Szövegértési gyakorlatok*

A nagyszámú résztvevő miatt 2006 óta az őszi szakmai napon csak szekció-előadásokat tartunk.

2006. A fogalmazás tanítása

Szekcióelőadások

1–4. osztály

Tóth Beatrix: *Fogalmazástanítás másképpen*

Csákberényi-Nagy Miklósné: *A fogalmazás mint szöveg*

Gasparicsné Kovács Erzsébet: *A motiváció a fogalmazástanításban*

Nemesné Kiss Szilvia: *Fogalmazástanítás kooperatív technikákkal*

5–8. évfolyam

Fercsik Erzsébet: *Szövegalkotás lépésről lépésre*

H. Tóth István: *Írnak-e még műelemzést esemesező diákjaink?*

Erdélyi Erzsébet – Suhajda Edit: *A fabulákról másképpen. Tanításművészet: a kreatív írás lehetőségei*

Bozsik Gabriella: *A szókincsbővítés módszerei*

9–12. évfolyam

Antalné Szabó Ágnes: *A fogalmazástanítás módszerei és szemléletformái*

Raáts Judit: *A kreatív írás gyakorlatai*

N. Császi Ildikó: *Az érvelő fogalmazás tanítása*

Törzsök Édua: *„Az írás kertjei” – szövegalkotás a középiskolában*

2007. A helyesírás tanítása

Szekcióelőadások

1–4. évfolyam

Adamikné Jászó Anna: *Helyesírás és olvasástechnika*

Raáts Judit: *Helyesírás-tanítás kooperatív technikákkal*

Csákberényi Nagy Miklósné: *Helyesírási gyakorlatok az interaktív táblán*

Koi Balázs: *Helyesírásunk gondjai*

5–8. évfolyam

Antalné Szabó Ágnes: *A helyesírás-tanítás pedagógiája*

H. Tóth István: *Helyesírás és nyelvtan*

Bozsik Gabriella: *A tulajdonnévírás tanítása*

Tóth Etelka: *Helyesírás és számítógép*

9–12. évfolyam

Keszler Borbála: *Az írásjelhasználat és...*

Laczkó Krisztina: *Helyesírás és grammatika*

Fercsik Erzsébet: *Helyesírás és tipográfia*

Prószéky Gábor: *Igényesség, helyesírás, számítógép*

2008. A szóbeli kommunikáció fejlesztése

Szekcióelőadások

1–4. évfolyam

Albertné Herbszt Mária: *A tantermi kommunikáció*

Nemesné Kis Szilvia: *Kommunikációs különbségek az integrált osztályközösségekben*

Csákberényi Nagy Miklósné: *Az érveléstechnika tanítása az alsó tagozatban*

Láng Rita: *A kommunikációs kompetencia fejlesztése drámajátékkal*

5–8. évfolyam

Zsolnai Józsefné: *Az elhangzó beszéd produktív és akusztikus vonatkozásai*

Raácz Judit: *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a nem szakrendszerű oktatásban*

Bácsi János: *A szóbeli kommunikáció sikertényezői*

Sejtes Györgyi: *A szóbeli szövegértés tanításának technikái*

9–12. évfolyam

Adamikné Jászó Anna: *Szóval élni és visszaélni*

Antalné Szabó Ágnes: *Az érvelés tanításának pedagógiája*

N. Császi Ildikó: *A szóbeli kommunikáció fejlesztése kooperatív technikákkal*

Eck Júlia: *A szóbeli kommunikáció fejlesztése drámajátékkal*

A szakmai programhoz hagyományosan fogadás, tankönyvvásár és az utóbbi években fórum, interaktív táblás bemutató is kapcsolódik. Az őszi szakmai napon évente kb. 300-320 pedagógus vesz részt, így 2005 óta több mint 1200 pedagógus hallgatta meg az előadásokat.

VIII. Pedagógusoknak szóló ötletpályázat meghirdetése és értékelése

A kutatócsoport tagjai fogalmazzák meg évről évre a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozata ötletpályázatának kiírását, és a tagok értékelik a beérkezett pályázatokat. Az ötletpályázatra a kiírás szerint olyan eredeti, saját ötleten alapuló tanítási anyagokat (módszerleírásokat, gyakorlatsorokat stb.) lehet beküldeni, amelyek az anyanyelvtanítás tartalmi és módszerbeli megújulását szolgálják.

Az ötletpályázatra kizárólag jelíges munkákat fogadunk el, ezzel is biztosítjuk az értékelés pártatlanságát és szakmai hitelességét. Az ötletpályázatot minden alkalommal az őszi szakmai nap megnyitóján értékeljük, és minden pályázó kap emléklapot, könyvjutalmat, a nyerteseket értékes könyvcsomaggal jutalmazzuk. Az eddig négy alkalommal meghirdetett ötletpályázaton összesen 92 pedagógus és pedagógusjelölt vett részt 106 pályázattal. A díjnyertes pályázatokat egyrészt közzétesszük a Magyartanári Tagozat honlapján, másrészt segítünk publikálni őket a Magyartanításban vagy 2008-tól az Anyanyelv-pedagógia folyóiratban.

IX. Pedagógus-továbbképzések szervezése a magyarországi és a határon túli pedagógusok számára

A kutatócsoport tagjai országszerte tartanak rendszeresen szakmai előadásokat, tanártovábbképzéseket magyarországi tanítók és magyar szakos tanárok számára, aktív résztvevői a különféle pedagógus-továbbképző tanfolyamoknak. A Magyar Nyelvtudományi Társaság 2004 és 2008 között négy alkalommal szervezett Budapesten a nyári szünetben 30 órás, egyhetes tanártovábbképzést a határon túli magyar anyanyelvű pedagógusok számára *Anyanyelvi nevelés a 21. században* címmel.

2004. 30 órás továbbképzés a vajdasági, az erdélyi, a kárpátaljai és a felvidéki magyar szakos tanárok számára

2006. 30 órás továbbképzés a vajdasági, az erdélyi, a kárpátaljai és a felvidéki magyar szakos tanárok számára

2006. 30 órás továbbképzés a szlovéniai kétnyelvű oktatási intézmények pedagógusai – óvónők, tanítók és magyartanárok – számára

2008. 30 órás továbbképzés a szlovéniai kétnyelvű oktatási intézmények pedagógusai – óvónők, tanítók és magyartanárok – számára

A határon túli pedagógusoknak tartott továbbképzéseken az előadásokat és a gyakorlati foglalkozásokat részben az ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézetének az oktatói, részben a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport 12 tagja tartotta igen nagy sikerrel.

X. Az országos anyanyelv-tanítási verseny szakmai védnöksége

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Mai Magyar Nyelvi Tanszéke 2000-ben ünnepelte megalakulásának 30. évfordulóját. Ebből az alkalomból más szakmai programok mellett országos anyanyelv-tanítási versenyt szervezett a tanárképző főiskolák és tudományegyetemek magyar szakos hallgatói számára. A tanítási verseny nagyszerű alkalom volt arra is, hogy a magyar nyelv tanításának ügyét felvállaló kollégák megismerjék egymást, a tanárképző intézmények hallgatói és oktatói kapcsolatot teremtsenek, tapasztalatokat cseréljenek. A Szemere Gyula kutatócsoport alapító tagjai azok a kollégák voltak, akik felkészítő tanárként és zsűritagként részt vettek az első és a második országos anyanyelv-tanítási versenyen.

Megalakulása után, 2002-től a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport lett a szakmai védnöke az országos anyanyelv-tanítási versenynek, közösen határozzuk meg az adott évben meghirdetett verseny témáját, ez általában tematikusan kapcsolódik az őszi szakmai nap programjához is. A kutatócsoport tagjai vitatják meg a versenyszabályzatot, és ha szükséges, közös megegyezéssel módosítják. Közös munkával dolgozzuk ki és fogadjuk el a verseny értékelésének alapelveit, a pontozás szempontjait. A verseny után általában megbeszéljük a ver-

seny szervezésének a tapasztalatait és tanulságait. A versenyszervezők megfogalmazott célja: a magyar nyelv tanításának tartalmi és módszertani korszerűsítése, a felsőoktatási intézmények anyanyelv-pedagógiai műhelyeiben folyó munka megismerése és népszerűsítése, kapcsolatteremtés, valamint a tapasztalatcsere segítése. (Antalné 2003a)

A kétnapos tanítási verseny vándorverseny, így hagyományosan évről évre más-más helyszínen különböző felsőoktatási intézmények szervezik. Évente általában 9–11 felsőoktatási intézmény hallgatói vállalkoznak versenytanításra. A hallgatók választhatnak témát és évfolyamot a központilag megadott témakörök közül. Az órákra egyénileg, illetve szakmódszertanos oktatójuk segítségével készülnek fel, részletes óratervezetet készítenek, ezt ugyan magukkal hozzák a versenyre, de a pontozásban nem vesszük figyelembe. A főiskolai hallgatók és az egyetemisták külön kategóriában versenyeznek, de a zsűri munkájában az összes felkészítő tanár részt vesz, és minden hallgatót a közösen kialakított értékelőlap alapján pontozunk. A zsűri elnöke 2006-ig Benkes Zsuzsa volt, 2007 óta egy-egy meghívott jeles pedagógiai szakember. A sorrend a zsűritagok pontszáma alapján alakul ki. A díjkiosztó után a zsűritagok a hallgatók munkáját egyénileg, szóban, szövegesen is értékeli, és a tapasztalatok alapján dicséreteket és jó tanácsokat fogalmaznak meg. A verseny tanulságai nemcsak a hallgatók, hanem az anyanyelv-pedagógiát tanító kollégák, a felkészítő tanárok számára is igen fontosak, előremutatóak, részben ennek köszönhető az a pozitív szakmai tapasztalatunk, hogy évről évre nő a versenytanítások színvonala, és egyre nehezebb a zsűri munkája.

Az új oktatási technológiák és a korszerű tanítási módszerek alkalmazása már a versenytanításokon is megjelent, az utóbbi években a hallgatók többsége a kooperatív tanulás technikáit alkalmazta, és több versenyző interaktív táblát is használt. Mivel a hallgatók – mindössze egyetlen óra hospitálás után – új osztályt, ismeretlen diákokat tanítanak, igen nagy szerepet játszik a sikerükben az a képességük, hogyan tudnak alkalmazkodni a körülményekhez, az előre nem látott helyzetekhez. Az értékelés során leginkább az óra eredményessége a meghatározó, továbbá a hallgatók szakmai felkészültsége, kommunikációs és tanítási készsége, képessége, az óra logikus felépítése. Diákok és oktatók egyaránt sokat tanulunk a tanítási versenyek tapasztalataiból.

2004-ig a következő szempontok alapján pontoztuk és értékeltük a hallgatók tanítását:

Fő értékelési szempontok:

- A hallgató tanítási készsége
- Az óra szakmai színvonala
- Az óra didaktikai színvonala
- Az óra eredményessége

Részszerzőpontok:

- Az óra felépítése
- Az alkalmazott módszerek
- Az alkalmazott feladattípusok
- Az alkalmazott munkaformák
- Az óra szervezése
- A tanár beszédkulturája
- A tanár kérdéskulturája
- A tanulók értékelésének módja
- A munkafegyelem biztosítása
- A tanulók motiválása
- A nyelvi példák kiválasztása
- Az eszközök használata
- Az óra légköre, hangulata
- Az óra ötletessége

2005-ben a szakmai tapasztalatok alapján egyszerűsítettük a pontozást, és azóta elsősorban a fent megadott fő szempontok alapján értékeljük a hallgatók tanítását.

A kétnapos versenyhez évről évre szakmai előadások, kulturális programok is kapcsolódnak. A résztvevők számára a szállást, az ellátást, valamint a hallgatók és a felkészítő tanárok díjait, az I. helyezett hallgatóknak és a győztes intézményeknek járó kupákat a rendező intézmények biztosítják nem kis áldozatvállalással, ezért feltétlenül köszönet illeti odaadó munkájukat.

Az országos anyanyelv-tanítási verseny szervezői és helyszínei voltak 2000 és 2008 között:

- 2000/2001 Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
- 2001/2002 Debreceni Egyetem, Debrecen
- 2002/2003 Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely
- 2003/2004 Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza
- 2004/2005 Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
- 2005/2006 Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- 2006/2007 Eszterházy Károly Főiskola, Eger
- 2007/2008 Veszprémi Egyetem, Pápa

Az anyanyelv-tanítási verseny témakörei voltak az elmúlt években:

- 2000/2001 Az írásbeli szövegtípusok tanítása
- 2001/2002 A szövegtani ismeretek tanítása
- 2002/2003 A kommunikáció tanítása
- 2003/2004 A grammatika tanítása
- 2004/2005 A szövegértés fejlesztése
- 2005/2006 A fogalmazás tanítása
- 2006/2007 A helyesírás tanítása
- 2007/2008 A véleménynyilvánítás fejlesztése

Arra törekszünk, hogy a tanítási versenyt a következő tanévekben is meghirdessük, az oktatási-képzési struktúra átalakulása azonban új feladat elé állít bennünket. Megváltozik az anyanyelv-tanítási verseny résztvevőinek a köre, hiszen megszűnnek a tanárképző főiskolák. A tanítási verseny új formájának a kialakítása a kutatócsoport jövőbeli feladata.

XI. Ötletposta-szolgálat a Magyaritanári Tagozat tagjai számára

A Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyaritanári Tagozatának céljai között szerepel az anyanyelvi nevelés iskolai gyakorlati munkájának a segítése is, ezért indította el ötletposta-szolgálatát 2006-ban a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport tagjainak a szakmai támogatásával és aktív közreműködésével.

2006-ban és 2007-ben íméiben olyan ötletcsomagokat küldtünk a Magyaritanári Tagozat tagjai számára, amelyek az anyanyelvi nevelésben alkalmazható tanítási ötleteket, módszereket és gyakorlatokat tartalmaztak. Az ötletcsomagokban pl. kommunikációs játékokat, korszerű szövegértési feladatokat, kooperatív tanulási technikákat, mozgásos helyesírási gyakorlatokat, drámajátékokat kínáltunk a pedagógusok számára. Az ötletposta-szolgálat azért szűnt meg, mert a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyaritanári Tagozata 2008-ban elindította új elektronikus folyóiratát *Anyanyelv-pedagógia* címmel, és a folyóirat Műhely rovatában számos letölthető gyakorlatsort találnak a pedagógusok. A 2007. év végéig összeállított ötletcsomagok letölthetők a Magyaritanári Tagozat honlapjáról.

XII. Az Anyanyelv-pedagógia folyóirat megjelenése

A Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyaritanári Tagozatának legújabb „büszkesége” a 2008-ban elindult *Anyanyelv-pedagógia* című elektronikus folyóirat (www.anyanyelv-pedagogia.hu). A szerkesztőbizottság tagjainak többsége a kutatócsoport tagja. A folyóiratot a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyaritanári Tagozata gondozza és adja ki évi négy alkalommal. Szakmai védnöke a kutatócsoporton kívül az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán megalakult Szakmódszertani Központ is.

A folyóiratban egyrészt elméleti, másrészt gyakorlati segítséget kívánunk nyújtani a magyar és a nem magyar szakos pedagógusoknak ahhoz, hogy minél eredményesebben fejlesszék a diákok anyanyelvi kultúráját, nyelvhasználatát. A folyóirat tartalmát a pedagógusok szabadon letölthetik, így igen sok olvasóhoz jutnak el a megjelenő írások és gyakorlatsorok. A *Tanulmányok* című rovatban elsősorban elméleti anyanyelv-pedagógiai tanulmányokat kínálunk. A *Műhely* rovatban a gyakorlati nevelőmunkát szolgáló segédanyagokat, gyakorlatsorokat teszünk közzé. A *Szemle* rovatban az anyanyelvi neveléshez is kapcsolódó új könyveket, folyóirato-

kat és szakmai honlapokat mutatunk be. A *Kitekintő* rovatban a külföldön megjelent anyanyelv-pedagógiai kiadványokról és szakmai eseményekről olvashatók ismertetőik. A *Mozaik* rovatban néhány lezajlott hazai anyanyelv-pedagógiai szakmai programról számolunk be. A folyamatosan frissülő *Naptár* rovatban jövőbeli anyanyelv-pedagógiai eseményekről, rendezvényekről adunk hírt.

A folyóirat szerkesztői számítanak az olvasók közreműködésére, hiszen ez is szükséges ahhoz, hogy a folyóirat elérje célját: az anyanyelvi nevelés fejlődésének ösztönzője, egyik szakmai támogatója legyen.

XIII. Hogyan tovább?

A kutatócsoport a jövőben is folytatni kívánja egyrészt oktatásszervező tevékenységét, másrészt az anyanyelv-pedagógiai kutatásokat. A 2008/2009-es tanévben kiemelt kutatási témáink: a szövegértés fejlesztése, az információs-kommunikációs technológiák alkalmazása az anyanyelvi nevelésben, a pedagógusok IKT-kompetenciájának a fejlesztése, az anyanyelvtanítást szolgáló interaktív táblás tananyagok kidolgozása. Azt valljuk, hogy az interaktív tábla megjelenése nem helyettesíti a tanárt, hanem olyan lehetőség, amelyet a tanár saját kreativitásához mérten képes kihasználni, de fokozódhat általa a tanár és a tanóra hatékonysága. (European Schoolnet 2006) E vizsgálatokat és tananyagfejlesztéseket a tkOKA II. Szakképzéshez kapcsolódó társadalomtudományos kutatási pályázat keretében az Oktásért Közalapítvány támogatásával végezzük.

Részen e pályázat keretében folytatjuk az aktív, interaktív és reflektív tanulást szolgáló módszerek, eljárások kutatását is. Kooperatív tanulásra épülő papíralapú, valamint interaktív táblán alkalmazható szövegértési feladatsorokat dolgozunk ki a szakiskolai képzés, valamint a pedagógusképzés számára. A kutatócsoport legújabb kutatási témája az integrált nevelés lehetőségeinek a vizsgálata, kapcsolatának elemzése az anyanyelvi neveléssel.

Szorgalmazzuk továbbá, hogy az ELTE BTK Szakmódszertani Központjához hasonlóan országszerte olyan tantárgy-pedagógiai tudományos diákkörök alakuljanak az egyetemeken és a főiskolákon, amelyekben a különböző szakos tanár- és tanítójelölt hallgatók egyrészt közös tantárgy-pedagógiai kutatásokat végeznek, másrészt a diákkör keretében kisebb diákműhelyekben az egyes szakokhoz kapcsolódóan önálló tantárgy-pedagógiai kutatást is folytatnak, saját munkáikról előadásos-

kat, szakmai beszámolókat tartanak. További hosszú távú kutatási tervünk a tanárdiák kommunikáció vizsgálata is.

XIV. Záró gondolatok

A Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport tudományos és gyakorlati tevékenysége hatodik éve változatlanul ugyanazt a célt szolgálja: az anyanyelvi nevelés, a pedagógusképzés, az anyanyelv-pedagógia oktatásának a szakmai segítése, az elméleti és a gyakorlati kutatások közötti összhang megvalósítása. Értelmezésünkben az anyanyelv-pedagógia az anyanyelvi nevelés gyakorlatának elméleti keretét adja, és az anyanyelv-tanítók képzését is hivatott segíteni.

Az anyanyelv-pedagógia művelőiként közösen próbálunk tenni azért, hogy az anyanyelvi nevelés mind tartalmában, mind módszereiben és szervezeti kereteiben a társadalmi igényeknek jobban megfeleljen. A múlt értékes örökségeit megtartva és továbbfejlesztve folyamatosan újabb és újabb szakmai célokat fogalmazunk meg önmagunk számára. Magunkénak valljuk a csoport névadójának, Szemere Gyulának a gondolatát: „A múlt és a jövő így harmóniában formálhatja a jelent.” (Szemere 1971) Korunk kihívásaira a válasz leginkább bennünk van. Hisszük, hogy a pedagógusok képesek olyan ismereteket elsajátítani, képesek saját kompetenciáikat úgy fejleszteni, hogy növeljék munkájuk hatékonyságát, és ezáltal megújulhat az iskolai nevelés is. Követjük Szilassy Jánosnak a több mint 180 évvel ezelőtt megfogalmazott tanítását: „A’ tanítók kötelességek a’ felebb előadottakban naponként magokat tökéletesíteni, kötelességek észrevételeiket ‘s tapasztalásokat a’ nevenedékek hasznára fordítani, egy szóval kötelességek az idővel és tudományokkal szüntelen elébb menni.” (Szilassy 1827)

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003a. *A szavak súlya. Értékkeremtés és értékmegőrzés az anyanyelvi versenyeken*. Magyar Nyelvőr 3: 350–355.
- Antalné Szabó Ágnes 2003b. *Az anyanyelvi nevelés új stratégiái*. Magyar Nyelvőr 4: 407–427.
- Antalné Szabó Ágnes 2007. *Utak és tévutak az anyanyelvtanításban – egy kérdőíves vizsgálat tükrében*. In Benő A. – Fazakas E. – Szilágyi N. S. szerk. *Nyelvek és nyelvváltozatok*. Kolozsvár, 19–32.

- European Schoolnet 2006 = European Schoolnet, *The ICT Impact Report*, 2006, http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf (Letöltés: 2008. január 20.)
- Kovács István Vilmos 2004. *A liszaboni folyamat és az oktatás. Barcelonától az első időközi jelentés elfogadásáig* (2002–2004. március). Új Pedagógiai Szemle 7–8.
- Óhidy Andrea 2006. *Az élethosszig tartó tanulás és az iskola*. Új Pedagógiai Szemle 9.
- OM 2005 = *A pedagógusszakma megújításának kihívásai*, Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Szemere Gyula 1971. *A magyar nyelvtan tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szilassy János 1827. *A nevelés tudománya*. Budán.

A KÖZPONTOZÁS A KÖZOKTATÁSBAN

BAKONYINÉ KOVÁCS BEA

A beszélt nyelv sajátosságait, árnyalatait írásban is igyekszünk megőrizni, s ennek eszközei többek között az írásjelek. Változatos és kifejező használatuk fontos eszköze az értelmileg és érzelmileg egyaránt árnyalt közlésmódnak. A gyakorlatban használt sok írásjel közül az akadémiai helyesírási szabályzat legfontosabbként a pontot, a kérdőjelet, a felkiáltójelet, a vesszőt, a kettőspontot, a pontosvesszőt, a gondolatjelet, a zárójelet, az idézőjelet, a kötőjelet és a nagykötőjelet említi. Az egyéb írásjelek között az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, egyenlőség, százalék jelét, a vagylagosság vagy a törtszám jeleként a perjelet, a paragrafus jelét, a lap megfordítására való felszólítás jelét, a jegyzet kétféle jelét, az ismétlés jelét, az aposztrófot mint a hiány jelét, a fok jelét és a tildét mint az ismétlődés jelét sorolja. Hosszú és sokszínű ez a felsorolás, közülük én csak a grammatikához szorosabban köthető írásjelekkel foglalkozom, vagyis azokkal, amelyeket a szabályzat a fontosabbak között említ. Az a véleményem, hogy ma már népszerűsíteni kell az írásjeleket – legalább is egy részüket: pedagógusoknak, nyelvművelőknek kell védelmükbe venni őket, szorgalmazni a használatukat, mert a fiatalok írásgyakorlatából kiveszni látszanak. Kevésbé veszélyeztetett a vessző, a leggyakoribb mondatközi írásjelünk; a pont, a kérdő- és a felkiáltójel, vagyis a mondatvégi írásjelek; de alig találni iskolai fogalmazásokban gondolatjelet, pontosvesszőt és kettőspontot. A grammatikailag megfelelően alkalmazott központosítás által nyújtott lehetőségeket kihasználó szövegek a napi gyakorlattól távol állnak. A diákok nagy része nem tanul meg kommunikatív értéket tulajdonítani az írásjelek grammatikai használatának, míg például az internetes csevegésben, a mobilkommunikációban a szintén írásjelekből építkező emotikonoknak igen. Érdekes, figyelemfelkeltő ez a kettősség: egyrészt gyakran és szívesen kommunikálnak az írásjelekkel, másrészt, grammatikai funkcióikban kevésbé ismerik a helyes használatukat, és nem is használják őket kellő mértékben.

Saját, illetve a kollégáimtól ismert tapasztalatok szerint tanulóink központosítása rendkívül rossznak mondható. Érettségi elnök munkatársaimtól minden évben hallok történeteket az elégtelen helyesírási osztályzathoz szükséges pontszámot „csak” központoszási hibákból összegyűjtő tanulókról. Nemcsak az iskolai írásokat említ-

hetem negatív példaként. Az interpunkciós hibáktól a sajtó nyelvhasználata, és sajnos újabban már a szépirodalmi művek sem mentesek. Sokszor értelemzavarók a központosításban ejtett hibák, újraolvasásra kényszerítenek, ezzel a gondolatmenet törését és a hatás elmaradását okozva. Nagyon rossz az írásjelhasználat még az értelmiségi szakmát művelőknél is, s ennek súlyos következménye van a szövegfeldolgozásra nézve, pedig a megnövekedett szövegmenyiség egyre gyorsabb és egyértelműbb feldolgozást kíván a nyelvhasználóktól. Az írásbeli kommunikáció sokszoros térnyerésével, a fax, az sms, az msn, az e-mail, az internet terjedésével egyenes arányban fokozódik az igény a biztonságos írásbeli kommunikációra, vagyis a félreértés lehetőségét a lehető legteljesebben kizáró, az élőbeszédet a lehető legpontosabban visszaadni képes írásbeli nyelvre. Ennek biztosításában is kiemelkedő az írásjelek szerepe, illetve kiemelkedő lehetne, ha megfelelően tudnánk őket alkalmazni

Az írásjelek grammatikus használata által kínált szerkesztésbeli, stilisztikai, retorikai stb. lehetőségek kihasználása egy bizonyos fokú kognitív érettséget és felkészültséget feltételez. A kérdés az, pontosan milyen és hogyan lehet erre szert tenni. Mennyire vagyunk birtokában a helyes központosításnak? Képesek vagyunk-e segítségével írásbeli kommunikációnk biztonságosságát növelni? Hogyan használjuk egyáltalán ma az írásjeleket? Mennyi és milyen hibákat követünk el a központosításban? Van-e alapja annak a közvélekedésnek, miszerint (helyes)írásunk folyamatosan romlik? Statisztikai módszerekkel kimutatható-e az a kétféle attitűd, amellyel a bizonytalan helyesírásúak az írásjeleket alkalmazzák: biztos, ami biztos, mindenhová tesznek; illetve, bizonytalan helyeken inkább elhagyják őket? Érdeemes vizsgálni a központosítás tanításának metodikáját is, hiszen ha a fenti kérdésekre adott válaszok változtatásra ösztönöznek, ezeket az oktatásban a legcélszerűbb elindítani. Hol, mikor, hogyan tanítjuk az írásjeleket? Elegendő időt szánunk rá? Megfelelő módszereket alkalmazunk? Elégedettek vagyunk az eredménnyel? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ a doktori dolgozatomban, amelyből most a tollbamondásos felmérés néhány – röviden ismertethető, ezért sajnós nem mindig a legérdekesebb – eredményét szeretném bemutatni.

A korábbi helyesírási felmérések egyike sem koncentrált az írásjelezésre. Ha ez szerepelt egyáltalán a vizsgált hibacsoportok között, akkor is csak egy adatsort jelentett, de gyakran az egyéb hibák között kapott helyet. Ahol viszont születtek erre vonatkozó eredmények, ott a központosításban ejtették a legtöbb hibát a tanulók.

Tehát mindenképpen a helyesírás egy problematikus területéről van szó, amit érdemes külön is megvizsgálni, az eddig hiányzó alapkutatótást pótolni.

Baján tizenegy iskola 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulóinak központosítását mértem fel a 2004–2005-ös tanév elején és végén egy tizenkét mondatos tollbamondás segítségével. Az iskolák között voltak általános és középiskolák, ez utóbbiak között szakképzők, szakközépiskolák és gimnáziumok is. A 4.-esek négy mondatot írtak; a következő két évfolyamon, 6.-ban és 8.-ban ez négy-négy újabb mondattal bővült. Tehát a 8.-osok már tizenkét mondatot írtak. Mivel a középiskolában újabb központosítási ismeretet nem tanulnak a diákok, a 8.-osok tollbamondásával azonos mondatokat írtak a 10. és 12. évfolyamosok. A 3214 tollbamondás adatait kódoltuk, és az EXCEL, illetve az SPSS program segítségével elemeztük.

Nem minden, a helyesírási szabályzatban szereplő írásjelezési helyet mértem fel. A mondatokat záró írásjeleket, a tagmondatok és mondatrészek közöttieket, illetve a szövegbe ékelődést jelzőket igen, és amelyeket nem: szavak és szórészek közötti írásjelek, a toldalékok kapcsolása, és az egyéb írásjel-használati tudnivalók. Ezek kihagyásának több oka is van, most csak kettőt említek: figyelembe kellett vennem, hogy a tollbamondások minden évfolyamon viszonylag rövid idő alatt megíráthatók legyenek, tehát minden központosítási esetet nem vehettem be. Másrészt a kihagyott csoportba tartozó szabályok nem mondat- és szövegszintű problémákat taglalnak, hanem a nyelvi jelek hierarchiájának alsóbb fokaira vonatkoznak: vagyis itt adódott egy nyelvészeti is indokolható választóvonal.

A korábbi felmérések tapasztalatai szerint a központosítási hiba a leggyakrabban előforduló helyesírási hibatípus. Mivel az erre adatokkal szolgáló felmérések mindegyike ezt az eredményt hozta, ezt nem kutattam, hanem adottnak vettem, és azt néztem meg, hogy az írásjelezési helyek előbb említett, felmért négy csoportjában hogyan alakul a hibás és a hibátlan megoldások száma (1. melléklet). A szövegbe ékelődést jelző írásjeleket (sz) rontották el legnagyobb arányban a tanulók. Ennél jóval kevesebbet hibáztak a tagmondatok közötti írásjelezésben (tk), ennél is kevesebbet a mondatrészek közötti központosításban (mk), és legkevesebbet a mondatvégi írásjelek (mv) használatában.

Megnéztem, hogy igaz-e az, hogy aki jó helyesíró, az jól használja az írásjeleket, aki rossz, az rosszul, vagyis, hogy összefügg-e a helyesírási és a központosítási készség (2. melléklet). Minden évfolyamon szignifikáns a kapcsolat a helyesírás

egyéb esetei és a központosítás között ($p < 0,01$), és erős korreláció is van: azaz fennáll ez az összefüggés.

Kíváncsi voltam, hogy statisztikai módszerekkel kimutatható-e az a kétféle attitűd, amellyel a bizonytalan helyesírásúak az írásjeleket alkalmazzák, mármint, hogy egyesek biztos, ami biztos, mindenhová tesznek; míg más bizonytalankodók inkább elhagyják őket, de nem találtam erre megfelelő módszert. A tollbamondás hibahelyeinek (itemeinek) reliabilitását vizsgálva a véletlen vezetett rá a megoldásra. A tizenkét mondatban szereplő 36 hibahely közül négy nem megbízhatónak bizonyult, vagyis negatív korrelációt mutatott a teljes tollbamondással. Ez azt jelenti, hogy ezen a négy helyen az egyébként jól teljesítő tanulók hibáztak, és viszont, a máshol sokat hibázók jól teljesítettek. Magam is csodálkoztam, mikor kiderült, hogy melyek ezek a hibahelyek. Mind a négy olyan item volt, ahol az írásjel nélküli írásmód a helyes (3. melléklet). Mivel a többi hibahely írásjelet kívánt, ez azt jelenti, hogy akik rendszerint tesznek írásjeleket, ide is tettek, azaz hibáztak, és azok jártak helyesen el, vagyis nem tettek írásjelet, akik egyébként, az írásjeleket kívánó helyeken is inkább elhagyták őket: úgy látszik, valóban létezik és kimutatható a fent említett, tanárok által is érzékelt kétféle attitűd.

A korábbi mérések tapasztalatai szerint az évfolyamok előrehaladtával nem javul mindig a tanulók helyesírása. Orosz Sándor (*A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*, Bp., Tankönyvkiadó, 1974) a fejlődést a középiskola 2. évfolyamáig (=10. évf.) tudta kimutatni, míg a kb. harminc évvel későbbi eredmények szerint a szignifikáns javulás időszaka korábban zárul (Vidákovich – Cs. Czachesz: Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 2001:3, 37–50.). Ezek alapján én sem vártam a központosításban a 10. évfolyamosok szignifikáns javulását. Nem is javultak, sőt az összes itemet nézve év elején és év végén is szignifikánsan gyengébb teljesítményt nyújtottak, mint a 8.-osok és a 12.-esek, vagyis az én adataim szerint is már a 10. évfolyam előtt lezárul a töretlenül szignifikáns fejlődés időszaka (4. melléklet).

Az iskolai oktatás hatására év eleje és év vége között minden évfolyamon javul a tanulók központosítása (5. melléklet). Legtöbbet a 8.-osok fejlődtek, ők év végén átlagosan 2,15 hibával kevesebbet követtek el, mint év elején. Ez bizonyára összefügg az iskolaszakasz lezárása által jelentett motivációval: igyekeznek tudásuk optimumára jutni az általános iskola befejezéséig. Ugyanezzel magyarázható az érettségi előtt álló 12.-esek látványos fejlődése is (ami a 8.-osokét azért nem éri el). A

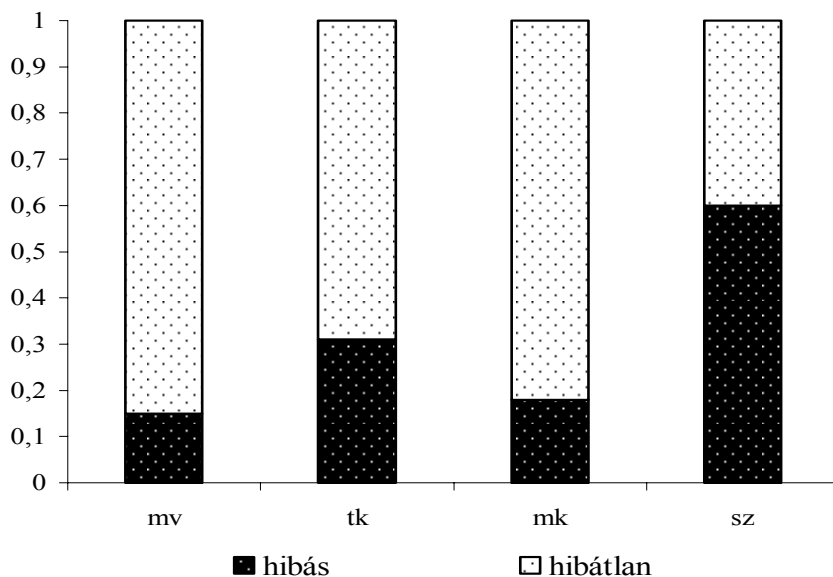
8.-osok fejlődése dinamikusabbnak tűnik, valószínűleg, mert ebben az évben tanulnak több központoszási szabályt is.

Feltételeztem, hogy a központoszás egyes területeinek elsajátítása nem azonos kognitív képességeket igényel, vagyis az egyes írásjelezési helyek nem egyforma nehézségűek: vannak könnyebben és nehezebben megtanulható írásjelezési szabályok. Ezt több alhipotézisre bontva vizsgáltam. Ezek közül az egyik a kettőspontról szólt. A mért adatok alapján kijelenthető, hogy a fiatalok írásgyakorlatából valóban kiveszni látszik. A gond az, hogy a kettőspont szóban nehezen érzékeltethető, és helyesírási vétség nélkül gyakran vesszővel helyettesíthető (6. melléklet). A diákok nagy része így is jár el: vesszőt tesz helyette. Ugyanilyen helyzetben van a közbeékelés jelzésére használható gondolatjel is: a diákok írásában azt is kisorsítja a vessző (6. melléklet). Sem a kettőspont, sem a gondolatjel használatát nem sikerül hatékonyan megtanítanunk. Véleményem szerint, ha a felmérésben szerepelt volna pontosvessző, annak kapcsán is ez lett volna megállapítható, de ezt adatok hiányában nem állíthatom.

Az itt említetteken kívül még sok mindent vizsgáltam a tollbamondásokban, és igyekeztem a központoszás tanítását más oldalról is kutatni. Munkám szintézise, reményeim szerint, közelebb visz az írásjelezés összetett tevékenységének megértéséhez, és a központoszás tanításának fejlesztését is előmozdítja – hogy az interpunkció változatos és kifejező használata az értelmileg és érzelmileg egyaránt árnyalt közlésmódnak hatékonyan funkcionáló eszköze maradjon.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Az egy hibalehetőségre jutó hibák száma összesen



mv = mondatvégi
írásjelek

tk = tagmondatok
közötti írásjelek

mk = mondat-
részek közötti
központosítás

sz = szövegbe
ékelés

2. melléklet. Korreláció a helyesírás és a központosítás között

Korreláció		Központosítás				
r		Me4	Me6	Me8	Me10	Me12
Helyesírás	He4	0,54				
	He6	-	0,65			
	He8	-	-	0,74		
	He10	-	-	-	0,70	
	He12	-	-	-	-	0,71

3. melléklet. A nem megbízható itemek

1. A postás újságot* vagy levelet hozott?
2. Csoszogi, az öreg suszter* az ablak előtt ült.
3. Adok neked sok pénzt, hat lovat* meg hintót.
4. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is*” – figyelmeztet Kodály Zoltán.

4. melléklet. A szignifikánsan különböző évfolyamok

Összes item								
Év eleje					Év vége			
Évf.	N	Szignifikánsan különböző évfolyamok			Évf.	N	Szignifikánsan különböző évfolyamok	
		1	2	3			1	2
12.	267	9,22	-	-	12.	188	8,49	-
8.	290	-	10,96	-	8.	279	9,04	-
10.	422	-	-	11,86	10.	373	-	11,29

5. melléklet. Hibaszámok átlaga év elején és év végén

Évfolyam	N	Átlagos hibaszám		Különbségek átlaga	Szignifikancia p
		az összes itemben év elején	év végén		
4.	237	1,59	1,35	0,24	0,01
6.	234	4,68	4,01	0,67	0,00
8.	206	10,89	8,74	2,15	0,00
10.	237	12,11	11,19	0,91	0,00
12.	94	8,48	7,19	1,29	0,00
4–12.	1008	7,32	6,34	0,99	0,00

6. melléklet. A kettőspont és a gondolatjel

1. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.
A nemesi cím öröklődött, a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.
2. Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.
Ti mindnyájan, talán Kingát és Bélát kivéve, ugyanazt tettétek volna.

AZ ANYANYELVI NEVELÉS MODERNIZÁCIÓJÁRÓL

BÁNRÉTI ZOLTÁN

1.1. A modern nyelvészet adta lehetőségek

A modern nyelvészet a beszélő implicit nyelvtudását modellálja, azt a tudását és képességét, hogy birtokol és alkalmaz egy rendszert (a grammatikát), amely nem korlátozott számú megnyilatkozások alkotásához, illetőleg megértéséhez szükséges nyelvi műveletek rendezett sorozatait tartalmazza. Ez a rendszer **kreatív** jellegű, az algoritmikusan rendezett szabálysorok a mondatokat és mondatláncokat alkotó mentális tevékenység egyfajta programjai. Kézenfekvő, hogy az anyanyelvi nevelésnek elsősorban ezt a képességet kell célba vennie. A beszélők maguk nem tudják egzaktan leírni a nyelvi szabályokat. Viszont annak, hogy ezek mégis birtokukban vannak, bizonyítéka, hogy különbséget tudnak tenni jól és rosszul formált mondatok között, és az utóbbiakon belül fokozatokat tudnak megállapítani.

1.2. Az életkor pszichológiája. 7–12. életév: a konkrét művelleti rendszerek felépülése

A 7–12. életév közti időszakot J. Piaget klasszikus terminusával a cselekvés és gondolkodás konkrét művelleti rendszerei jellemzik. (Piaget, 1970, Piaget, 1978, Inhelder–Piaget 1967). A cselekvés és gondolkodás konkrét művelleti rendszereinek időszakában a (szó általánosabb értelmében vett) tanulás úgy történik, hogy a gyerekek a valóság dolgaira, jelenségeire tevőleges hatást gyakorolnak, cselekednek velük. A cselekvések, átalakítások közben elsajátítják tárgyukat, megismerik szerkezetét, használatának módjait. A cselekvés mintája (sémája) belsővé válik (interiorizálódik), amennyiben elegendő cselekvési, próbálgatási lehetőség van, és ha a cselekvéses mintát új meg új helyzetekben szükséges alkalmazni. Az újra meg újra alkalmazás közben válik a cselekvéses szerkezete képességgé, interiorizált műveletté. Ebben az életkorban az anyanyelvi nevelés a nyelvvel történő cselekvő kísérletezést, a kombinációs lehetőségek tevékeny kipróbálását, jelenti és eközben a nyelvi egységek és szabályok részrendszerei elhatárolódnak, és a közlési képességek maximálisan fejleszthetők.

1.3. A modern nyelvészet alkalmazásának pedagógiai előnyei

A tananyag három fő komponensből állhatna. A **nyelvelméleti** komponens a tanulók nyelvi tudatát, az emberi nyelvre vonatkozó megismerő- és gondolkodóképes-ségét hivatott fejleszteni az emberi nyelv struktúráinak, kommunikációs alkalmazásának, történeti változásának, pszichikai és társas aspektusainak modellekben (elméletekben) történő bemutatásával. Ezek szempontokat adnak az anyanyelvi gyakorlatsorozatok elvégzéséhez és az idegen nyelvek oktatásának megalapozásához is. A második fő komponens a **grammatika** adhatja. Ennek az lehet a feladata, hogy módszereinek, eljárásainak felfedeztetésével szinte nyelvtanítói kreatív képességeket fejlesszünk ki a gyerekekben. Így ha elsajátították a nyelvi jelenségek egy adott körére vonatkozó lehetséges leírási, modellálási eljárások technikáit, akkor ezt alkotóan tudják majd alkalmazni más nyelvi szerkezetekre is. A tanítási anyag harmadik komponensét a **kommunikációs tréningek** adhatják, melyeknek az a feladata, hogy a tanulók nyelvi-kommunikációs képességeit közvetlenül, gyakorlatias módon fejlesszék. Ezt célszerűen elrendezett gyakorlatsorozatokkal érhetjük el, melyek a mondatok és szövegek generálását irányító szintaktikai, szemantikai és fonológiai szabályalgoritmusok praktikus alkalmazását tartalmazzák. Így a tananyagnak a fontosabb kommunikációs események típusait (pl. beszéd, prédikáció, társalgás, javaslat, kérés, ellenkezés, rábeszélés, parancs, írás, levél, dolgozat, stb. stb.), a közlési esemény összetevőinek típusait (ki, kinek, miről, mikor, hol, miért stb.) és a közlési funkciók típusait (expresszív, irányító-parancsoló, költői, kapcsolatfenntartó, utaló, metanyelvi stb.) és mindezek szabályrendszerét, művelési lehetőségeit tartalmaznia kell. A „nyelvhasználat” nem például egy szerkezet egyszerű alkalmazásának engedélyét, vagy tilalmát, hanem a különböző struktúraalkotási eljárások közötti választásokat jelentené. Így a nyelvhelyesség fő kritériumai pl. a következők lennének: a) Az adott mondat / szöveg grammatikális vagy nem. (Követ-e valamely szerkezetet generáló szabályt vagy nem?) b) Kimutatjuk, melyek voltak azok a kommunikációs indítékok, funkciók és környezet, melyek az adott közlemény létrehozását befolyásolták.

1.4. A tananyag szerkezete és fejlesztő hatása

Fontos kérdés lehet, hogy X dologról tesz-e egy anyag említést vagy sem, és mit mond róla. De legalább ilyen fontos az, hogy hol beszél valamiről, mi után és mi előtt, milyen kapcsolatban az előző és a rákövetkező anyagrészekkel. Egy tananyag

fejlesztő hatása szorosan összefügg a szerkezetével. Ezt úgy érdemes alakítani, hogy benne tükröződjene a kommunikációelméleti és a nyelvészeti gondolkodásmód alapelvei. Így a tananyag áttekinthetővé, egyszerűbbé válik. Az alapelvek megkönnyítik az emlékezetbe vésést és a tudás megőrzését, segítséget adnak a tanultaknak új jelenségekre alkalmazásához. Pszichológiai szempontból lényeges, hogy mindez a kevésbé jó képességű tanulók számára is könnyíti a tanulást, sőt, nekik még értékeesebb, mint a tehetségesek részére. Az utóbbiak ugyanis spontánul vagy tudatosan maguk is megkeresik az alapelveket és módszereket, de a kevésbé tehetségesek erre nem képesek. A tudományos cselekvés és gondolkodás struktúráit valóban meg lehet tanítani a gyerekeknek, egy életkorúknak megfelelő, korrekt formában. (Szépe, 1990). Amikor egy gyerek fizikát vagy történelmet tanul, akkor fizikusként vagy történészként gondolkodni és cselekedni tanul. Vigotszkij (1967) koncepciójából kiindulva olyan tananyag-felépítést javasolok, amelyben az anyag elején bevezetik a leglényegesebb, legalapvetőbb relációkat. Ez természetesen kezdetben differenciálatlanul történik. Az alaprelációk gondolati keretet adnak, amelyben a belőlük következő fogalmak, összefüggések fölfedeztetetők a gyerekekkel. Eközben a tananyag elején bevezetett alaprelációk tartalma differenciálódik, kifejlődik. Lényeges, hogy itt a tananyag egészének szerkezetéről van szó, és nem az egyes fogalmak induktív vagy deduktív kifejtéséről. Adott tananyagszerkezet mellett az egyes fogalmak kifejtése deduktív vagy induktív egyaránt lehet.

1.5. Szabályfelfedezés

A gyerekeknek olyan elveket és módszereket kell adnunk, melyekkel képesek felfedezni anyanyelvük grammatikáját, rendszerét. Fontos, hogy erős problémaérzékenységet fejlesszünk ki bennük, hogy különféle nyelvi problémákat észleljenek, és azokat jól értelmezzék. Ez intellektuálisan izgalmas és szórakoztató legyen számukra. A gyerekek szövegalkotó és szövegértő képességeit mennél jobban automatizáljuk. Ezekhez egyúttal olyan elveket és módszereket adjunk, melyekkel a gyakorlati kommunikáció mechanizmusait felfedezve, képesek megérteni önmaguk és mások kommunikációs lehetőségeit és nehézségeit, készségeiket személyiségük képességhálózatába beépíteni. Mindehhez sok kísérletezési és gyakorlási lehetőséget kell biztosítanunk (vö.: Bánréti, 1998 és 2008.).

Két alapvető feladatot kell egyszerre megoldani. Az egyik, hogy tudatosítsuk a nyelv lényegi tulajdonságait, szabályrendszerének vonásait és alkalmazásuk lényege-

gét a tényleges kommunikációs folyamatban. A másik alapvető feladatunk, hogy a különféle közlési helyzetekben és műfajokban történő kommunikáció gyakorlati mechanizmusait minél inkább automatizáljuk. Az első helyzet: a „kísérletezés”, a másodikat meg a „terepmunka”.

A gyerekek anyanyelvtudásuk segítségével képesek felfedezni az elemi és a bonyolultabb mondatok szerkezeti és jelentésbeli tulajdonságait, összefüggéseit. Ugyanis (mondatokat alkotva) eleve képesek megkülönböztetni a szabályost a szabálytalantól, illetve megállapítják, hogy valamilyen szabályosság milyen feltételek esetén használható. Maguk a gyerekek jönnek rá, hogy a grammatika azon lehetséges mondatok tervrajza, alapmintája, amelyeket mondhatunk vagy megérthetünk magyarul. Ettől kezdve a közlési készségek fejlesztése, automatizációja szempontokat, gondolati keretet kap. Soha nem kell minden mozzanatában tetten érni, tudatosítani, hogy miképpen állítunk össze egy szöveget valamilyen közlési helyzetben. Azonban a kisgyerek leghatékonyabb közlésmódjainak kialakításához, a hibák, problémák visszakereséséhez, a közlési eljárások közti választások szempontjaihoz, a partner helyes értékeléséhez föl tudtuk használni azt, amit a grammatika kombinációs lehetőségeiről a gyerekekkel fölfedezünk. Így a tudatosítás és az automatizáció, a kísérletezés és a terepvizsgálat belső összefüggésbe került. Közös bázisuk: a nyelvvel történő cselekvés. Emellett mindig el lehet különíteni a közléseknek azon mozzanatait, melyekben nem pusztán grammatikai szabályt alkalmazunk, hanem valamilyen más, társadalmi, kulturális, magatartásbeli szabályosságot. A grammatika és a nyelvhasználat belső, természetes kapcsolatát olyan módon is fenn lehet tartani, hogy nyelvtanunk és a kommunikációs képességeket fejlesztő anyagunk egyaránt olyan, amit csinálni és elemezni is lehet egyszerre. Szükséges-e a kommunikációs képességfejlesztést szoros összefüggésben tartani a nyelvi rendszer fölfedeztetésével? Jobban fognak-e a gyerekek például beszélni, írni? Úgy gondolom: igen, és ennek több oka van. Az egyik, hogy a grammatikai összefüggéseket feltáró kísérletek tényleges nyelvi cselekvések, és nagymértékben növelik a gyerekek nyelvi kombinálóképességét. A másik ok azzal kapcsolatos, hogy a sokféle nyelvi cselekvéssel, kommunikatív műfajjal történő játékokra, próbálkozásokra viszonylag sok időt lehet fordítani. Ezek gyakoriságukkal a közlési képességek automatizációját segítik, mind technikai értelemben (helyesejtés, hangerő, mozgás, gesztusok, helyesírás, íráskép), mind a tartalmak elrendezéseit illetően. Az automatizáció és a tudatosítás ily módon történő összekapcsolása lehetővé teszi,

hogyan a közlési mechanizmusok a gyerekek számára (és nemcsak a tanár számára) ellenőrizhetővé, vezérelhetővé, fejleszthetővé váljanak.

1.6. A kommunikációs képességfejlesztés

A kommunikációs képességeket közvetlenül fejlesztő anyagokat úgy érdemes felépíteni, hogy az automatizálandó készség szintet lassan, de állandóan emeljük. A társas viszonyban a kommunikáció akkor sikeres, hogyha hatékony, és akkor rossz, hogyha hatástalan. Így a beszéd cselekvés-elmélet (Austin, 1990.) tanulságait hasznosítjuk. Szándékaink kialakításában figyelembe vesszük a partnerünk egyéniségét, a partner számára ismerteket és a lehetséges újszerűeket, a helyi (térbeli) és időbeli viszonyokat. Ezek alapján választunk valamilyen beszédbeli vagy írásos műfajt (szövegosztályt). Például : elbeszélés, magyarázat, párbeszéd, viccelés, érvelés stb. A gyerekek a jelenetek közben begyakorolhatják, hogy a partner ismereteit, szándékait, helyzetét miképpen lehet árnyaltan felmérni és jól alkalmazkodni hozzá. Fontos, hogy a sajátosan kommunikációs szempontokat (feltételezések, szándék, helyzet, szerep, valamint az ismert és újszerű), a grammatikai változatokat (a közlési célnak megfelelő mondatkombinációk, a mondatsűrítés és a tagolás, a szórend és mondatrend, hangsúlyozás, hanglejtés), valamint a közlés technikai oldalát (helyesejtés, helyesírás és hatásos elrendezés) egységben tartsuk. Rendszeresen kimutathatjuk a gyerekek játékában, írásműveiben: a fentiek közül bármelyik megsértése az egész közlés hatékonyságát veszélyezteti.

Beszédbeli és írásos közlési helyzeteink mindig valamilyen apró konfliktus köré építhetőek. Ez az, ami szükségessé teszi a kommunikációt. A konfliktusok kezdetben apró félreértések, valamilyen ismeret hiánya, a partner tudásának figyelembe nem vétele. Később növelhetjük a helyzet összetettségét lélektanilag is és kulturális szempontokból, egyidejűleg hatásosabb kommunikációt, árnyaltabb műfajválasztást kívánva. Nem tekintélyérvekkel, hanem a konfliktus megoldásának szükségességére hivatkozva. Tiszteletben kell tartanunk a gyerekek közlési egyéniségét. Ugyanazt a problémát az egyik groteszk, a másik drámai, a harmadik érvel, a negyedik metaforikus vagy elbeszélő közlésekkel próbálhatja megoldani. Hatékony a szerepcsere módszere.

A jelenetek számos emberismereti, etikai, lélektani kérdést vethetnek föl. A nyelvhasználat, a beszédmód és az írásmód jellemzőek az egyes emberekre vagy embertípusokra. Azonban nincsen abszolút helyes nyelvhasználat. Az a jó, haté-

kony, amelyik a szándéknak és a helyzetnek megfelel. Az egyéni nyelvhasználat föltételezi a sokféle közlésfajtában való jártasságot. Ezáltal elkerülhető a konvencionális retorika, és helyette az egyéniség kifejezésének sajátos módjaira találhat a gyerek.

A közlési képességeket közvetlenül fejlesztő tevékenységekben az értékelés alapjául azt választjuk, hogy a fölvetett kommunikatív problémahelyzetet, konfliktust meg tudja-e oldani a gyerek a beszédével, írásművével, vagy sem. Ezért a helyzetmegoldást kell előnyben részesítenünk azzal szemben, hogy például szabályos leírást adtak-e, vagy nem.

1.7. Tudatosítás: az írás és az idegennyelv-oktatás

Rendszeres tapasztalat hogy azok az emberek, akik valamiképpen „tudatosan” bántak a nyelvvel, nagyobb hatásfokú kommunikációs tevékenységre képesek. Mit lehet és érdemes tehát tudatosítani? Ha a nyelvtudás és nyelvhasználat részletes mechanizmusát nem is, de e tevékenységek irányát, céljait, korlátait és lehetőségeit annál inkább. Tudatosíthatjuk a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs műfajok nyelvi és egyéb sajátosságait, a beszélő vagy író önkontrollját, a nyelvi-közlési hibák okait és elkerülési lehetőségeit, az egyik nyelvről másikra fordítás nehézségeit, ennek strukturális magyarázatát, a választási lehetőségek tényét, stb. Mindebben pedig fontos szerepet kaphat az írás és az idegennyelv-oktatás.

Az írásos közlés inkább akaratlagos és tudatos tevékenységet igényel, és a beszéd hangzó oldalától való elvonatkoztatást kíván. Tartalmi és formai rendszere kötöttebb, mint a beszédé. Nem segíti közvetlenül a közlési szituációk gazdag empirikus tartalma, sőt az írásos közlésben a szituációt tudatosan rekonstruálni kell. Az írásos jelrendszer sajátosságai megkövetelik a nyelvi szerkezetek elemzését, tagolását. A kisgyermekben éppen akkor tudatosul saját beszédtevékenysége, amikor írni tanul. A beszédfolyamathoz megvannak a spontán, nem tudatos és nem akarat tevékenységmechanizmusok. Az írásos közlés ezeknek absztraktabb, tudatos és akarat kezelését, alkalmazását teszi szükségessé. Mivel – többek között – a kreatív nyelvi tevékenységek automatizációit kívánjuk fejleszteni egyfelől, s másfelől ezek tudatos alkalmazását, ezért a tradicionálisan írásközpontú tananyagot át kell formálni a szóbeli közlés körülményeit IS alapvetően figyelembe vevő anyaggá, az írásos közlés háttérbe szorítása nélkül. Ehhez az is kell, hogy felhasználjuk az írás

és a beszéd szerkezeeteinek, kommunikációs szabályainak strukturális különbségeit. A helyesírást – szerintünk – elsősorban nem maguknak a szabályoknak „tudatosítása”, a nyelvtani rendszerbe való elhelyezése révén lehet sikeresen tanítani, hanem itt is először a hatékony automatizációt kell kiépíteni, megfelelő gyakorlatsorozatokkal. Utána foglalkozhatunk tudatos alkalmazásuk és ellenőrzésük (nem korlátlan) lehetőségeivel. Vagyis nem elsősorban arra kell törekednünk, hogy a tanulók el tudják mondani milyen nyelvtani megfontolás miatt írunk valamit bizonyos módon, legalább azt kell elérni, hogy – a készségek szintjén – helyesen leírják!

Az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás viszonya olyan szempontból is vizsgálható, hogy az idegen nyelv elsajátítása miképpen hat az anyanyelv használatára. Ez bizonyos mértékig hasonló ahhoz a hatáshoz, amit az írásos közlés elsajátítása gyakorol a beszédre (Vigotszkij, 1967). Míg az anyanyelv fejlődése a nem tudatos, nem akarati, spontán beszéddel kezdődik, és a nyelv tudatos alkalmazásával tetőzik, addig az idegennyelv-elsajátítás az adott nyelv tudatos, akarati birtokbavételével kezdődik, és a spontán beszéddel tetőzik. Az idegen nyelv elsajátítása általában az anyanyelv tudásának bizonyos szintjére támaszkodik, az anyanyelv szemantikai, szintaktikai és fonológiai rendszereit különböző módon és mértékben használja fel. Mindez az anyanyelv jelenségeinek általánosítását, spontán, automatizált rendszereinek bizonyos cél érdekében való tudatos akarati alkalmazását jelenti. Ezért az anyanyelvi nevelés szempontjából is hasznos a korai idegen nyelvtanulás. Ez hozzásegít ahhoz, hogy a gyermek úgy fogja fel anyanyelvét, mint az egyetemes emberi nyelv egy speciális esetét.

Hivatkozások

- Bánréti Zoltán, 1998: Nyelvtan és kommunikáció I. 5–7. osztály, Nodus Kiadó, Budapest.
- Bánréti Zoltán, 2008. Az anyanyelvi nevelés hiányzó láncszeme, in: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*, Oktatókutató és fejlesztő Intézet, Budapest. 33–41.
- Bánréti Zoltán, 1998: Kommunikálj!, Korona Nova Kiadó, Budapest, 158.
- Hymes, Dell H., 1975: A beszélés néprajza, in: Társadalom és nyelv, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Inhelder, Barbel – Piaget, Jean, 1967: A gyermek logikájától az ifjú logikájáig, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kenesei István, 2003. szerk.: A nyelv és a nyelvek, Akadémiai kiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc, 1992, szerk.: Strukturális magyar nyelvtan, 1. Mondattan, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pap Mária – Szépe György, 1979, szerk.: Társadalom és nyelv, Gondolat, Budapest.
- Piaget, Jean, 1959: *The Language and Thought of the Child* (third edition). Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 76–161.
- Piaget, Jean, 1970: Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest. 66–76., 198–225., 275–346., 365–407.
- Piaget, Jean, 1978: Szimbólumképzés a gyermekkorban, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Réger Zita, 1988: Utak a nyelvhez, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szépe György, 1990. (szerk.): Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vigotszkij, Lev, Sz., 1967: Gondolkodás és beszéd. Akadémiai Kiadó, Budapest. 205–325.

FRANKOFÓN MESÉK FORDÍTÁSÁVAL A BEFOGADÁSKÖZPONTÚ IRODALOMOKTATÁSÉRT

BERECZKINÉ Z. ANNA

Az új típusú kétszintű érettségi vizsgák követelményeinek rendszerében az előző évek elvárásaihoz képest jóval nagyobb hangsúlyt fektettek a kompetenciafejlesztésen, a személyiségformáláson alapuló oktatás során elsajátítható tudás eredményeinek számonkérésére. Ez a tény arra ösztönzi az irodalomtanárokat, hogy a kognitív pszichológiai és a konstruktív pedagógiai ismeretek figyelembevételével, az interaktív és reflektív tanulásszervezés keretei között valósítsák meg az irodalomoktatást, melynek alapvető célkitűzései között szerepel az olvasás megszerettetése.

A tantárgyak közötti integráció gyakorlatának nagy szerepe van a nyelvi és a kommunikációs kompetenciák fejlesztésében, az alkalmazásképes tudás kialakításában, az irodalom iránti érdeklődés megtartásában, elmélyítésében. Ehhez rendelkezésre állnak azok a didaktikai eljárások, amelyek hozzájárulnak a hatékony és eredményes irodalomértéshez, a kreatív alapokon nyugvó szemlélet átadásához. A módszerek körét a főiskolai hallgatók által szabadon választható francia kurzus keretei között folyó kísérleti jellegű órák tapasztalataival bővítettük.

Az idegen nyelvi órába illeszkedő irodalmi értéket képviselő francia nyelvű szövegek olvastatásával és fordításával olyan készségek és képességek fejleszthetők, amelyek lehetővé teszik a hallgatók nyelvi leleményének kibontakozását, a problémamegoldó gondolkodás elmélyítését. Az olvasói tapasztalatra építő, befogadásközpontú irodalom tanítás érdekében rövidebb terjedelmű művek – célnyelvről magyar nyelvre való – fordításával a hallgatók nyelvi kompetenciájának fejlesztésére koncentráltunk.

A lefordított szövegek alkalmat adnak arra, hogy további hangsúlyt helyezzünk az olvasási attitűd tudatos formálására, az idegen nyelvi és az anyanyelvi kifejezőmód stílári különbségeinek összevetésére, valamint a kultúrák közötti hasonlóságok és eltérések reflektálására.

Az interetnicitás jegyében zajló művelődéstörténeti, irodalomelméleti kérdéseket érintő, multikulturális műveltséget adó fordításórák előkészítése újszerű kihí-

vást jelent az oktató számára. A siker biztosításának érdekében olyan szemelvényeket sorakoztatunk fel, amelyeknél a fordításban rejlő nyelvtani-lexikai problémák a nyelvtudásnak e magasabb szintjén már nem vezetnek leküzdhetetlen akadályhoz.

Előre meghatározott cél- és szempontrendszer alapján összeállított idegen nyelvű szövegek bemutatása után a tanulók egyéni irodalmi ízlésük alapján válogatnak a rövidebb terjedelmű művekből, közben érvekkel és ellenérvekkel operálva megpróbálják meggyőzni egymást az adott írások értékeiről.

A konkrét művek kiválasztása után a magyar nyelvre való fordítás következik, amit egy elmélyült elemző folyamat követ. A munka több fázisban történik: az első órákon a nyersfordítások kerülnek megbeszélésre, majd a szépirodalmi stílusba való átültetés következik. A feladat arra inspirálja a tanulókat, hogy gondolkodva alkossanak, megoldásokat keressenek a két nyelv között lévő eltérő struktúrák fordítására, értelmezzék a felmerülő nehézségeket, előzetes szempontok szerint becsülik meg saját teljesítményüket. „A megértés és a tanulás személyes természetének hangsúlyozása, valamint a gondolkodásra való ösztönzés megerősíti a saját tanulásmegértés iránti felelősséget és tudatosságot is.” (PETHŐNÉ NAGY 58)

A fordításórák tanári dokumentumai összesítik a komplex pedagógiai vonatkozásokat: a módszertani eljárás eredményeit, a felmerült nehézségeket, a továbbhaladás irányát. Ezáltal a tanár számára lehetőség nyílik a tanulók jobb megismerésére, az egyéni reflexiók mélyebb analizálására.

A felvázolt folyamatban a frankofón irodalomhoz tartozó Maurice Carême (1899–1978) francia nyelvű meséiből válogattunk. A belga költőt, író – még életében – Párizsban a költők hercegévé választották. Első magyarra fordított versét Kassák közölte a Munka című folyóiratban 1939-ben. Versesköteteinek és regényeinek újbóli kiadásai belga és francia kiadók gondozásában jelennek meg.

A Caprine meséi című kötet (CARÊME 1948) kilenc különálló részből álló gyűjtemény, melyben a népmesei eszköztárra jellemző motívumsorok mellett megtaláljuk az író sajátos történetközpontú szövegvilágának kellékeit: az irracionálissá váló életterek riasztó háttértörténeteit.

„Carême eredetisége: nagyon kevés szóval újra néven nevezni a dolgokat, nagyon kevés szónak újra visszaadni eredeti jelentését... Bonyolult, kétértelmű, raffinált egyszerűséget talált ki: a konkrétnek és a képzeletbelinek, a hétköznapiak és a csodásnak szinte észrevétlen szintézisét...” (FERENCZI 1992, 195)

A brabanti mesekincsből táplálkozó Caprine szövegek fantasztkumba ívelő motívumkészletét ebben az esetben a motiváció egyik fontos elemének tekintettük. A titkokkal átítatott mesei világot közvetítő olvasmányok hatása a fiatalabb olvasónemzedékre vitathatatlan: a meséket átszövő fantasztkum megjelenése, a rejtett természetfeletti okozatiság lenyomatai, a csodák hitelességét megerősítő váltakozó metamorfózisok vonzó olvasmánnyá teszik ezeket a műveket. „A fantasztikus szemlélet kulcsa a bizonytalanság, mely a természetfeletti jelenség okára vonatkozik. A fantasztikus hatás addig tart, amíg valamilyen magyarázat nem adódik a megmagyarázhatatlanra.” (Maár–Ádám, 2002: 271)

Carême a kötetet izolált felnőttekkel és gyermekekkel, nagyhatalmú varázslókkal, démoni erejű zsarnok-lényekkel, különös állatokkal népesítette be. A nyomasztó szorongás – a fantasztikus irodalom egyik leglényegesebb szemantikai jegye – a Caprine mesék szervező ereje. A gyűjtemény exponálja bennünk a mesei csodavárást és a megmagyarázhatatlantól való rettegést, amelyhez azonban hozzátartozik az ismeretlen iránti vonzódás is. Az író meséiben a fizikai és szellemi világ össze mosódik, az idő és a tér fogalmai átértékelődnek, a hétköznapiakat átszövő fantasztkum megjelenítése helyenként naturalisztikussá transzformálja a történeteket.

„A félelem egyik szükségszerű feltétele a magányosság: az elszigeteltség, a kapcsolatok hiánya, de legalábbis a pillanatnyi egyedüllét a fantasztikus élmény kialakulásának legkedvezőbb talaja.” (Maár 2001:151) A mesék szereplői a tehetetlenség által sebezhetővé váltak, így csak az abszolút szuverén módon létező saját belső világban való feloldódási lehetőség permanens keresése jelenti a kiutat számukra. Szabad átjárást kaptak az emberek világából a mágikus varázslatokba. Az író az egymás mellett létező reális világ és mesevilág törvényeinek ötvözésével a mesei keretbe ültetett fantasztikus motívumokat a cselekményszövés állandó tárgyává teszi, melyek szokatlanságuknál és bizonytalanságuknál fogva az olvasóban kiváltják a nyugtalanító különösség érzését.

Todorov Bevezetés a fantasztikus irodalomba című (Todorov 2002:168) könyvének utószavában Maár Judit a következő összegzést adja: „A fantasztkumhoz igen közel álló két műfajként Todorov a csodást és a különöst jelöli meg, annak megfelelően, hogy a válasznélküliség, a bizonytalanság állapotából milyen kivezető utat talál a történet olvasója, azaz milyen választ ad az eleinte különös, érthetetlen, megmagyarázhatatlan jelenségre.”

A kötet Varázsgömb (*Boule magique*) című meséjének lefordítása a nyelvi- és a fordítási kompetencia szintjén reális vállalkozásnak bizonyult. A varázsló kiszámítható, pontról pontra megtervezett mutatványaiban az élettelen tárgy élő személyként cselekszik. Egy váratlan esemény folytán azonban hiba keletkezik az addig tervszerűen működő, mindenkit lenyűgöző előadásban. A gömbbe zárt törpe megbetegszik, nem tudja elvégezni a varázsló utasításait. A tárgy önálló életre kel, megfosztja tulajdonosát igazi erejétől, ezáltal kisajátítja a hatalom birtoklását.

A francia–magyar viszonylatban felmerülő nyelvtani kontrasztok közül a birtokos- és a szenvedő szerkezetek feloldásánál, a névmások sorrendjének kialakításánál, az igeneves szerkezetek fordításánál és a szórendi kérdéseknél kellett komolyabb tanári segítséget nyújtani. A grammatikai struktúrák szigorú betartatása nélkül bizonyos lexikai szabadság biztosításával, a nyelvek közötti hatások feltérképezésével – a fordítói kompetencia elmélyítésén kívül – a kulcskompetenciának tartott kritikai gondolkodás és metakogníció fejlesztésének célja is teljesült.

A műhelymunka során a tanulók – saját fantáziájukra támaszkodva – a fantasztikumba hajló történetek fordításával és értelmezésével új olvasatokat hoztak létre: a képzelet szervező ereje lehetővé tette számukra a realisztikus és mesebeli történeteket ötvöző világ újrateremtését. A szövegek végső megformálását a mesék hatékony értelmezési módokkal történő bejárása tette lehetővé. A fordítások kötetbe való szervezése (terjedelmi okok miatt ennek közlésétől most eltekintünk) összekapcsolja a tervezési folyamatot és a megvalósulást, alkalmat teremt az értékelésre, a rendszeres tanári visszacsatolásra.

Ezzel a metodikai eljárással teljesíthetjük a differenciálás követelményéből adódó feladatokat, széles skálán fejleszthetjük az átlagon felül teljesítő diákok készségeit, képességeit.

Az olvasóvá nevelés azt is jelenti, hogy az irodalomról való tudás forrásának magát az irodalmat, a művekkel való személyes találkozást tartjuk, ezzel támogatjuk a befogadók saját olvasatainak megteremtését, az interpretációs stratégiák vállalását, az önfeledt olvasói magatartás kialakítását.

Tapasztalati adataink tükrében megállapíthatjuk, hogy a felvázolt fordítási gyakorlat, valamint az idegen nyelven való kommunikáció képességének fejlesztése hozzájárulhat a sokirányú kompetenciafejlesztésből összetevődő irodalomértés sikerességéhez.

Irodalom

Carême, M. (1948): Contes pour Caprine; Gembloux; Duculot.

Caprine, Le petit vieux, La vague et le goéland, La roulotte, Le géranium diabolique, La boule magique, Eglantine, Le magicien aux étoiles, Le bonhomme de neige.

Ferenczi, L. (1992): Maurice Carême – visszatérés a költészethez. In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő: „de nem felelnek, úgy felelnek”. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs, 195.

Pethőné Nagy Csilla (2005): Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás, Korona Kiadó, Budapest, 58.

Maár Judit – Ádám Anikó (2002): A bűvös kéz. XIX. századi fantasztikus elbeszélések, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 271.

Maár, Judit (2001): A fantasztikus irodalom. Osiris Kiadó, Budapest, 151.

Todorov, Tzvetan (2002); Bevezetés a fantasztikus irodalomba, Napvilág Kiadó, Budapest, 168. (Maár Judit: Utószó).

Anthologie de la didactique du FLE, (2003): Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

A PEDAGÓGUSOK INFORMATIKAI FELKÉSZÜLTSGÉNEK FEJLESZTÉSE

BONTOVICS IGNÁC

Probléma

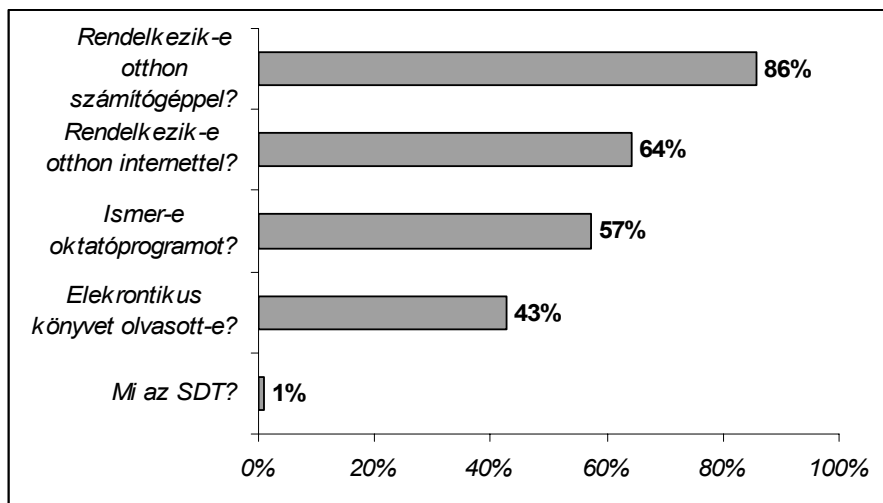
Az oktatásban folyamatosan jelenek meg a számítógépek és a hozzájuk kapcsolódó eszközök, amelyek segítségével a pedagógusok színesebb és érdekesebbé, sokszor pedig szemléletesebbé tehetik az órájukat. Tapasztalataim alapján a középiskolából kikerülő diákok számítógépes ismeretei elég hiányosak. Az iskolák többségében az ECDL vizsgát tekintik végcélként, pedig ennél jóval bővebbnek kellene lennie az informatikaoktatásnak. A középszintű érettségi már túlmutat ezen, köszönhetően a kép- és weboldalszerkesztésnek, valamint a szóbelinek, ahol a rálátást is vizsgálják. Megítélésem szerint a pedagógustársadalom számára fontos, hogy egy professzionálisabb képszerkesztő programot is ismerjen. Az óvodapedagógus számára a ki-festők, labirintusok, párosítások és egyéb képek megszerkesztéséhez, a tanítók számára a szemléltetéshez, összegzéshez, csoportosításhoz, az általános iskolai tanárok számára az ábrák, keresztmetszetek elkészítéséhez, a középiskolai tanároknak pedig a bonyolultabb testek szemléltetéséhez. A weboldalak ismerete hasznos dolog, akár saját weboldalt akarunk szerkeszteni, akár a forrás megnevezésével egyéb tartalmakat szeretnénk lementeni és alkalmazni.

A kérdés az, hogy a pedagógustársadalom vajon felkészült-e ezek használatára, illetve a leendő pedagógushallgatókat mennyire készítik fel ezen eszközök használatára. A pedagógusképzésben ehhez kapcsolódóan másik nagy kérdés, vajon a pedagógusképzésre jelentkező hallgatók milyen szinten ismerik a számítógépet és azt mire is használják. A Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógia Főiskolai karának a hallgatói között végeztem egy felmérést.

Mérés

Az első kérdéskörben az Informatikai ellátottságot és tájékozottságot vizsgáltam. Ellátottság tekintetében arra a kérdésre hogy rendelkezik-e otthon számítógéppel, a hallgatók 86% igennel válaszolt, viszont otthoni internetkapcsolattal már csak 64% rendelkezik. Tájékozottság szempontjából már rosszabb a helyzet. Itt arra kerestem

a választ, hogy hallgatók oktató programok tekintetében mennyire tájékozottak. A válaszadók 57%-a mondta, hogy ismer valamilyen oktatóprogramot. Többségük a Manó sorozatot nevezte meg, elektronikus könyvet pedig 43%-uk olvasott. Elektronikus tananyagok közül nagyon sokan megnevezték a Wikipédiát, de az SDT csak 1%-uk ismerte. (A Wikipédia sikeréhez az is hozzájárul, hogy a Google keresőoldal tudományos kulcsszavak esetén a találatokat ezzel kezdi.)

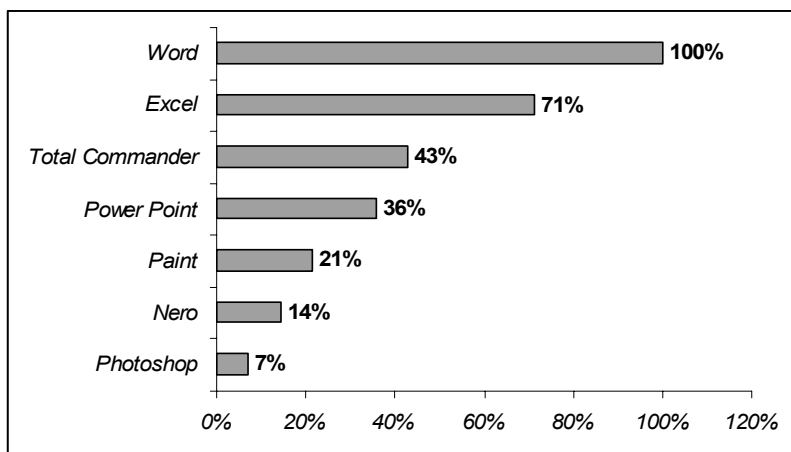


Tanulási céllal való számítógép-használatként az alábbiakat nevezték meg a hallgatók:

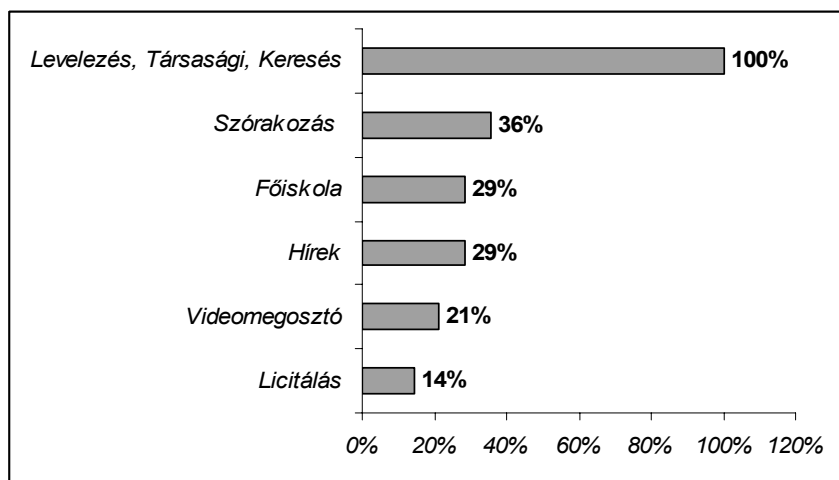
- Esszék, beadandók írása,
- szakirodalom-keresés,
- jegyzetek nyomtatása.

A hallgatók többsége az interneten talált forrásokat le is menti, a szükséges részeket kimásolja, és szerkeszti is őket (értem ezalatt, hogy nem csak egyszerűen beilleszti egy adott szövegszerkesztőbe.)

Második kérdéskörben a programok ismeretére kerestem a választ. A kérdés így hangzott: Sorolja fel azokat a programokat, amiben megítélése szerint magabiztosan mozog. (Bármennyit felsorolhat.) A kérdésből kifolyólag sok program neve szóba került, például mozgókép- és hangszerkesztő programok; az alábbi diagramban a legtöbbször elfordulókat mutatom be:



Amint az ábrán látható, saját megítélésük szerint a válaszadók mindegyike ott-honosan mozog a Word szövegszerkesztőben, 71%-uk pedig az Excel táblázatkezelőben. Viszont csak 36%-uk jelezte, hogy magabiztosan ismeri a PowerPoint bemutatókészítőt, ami azért rossz, mert egy pedagógusnak erre ugyancsak nagy szüksége lenne. A legegyszerűbb képszerkesztő programot, a Microsoft Paintet csak 21%-uk nevezte meg ismertként; ennek a programnak a segítségével geometriai alakzatokat tudnának készíteni. Az egyik kérdéskörben az internet használatára voltam kíváncsi. A kérdéskör alapvetően weboldalak böngészésére vonatkozott, nem vizsgáltam viszont a különféle chat- és letöltőprogramok használatát. (A letöltőprogramok esetében szeretném megjegyezni, hogy a sok illegális dolog mellett nagyon kis számban találhatók hasznos anyagok is, például dokumentumfilmek. Persze ezek letöltése és használata jogi szempontból külön kérdés.) A weboldalak látogatásánál rendszeres látogatásnak minősítettem, ha legalább heti két alkalommal felkeresi az adott oldalt. Természetesen sokféle oldalt megneveztek a hallgatók, ezeket kategóriák szerint csoportosítottam.



Jól látható, hogy válaszadók mindegyike rendszerességgel használja a különböző weboldalakat levelezési, keresési és társasági céllal. A keresés kategóriában természetesen a nagy számban megtalálható Google weboldal mellett nagyon sokan jelölték meg a különféle menetrendeket és az álláskeresőket is. (Társasági oldal alatt az iwiw-hez hasonló társasági oldalakat értem.) A levelezés annyiból érdekes, hogy nagyon kevesen használják a különféle levelezőprogramokat, amelyeknek az ismerete annyiból lenne hasznos, hogy nagyon sok iskolában működik levelező szerver, s ennek használatához elengedhetetlen egy levelezőprogram ismerete. A szórakozás kategória igen nagy. Ide soroltam a különféle vicclapokat, de a honfoglalót is. Ugyanis amellett, hogy játék, a tanulást is segíti. A főiskola weblapját a hallgatók 29%-a rendszeresen látogatja: ez számunkra külön öröm. A diagramról leolvasható, hogy a hallgatók 29%-a nevezett meg olyan weboldalt, ahol híreket lehet megnézni. Bár tendenciákat nem tudok mutatni, de igen erőteljesen jelen vannak a különféle videomegosztó és licitációs oldalak is.

Fejlesztés

Elsődleges cél, hogy a pedagógusképzésben résztvevők rutinszerűen használják az informatikai eszközöket. Elméletileg ezeknek a használatát középiskolában el kellene sajátítani, de a tapasztalat sajnos azt mutatja, hogy nagyon sokaknak vannak még hiányosságaik. Nem keveseknek még az alapvető fájlműveletek is gondot okoznak. Ezeket a hiányosságokat mindenképpen ki kell küszöbölni, és amikor már

gyakorlattan használják a számítógépeket, akkor megkezdődhet az elektronikus tananyagokkal és eszközökkel való foglalkozás.

Ismertessük meg a hallgatókkal a különféle információs helyeket, ahol munkájukhoz szerezhettek anyagokat, legyen az akár elektronikus tananyag vagy elektronikus könyv. Ehhez szükséges, hogy az informatikaóra keretein belül mi, oktatók is mutassunk webhelyeket, ahol gyűjthetnek tananyagokat az órájukhoz, és keressünk is a hallgatókkal a legkülönbélebb témákban tananyagokat. Fontos, hogy megismerjék a különféle oktatóprogramokat, és ne csak a nevük alapján, hanem használat szintjén is. Ehhez elengedhetetlen, hogy a számunkra elérhető legtöbb programot bevigyük az informatikaórára, és megmutassuk használatukat. A közoktatási intézményekben egyre több helyen megtalálható digitális táblák segítségével színesebbé és látványosabbá tehető az oktatás, ami természetesen jó dolog, de a pedagógustársadalom jelentős része idegenkedik tőle. Ezért elengedhetetlen, hogy akár informatikaórán, akár tantárgy-pedagógia órán megismerjék ezeket az eszközöket: lássanak digitális táblával kibővített órát. Lényeges ugyanakkor, hogy ne vessük el a súlykot. A tábla csak segíti az oktatást, és nem helyette van. Fontos tudatosítani, hogy ez is csak egy további eszköz a könyv és a tanár mellett. Ha már a leendő pedagógusok láttak ilyen tanórát, akkor fontos, hogy ők maguk is állítsanak össze interaktív táblás tananyaggal kibővített órát, amelyet azután közösen értékelünk.

AZ EVANGÉLIKUS ÓVODA ÉS ÁLTALÁNOS ISKOLA NEVELÉSI, OKTATÁSI KÜLÖNBSÉGE AZ ÁLLAMI INTÉZMÉNYEKKEL SZEMBEN

CSEPREGI CSILLA

I. Bevezetés

Az előadásom megtartásának egyik fő célja, hogy az állam és vallás párhuzamba helyezésével ráláttassam a hallgatóságot az iskolai gyermeknevelés nehézségeire. A szakirodalmi áttekintések során arra a következtetésre jutottam, hogy sajnos kevesen foglalkoznak a vallás oktatásának és vallási alapon nyugvó oktatási intézmények problematikájával. Szándékom nem a bírálás, hanem a tájékoztatás. Egyik intézménytípust sem szeretném sem előtérbe, sem háttérbe szorítani.

Az intézmények első fő különbsége már a finanszírozás módjában, az erkölcsi szemléletben, nevelés eszközeiben, módszereiben szembetűnő. Egyes szakemberek arra a kérdésre is szeretnének választ, hogy szükséges-e egy vallási oktatási intézmény ma Magyarországon? Ezt sokféleképpen látjuk még mi pedagógusok is.

II. 1. Visszatekintés a kezdeti nehézségekre

Történeti áttekintéssel, talán megérthetjük a 2 intézménytípus különbségének lényegét, súlyosságát valamint a szoros összefüggését.

1945–48 között még demokratikus keretek között történt az oktatásügy. 1945 augusztusában létrejött a nyolcosztályos általános oktatás, a tankötelezettséget 6–14 évre tették. Megszűntek a korábbi 6, 8 osztályos népiskolák. A legtöbb helyen nem voltak adottak a tárgyi, személyi feltételek. A háborús károk miatt kevés tanterem működött.

1946-ban megindult az állami tankönyvkiadás. Ezekben az években leginkább még felekezeti iskolákból állami hatáskörű oktatásügy. *(1. ábra)*

Rajk László belügyminiszter ebben az évben feloszlatta az akkori ifjúsági és felnőtt, vallásos és civil polgári egyesületeket, betiltotta a katolikus ifjúsági folyóiratot. *(Kollega Tarsoly, 1996–2000), (Gottfried)*

Felekezet megnevezése	Intézményszám 1946-ban	Intézményszám 1947-ben
katolikus	1216	1669
református	513	494
evangélikus	168	158
ortodox	14	1
izraelita	11	15
unitárius	1	1

1. táblázat: 1946/47 tanévben az általános iskola fenntartóinak megoszlásában, főként az egyház által fenntartott felekezeti intézmények:

(Forrás: Magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek 1994. Művelődési és Köznevelési Minisztérium. Bp., 1995.)

1948-ban sor került az egyházi intézmények államosítására. Ez az ország mintegy kétharmadát érintette.

Egyházi iskola	6 505
Gyermekszám	639 355

2. táblázat: 1948-as adat az egyházi intézményben található gyermekszámról
(Forrás: Magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek 1994. Művelődési és Köznevelési Minisztérium. Bp., 1995.)

Az 1949/50 tanévben az új rendszerű általános iskolákban a tanterv megemelte a magyar nyelv és irodalom, a matematika, a természettudományok óraszámát. A szabadon választható órákat beszüntette, helyette kötelező lett az orosz nyelv tanulása.

A rendszerváltozás idején az egyházak működését jogszabályok korlátozták.

1956-ban az I–IV osztály, 1958-ban az V–VIII. osztály számára új tanterv hatályba lépése. Az általános iskola feladatát a következőképpen határozta meg a tanterv:

„Az általános iskola nyújtson minden tanulónak alapműveltséget, fejlessze bennük a kommunista ember erkölcsi tulajdonságait, tegye képessé őket arra, hogy szocializmust építő hazánk művelt, mindenoldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá váljanak.”

1961. évi III. törvény 16 éves korig terjesztette ki a tankötelezettséget. Ismételten hangsúlyozta a szocialista világszemlélet fejlesztését a tanulóknak, már óvodás kortól.

1989. június 30-ai rendelkezés felszámolta az Állami Egyházügyi Hivatalt. (Fabiny, 1997)

1989. július 1-jével megszűnt az egyházi kiadói tevékenység, az egyházi sajtók ellenőrzése.

1989. október 23-án kihirdették a Magyar Köztársaság Alkotmányát. Az állam és az egyházak szétválasztásával lehetővé tették az állam világnézeti semlegességét. (Báthory, Falus 1997)

1990. A kilencvenes években a korábbiakhoz képest kezdett megváltozni a vallás társadalmi megítélése. A pedagógus próbál egyensúlyt teremteni, de sokszor nehéz, mert a közérkölcsl romlásnak indul. (Gergely, 1993)

Ha az egyházi intézményeket nézzük, akkor sokkal jobban vissza tudjuk állítani véleményem szerint a rendet, például azt, hogy a pedagógus nemcsak a gyermekek számára, hanem a szülők számára is tiszteletre méltó személy legyen.

A tanulók vallásossága (példaként véve egy evangélikus felekezeti intézményt) a házi feladat elkészítésekor, valamely művészi tevékenység formájában, öltözködésben, viselkedésben mutatkozhat meg.

Az a fajta rend, amelyet a gyermek az ilyen jellegű intézményben megtapasztal, az élete hátralévő szakaszát is meghatározza, ez például a párválasztásban figyelhető meg.

II. 2. Egy vallásos szemléletű intézmény bemutatása

Nézzük meg példaként az orosházi evangélikus intézmény működését. (Az állami intézményekre működését mindenki ismeri, ezért ezekről csak érintőlegesen szölok a továbbiakban.)

Szerencsére meg tudtam és meg tudom figyelni az evangélikus egyházi intézmények növendékeinek viselkedését, neveltségi szintjét, mert az orosházi Evangélikus Intézmény bármikor rendelkezésre bocsátja észrevételeit, tapasztalatait, valamint az ottani kapcsolataim lehetővé teszik az egyéni fejlődés vizsgálatát is. Ezzel szemben pedig több állami intézmény diákjait is meg tudom vizsgálni, mert a munkám lehetővé teszi ezt a fajta vizsgálódást.

A politikai viszonyok nagyban átformálják napjainkban is az oktatást. Azonban, ha 1945 utánra nyúlunk vissza, láthatjuk, hogy az oktatás, ezen belül a valláspedagógia mindig is nehéz helyzetben volt, van és lesz. **1945** után megkezdtek az elemi iskolák 8 osztályos iskolákká szervezését, a gimnázium pedig 8 osztályos helyett 4 osztályos lett. 1948-ban államosították az iskolákat, és az akkori egyházi nevelőket állami státuszba helyezték. Az oktatásügy befolyásolta az akkori nézeteiket és a vallási nevelést, bár engedélyezte a fakultatív hitoktatást, de túlnyomórészt a természettudományos nevelést helyezték előtérbe. Az egyházi nevelés így háttérbe szorult.

Változásra pozitív értelemben **1992 szeptemberében** került sor, az ökumenikus nyitottságú egyházi osztályok kezdték meg munkájukat az orosházi 2. számú Általános Iskolában. Az **1991–92-es tanév** végén új igazgató lett az egyház javaslatára: Jantos Istvánné Keresztes Ilona (jelenleg is ő az intézmény vezetője). Ez a város első és egyetlen egyházi általános iskolája és gimnáziuma. Az intézmény vallásos szemléletével egyet nem értő pedagógusok más iskolákban helyezkedtek el.

Az egyházi tagozaton iskolaotthonos formában tanulnak a gyerekek. Óráikat délelőttre és délutánra teszik. Délelőtt a közismereti, délután a készségtantárgyakat tanulják. Ezekben az osztályokban a hittanórák beépültek az órarendbe. 1–7 osztályig heti 2 órájuk van, a felsőbb évfolyamokban már papok tartják szintén heti rendszerességgel a hittant.

Az azonos évfolyamra járó gyerekek felekezetek szerint vesznek részt a hittanórán, de nem okoz problémát számukra a különböző vallásba tartozás. Szívesen tanulnak egymástól, meghallgatják a másik véleményét. *(1. melléklet)*

II. 2. 1. Kiemelt nevelési feladatai az intézménynek

- az érzelmi élet kiteljesítésével a pozitív személyiségjegyek erősítése
- érték- és információközvetítés a Biblia alapján, ennek megfelelő szokásrendszer kialakítása
- a gyermekek lelki szükségleteinek kielégítése a hitélet lehetőségeinek segítségével
- a gyermekek életkorának megfelelő vallási, egyházi ismeretek átadása *(az Intézmény pedagógiai programjában)*

Fontos célkitűzésük, hogy növendékeik képesek legyenek a társadalomban megállni a helyüket, önállóan döntést hozni, vállalni a véleményüket, megfelelő módon kezelni konfliktusaikat, lehetőség szerint szeretetben élni. Ennek az intézménynek a gondolkodása tükrözi az összes magyar egyházi intézmény gondolatmenetét.

Az intézményben nagy hangsúlyt fektetnek a művészeti és testi nevelésre, valamint több szakkör is indul fakultatív módon, pl. matematika, magyar. A mindennapi áhítat, étkezés előtti és utáni imádság is természetes módon jelenik meg az oktatás során.

A régi hagyományt követve a gyerekeknek lehetőségük van vasárnaponként gyermek istentiszteleten való részvételre.

Az ünnepekre felkészülés mindig díszbe önti az iskola falait. A kapun belépve egyházi jelképek és gyerekek munkái köszöntik a belépőt.

1996-tól már nem mint egyházi tagozat, hanem mint egyházi általános iskola működhet az épület.

III. Záró gondolatok

A valláspedagógia a vallási intézményeken keresztül mindenképpen felelni akar az ifjúság alapkérdéseire, az élet értelmére, a szenvedés, halál, boldogság, egzisztenciák, ki vagyok én kérdésekre.

A vallási nevelés mai kavalkádja eredményezi a gyerekekben a bizonytalanságot. A mai modern kor elfogadásának hiánya is okozza, hogy az egyház befolyása lassan terjed.

Előadásom célját véleményem szerint teljesítettem: bemutattam a hallgatóságnak azt a lehetőséget, hogy a vallás nem csupán a hittérítésről szól, hanem az erkölcsösségre nevelés egyik fontos eleme. Valamint azt sikerül még a hallgatóság elé tárni, hogy az oktatás színtereibe belevonható az egyház, és nem csak az erre szakosodott intézményekben, hanem akár egy állami intézményben is.

Sajnos a politikai zűrzavar a nemzethez tartozást és a vallást hangsúlyosan szétválasztotta, a pénzbeli juttatások, anyagi javak felhalmozása gyakran sokkal jobban előtérbe kerül, de sajnos a gyermek, az utókor látja a kárát ezeknek a különválasztásoknak és elhatárolódásoknak.

Mivel a mai fiatal, főleg a kisgyermek a média veszélyeinek ki van téve nap mint nap, ezért fontos, hogy a nyughatatlan világban megtalálja a saját lelki békéjét, és erkölcsös, másokkal szemben toleráns, szeretettel teli felnőtt váljék belőle.

1. melléklet

A nevelők komolyan veszik nevelési célkitűzéseiket. Ezek pedig a következők:

- a másság elfogadása, felebaráti szeretet gyakorlása az ökumenikus nyitottságú légkörben
- belső motivációból táplálkozó tanulásra, önképzésre nevelés, a munkaerő kölcsönös alakítása
- a családdal együttműködve, az életkori sajátosságokra alapozva hazaszereztetre nevelés
- a szülők tiszteletére, családi életre való nevelés
- a gyengék, elesettek segítése, az ilyen irányú érzelmek alakítása

(forrás: Orosházi Ev Á. I. és G. pedagógiai programja)

Felhasznált irodalom:

- 1.) Báthory Zoltán, Falus Iván: Pedagógiai Lexikon. Bp., 1997.
- 3.) Fabiny Tibor: A magyarországi evangélikus egyház rövid története. 2. kiad. Bp., 1997.
- 4.) Gergely Jenő: A keresztényszocializmus Magyarországon, 1924–1944. Bp., 1993.
- 5.) Voigt, Gottfried: Bevezetés az egyház tanításába (www.lutheran.hu/konyvek/voigt/voigt00.htm)
- 6.) Kollega Tarsoly István: Magyarország a XX. században, II. kötet, VI. Fejezet: Egyházak és felekezetek, Babits Kiadó, Szekszárd, 1996–2000.
- 7.) Orosházi Evangélikus Egyházi Általános Iskola és Gimnázium pedagógiai programja 2006.
- 9.) Ránki György: Magyarország története 8. kötet, Bp., 1976.

KORUNK IRODALMA A TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZÉSBEN

CSÍKVÁRI GÁBOR

Mit is tekintünk kortárs irodalomnak? Lehetetlen rá válaszolni, különösen, ha szélesebben, „világirodalomban” gondolkodunk (de még akkor is, ha Európára koncentrálunk). Általánosító jelzőink (premodern, modern, posztmodern) nem jelölnek térben és/vagy időben hozzávetőleg homogén irodalmi vonulatokat. A „modern” és a „posztmodern” az irodalomtudományban önmaga definiálásával is bajlódik (legfőként az utóbbi), s az irodalomtudományban bekövetkezett a paradigmaváltás, a strukturalizmust váltó hermeneutika műelemző, műértelmező gyakorlata, módszertana jelenünkben alakul. (Csak zárójelben, hogy ne tévedjünk elméleti disputák labirintusába, a hermeneutika filozófiája az egységesen alkalmazható értelmező-elemző módszertan lehetséges létét is megkérdőjelezi, tehát fundamentális irodalomelméleti viták is nehezítik fogalmaink értelmezését.)

Az oktatás gyakorlata felől, pragmatikus közelítésben sem könnyű a válasz. Hallgatóink irodalmi műveltsége javarészt olyan művekből áll, melyeknek van körülírható „művészi üzenete” (vagy tulajdonítunk neki...), s ez „kielemezhető”, megérthető anélkül is, hogy tudomásul vennék az imaginatív közeget, a jelölők jelöltjeinek rendkívül tág körét, a szöveg önértékét. Tapasztalataim egyértelműen arra utalnak, hogy eszményük a realista és romantikus regény, a líra sokkal kevésbé népszerű, mint az epika, a dráma pedig jobbadán teljesen háttérbe szorul, vagy a (nagyon vegyes esztétikai értékű) színházi élményekhez kötődik ízlésvilágukban. Irodalmi szocializációjuk tehát hiányos, irodalomelméleti alapjaik pedig jószerével nincsenek. A realista regény egy vagy néhány jelentésrétege feltárható inaktív, szemlélődő befogadói attitűddel: az olvasó végighalad a mesén, izgul a jókért és várja gonosz megbüntetését, s ha a dolgok mégsem így alakulnak, megcsóválja a fejét: ej, de rossz világ ez! Vagyis a szöveg referenciális funkcióját értik és érzékelik, a poétikait nem, vagy alig.

A modern és a posztmodern pedig éppen nem értelmezhető ezzel a passzív olvasói viszonyulással. A hagyományos műfaji határok feloldódása, az irodalmi művek szövegszerűsége, a nyelvi jelrendszer fokozott megterhelése, a jelek jelentéstartományának robbanásszerű kibővítése, az idegen szövegek beemelése, a szűkebb-

ben és tágabban értelmezett „intertextualitás”, vagyis mindazok a szövegalkotási eljárások, melyek már a modernitásban is felbukkannak, és amelyek a posztmodernben kiteljesednek, idegenek és érthetetlenek számukra. A szöveggel való párbeszéd, a szöveg önálló, referenciális funkciótól független, esztétikai minőségként való értelmezése intellektuális és/vagy érzelmi/hangulati erőfeszítés nélkül lehetetlen.

Vagyis: mindaz, amit a modernitás kísérletezéseként fogtunk fel, és ami a posztmodernben önértékké teljeseedik, kortárs irodalomnak minősül abban a negatív értelemben, hogy túl van az átlagos irodalmi képzettségű/műveltségű, középiskolát végzett fiatalok szemhatárán, befogadási képességén, netán interpretációs kompetenciáján.

Kérdés lehet persze az is, hogy a szorosan vett tanító- és óvóképzésnek célja-e, feladata-e kiépíteni ezt a kompetenciát. Válaszul kérdezzünk másképp: lehetséges-e az irodalmi szövegeket (lettek legyen bármilyen műfajúak, bármely irodalomtörténeti kor alkotásai) esztétikai mivoltukban felmutatni, lehet-e irodalmi élményt felindítani anélkül, hogy az ilyen típusú szövegeket részben (vagy egészen) elszakítsuk referenciális funkciójuktól, hogy a jelek poétikai funkcióját – az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten és módon – megmutassuk?

Tehát elsősorban ezt, a szöveggel való párbeszédet célszerű előnyben részesítenünk. Miért itt és miért ezt írja? Mit jelent ez a szó, ez a mondat egy-egy olvasónak? (És talán: mit jelenthet a szó, a mondat leírójának, annak tükrében, hogy az egész szöveghez képest az adott helyen és módon jelenik meg...) Mi az összefüggés két mondat, két bekezdés, két kompozíciós egység között? A nagyromantika és a nagyrealizmus metonímia-elvét hogyan és miért váltja föl a metaforikus alapelv? Miért a jelhiány vagy éppen a redundancia? Ilyen és ehhez hasonló kérdések indíthatják meg a párbeszédet, egyben a befogadás folyamatát.

A folyamat talán megindul, de itt sem állhatunk meg. A befogadást kezdetben az is akadályozza, hogy sztereotípiává rögzült: minden irodalmi szöveg jelent valamit, az alkotó üzent, nekem, az olvasónak, s azt és csak azt az üzenetet kell és szabad megfejtenem, amit ő küldött, különben nem értem a művet. Ez a sztereotípia még akkor is mázsás súllyal nehezedik az irodalomtanításra, ha legalább a történelmi vagy éppen ismeretterjesztő jellegű szövegektől sikerül elkülöníteni az esztétikai minőséget...

Ismét csak a jeltermészetből fakadóan, valamint azért, mert, mint mondtuk, a jelek jelentéstartalma lényegesen kibővül, továbbá mert szövegvilággal van dolgunk, mely világot sajátosan egyéni képzeinkkel népesítünk be, evidencia, hogy nincs és nem is lehet egyetlen létező jelentés. Az alkotó világképe, ítélete a világban tapasztalt jelenségekről, érzelmei és hangulatai egyedien az övéi, ezeket kívánja kifejteni, és mivel a nyelvi kód közös, ennek az üzenethez képest adekvát alkalmazása elvileg lehetővé tenné, hogy az üzenetet teljes egészében megértsük. Csakhogy tökéletesen adekvát alkalmazás nem létezik, és ami fontosabb: az üzenet nem néhány mondatban megfogalmazható eszmei mondanivaló, hanem sokrétű, bonyolult, rétegzett, sokszor mélyen elrejtett komplexuma az alkotói világkép részének vagy egészének, lehetetlen tökéletesen azonosan értelmezni a művet az alkotói szándékkal. Van a szövegnek, a műnek jelentése, melynek részleges megfejtése lehetséges, de mivel az alkotó szubjektum a befogadóban nem reprodukálható, teljességében soha. És ami még lényegesebb: a befogadó maga is egy szubjektum, szocializációjával, élethelyzetével, korával, nemével, múltjával és jelenével, és persze megelőző irodalmi élményeivel együtt. Mindezek együttesen erőteljesen befolyásolják, sőt, meghatározzák a befogadás folyamatát. A megelőző irodalmi élmények kivált: ezek együttesen kirajzolnak egy elváráshorizontot, előzetes elvárások sorát a még ismeretlen szöveggel szemben, s a szöveget ezen elváráshorizont birtokában olvasza a befogadó. (Ha netán nem felel meg ennek a szöveg, sok esetben nem is kísérletezik a befogadással.) Tehát a létező jelentés átszűrődik a szubjektum minden meghatározó tényezőjén, sajátosan értelmeztetik az elváráshorizont szerint, vagyis jelentősen módosul. Minden olvasat szubjektív – de meddig tarthat ez a szubjektivitás?

Ahogy van egy jelnek van körülhatárolható jelentéstartománya, a jelekből szerveződő szövegnek is van. Az értelmezési folyamat nem térhet el a szövegtől, a jelek – bármilyen kibővült jelentéstartalommal – bármilyen szubjektívan, de csak saját jelentéstartományukban értelmezhetők. Vagyis a szöveg tág jelentéstartalmán belül lehetnek, vannak is eltérő értelmezések, amelyek esetleg nem mindenben esnek egybe az alkotói „üzenettel”. Ezeknek az értelmezéseknek azonban igenis van létjogosultságuk, ezek a létrejövő jelentések, melyeket a szubjektum a befogadás folyamatában alkot meg. A befogadó formálja a művet, mint a hogy a mű őt. Ettől, az önálló életre keltéstől válik vonzóvá a szöveg és a vele való párbeszéd. Sőt, az új és új párbeszéd, hiszen a szubjektum legparányibb elmozdulása új és új értelmezése-

ket hozhat – mennyire más 18 éves olvasatunkban József Attila Karóval jöttél kezdetű verse, mint 50 felé, a számvetések idején...

Az értelmezési lehetőségek azonban nem parttalanok. Éppen a szöveghez való szoros ragaszkodás az, ami meggátolja teljes félreértelmezéseket: az alapos és pontos szövegolvasás (és olvastatás), a jelek és jelkombinációk lehetséges jelentéseinek kibontása (és a nem lehetségesek kizárása) az egyetlen mód ezt elkerülni. Leginkább az „explication de texte” az a módszer, amely teret ad az egyéni értelmezéseknek, de nem engedi el a szöveg kezét, és megtartja az értelmezést a lehetséges határokon belül.

Mindez még inkább arra készítet, hogy az olvasásnak, a befogadásnak, az esztétikai megismerésnek új útjait próbáljuk megtalálni.

Mindenekelőtt kínos igyekezettel kellene vigyáznunk arra, hogy mindenki, aki irodalmat olvas, autentikus szöveget olvasson. Elfogadhatatlan tehát minden olyan tankönyvi szöveg, amely a (... nyomán) megjegyzést írja a szerző neve helyére. Az irodalmi szöveg autonóm, akár gyermekmeséről, akár egy Pilinszky-versről van szó. Megcsonkítása, átírása, dilettáns átértelmezése bűn az esztétikum ellen. Igaz ez a kisiskolás tankönyvekre is, meg a 111 híres regény zanzáira is. A főiskolás irodalomtanítás egyik alappillére: a jövő pedagógus tanuljon meg különbséget tenni eredeti szöveg és „átiromány” között, s az utóbbi ne szerepelhessen sem óvodai felolvasásán, sem tanítói gyakorlatában. Ha igaz (márpedig igaz) az, hogy az esztétikai birtokbavétel során értékek keletkeznek, ezeket hordozza az irodalmi mű is, és megteremt egy illúzióvilágot, egy képzeletbeli teret, amelyben a befogadó átélheti az emberi lét legmélyebb egzisztenciális tartalmait, akkor ez a kortárs irodalom „fogyasztójára”, befogadójára éppúgy igaz, mint nevelői gyakorlatának „alanyaira”. Mert az irodalmi mű nem a pragmatikusan létező világ leírása, másolása, hanem transzformációja, és leglényegesebb, de rejtett immanenciájának feltárása.

Az esztétikai illúzió kettős természetű: egyrészt a fikció közegében lehetőséget kínál a transzformált valóságtartalom felismerésére, másrészt jel- és szövegszerű. A jelek és a belőlük épülő szöveg autonóm egységének megbontás, „lebutítása” megöli az esztétikai illúziót.

Másrészt: az interpretációnak – az adott életkori meghatározottságokon belül – a legtágabb, a lehetséges értelmezési tartományon belül a legszabadabb – teret kellene adnunk. És éppen a kisgyermekkor, a kisiskolás kor ösztönös kreativitása adja erre a legjobb esélyt. Ha sikerül hallgatóink irodalomszemléletének és –értésének

ilyenfajta konverziója, sikerülhet az irodalomtanítás kisgyermekkor, kisiskoláskor igényének és céltudatosságának differenciáltabb, kompetensebb átalakítása is. Mind a tananyagok igényes kiválogatására, mind a feldolgozás módszertanának a kreativitásra, egyben a „jelszerűség” egyre fokozottabb megértetésére csak akkor van mód, ha mindezt éppen a az átalakult-átalakuló irodalmi szövegtípusok értelmezési mechanizmusának tudatosításával próbáljuk szolgálni.

ISKOLA – IRODALOM – OLVASÁS

GAJDÓNÉ GÖDÉNY ANDREA

A posztindusztriális társadalmakban a 20. század hetvenes éveitől a hagyományos kultúráközvetítés háttérbeszorulásának lehetünk tanúi. Ebben az elsősorban a jelenre fókuszáló társadalmi környezetben elsődleges preferenciává lett a kreatív személyiség kifejlesztésének igénye, a kommunikációs képességek és a nyelvi kompetencia fejlesztése. Ez az irányzat londoni iskola néven vált ismertté a szakirodalomban. A kultúráközvetítés igényét fenntartó, klasszicizált műveltségesszményt közvetítő ún. cambridge-i iskola az elitképzésben él tovább ezekben a társadalmakban.¹

Közismert, hogy Magyarországon az irodalomtanításnak – történelmi sajátosságokból eredően – a 18–19. század óta történelmi-politikai funkciója is van: az irodalomtanítás a magyarság tanítása, a hazához való kötődés egyik legerősebb szála. Sok oka van annak, hogy a 20. században az iskola és a tanítás a politika szolgájaként lett, az esztétikum végletesen háttérbe szorult, az irodalomtanítás ideológiai eszmék közvetítésének eszköze lett.² 1945 után a cambridge-i iskola konzervatív, erősen szociológiai-politikai szemléletű változata honosodott meg, amely egészen az 1978/79-es tantervi reform nyomán írt irodalomkönyvek megjelenéséig uralta az irodalom(tanítás)ról való gondolkodást.³ Minden bizonnyal igaz az, hogy a nyolcvanas évek gimnáziumi irodalomtankönyvei élet- és életkoridegenek voltak⁴ – már csak azért is, mert „az akkori magyar irodalomtudomány legkorszerűbb módszereit követő tankönyvek”⁵ módszertanilag nem lehettek alkalmasak a korosztály irodalomélvezetének és -értésének biztosítására. Ám bennük végre az irodalomérték(kelé)s meghatározó komponense lett az esztétikai érték. S ha „Az irodalmi tapasztalat mindenesetre a „jelölt” beszédmód, a sajátosan **nem**-használati szövegi-

¹ L. SIPOS Lajos: *Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon* = SIPOS Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó, Bp., 2006. 16–29.

² Bizonnyal nem függetlenül attól a – jelen dolgozat keretei között csak utalható – folyamattól sem, amit Kittler *Aufschreibesysteme* munkája, különösen annak *Mütterlichkeit und Beamtenschaft* fejezete mutat be, amelyben a német tanárság hivatalnokká válását elemzi, s azt, milyen összetevők mentén vált az anyanyelvi nevelés ideológia-közvetítővé. KITTLER, Friedrich, A., *Aufschreibesysteme*, Wilhelm Fink Verlag, München, 1985. 68–89.

³ KERBER Zoltán: A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. ÚPSz, 2002/10.

⁴ KERBER, 2002, uo.

⁵ KULCSÁR SZABÓ Ernő: *Az esztétikai tapasztalat nyomában. Irodalmi tankönyveink az évtized nyitányán = Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégen*. Balassi Kiadó, Bp. 1994. 101–114, 104.

ség észlelésével veszi kezdetét”⁶ – akkor a tankönyvháború néven elhíresült irodalomtanítási vitát kiváltó tankönyvsorozat máig értékhardozó útjelzője a magyar irodalomtanításnak.⁷ Noha a jelenkori irodalomfelfogás értelmében az irodalom mint művészet szövegekről referál, szövegekre reflektál, a műalkotás pedig ontológiailag van ráutalva a receptív megértésre, a korabeli kontextusban ezek a reformtankönyvek a maguk következetesen érvényesített esztétikai nézőpontjával, tudományos megalapozottságukkal és az irodalmi kánon „átírására” tett (nagy vitát kiváltó) kísérletükkel, de még autonóm művészetfelfogásukkal is – ha úgy tetszik – forradalmian újat jelentettek az irodalomról való gondolkodás számára. Az általános iskolai korosztály számára is megjelentek olyan, a korabeli kontextusban korszerű irodalomtanítási programok, amelyek elméleti megalapozottsága, esztétikai szemlélete, olvasásmotiváló koncepciója alternatívát jelenthetett az érvényben lévő tankönyvek mellett az irodalomtanítás számára. (Elsőként Zsolnai József nyikprogramja, amelynek kimunkálása párhuzamosan folyt a tantervi reform előkészítésével, már születése pillanatában annak alternatívájaként. A ’78/’79-es tantervi reform általános iskolai tankönyvei, noha a megelőző tankönyvsorozatnál jóval igényesebbek és érvényesebbek voltak, korántsem jelentettek olyan radikális váltást az irodalomtanítás számára, mint a gimnáziumi sorozat darabjai.)

A szövegtapasztalat elsőbbségének elve, amellyel az irodalom autopoietikus jellege (Niklas Luhmann) leginkább megragadható, elsősorban a „reformtankönyvek” utáni irodalomtankönyv-írás belátása lett – ha lett, a befogadói elv érvényesítése a múlt század kilencvenes éveiben felszabaduló tankönyvpiac feladata maradt. A szövegszerű megalkotottság vizsgálata nem pusztán az irodalmiság mibenlétével kapcsolatos felismerésekhez szükséges, hanem ahhoz is, hogy az irodalmi mű jellemzőire tekintettel lévő szem az újraolvasások sorozatában az észleléstől értelemalkotásig jusson el. „...a művel való találkozás nyomán olyan tapasztalat alakulhat ki, amely indokoltta tesz (tehet) bizonyos beavatkozásokat a művet s befogadóját körülvevő jelentések világába. Ez pedig (...) a művel folytatott dialógus sikerétől függ.”⁸ Mindez azt is jelenti, hogy az irodalom mint olyan a művészi kommunikáció kérdésköréhez is odatartozik. Olvasása, a megértésére tett kísérletek annak tu-

⁶ KULCSÁR SZABÓ, 1994. 109. [Kiem. tőlem. G. A.]

⁷ Még akkor is, ha az első osztályosoknak szánt kötet esztétikai bevezetője egy mimézisz elvű koncepció jegyében mutatja be művészet és valóság viszonyát, referencialitást és imitációt tételezve közöttük; a művészetnek, műalkotásnak pedig autonóm létet tulajdonít.

⁸ KULCSÁR SZABÓ, 1994. 108.

domásulvételét feltételezik, hogy [az irodalom] „a dolgokra való utalás rögzített, tehát egyértelmű kapcsolatformáját számolja fel – a jelentések átvihetősége érdekében.”⁹ A rögzíthetlenség időt és szellemi erőfeszítést igénylő hermeneutikai tevékenységre készíteti/kényszeríti az olvasót. A szöveg idegenségének, másságának »legyőzése« azonban esztétikai és (ön)megértésselményben részesít. Az esztétikai tapasztalatnak az észlelés/érzékelés, közvetítettség, alkotottság összjátékából eredő komplexitása azt is jelenti az iskolai praxis számára, hogy nem maradhat ki belőle a kreatív szempontok figyelembevétele. Mivel az irodalmi szövegek jelentésképzése elvileg lezárhatatlan és történetileg változó folyamat, minden egyes mű az olvasói képességek szintjén teljesedik időlegesen jelentésegésszé. Ez az olvasói kreativitás juttatja léthez a műalkotást, az irodalmi szöveg társzerzőjeként alkotó olvasói tevékenység pedig a művészetén túlmutató kompetenciákat mozgósít, amelyek kiaknázása az iskolának is feladata.¹⁰

A tankönyvpiac liberalizációja irodalomkönyvek sokaságát hozta magával, ami korántsem jelentette azt, hogy ezek mindegyike tudományosan megalapozott, korszerű irodalomfogalom és módszertani kultúra birtokában íródott volna, és alkalmas lett volna eminens funkciója betöltésére: az olvasás megszerettetésére, irodalomértő és -élvező olvasók nevelésére. A rendszerváltás utáni irodalomtankönyvpiac szakmailag igényes könyveit még egy darabig a nyolcvanas években keletkezett alternatív irodalomtanítási programok tankönyvei jelentették: a Zsolnai József ill. a Bánréti Zoltán nevével fémjelzett programok, ill. valamivel később az újonnan alakult Németh László Gimnázium anyanyelvi-művelődési –irodalmi programja.¹¹ Hamarosan megszületett az ELTE műhelyében az a tankönyvsorozat, amelynek általános iskolai darabjait Cserhalmi Zsuzsa írta, a jelen előadásban kitüntetett korosztály (5–6. évfolyam) számára egyedül, a felsőbb évfolyamoknak Tarján Tamással. Ezek a tankönyvek elméletileg és módszertanilag egyaránt szakszerűen, a receptív megértés jelentőségének tudatában, korszerű irodalomfogalom és módszertani kultúra birtokában gondolják át a korosztály irodalomolvasóvá nevelését. Mégsem lettek sikeresek. Mint ahogy azok a társaik sem tudtak jelentős áttörést felmutatni a tankönyvpiacon, amelyek szakmailag felelős és igényes válaszeletheget kínáltak az olvasással kapcsolatos jelenkori problémákra. Érdekes kísérlet

⁹ KULCSÁR SZABÓ, 1994. 109.

¹⁰ L. KULCSÁR SZABÓ, 1994, 113.

¹¹ L. SIPOS Lajos (szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*, Bp., 1991.

például Tóth Krisztina és Valaczka András (Nemzeti Tankönyvkiadó) azon próbálkozása, hogy nemek szerint olvastassa a korosztályt, az irodalom közös tananyagához fiúknak/lányoknak más-más olvasmányokat kínálva feldolgozásra. Még inkább figyelemre méltó a Pála Károly, Arató László nevével fémjelzett, a gimnáziumok számára készült problémacentrikus irodalomtanítási modell, amely a szövegértelmezést és a kritikai olvasás állítja a fókuszba. E koncepció jegyében születtek tankönyvek az általános iskola negyedik, ötödik, hatodik évfolyama számára is, a Calibra Kiadó gondozásában, Arató László és Pála Károly szakmai ellenőrzésével.¹² A szövegértési-szövegalkotási képességeknek a transzferhatásra alapozott együttes fejlesztésének koncepciója teljesedett ki aztán a SULINOVA tankönyv- és taneszköz-fejlesztési programjában, amely messzemenően figyelembe veszi az olvasáskutatás aktuális eredményeit, az olvasásszociológusok jelzéseit, a nemzetközi szövegértés- vizsgálatok tapasztalatát és a hazai monitorvizsgálatok eredményeit, s az azokból tudományos igényvel levont konzekvenciák alapján válaszlehetőséget kínál a felvetett problémákra.

A tankönyvrendelési, tankönyvpiaci mutatókat nézve egyelőre illúziónak bizonyul az az elképzelés, hogy a felhasználói oldal igényei egészségesen fogják szelektálni a tankönyvpiacot, és a jó tankönyv előbb-utóbb piacképes lesz, a rosszak pedig „kiíródnak” róla. Ezek a mutatók inkább a felhasználói oldal kontraszelektív működésének tanúbizonyságai. A sikerlista élén olyan irodalomkönyvek állnak, amelyek alig vesznek tudomást az irodalom/olvasás megváltozott fogalmáról, funkciójáról, a befogadás jelentőségéről, a módszertani kultúra változásairól, az olvasásra motiválás hatékony eljárásairól. Sikerlistás lehet olyan könyv, amely rögzített jelentéseket, egy kimenetű, kész értelmezéseket kínál a felhasználók számára, túlzott mennyiségű mű olvasásra nem vagy alig motiváló feldolgozásával, az olvasási képességek fejlesztésének kurrens eljárásainak figyelmen kívül hagyásával, reprodukív jellegű kérdések özönével, az irodalomtörténeti elv burkolt vagy kevésbé burkolt alkalmazásával, a kortárs irodalom és a humor olvasásra motiváló erejének figyelmen kívül hagyásával, elavult poétikai szemlélet közvetítésével és egy leváltódott kánon jegyében jött létre. De az első NATHoz készült tantervi adatbankból is látható, hogy alig néhányukban tükröződött korszerű irodalomszemlélet.

¹² A program kidolgozásának felelős szakmai vezetője Loránd Ferenc (*A világ és én. Szövegértés – szövegalkotás I–III.*)

Olyan tankönyvek/tantervek sikeresek elsősorban, amelyek azt demonstrálják, hogy a felhasználó oldal irodalomfelfogása még mindig a pozitivista irodalomtudomány színvonalán áll, az irodalomtanítási praxis a premodern irodalomtudomány jellegzetességei szerint működik.¹³ Mindez nyilvánvaló összefüggésben áll *irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevésével* és befogadaskultúránk jelenkorig ható sajátságaival.¹⁴ Ez pedig a pedagógusképzés felelősségére hívja fel a figyelmet, ám ha tekintetbe vesszük a frissen végzett tanítók, tanárok pályaeorientációját, s hogy hány friss diplomás kap tanítói, tanári állást, és megnézzük a gyakorló pedagógusok átlagéletkorát: a tanártovábbképzések, posztgraduális képzések kitüntetett szerepe kerül előtérbe annak a kérdésnek a megválaszolásában: milyen legyen, hogyan történjen a tíz-tizenkét éves korosztály, az 5–6. évfolyam (irodalom)olvasóvá nevelése.

A tanítóképzés számára azért kiemelten fontos ez a korosztály, mert az olvasási képességek ekkorra fejlődhetnek olyan szintre, amikor egyáltalán beszélni lehet/érdemes valamiféle irodalomtanításról, aminek alapvető feltétele az eszköz szintű olvasás. Alighanem igaza van Cserhalmi Zsuzsának akkor, amikor többször és több helyen kifogásolja az első négy évfolyam irodalmi nevelésével kapcsolatban is gyakran használt *irodalomtanítás* kifejezést. Talán nem jár messze az igazságtól az a feltevés, hogy azért sem lett igazán sikeres a (maga korában) irodalomelméletileg rendkívül jól megalapozott, esztétikai szempontokat igényesen működtető Zsolnai irodalomtanítási program, mert az alsó tagozatos gyerekek irodalmi neveléséről irodalomtanításként gondolkodott. Ezt a korosztályt pedig inkább távolítja az irodalomtól az intellektuális megközelítés, mintsem közelítené.

Kitüntetett ez a korosztály azért is az irodalomolvasóvá nevelés szempontjából, mert olvasás-lélektani szempontból átmeneti korszakban van. Még naiv olvasó – ezért elsősorban a beleélő olvasó pozíciójából fejleszthető, de már megkezdhetők a reflektivitást, önreflexiót igénylő tevékenységek. Reflektáló olvasókra ugyan kb. tizenkét éves kortól számíthat az irodalomtanítás, de a reflektáló képesség jól megválasztott tevékenységekkel már megalapozható. Fontosak ezek a tevékenységek, hiszen valódi irodalomértésről csak jelentéstulajdonításra, értelmezésre képes olvasás esetén beszélhetünk, no meg ha artikulált értelemalkotásra képes az olvasó.

¹³ L. BÓKAY Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei: Vázlat az irodalomtanítás elméletéhez.* = SIPOS, 2006. 29–43.

¹⁴ KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről* = SIPOS, 2006. 43–51.

A harmadik ok, amiért kiemelt figyelmet érdemel a tíz-tizenkétévesek olvasóvá nevelődése, a belső látás képességének fejleszthetősége,¹⁵ – ez pedig a módszertani eljárások jelentőségére hívja fel a figyelmet.

Ismeretes, hogy a legújabb NAT és kerettanterv az irodalom szövegeinek megértését az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia körében tárgyalja, s napjaink egyik fontos kérdése a *magyar nyelv és irodalom* tárgy átalakítása a „szövegértés- és szövegalkotás – tanítás” szellemében. A változások szükségessége régóta jelen volt a tudományos és praktikus gondolkodásban (l. pl. Kerber Zoltán, Fenyő D. György publikációit), Arató László polemikus írása¹⁶ még inkább exponálta a kérdést, s a kialakuló vitában sok olyan megfontolás, javaslat született, ami azóta része lett a legutóbbi *Nat*nak és kerettanterv(ek)nek.

A PISA-vizsgálatok és a hazai monitorozások sokkjából megszülető belátások a szövegértési és szövegalkotó képességek fejlesztésének prioritására vonatkozóan azonban nem jelentik azt, hogy az irodalmi szövegek megértésének tanítása nem volna kiemelt preferencia. Jól mutatja ezt az is, hogy az integrációs szándék mellett is megmaradt a magyar nyelv és irodalom külön óraszám, és fejlesztési követelményként fogalmazódik meg a kerettantervben, hogy az „*irodalmi műveltség* része a klasszikus és kortárs magyar irodalom különféle epikai, lírai, drámai műveinek változatos feladathelyzetekben való feldolgozása, esztétikai jellemzőik tudatosítása; az olvasott művek alapján néhány alapvető irodalmi téma, motívum fölismerése különféle műfajokban, más művészeti ágakban.” Elméleti felkészültség, kellő megalapozás nélkül aligha várható el műfaji, stilisztikai, verstani, poétikai fogalmak használata. Mindez nélkülözhetetlenné teszi az irodalomról való kompetens beszéd, az artikulált vélemény megfogalmazás képességének megalapozását a tíz-tizenkét évesek körében. S mivel a magyar iskolai praxist közismerten a tankönyvek orientálják elsősorban, nem pedig a tantervek és a szakirodalom, eminens érdeke az olvasáskutatásnak és közoktatás szereplőinek egyaránt, hogy olyan tankönyvek szülessenek, amelyekben tükröződnek a tantárgy-filozófiai változások, tudomásul veszik a szövegértő és szövegalkotó képességek fejlesztésének jelenkori igényeit, közöttük a szépirodalmi szövegek megértésének /élvezésének, a vélemé-

¹⁵ L. Az olvasás-lélektani szempontú jellemzést l. bővebben: CSERHALMI Zsuzsa, Módszertár, Bp., Korona, 9–11.

¹⁶ ARATÓ László: *Tizenkét év irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a mai fiatalok?* Könyv és Nevelés, 2002/4.

nyek artikulálásának tanítását/taníthatóságát. Tisztában vannak az irodalom szövegiségevel, esztétikumával, létének interpretatív jellegével, olvasó és szöveg dialogikus viszonyával, a befogadói elv érvényesítésének jelentőségével, valamint az olvasásra motiválás hatékony eljárásaival - korszerű és érvényes módszertani kultúra jegyében szervezik meg kérdés- és feladatrendszerüket. Utóbbiak tankönyvi jelenléte eminens feladat, különös tekintettel a tankönyvektől orientált iskolai praxisra.

A tíz-tizenkét éves korosztály számára mindez azt is jelentené, hogy tematikus olvasókönyveikbe a kiskapun se lehessen visszacsempészni a kronologikus szemlélet egykori uralmát – a kronologikus elv kizárása azonban nem jelentheti az irodalom történeti létmódjára vonatkozó tapasztalat mellőzhetőségét. Az olvasás különböző funkcióihoz tartozó sokféle szövegtípus – irodalmi és praktikus szövegek egyaránt olvasásra motiváló feldolgozására van szükség a tankönyvekben is, s a szövegválogatásban meg kell jelennie annak a szakmai tapasztalatnak, hogy a kortárs és humoros szövegek felől könnyebb az irodalomba való bevezetés, beavatás.

Malraux szerint az irodalomtörténetek tévednek, amikor feltételezik, hogy az irodalom Villontól Verlaine-ig halad. Éppen fordítva: Verlaine-től megy Villonig. Még érdekesebb Babits meglátása a folyamat kétirányúságát illetően, amikor *Az európai irodalom történetében* úgy látja, hogy egyidejűleg Villontól Verlaine-ig és Verlaine-től Villon-ig halad.¹⁷ Ez pedig azt is jelenti, hogy ha az irodalom mibenlétével és az irodalmi szöveg működésével kapcsolatos szövegtapasztalatok birtokába kívánjuk juttatni a potenciális olvasót, az intertextualitás olvasókönyvi/irodalomkönyvi tapasztalata megkerülhetetlen.

Hogy a mai tankönyvpiaci kínálatban van-e olyan, az 5–6. évfolyamnak szóló irodalomkönyv között, amely valamennyi szempontnak megfelel, jelen keretek között aligha megválaszolható. Iránymutatóak lehetnek ebben a kérdésben a tantárgyi obszervációval kapcsolatos publikációk és prezentációk, amelyek a Tankönyv- és taneszközfejlesztő Intézet honlapjáról interneten is könnyen elérhetők.¹⁸ A vizsgálati eredmények publikációiból szemmel látható, hogy azok az irodalomkönyvek, amelyek a szakma minden tiltakozása ellenére uralják a tankönyvpiacot, a fejleszt-

¹⁷ L. Ferenczi László tanulmányát: FERENCZI László, „*Az európai irodalom története*” = *Szintézis nélküli évek, Nyelv, elbeszélés és világkép a harmincas évek epikájában*, KABDEBŐ Lóránt – KULCSÁR SZABÓ Ernő, Pécs, Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, 1993, 258–265, 264.

¹⁸ A magyar nyelv és irodalomtantárgy átvilágítását és néhány jellemzően használt tankönyv összehasonlító elemzését Kerber Zoltán végezte el.

tendő kulcskompetenciák szempontjából sem alkalmasak a *magyar nyelv és irodalom*mal kapcsolatos jelenkori elvárások beteljesítésére. Nem szerepelnek rosszul ebben a vizsgálatban Cserhalmi Zsuzsa 5–6. évfolyamra írt tankönyvei, de a fejlesztendő kulcskompetenciák szempontjából legjobban a *Világjáró*-sorozat 5–6. osztályos könyvei bizonyultak az elemzésre választott könyvek között. Jó reményekre jogosít a SULINOVA fejlesztése, amelynek tankönyvei és taneszközei a kipróbálás fázisában vannak. De születhet bármilyen jó irodalomkönyv, ha a felhasználói oldalt kevésbé orientálják korszerű szaktudományi/szak módszertani szempontok, a Nat, keret- és kereszttantervi preferenciák. Mindez hatalmas felelősséget ró a tankönyvpiac minőségbiztosításába leginkább beleavatkozni képes tankönyv-engedélyezési eljárás szereplőire, a tankönyvvé minősítés, tankönyvi engedélyezés szempontrendszerének kidolgozóira.

AZ ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMBAN RÉSZTVEVŐ OSZTÁLYOK TÁRSAS KAPCSOLATAI A KOMMUNIKÁCIÓ TÜKRÉBEN

HARSÁNYINÉ PETNEHÁZI ÁGNES

A Kormányprogram alapján az Oktatási Minisztérium kidolgozta az Arany János Tehetséggondozó Programot, hogy esélyt teremtsen a leszakadó térségek felzárkóztatására. A program keretében minden évben megyénként 35 jó képességű tehetséges, a nyolcadik osztályt befejező gyermek nyer felvételt és elhelyezést neves, kiemelkedő eredményekkel rendelkező gimnáziumokban és kollégiumokban. A program speciális elemei- **tanulásmódszertan, önismeret, kommunikáció**-az öt-éves képzés során valósulnak meg.

Miért fontos például az érzelmi és a társas készségek fejlesztése? Ennek legalább két oka is van. Az egyik, hogy a magányos farkasok ideje lejárt, tudományos sikert csak csapatban, csoportban, teamben, más területek szakembereivel érhető el. Az egymásra utaltság felismerése a feltétele az együttműködési készségek (kommunikáció, konfliktuskezelés, stb.) fejlesztésére való motiváltságnak. A magas szintű intellektuális képességekkel nem járnak együtt automatikusan a hatékony tanulási módszerek. Ezért fontos az egyéni tanulási technikák, stratégiák fejlesztése a tehetséges gyermekeknél. Szükségünk van az **önismeretre**, hogy ez által kezünkbe vehessük életünk irányítását. Ha ismerjük erősségeinket, gyengeségeinket, azokat a forrásokat, amelyek örömet adnak és azokat, amelyek bánatot okoznak, akkor lehetőségünk van választani. A programban kiemelt szerepet tölt be a **kommunikáció** fejlesztése, melyet külön program alapján végeznek. Ebben helyet kap az emberi kapcsolatokat átszövő személyközi kommunikáció, annak folyamata, funkciói, típusai.

A vizsgálat menete, hipotézis

Az Arany János Tehetséggondozó Programban résztvevő osztályok szociometriai vizsgálatát hasonlítottam össze hasonló korú, átlagos képességű tanulókéval három-három osztályban.

A hipotézisem szerint a Komplex Tehetségfejlesztő Program olyan pozitív változást eredményez, hogy kedvező csoportstruktúra alakul ki, és ezek az osztályok tipikus teljesítmény- és feladatvezérlésű csoport jegyeit viselik magukon, biztosítva mind az egyén, mind a csoport számára a megfelelő háttérrel a jó teljesítményhez. Úgy vélem, hogy pozitívabb változások történnek ezekben, az osztályokban a hasonló korosztályú csoportokkal való viszonyítás eredményeként is. Összesen: 163 gyerek vett részt a vizsgálatban a hat osztályban.

A társas viszonyok mérésére Mérei- féle többszempontú szociometriát alkalmaztam, amely a csoportszerkezetet meghatározó tényezők között fontosságot tulajdonít a csoportban betöltött funkcióknak és állandósult szerepeknek is. Így a többszempontú szociometria a csoport, mint szociálpszichológiai egység jellemzésére alkalmas. Ebben a szociometriai kérdések tehát a népszerűsége, a szervezési kérdésekre, az intelligenciára, stb. terjednek ki. Mérei kidolgozott továbbá olyan mutatókat is, mint a szerkezeti mutatók, kohéziós mutatók, a jelentőség és szerep mutatói, amelyek a csoportszerkezetet egzaktabban írják le, mint a szociogram képi alakja. A csoportkommunikáció iránya a szociometriai kapcsolatoknak megfelelően alakul, erre mintázódik a hírek terjedése, amelyért a hálózat lánctalakzatai a felelősök, a normák alakítása és változtatása, amely a csillag formájú alakzatokban történik. A kommunikációs lehetőségek hatást gyakorolnak a csoport teljesítményére és a közérzetére is, a hatékonyság azonban függ a feladat természetétől.

A tehetséggondozásban résztvevők és a kontrollcsoportok összehasonlítása.

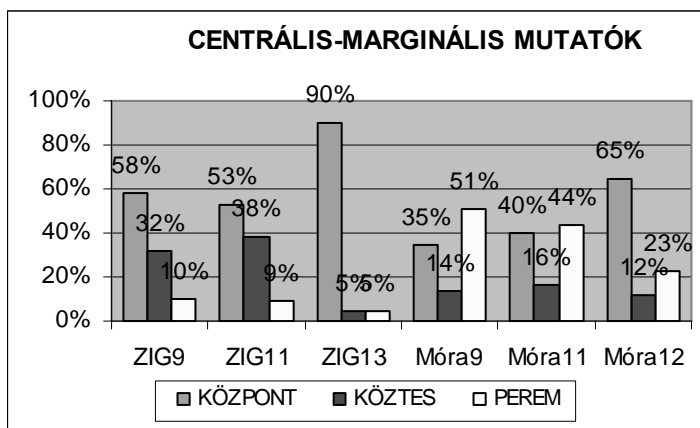
A szociometriai elemzésekből átfogó képet kaphattunk az osztályok társas életéről, a csoporton belüli kommunikációról, információáramlásról, viszonyrendszeréről. Ezek az elemzések természetesen csak úgy lesznek teljesek, ha összefüggéseiben látjuk őket, tehát ha a hat különböző adatcsoportot összehasonlítjuk. A szociogramok alapján megállapíthatjuk, hogy mind a hat osztály szerkezete az életkornak megfelelő, egyik osztály sem volt strukturálatlan, vagyis halmaz, vagy laza szerkezetű.

Azt azonban megállapíthattam, hogy a tehetséggondozásban résztvevő osztályok fejlettebb szerkezeti struktúrát mutatnak, mint a kontrollosztályoké. Az elsőnél főként tömb és többközpontú szerkezetet tudtam azonosítani, míg a másiknál talákoztunk egyközpontú, széles peremű szerkezettel. A társas mező struktúrájának meghatározásához meg kellett állapítanunk, hogy milyen kiterjedésű a központ, az ennek befolyása alá vont társas övezet, amit köztesnek nevezünk, és az

ezeiktől elkülöníthető perem. E három adat viszonyítását a **centrális- marginális mutató (CM)** tartalmazza. Ezek viszonyát a következő táblázat foglalja össze. A táblázatból kitűnik, hogy a három tehetséggondozós osztályban és a Móra12. évfolyamában magasabb a központ aránya, mint a perem, vagy a köztes. A zárt alakzat fokozza a közösségi események feszültségét, elősegíti a közvélemény kialakítását, a történésekre való reagálás is gyors, a közösség véleménye tükröződik.

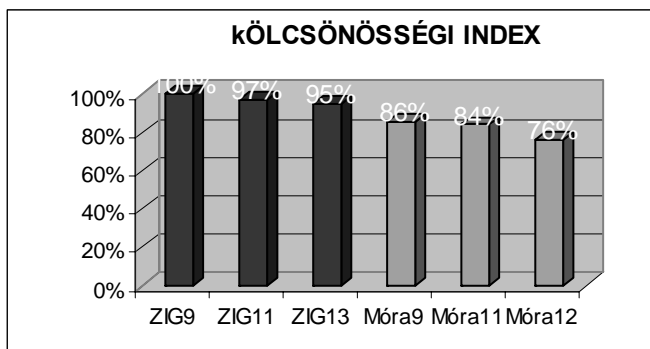
A magányosok nagyobb aránya azt jelzi, hogy a központ kizárja a tagokat a közösségi véleményalkotásból, kisebb tolerancia jellemzi a központot. Tehát ha a zárt alakzathoz minél többen tartoznak szervezett a közösség, gazdag hagyomány és szokásrendszer alakul ki az együttes élmények hatására.

Az összehasonlítás másik fontos mutatója a **kohézió**.



A kohézió a csoport tagjainak együvé tartozását, szolidaritását jelenti. Megmutatkozik a „mi” attitűdben, az együttes tevékenységben, való részvételben. A magas kohézió sok együttes élményt, közös szokásokat, stb. jelent. Az alacsony kohézió pedig az ellentettjét. Mindezt többféle mutatóval fejezzük ki.

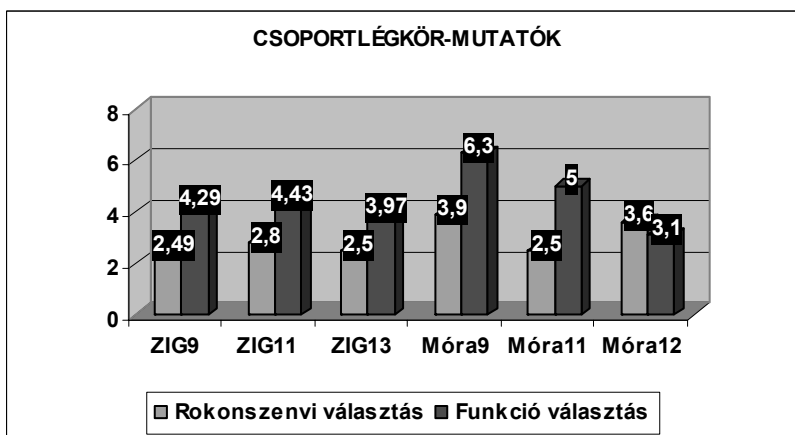
A **kölcsönösségi index** az egyik mutató, azt mutatja meg, hogy a személyeknek hány kölcsönös kapcsolata van. A következő táblázatban ezeket, a mutatókat hasonlíthatjuk össze.



Jól látható a különbség a két gimnázium között, ha nem is olyan nagy százalékkal, de magasabb a tehetséggondozásos osztályokban ez az index. Mérei (1988) szerint nagyon ritka, hogy 100% legyen, de a 9. évfolyamon ezt az értéket kaptam. Jelzi ez a biztonságot, a magányosság ellensúlyozását. Az átlagot (85-90) négy osztály érte el, a másik kettő is csak néhány százalékkal maradt el tőle. Ez azt jelenti, hogy érett csoportokkal állunk szemben.

A **csoportléggör mutatója** azt fejezi ki, hogy milyen a szóródás a rokonszenvi és a funkcióválasztás tekintetében. A szóródási mutatók a gyakorisági táblázat eloszlási mutatói, vagyis azok átlagai. Minél nagyobb az érték, annál kisebb a szóródás.

A rokonszenvi választások megkívánják, hogy a tagok személyes érzései vezessék őket kapcsolataik megválasztásában, a funkcióra vonatkozó választások viszont objektivitást igényelnek.



A diagramról jól leolvashatjuk, hogy a ZIG 9, 11, 13, és a Móra 11 osztály azok, amelyeknél a baloldal alacsony, 2, 5-ig, a jobb oldalon magas számot kaptunk, ami azt mutatja, hogy a rokonszenvi kérdésekben nagy a szóródás, tehát a személyes választásokban a szubjektív szempontok érvényesülnek, a funkcióválasztásoknál pedig kicsi a szóródás, tehát a közösségi mérce, a közvélemény hat. Ezek a közösségek kiegyensúlyozottak, választásaik adekvátak.

Ezzel szemben a másik két osztályra ítéleti sablon jellemző, úgy választanak, mintha valaki előírta volna számukra.

A vizsgálatom eredménye, melyet fentebb elemeztem, alátámasztja a hipotézisemet, miszerint a Komplex Tehetségfejlesztő Program olyan pozitív változást eredményez, főként a 11–13. évfolyamon, hogy kedvező csoportstruktúra alakul ki. Ezt most kiegészítem azzal, hogy ez a pozitív változás már a 9. évfolyamon is kimutatható. A különböző mutatók alapján bizonyítottá vált, hogy ezek az osztályok valóban tipikus teljesítmény- és feladatorientált csoport jegyeit hordozzák magukon. Szervezett, kiegyensúlyozott, harmonikus közösségek képe rajzolódott ki előttünk, akire jellemző a tolerancia, segítőkészség. Jól mozgósítható, öntevékeny közösségekről beszélhetünk.

A TANULÁSI STÍLUSOK ÉS STRATÉGIÁK FEJLESZTÉSE A PERSONAL PEDAGÓGIÁBAN

JANURIKNÉ LESTYÁN ERZSÉBET

1. Bevezetés

Az iskolának egyik legfontosabb feladata a tanulók képességeinek hatékony fejlesztése. A mai oktatás-módszertani folyamatok egyaránt ezt célozzák meg. Lénárd Ferenc (1982) úgy fogalmazza meg a képességet, hogy a képesség az egyén sajátosságainak együttese, amely megfelel egy bizonyos tevékenység követelményeinek és biztosítja e tevékenység elvégzésére az alkalmasságot. Általános probléma ennek a megvalósítása a gyakorlatban. Ahhoz, hogy a fejlesztés ténylegesen megvalósulhasson, nagyon fontos, hogy teljesítményképes tudás legyen a háttérben, nem csak a gyakorlásnak, hanem a tanítás-tanulási folyamatnak is megfelelőnek kell lennie. Nagyon fontos, hogyan történik a tanulásszervezés az iskolákban, milyen képességei vannak a tanulóknak. A felvetett problémára válasz lehet a megfelelő tanulási technikák, stratégiák kialakítása.

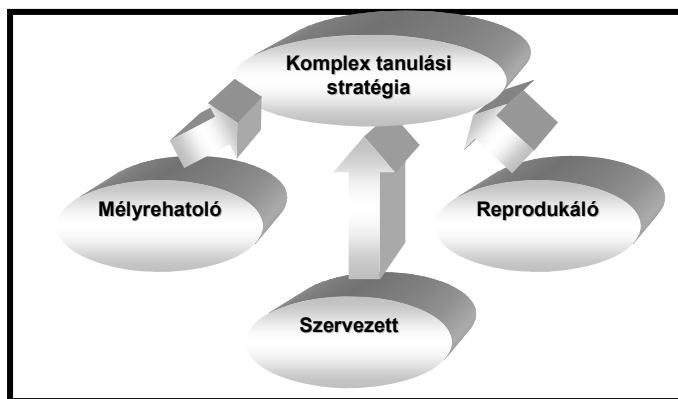
2. Tanulási stratégiák

A tanulási stratégiák kutatásával az utóbbi évtizedekben kezdtek foglalkozni a kutatók. A fejlesztő pedagógiában nagy hangsúlyt kell fektetni a tananyag feldolgozásának szintjeire. Fontos a pedagógus számára, hogy ismerje tanítványai tanulási stílusát és stratégiáját. Erre a célra a hazánkban is jól ismert Kozéki Béla- és Noel Entwistle-féle kérdőív (1986) a legelterjedtebb. Kozéki és Entwistle három alapvető tanulási stratégiát, orientációt különít el a tanulókra vonatkozóan:

1. *mélyreható*: a dolgok megértésére törekszik, ebben elsősorban a nagy összefüggések megragadása, az új ismeretek régiekhez való kapcsolása, széles áttekintés, következtetések levonása, a rendszerszemlélet játszik domináns szerepet; általában tudnak lelkesedni a tanulás iránt
2. *reprodukáló*: a részletek megjegyzésére épít, az összefüggések feltárása alig kap szerepet, a tanulás elsődleges célja a minél pontosabb ismeretfelidézés rövid távon; általában kudarcserülők, az önálló érdeklődés hiánya jellemzi őket, a tanártól várják az irányítást

3. *szervezett*: az eredményekre koncentráltan teljesítik a követelményeket, önértékelésük alapján tesznek erőfeszítéseket; a rendszeresség, jó munkaszervezés jellemzi őket; általában lelkiismeretesek, sikerorientáltak.

Miért is fontos a tanulási alaptechnikákat és stratégiákat ismernünk?

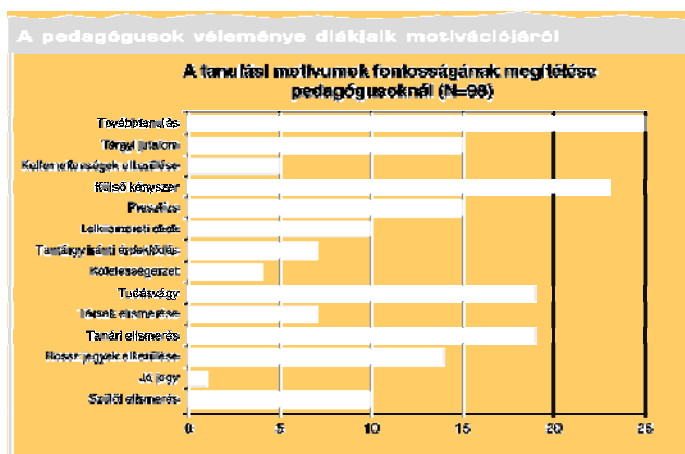


1. ábra: Komplex tanulási stratégiák

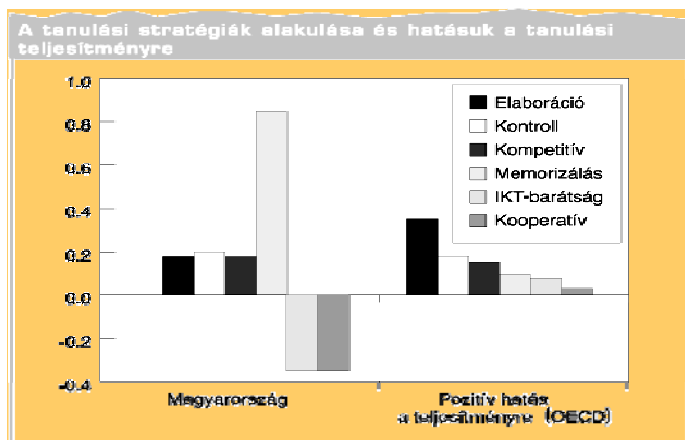
Természetesen azért, hogy tudjuk tanítványaink gyenge pontjait, s ezt ismerve kezdhessünk hozzá fejlesztéshez. A fejlesztést két oldalról közelíthetjük meg. Alkalmazhatunk közvetlen fejlesztést, amikor megtanítjuk azokat a tanulási alaptechnikákat, melyeket nem ismer a tanuló, illetve a közvetett fejlesztés, melynek során olyan értelmi képességeket fejlesztünk, mint a figyelem, a megértés, az emlékezet és a problémamegoldás. Az első ábrán látható a három tanulási stratégia komplex tanulási stratégiává szerveződése. A tanulók számára fontos, hogy a képességeiknek megfelelően mind a három stratégiából a számukra legmegfelelőbbeket alkalmazzák a pedagógusok, és természetesen a gyermekek is. Az iskolásokban tudatosuljon, hogy számukra, melyek azok a stratégiák, amelyek segítségével a legkönnyebben elsajátíthatják az ismereteket, illetve felidézhetik azokat akár önálló tanulás mellett is.

3. PISA vizsgálatok

Úgy gondolom, hogy a nemzetközi PISA - vizsgálatok jelzéseire érdemes odafigyelni, hiszen olyan eredményekre hívják fel a figyelmet, amelyre a magyar közoktatásnak, és ezen belül a pedagógus társadalomnak reagálnia kell.



2. ábra: Motiváció¹



3. ábra: Tanulási stratégiák²

¹ Havas Péter 2003: Az iskolai tanulás motivációjáról, Új Pedagógiai Szemle, www.oki.hu

² Havas Péter 2003: Az iskolai tanulás motivációjáról, Új Pedagógiai Szemle, www.oki.hu

A 2. ábra alapján megfigyelhetjük, hogy a legfontosabb tanulási motívumok a pedagógusok megítélése alapján a továbbtanulás, a külső kényszer, a tudásvágy, illetve a tanári elismerés. Véleményem szerint ezekre a motívumokra érdemes figyelmet fordítanunk, hiszen a motiváció megfelelő szintje és mértéke hatékonyabbá teszi a tanulók tanítását és tanuláshoz való viszonyát. A 3. ábrán érdemes megfigyelni, hogy a tanulási stratégiák közül a memorizálás kimagaslóan érvényesül a tanulási teljesítményre. A kooperatív tanulást és az IKT-barátságot igen alacsonyan alkalmazzák.

4. A tanulásszervezés főbb területei

A tanulásszervezésnek öt főbb területe van: tanulás tartalmának meghatározása, korszerűsítése; tanulás módszereinek fejlesztése; tanulási környezet fejlesztése; tanulási eszközök fejlesztése; tanulást elősegítő nevelői kompetenciák fejlesztése. Nagyon fontosnak tartom a fent kiemelt öt terület fejlesztését, hiszen a tanuló tanulási eredményét nagymértékben elősegíthetik. Ezekből következően a fejlesztés legfontosabb elemeinek tartom a figyelmet, az emlékezetet, a megértést, és a problémamegoldó gondolkodást.

Jelenleg folyó kutatásomban, melyet az ország hét általános iskolájában folytatok, ezek fejlesztését valósítom meg longitudinális vizsgálattal, amely során 5. osztálytól 8. osztályig kísérem figyelemmel a tanulók fejlődését. Természetesen az eredményesség megállapítására kontroll vizsgálatokat is folytatok másik hét általános iskolában.

4.1. Figyelem

„Ha az információ el sem jut hozzánk, kevés esély van arra, hogy meg tudjuk jegyezni vagy hatékonyan tudjuk alkalmazni.” (Berliner, 1987) Az előbbi idézet alapján elmondhatom, hogy figyelem nélkül nincs tanulás. A figyelem fejlesztése során a terjedelmet, a tartósságot, a megoszlást és az átvitelét emelem ki.

HIBAKERESÉS – JELPÁROK

Az ábrán minden számjegyhez 1-től 6-ig egy meghatározott jel tartozik. Ellenőrizd az A, B, C, D, E sorokban, hogy az adott számhoz a megfelelő jel tartozik-e. Írd fel füzetedbe a felismert hibák helyét; az első mintaképpen megjelöltük. Dolgozz gyorsan, mérd a munkaidőt is!

28. FÖZET

1	2	3	4	5	6
○	△	□	×	◇	◎

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2	6	5	1	3	4	2	3	6	1	4	6	3	6	2
△	◎	◇	○	□	×	△	◎	□	×	◎	□	◎	□	○

A

3	2	6	4	1	5	2	5	3	4	2	1	4	6	3
◇	△	○	×	◎	◇	△	◇	□	×	△	◎	×	◎	□

B

5	4	6	1	2	5	2	3	1	6	2	5	4	3	6
□	×	◎	○	×	◇	△	□	○	△	◇	◎	□	◎	◎

C

2	1	5	3	6	1	4	5	2	3	5	2	1	6	5
△	○	◇	□	○	○	×	△	□	◇	△	○	◎	△	△

D

3	4	6	1	2	4	6	5	2	1	4	3	2	6	3
□	◇	◎	△	◇	◎	◇	△	□	×	□	△	◎	□	□

E

Dátum:

Dátum:

Munkaidő:

Munkaidő:

Megtalált hibák száma:

Megtalált hibák száma:

4. ábra: Hibakeresés – jelpárok³

ÚJABB SZÓKERESÉS

Ismét azt kell megszámolnod, akárcsak az előző feladatban, hányszor ismétlődnek meg a kiemelt sor szavai.

hajnal – tenger – szíves – madár – este

kalitka – könyv – szívesen – óceán – dallam – kenyér – este – sorozat – tennivaló
 – madárdal – csillag – éjszaka – lámpa – hullámvész – este – betű – esthajnal – dallam
 – idő – repülés – szíves – galamb – tengelice – estély – víz – kastély – tengerész –
 hajnal – kéz – szék – tenger – madár – fióka – látvány – este – kedves – estefelé
 – tócsa – szíves – ember – szíveskedik – szívtelen – irodalom – madár – ceruza –
 borít – zöld – kék – bűgő – tudomány – világosság – este – alkony – elemzés –
 kormányoz – hátradől – színtelen – pirkad – esthajnal – dallam – madárdal – veréb
 – tenger – vihar – csónak – könyvtár – színes – tengerész – ész – magyar – bakancs
 – írás – fal – zuhanás – ás – szíves – kelepce – vadrepce – madár – sajnos – majdnem
 – nappali – óceán – tengely – feladat – esthajnal – lámpaláz – madárdal – sokan
 – legnagyobb – elektromosság – estefelé – kakas – inkább – atomok – tő – enged
 – szív – emberke – meglepő – angolok – dárda – kellemes – növekedik – házikő –
 – estefelé – pirkad – előáll – égbolt – kockázat – terhelés – szókeresés – házikő –
 folyócska – éjszaka – kalitka – szívesen – tengerész – nézeget – madarász –
 esthajnal – győzelem – mámor – kedves – vadmaeska – tengerszem – szív – dal –
 éjszaka – piros – szerelem – madárdal – pirkad

5. ábra: Szókeresés⁴

³ Oroszlány Péter: Könyv a tanulásról (ÁKG kiadó, 2000, Budapest)

⁴ Oroszlány Péter: Könyv a tanulásról (ÁKG kiadó, 2000, Budapest)

A 4. ábrán egy feladattípus látható a figyelem fejlesztésére, ahol a feladat a hiba és jelpárok megkeresése. A 5. ábrán egy szókereső feladattal játékosan fejleszthetjük tanítványaink figyelmét.

4.2. Emlékezet

Ismétlődő számcsoporthok					
53	17	22	46	53	71
21	32	41	37	66	21
58	53	46	28	58	48
13	43	56	13	36	56
74	87	59	74	75	76
34	43	45	67	78	34
98	96	85	46	37	87
26	25	34	87	46	26
30	76	37	49	18	86

6. ábra: Az emlékezet fejlesztése⁵

Az emlékezet, a tanulás hatásainak megtartása és felidézése. A fejlesztésnél három összetevőre kell figyelmet fordítani: információ bejuttatása, információ megőrzése, információ kiemelése. A 6. ábra játékosan segíti a tanulók emlékezetének a fejlesztését.

Oroszlány Péter: Könyv a tanulásról (ÁKG kiadó, 2000, Budapest)

4.3. Megértés

Kakukktojás

Csillogó

Fakó

Matt

Fanyar

Ragyogó

7. ábra: Megértést fejlesztő feladat¹

A megértés a tanulás egyik leglényegesebb pontja. Érti-e a tanuló, amit tanítunk? Érti-e a fogalmakat, melyek a tananyaghoz tartoznak? – fogalmazódnak meg ezek a kérdések a pedagógusokban nap mint nap. A megértés fejlesztését meg kell, előzze a megértés vizsgálata, melyekre jó példák találhatók Balogh László: A tanulási stratégiák és stílusok a fejlesztés pszichológiai alapjai című könyvében (1989).

A megértés három mozzanatára hívnám fel a figyelmet, prezentálva a fejlesztő feladattal (7. ábra): a dolgok lényegének kiemelése, az összefüggések feltárása, logikai felismerés.

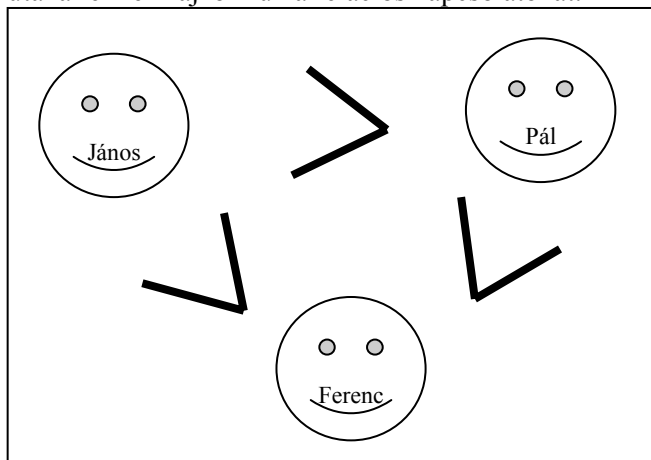
4.4. Problémamegoldó gondolkodás

Fontosnak tartom, hogy a megszerzett ismeretek alkalmazása, felhasználása során eljussanak a tanulók arra a szintre, amely által alkalmassá válnak az összetett gondolkodásra és a mindennapi feladatok komplex megoldására. Bloom-féle magasabb gondolkodási szintek újratanítják, vagy megerősítik a tudás alapjait.

Bloom taxonómiai rendszere⁶: Tudás, Megértés, Alkalmazás, Elemzés, Értékelés, Szintézis.

⁶ Diane Heacox: Differenciálás a tanításban, a tanulásban, 2006. 76. o.

A problémamegoldó gondolkodás vizsgálata során a kritikai gondolkodás és a metakognitív készségek fejlesztése egyaránt fontos. A logikai összefüggések vizsgálatára látható egy feladat a 10. ábrán. A tanulónak ki kell elemezniük a példát és utána fel kell rajzolniuk a relációs kapcsolatokat.



8. ábra: Logikai összefüggés vizsgálata

Feladat:

János idősebb, mint Pál, Pál idősebb, mint Ferenc.

Ki a legidősebb?

Ki a legfiatalabb?

5. Összegzés

A cikkemben leírtak és példákkal alátámasztott fejlesztési lehetőségek segítik a tanulók tanulási stratégiájának megismerését és fejlesztését, melyre úgy gondolom, nagy hangsúlyt kell fektetnünk. A különböző képességű tanulók fejlesztése nagy kihívás minden pedagógus számára, és ehhez nagy segítséget jelent a tanulási alapkészségek és stratégiák ismerete és alkalmazása. A differenciált oktatás lehetővé teszi, hogy a legtöbb diák neki leginkább megfelelő tanulási stílust és stratégiát alkalmazva sajátítsa el az új ismereteket és azokat megfelelő módon hasznosítsa. Úgy vélem, hogy az általam leírtak segítenek rávilágítani a téma fontosságára, és remélem, hogy minden pedagógusnak felkeltettem a figyelmét e néhány gondolat-tal.

Irodalom

- Balogh László – Vitális Emese 1996. A tanulási módszerek fejlesztésének pszichológiája. In: Balogh László és Tóth László (szerk.) Pszichológia a tanárképzésben. KLTE Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének kiadványa.
- Balogh László (1995): Tanulási stratégiák és stílusok a fejlesztés pszichológiai alapjai, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Deese, J. – Deese, E. K. 1992: Hogyan tanuljunk? Panem Kft., Budapest.
- Diane Heacox 2006: Differenciálás a tanításban, tanulásban. Szabad Iskolákért Alapítvány.
- Lénárd Ferenc 1987: A problémamegoldó gondolkodás. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Oroszlány Péter 1993: Tanulásmódszertan. AKG Kiadó, Budapest.
- Tóth László 1995: Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László 2000: Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Oroszlány Péter 2000: Könyv a tanulásról. ÁKG Kiadó, Budapest.

FELKÉSZÍTÉS AZ ANYANYELVI NEVELÉSRE A MEGÚJULT PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

KÁLMÁNNÉ BORS IRÉN

A közoktatásban mint a pedagógusképzés (természetesen nem szolgai értelemben) megrendelője és a felsőoktatásban bekövetkezett változások a tanítóképzést is új kihívások elé állította/állítja. Nézzük ezek közül a legfontosabbakat; a közoktatásban:

- az iskolaszervezet megbomlása,
- az oktatás liberalizálódása,
- az alternatív programok elterjedése,
- a 18 éves korig tartó tankötelezettség,
- a Köznevelési törvény változásai,
- a Nemzeti alaptanterv megjelenése, változásai,
- új érettségi vizsgarendszer bevezetése,
- új pedagóguskompetenciák igénye,
- demográfiai apály;

a felsőoktatásban:

- a létszámok/finanszírozás, oktatói terhek alakulása,
- a bekerülés, a felvételi megváltozása,
- szerkezetváltás (bolognai folyamat),
- kredit, átjárhatóság (nemzetközi is) kérdése,
- új tartalmi korszerűsödés (tanterv, tananyag, gyakorlati képzés, módszerek).

A közoktatásban, világszerte, az általános iskola (általában 6–10/12 éves korig) funkciói változnak, s ezeket – hiszen éppen a társadalmi, gazdasági változások indukálják őket – a hazai oktatásnak, nevelésnek is követnie kell. A társadalmi kirekesztés helyett az iskola az integráció, reintegráció kulcsintézménye; az elméleti tudás kizárólagosságát felváltja a szelektált ismeretátadás és főképp a gyermekek képességeinek, készségeinek a fejlesztése; az eltorzult versenyszellemet, az iskolai osztályzatok fetisizálását, a bukással tanítás gondolatát, mely marginalizálódáshoz, kitaszítottsághoz, végső soron legyőzhetetlen hátrányos helyzethez vezet, felváltja az egyének és csoportok kulturális és intellektuális sokféleségének elfogadása, a

személyes adottságokra épülő fejlesztés, a világ örömteli felfedezése. A pedagógus nem a tudás egyedüli letéteményese és forrása; ismeretszerzésre, információválasztásra, egyéni fejlődésre motivál (sokszor csak facilitátorként), tanítása vonzó, követhető, együttműködésre inspirál; s mindez egy újfajta, partneri tanár–diák kapcsolat alapjává válik.

A hazai szakmai közvélemény kezd a kompetencia, kulcskompetencia kifejezésekkel barátkozni. Ismerkedni kezd az európai uniós kutatásokkal, felmérésekkel.

Melyek is voltak a kompetenciakutatások indítékai:

- az öregedő populáció,
- a növekvő migráció,
- az egyre komplexebb életpályák,
- a tartósan magas munkanélküliség,
- a társadalmi kirekesztés, kirekesztettség megoldandó problémái.

A kutatások rávilágítottak arra, hogy a kompetenciák egyenlőtlen elsajátítása társadalmi megosztottsághoz, jelentős jövedelembeli különbségekhez, végső soron elszigetelődéshez, a társadalomból való kirekesztettséghez vezet. Meghatározták azokat a célokat, amelyek a megoldáshoz vezethetnek:

- összehangolni a társadalom versenydimenzióját (competitive dimension)
 - a kiválóság,
 - a hatékonyság,
 - a sokféleség,
 - a választási lehetőség érdekében;
- összehangolni a társadalom együttműködési dimenzióját (cooperative dimension)
 - a társadalmi igazságosság,
 - az esélyegyenlőség,
 - a szolidaritás,
 - a tolerancia jegyében.

A fejlesztendő kompetenciák kiválasztásának szempontjait meghatározták:

- Potenciális hasznosság a társadalom minden tagja számára;
- Jelentőség a népesség egésze számára, nemre, osztályra, fajra, kultúrára, családi háttérre vagy anyanyelvre való tekintet nélkül;
- Összhang az adott társadalom erkölcsi, gazdasági és kulturális értékeivel, illetve normáival;

- A környezet; azaz azok a leggyakoribb, legvalószínűbb helyzetek, melyekkel a polgárok életük során találkozhatnak.

Az Európai Bizottság a kulcskompetenciák nyolc fő területét jelölte meg:

- **anyanyelvi kommunikáció,**
- idegen nyelveken történő kommunikáció,
- ICT (információs és kommunikációs technológia),
- számolási készségek és matematikai kompetenciák, tudomány és technológia,
- vállalkozó szellem,
- interperszonális és állampolgári kompetenciák,
- a tanulás képességének elsajátítása,
- általános műveltség.

E fenti elvek és szempontok körvonalazták azokat az újszerű vagy újra fogalmazott elvárásokat, melyeket az iskolában mint intézményben kell érvényre juttatni:

- Az iskola szervezete legyen rugalmas és kevésbé hierarchikus;
- Továbbra is jó színvonalú alapkészség-fejlesztést és biztos tudásalapokat kell nyújtani;
- Nagy súlyt kell helyezni a társadalmi és személyes készségekre;
- Közvetíteni kell az állampolgárság értékeit;
- Ki kell fejleszteni a az egész életen át tartó tanulás képességét;
- Új módszereket kell keresni és alkalmazni, beleértve az információs-kommunikációs technológiát (IKT).

Hazai felmérések is bizonyítják, hogy mind maguk a pedagógusok, mind a tanulók, mind a szülők nagy többsége már érett a változásokra, várja őket.

A közoktatás alapidokumentumai – a Közoktatási törvény és a Nemzeti alaptanterv – már ösztönzi, elvárja e változások életbe léptetését.

A Nat középpontba helyezi az információs és kommunikációs kultúra fejlesztését, a fogalmat így definiálja: A megismerést, az eligazodást, a tanulást, a tudást, az emberi kapcsolatokat, az együttműködést, a társadalmi érintkezést szolgáló információk megtalálása, felfogása, megértése, szelektálása, elemzése, értékelése, felhasználása, közvetítése, alkotása. Az információs és kommunikációs kultúra az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő

tényezője. Kiemeli, hogy a közoktatás egész időszakában minden műveltségi területen nagy gondot kell fordítani a kritikai és kreatív olvasás képességének fejlesztésére, beleértve mind a valós, mind a virtuális csatornákon keresztül felfogott jelek befogadását, értelmezését és megválaszolását.

Lassan a felsőoktatásban is megformálódik a kompetenciaalapú, egységes, többciklusú képzés igénye, megindultak és folytatódnak a fejlesztések.

A bolognai folyamatnak megfelelően a magyar felsőoktatás szerkezete teljes átalakuláson ment keresztül; az eddigi duális rendszer (főiskola, egyetem) lineáris, többciklusú, egységes képzéssé alakult. A tanító szak alapképzési szak, megmaradt a 8 féléves képzési ideje, tartalmában megújult, és kompetenciaalapú képzéssé vált. Mindezen változásokat – a többi szakhoz hasonlóan – a képzési és kimeneti követelmények rögzítik. A korábbi képesítési követelményekkel összehasonlítva tehát:

Maradt:

- a 4 éves képzés,
- a 240 kredit,
- a szakmai törzstárgyak (tantárgy-pedagógiák),
- a műveltségterületi képzés,
- a szabadon választható tárgyak,
- a folyamatos, az elméleti képzéssel együtt haladó gyakorlati képzés.

Újként fogalmazódott meg:

- a szakági közös ismeretek 10 kreditje,
- alapozó ismeretekként: a társadalomtudomány, a pedagógia, a pszichológia, az informatika

- a nemzetiségi szakirány ismeretkörei (korábban nemzetiségi tanító szak),
- a kötelezően választható ismeretkörök, azaz a felsőoktatási intézmény egyedi jellegét adó ismeretkörök.

A képzési és kimeneti követelményeket áttekintve ki kell emelni a kompetenciák sokféle megjelenését a dokumentumban; megfogalmazódnak a közös kompetenciák az óvodapedagógus, tanító képzési ágban az ismeretek, az ismeretek alkalmazása, illetve a szakmai attitűdök és magatartás terén mind a műveltségterület végzettekre, mind a nemzetiségi szakirányt választókra.

A HEFOP-3.3.1.-P.-2002-09-0150/1.0 számú pályázat az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar vezetésével összefogta az ország valamennyi tanító- és óvoda-

pedagógus-képzéssel foglalkozó intézményét, és közösen a következőket vállalta a tanító szak vonatkozásában két bizottságban (mindkettőnek a vezetésével engem bíztak meg):

- a tanító szak képzési és kimeneti követelményeinek feldolgozása – benne a kompetenciák meghatározása,
- a tanító szak tantárgyi programjainak ki- és átdolgozása.

Egyebek mellett kidolgoztuk az egyes tantárgyak kompetenciahálóját; a Magyar nyelv, irodalom és tantárgy-pedagógiája tantárgyét is kötelező és választott műveltségterületi stúdiumként egyaránt:

<p>Magyar nyelv és irodalom tantárgy-pedagógia</p>	<p>Ismerik az alapfokú anyanyelvi oktatás bevezető és kezdő szakaszához szükséges olvasási, írási, szövegértési, nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi, beszédművelési és tantárgy-pedagógiai ismereteket.</p> <p>Ismerik az alapvető általános és magyar gyermekirodalom jellemzőit.</p> <p>Ismerik a magyar nyelv és irodalom tanítása során a személyiségformálás lehetőségeit, a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű gyermekek anyanyelvi nevelésének hatékony módjait, a tanulásirányítás módszereit, munkaformáit.</p> <p>Ismerik az anyanyelvi és irodalmi nevelés alapkódokumentumait.</p>	<p>Alkalmasak és képesek a szakmai, módszertani ismeretek önálló kritikai feldolgozására.</p> <p>Alkalmasak az oktató-nevelő munkában olyan készségek kialakítására, illetve fejlesztésére, amelyekkel a tanulók anyanyelvi tudását, képességeit és készségeit magas színvonalon képesek fejleszteni, azaz a tanulók beszédképességét, beszédértését, általános kommunikációs készségét fejlesztik. A gyermek nyelvi-kommunikációs és ízlésbeli fejlődése érdekében képesek a családdal való hatékony együttműködésre</p> <p>Az iskolai nevelő munkában az anyanyelvi és irodalmi nevelés során alkalmasak az eltérő nyelvi kultúrának, az irodalom mesekincsének, népköltészeti alkotásainak megismerésére, az esélyegyenlőség biztosítására.</p> <p>Az iskolai oktatás bevezető és kezdő szakaszában a magyar nyelv és irodalom területén alkalmasak az oktató-nevelő munkára.</p>	<p>Rendelkeznek a permanens művelődés igényeivel, fejlett kommunikációs képességekkel.</p> <p>Rendelkeznek olyan anyanyelvi nyelvtani ismeretekkel, amelyet alkalmazni tudnak saját szövegszerkesztésben, tanulói produktumok minősítésében.</p> <p>Rendelkeznek olyan szelekciós képességgel, amelynek eredményeként válogatni tudnak a taneszközök, irodalmi művek kiválasztásában.</p> <p>Rendelkeznek olyan módszertani eszköztárral, hogy képesek lesznek az ismeretek átadását különböző képességű és haladási tempójú gyerekekhez igazítani.</p>
---	--	--	---

<p>Magyar nyelv és irodalom műveltségterület</p>	<p>Ismerik az anyanyelv nyelvhelyességi, stilisztikai, írástechnikai, helyesírási szabályait, tantárgy-pedagógiai ismereteket.</p> <p>Ismerik a közoktatás által meghatározott kerettantervi előírásokat, követelményrendszert.</p> <p>Ismerik az új információhordozók használatát, a felhasználási lehetőségeket.</p> <p>Ismerik a gyermekirodalom és az irodalom legfontosabb alkotásait.</p> <p>Ismerik az olvasóvá nevelés módszertanát, a könyvtárhasználat lehetőségeit.</p> <p>Ismerik a szép magyar beszéd használatának technikáit, a gyakoribb beszédhibákat.</p>	<p>Alkalmasak az anyanyelvi oktatás bevezető, kezdő és alapozó szakaszában az olvasás, írás alapkészségeinek kialakítására, megszilárdítására, differenciált fejlesztésére, a tanulás folyamatának irányítására.</p> <p>Alkalmasak az anyanyelvi kommunikáció fejlesztésére, a nyelvi és nem nyelvi kommunikációs minta közvetítésére.</p> <p>Tudatosan alkalmazzák a nyelvtani, helyesírási, illetve a nyelvhelyesség beszédnevelési, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai szabályait.</p> <p>Alkalmasak az irodalomértésére és irodalom közvetítésére.</p> <p>Alkalmasak az anyanyelv és irodalom területén a korszerű szaktudományi és differenciált ismeretek közvetítésére.</p> <p>Alkalmasak az anyanyelvi és irodalmi eszköztár segítségével az intellektuális kompetenciák (rendszerezés, oksági gondolkodás, lényegkiemelés, analógiák felismerése) kialakítására.</p>	<p>Rendelkeznek a tanítói attitűd jellemzőivel (szociális, társadalmi érzékenység, tolerancia, empátia, nyitottság).</p> <p>Rendelkeznek az irodalmi ismeretekből adódó aktív értelmiségi szerep vállalásához szükséges kompetenciákkal.</p> <p>Rendelkeznek a kritikus véleményalkotás képességével.</p> <p>Rendelkeznek az irodalmi alkotásokban rejlő esztétikai és egyéb értékek közvetítésének képességeivel.</p> <p>Rendelkeznek a személyiségformálás lehetőségével, valamint az anyanyelvi nevelésnek azon módszerével, amely a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű gyermekekre pozitívan irányul.</p>
---	--	--	--

A tantárgyi programok kidolgozásának célja az volt, hogy az összes képző intézmény bevonásával mintaértékű tantárgyiprogram-ajánlatot adjunk a helyi tantervek kidolgozásához.

Ezért egységes szerkezetben át-, illetve kidolgoztuk az egyes tantárgyak és a hozzájuk kapcsolódó tantárgyelemek programját. Leírásuk szerkezete: cél, tartalom, követelmények, ajánlott kreditszám, a minőségbiztosítás szempontjai, kötelező és ajánlott irodalom; a tantárgyelemek leírásában szerepel az ajánlott óra- és vizsgaterv is.

Példaként álljon itt a Magyar nyelv, irodalom és tantárgy-pedagógiája tantárgy leírása és tantárgyelem-struktúrája:

A tantárgy célja: olyan tanítók kibocsátása, akik

- az iskolai oktatás bevezető és kezdő szakaszában a magyar nyelv és irodalom területén alkalmasak az oktató–nevelő munkára;
- rendelkeznek a magyar nyelvvel és irodalommal kapcsolatos alapvető szaktudományi ismeretekkel, a tanításhoz szükséges integráló szemlélettel és korszerű tantárgy-pedagógiai felkészültséggel; önállóan is képesek tudásuk, készségeik folyamatos megújítására;
- képesek a módszertani eljárások és taneszközök kritikus feldolgozására, a közülük való megalapozott választásra;
- az anyanyelvi és irodalmi vonatkozású nevelési helyzeteket eredményesen, előítélet-mentesen s egyszersmind a gyermek nyelvi és ízlésbeli fejlődését szolgáló módon oldják meg;
- a gyermek nyelvi–kommunikációs és ízlésbeli fejlődése érdekében képesek a családdal való hatékony együttműködésre is,
- felkészültek a tanulók körében megmutatkozó nyelvi különbségek kezelésére, az eltérő fejlesztési igények kielégítésére.

Tartalma:

- Az alapfokú anyanyelvi oktatás bevezető és kezdő szakaszában megtanítandó ismeretek hatékony átadásához szükséges – megfelelő terjedelmű és mélységű – anyanyelvi (nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi, beszédművelési) és tantárgy-pedagógiai ismeretek, amelyek segítségével a sikeres anyanyelvi kommunikációhoz megalapozhatók, majd kialakíthatók az olvasás és írás, szövegértés és szövegalkotás alapkészségei, képességei;
- Azok az alapvető általános és gyermekirodalmi ismeretek, amelyek segítségével megalapozható és fejleszthető a gyermekek irodalmi ízlése.

Követelményei: a végzett hallgatók

- rendelkezzenek fejlett nyelvi és kommunikációs képességekkel;
- legyenek képesek nyelvi–irodalmi–módszertani ismereteik önálló és folyamatos fejlesztésére;
- ismerjék a közoktatás feladatait, stratégiáját, preferenciáit és a tartalmi szabályozás dokumentumait a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterületet illetően;

- rendelkezzenek azokkal az anyanyelvi és tantárgy-pedagógiai ismeretekkel, ismerjék azokat az eljárásokat, amelyekkel az anyanyelvi oktatás *bevezető és kezdő szakaszában* az olvasás és írás, a szövegértés és szövegalkotás alapvető képességei és készségei megalapozhatók;
- ismerjék és használják a magyar nyelv és irodalom tanítása során a személyiségformálás lehetőségeit;
- a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek anyanyelvi nevelésének, illetve a tehetségesek fejlesztésének hatékony módjait;
- a tanulásirányítás módszereit és munkaformáit;
- az anyanyelvi órákon az integrált és a differenciált oktatás eszköztárát;
- legyenek képesek az anyanyelvi nevelésben és az irodalmi alkotásokban rejlő esztétikai és egyéb értékek hatékony közvetítésére.

A tantárgy tantárgyelemei:

- Magyar nyelv I.
- Magyar nyelv II.
- Magyar nyelv III.
- Magyar nyelv IV.
- Beszédművelés
- Gyermekirodalom I.
- Gyermekirodalom II.
- Korunk irodalma
- Anyanyelvi tantárgy-pedagógia I.
- Anyanyelvi tantárgy-pedagógia II.
- Anyanyelvi tantárgy-pedagógia III.
- Anyanyelvi tantárgy-pedagógia IV.

A tantárgyelem neve	Kredit 25	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Magyar nyelv I.	3	1+2 k						
Magyar nyelv II.	2		1+1 gyj					
Magyar nyelv III.	2			1+1 gyj				
Magyar nyelv IV.	2				1+1 k			
Beszédművelés	2		0+2 gyj					
Gyermek-irodalom I.	1						0+1 gyj	
Gyermek-irodalom II.	2							1+1 k
Korunk irodalma	3							1+1 k
Anyanyelvi tantárgy-pedagógia I.	2	2+0 k						
Anyanyelvi tantárgy-pedagógia II.	2		0+2 gyj					
Anyanyelvi tantárgy-pedagógia III.	2			1+1 gyj				
Anyanyelvi tantárgy-pedagógia IV.	2				1+1 k			

Természetesen – mint minden képző intézmény esetében – az ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Kara helyi tantervében is helyi változtatások születtek. Nézzünk rá egy példát:

A Magyar nyelv, irodalom és tantárgy-pedagógiája tantárgy tantárgyelemei helyi tantervünkben:

- Magyar nyelv I., II., III., IV.
- Helyesírás I., II., III., IV.
- Beszédművelés I. vagy Beszédtechnika I.
- Beszédművelés II. vagy Beszédtechnika II.
- ATP I., II., III.
- Gyermekirodalom I., II.
- Korunk irodalma I., II.

A gyakorlati képzés tekintetében a HEFOP-anyagban szereplő „B” változat szerint folyik az oktatás:

félev	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Csoportos megfigyelés (bemutatók)	matematika.....1+1	magyar.....2+1 matematika.....1+1	magyar.....1+1 matematika.....1+1	magyar.....1+1 matematika.....1+1			
			körny.ism. 1+1 víz.nev. 0+2	körny.ism. 1+1			
				testnevelés.....1+1			
				ének-zene.....1+1			
				technika.....1+1			
					informatika.....1+1		
	didaktika.....1+1	nyv. elmélet 1+1	pszichol. 1+1		alk.ped.(óránap) 1+1		
	magyar.....1+1	magyar.....2+1	magyar.....2+1	magyar.....2+2	magyar.....1+1		
			matematika.....1+0	matematika.....2+0	matematika.....2+0		
			körny.ism. 1+2	körny.ism. 1+2			
Csoportos megfigyelés műveltségterületi (bemutatók)			ének-zene 1+1	testnevelés.....1+1	testnevelés.....1+1		
			ének-zene.....1+1	ének-zene.....1+1			
		víz.nevelés 1+2	víz.nevelés 1+2	víz.nevelés.....0+1			
			ember és társ. 1+4				
			idegen nyelv.....1+3				
					informatika.....1+2	informatika.....1+0	
			3 óra/hét.m	3 óra/hét.m	3 óra/hét.....gyj 3' óra/hét.gyj	3 óra/hét.....gyj 3' óra/hét.m	
			1+1 bemutató	1 bemutató	1+1 bemutató	1+1 bemutató	
			magyar	magyar	magyar	magyar	
			matematika	matematika	matematika	matematika	
Csoportos tanítási gyakorlat			körny.ism.	körny.ism.	körny.ism.	ének-zene	
					ének-zene	ének-zene	
					víz.nevelés	víz.nevelés	
					technika	technika	
					testnevelés	testnevelés	
		2 óra m			2 nap ajó (differenciál pedagógia)		
Egyéni iskolai gyakorlat	komplex ped.gyak. 1 hetes	2 nap ajó óvoda – 1-4.o.	3 nap ajó 1-4., 5-6.o., nk.	2 nap mő 5-6.o., nk.			
					1 hét mő (differenciál pedagógia)	1 hét m (alkalmazott pedagógia)	
	komplex szakmai						10 hét gyj 2 óra zárótanítás gyj

¹ Műveltségterületi tanítási gyakorlat 1-4. osztály ² Műveltségterületi tanítási gyakorlat 5-6. osztály

Természetesen a további években sok feladat áll még a tanítóképzési szakemberek előtt:

- Folyamatosan korszerűsíteni kell a tantárgyi programokat a közoktatás jelentkező új igényei, kihívásai szerint;
- A tantárgyleírások kompetencia-központúságát határozottabban kell érvényesíteni a tantárgyelemek tartalmában is (a két bizottság egyidejű és párhuzamos munkája következtében ezt a kívánatosnál kevésbé lehetett érvényesíteni);
- Az oktatás mindennapjaiban is meg kell jelennie az új szemléletnek, ezzel kapcsolatban nagyobb hangsúlyt kell kapnia a képzők képzésének, ahogy ezt ez a konferencia is teszi.

SZEMÉLYISÉGJELLEMZŐK FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Kós Nóra

Kutatásom célja annak feltárása, hogy a serdülőkor különböző szakaszaiban hogyan, milyen mértékben változik az énkép.

Az énkép az önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket, értékeléseinket és érzelmeinket tartalmazza. Olyan önmagunkról alkotott kép, amely mások véleménye alapján alakul ki. A serdülő életében bekövetkezett biológiai változások mellett hasonlóan fontosak a társas változások. Ebben az időszakban átalakulnak a társakhoz, a tanárokhoz és a szülőkhöz való viszony. Ezek az interakciók hatással vannak, és eltérő módon befolyásolják a gyermek énkép és önértékelés fejlődését.

Az énkép és az intellektuális fejlődés eredményeképpen egyre önállóbb lesz az egyén. A másokkal való kapcsolat jelentősége abban áll, hogy „tükröt” tart az egyén felé, visszajelzéseket kap az énjéről. A serdülőkor szakaszaiban eltér az énkép és az önértékelés fejlődése.

Az énkép folyamatos fejlődése hatással van a serdülő személyiségére, kapcsolataira, eredményeire.

Kutatásom főbb kérdései:

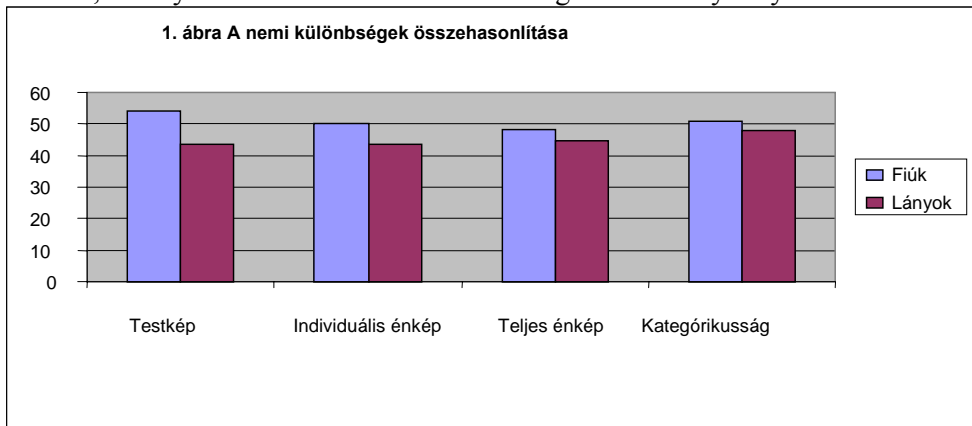
- 1, Kimutatható-e különbség a 13 és a 17 éves korosztály énképe között?
- 2, Milyen eltérés figyelhető meg a két nem fejlődésében?
- 4, Megfigyelhető-e nemi különbség a 13 és 14 éveseknél?
- 5, A 16 és 17 évesek nemi különbsége befolyásolja-e az énképet?

Kutatásomban szeretném összehasonlítani és megvizsgálni nemek és életkorok szerint a változásokat.

Az eredmények bemutatása

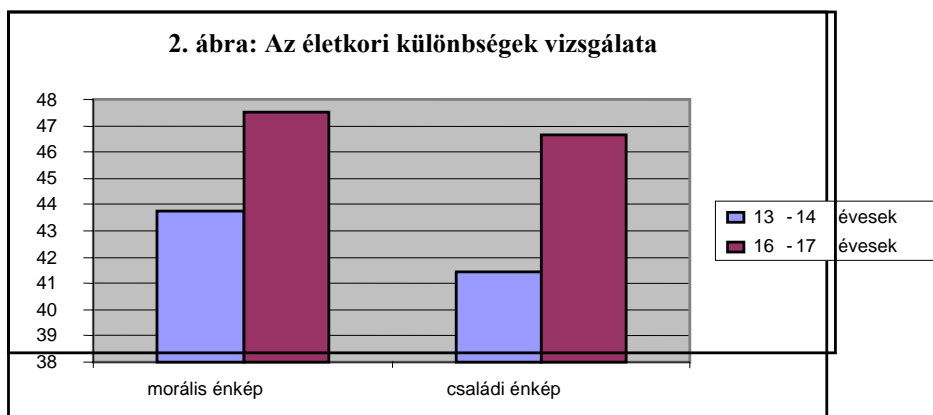
A nemi különbségek értelmezése a vizsgált csoportban (1. ábra):

Az eredmény azt mutatja, hogy a fiúk testképe magasabb, mint a lányoké, ezen kívül a kategorikusság, az individuális énkép is alacsonyabb értéket mutat a lányoknál. A fiúk pozitívabban vélekednek testalkati, fizikai állapotukról és egészségükről. A lányok sokkal negatívabban jellemezték a testalkatukat, elégedetlenebbek önmagukkal. Az alacsony kategorikusság arra utal, hogy a lányok sokkal gyanakvóbbak, bizonytalanabbak és tartózkodnak az igazi vélemény kinyilvánítástól.



Az életkori különbségek vizsgálata (2. ábra):

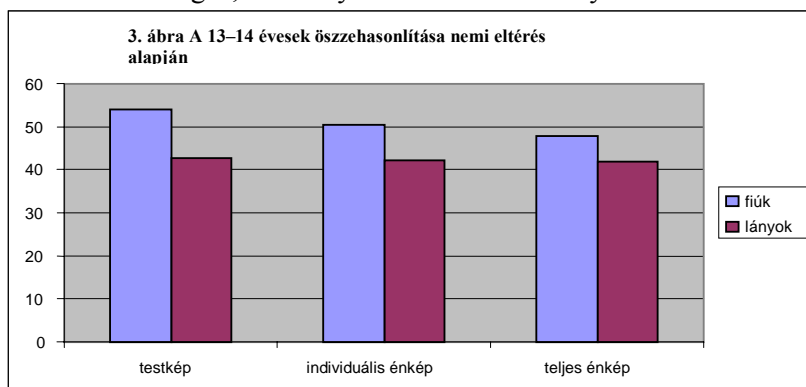
A családi énkép mind a két korosztálynál extrém alacsony kategóriába esik, de a 13–14 évesek értéke sajnos még alacsonyabb, mint az idősebbeké. Ez az alacsony érték abból adódik, hogy ebben az életszakaszban a család helyét a kortársak veszik át. Most kezd formálódni, hogy a fiatal milyen szerepet tölt be a család szerkezetében, hol a helye a családban.



A 13–14 éves korosztály összehasonlítása nemi eltérés szerint (3. ábra):

A 13 és 14 évesek esetében a fiúknál magasabb a testkép, mint a lányoknál. A lányok a testalkatot, egészségi és fizikai állapotukat negatívabban jellemzik, mint a fiúk. Az individuális énképénél a fiúk magasabb eredményt értek el, mint a lányok. Erre jellemző, hogy alul értékelik képességeiket, adottságaikat, nagymértékű önbi-zalom, akaraterő és a kitartás hiánya jellemzi mind két korosztályt.

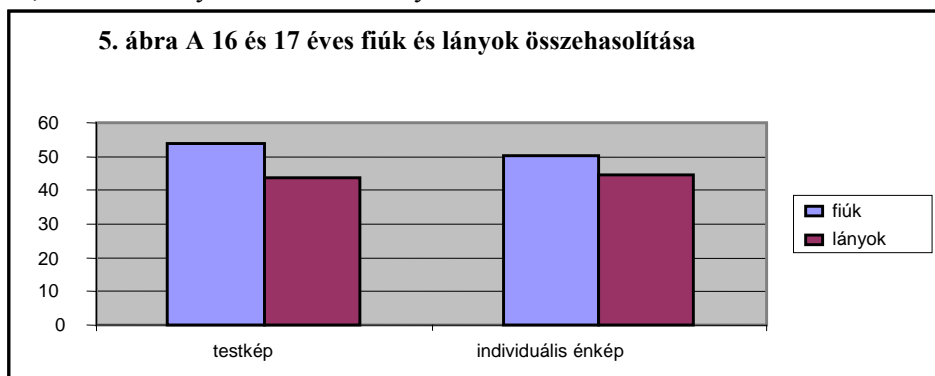
A teljes énkép a fiúknál magasabb, mint a lányoknál. A teljes énkép magába foglalja: a testképe, a családi, a morális, az individuális és a szociális énképet. A fi-úk értéke az átlagos, de a lányok értéke az alacsony sávba sorolható.



A 16 és 17 éves fiúk és lányok összehasonlítása (4. ábra)

A 16 és 17 éveseknél a testkép értéke a fiúknál magasabb, mint a lányoknál. A fiúk magasabb értéke azt jelenti, hogy testalkatilag, egészségileg és fizikailag sokkal elfogadóbbak önmagukkal szemben, mint a lányok.

Az individuális énképben a fiúk magasabb eredményt értek el, mint a lányok. Jól látható, hogy az idősebb fiúk már jobban felismerik adottságaikat, képességeiket, viszont a lányok értéke alacsonyabb.:



Az eredmények értékelése

A kutatásom célja, hogy megvizsgáljam, hogy egy adott életszakaszon belül milyen változások tapasztalhatóak a fejlődésben.

A serdülőkornak a különböző szakaszaiban (prepubertás, pubertás, posztpubertás) eltérően fejlődik az énkép és az önismeret. Az énkép alakulását számos tényező befolyásolja (a kortársak, a család, az iskola, stb.).

Az életkori különbségek vizsgálata:

A vizsgálat alapján megfigyeltem, hogy 13–14 éves serdülő gyermekek énképe, önértékelése alacsonyabb, mint a 16–17 éves kamaszoké. Az énkép-skála eredményei arra utalnak, hogy a 17 éves serdülők már kialakultabb énképpel, önértékeléssel rendelkeznek. Új és érettebb kapcsolatokat létesítenek. Egyre inkább leválnak a szülőktől, az autonómia egyre szélesebb körre tevődik ki.

Variancia-analízissel megvizsgáltam, hogy van-e különbség az életkorok vonatkozásában.

Szignifikáns különbséget találtam a morális és a családi énkép között.

Az életkorra jellemző erkölcsi magatartásformák a 16-17 éves korosztálynál hangsúlyosabban jelenik meg, mint a fiatalabbaknál.

A nemi különbségek értelmezése:

A lányok az énkép-skálában rosszabb eredményeket értek el a testkép, individuális énkép, a teljes énkép és a kategorikusság kategóriákban, mint az azonos életkorú, de eltérő nemű társaik.

A fiúk a serdülőkor közepéig általában éretlenebbek, mint a lányok, és ez kedvez a családi, társas és iskolai helyzetüknek is. A fiúk és a lányok önértékelés és énkép fejlődése közötti eltérést a nemi sztereotípiák is befolyásolják.

Szignifikáns különbséget találtam a testkép, az individuális, a teljes énkép és a válaszadás kategorikussága között.

Irodalom

- Atkinson R.L. Atkinson R.C., Smith E.E. és Bem D.J. (2001): Pszichológia, Osiris Kiadó, Budapest.
- Carver C. S. és Scheier M.F. (2002): Személyiségpszichológia, Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole M. Cole S. R. (2002): Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Budapest,
- Kőrössi Judit (2004): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel, Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2001): A gyermek pszichológiai fejlődése, Helikon Kiadó, Budapest.

ÓVODÁBÓL ISKOLÁBA

(Szubjektív megjegyzések)

LAVOTHÁNÉ JÁGER KATALIN

Mikor tekinthetjük iskolaérettnak a 6-7 éves gyermeket?

Akkor, ha fizikai, pszichés, mentális, intellektuális fejlettsége eléri az iskolás kornak megfelelő érettség szintjét.

Az óvodának és a családnak egyaránt nagy felelőssége, szerepe van abban, hogy felkészítse a gyermekeket az iskolai életre.

Az utóbbi 10-15 évben ezt a feladatot a családok egy része igyekszik átadni az óvodának, szinte teljes mértékben áthárítja az óvodára.

Hazánkban vannak olyan kiváló óvodák, amelyekben gondos nevelő munka folyik, az óvónők nagyszerűen foglalkoznak a kisgyermek gondozásával s szellemük fejlesztésével. Azonban nem mindenütt ilyen szép a helyzet. Példáim Magyarország azon keleti, észak-keleti vidékeiről származnak, amelyeken halmozottan hátrányos helyzetű emberek élnek. Nagyfokú a munkanélküliség, sok szociális probléma van a családokban. Az interneten szintén tájékozódtam (www.ovoda.lap.hu).

Napjainkban nem csak a családokban, hanem az óvodák egy részében is gond van: az óvodapedagógusok gyermekmegőrzőnek tekintik munkahelyüket, a gyermekek testi, lelki gondozásával nem foglalkoznak kellő mértékben.

Három területet emelek ki, amelyek fontosak abból a szempontból, hogy a hat-hét éves gyermekek elérjék az iskolaérettséget.

1. A mesehallgatás (mondókázás, versmondás)

Sajnos sok óvodában délelőtt nem mesélnek a gyerekeknek, csupán lefekvés előtt. Ez mindenképpen kevés. A délelőtti mesehallgatás során fejlődik a kicsinyek figyelme, fantáziájuk s kifejezőképességük. Ezért fontos, hogy a vegyes összetételű s az azonos életkorú csoportokban a gyerekek minél többször hallgassanak mesét. Mivel egy-egy mesét legalább egy, esetleg több hétig is hallgatnak, ez azt eredményezi, hogy az első hét végére ál-

talában már tudják a mesét, tehát eljátszhatják, elmondhatják, életük szerves részévé válik. Vannak kedvenc meseszereplőik, akikkel azonosulnak, segítségükkel fogékonyak lesznek a jóra, elutasítják a rosszat (rajzok, bábozás). Ez azért fontos, mert a családok jelentős részében nincs mesemondás. A szülők a tévé-, videofilmekre s az internetes játékokra hagyják ezt a feladatot. Ezek az úgynevezett „alkotások” nem pótolják a magyar népmesekincs csodáit, gazdagságát, nyelvi szépségét. Nem is beszélve a képzelőerő fejlesztéséről, hiszen a mesehallgatás során a képek megelevenednek a gyermek előtt, fantáziája gazdag, színes lesz. A készen kapott, gyakran szörnyűséges filmeckék (rajzfilmek) semmilyen fejlesztő hatással nem rendelkeznek. Negatív, a személyiséget romboló hatásuk Magyarországon a XX. század végétől s napjainkban egyre inkább érzékelhető.

Az óvodások körében szintén megfigyelhetjük, hogy játékaikban a durvaság, az „öld meg, verd agyon” típusú animációs, főleg japán filmek hatása érvényesül. Számunkra, pedagógusok számára kérdéses, hogy a szülők miért ennyire igénytelenek, gyermekeiknek miért nem válogatnak az elfogadhatóbb rajzfilmek, tévés csatornák között.

A hajszolt élet, a családszerkezet változása befolyásolja a felnőtteket abban, nem érzik szükségét, hogy a gyermekükkel (gyermekeikkel) többet s jobban törődjenek. Érezniük kellene, hogy este a lefekvés előtt legalább 10-15 perc meghitt együttlét fontos mind a gyermekek, mind a felnőttek számára. Ebbe a rövid időbe beleférne egy-egy mese elmondása. A gyermekek sokkal nyugodtabban tudnának elaludni, mint a semmitmondó, ostoba, felzaklató rajzfilmek hatására.

Gyakran hallom tanítványaimtól, hogy elég sok óvodában az óvodapedagógusok nem fejből mondják a mesét a gyerekeknek, hanem olvassák. Ez a délutáni mesemondás idején elfogadott, de délelőtt az a helyes, ha könyv nélkül mondják a meséket. Így látják a csoport tagjait, a szemkontaktus segítségével kiolvashatják a gyermekek tekintetéből, mennyire érdekli őket az adott mű. Ha a választott mese nem köti le a gyerekeket, ezt érzékeltetik, s az óvodapedagógusoknak el kell gondolkodniuk azon, kiben, miben volt a hiba. Például nem a korcsoportnak megfelelő a meseválasztás, nem szép, nem elég kifejező az előadás.

A mesehallgatás, a mesemondás hatása az iskolában a gyerekek jó kifejező képességében, fantáziájuk elevenességében jelentkezik.

2. A helyes beszéd

A gyermekek egy része szívesen, könnyen beszél, de vannak olyanok, akik nem mernek megszólalni. Jó időbe telik, amíg elfogadják az óvodát, az óvónőket, társaikat s beszélni kezdenek. Ezt befolyásolja az otthoni helyzet, a szociális háttér. Ha a szülők nem beszélnek a gyerekekkel, ők sem fognak kommunikálni társaikkal s az óvodapedagógusokkal, a dadusokkal.

Az első osztályban év elején a tanítók sok mesét mondanak a gyerekeknek, ezzel segítik átvezetni tanítványaikat az óvodából az iskolába, és előkészítik az olvasás tanulását.

Az olvasás órákon először képolvasás folyik. Az elsősök egy része összefüggően tud beszélni a képekről. Azonban vannak olyan kisiskolások, akik csupán két-három szót tudnak elmondani. Az ő beszédképességüket a tanítónak fejleszteni kell mind a tanítási órákon, mind a napközis foglalkozásokon.

A beszédhibás gyerekekkel az óvodában a logopédusok foglalkoznak.

Sajnos az utóbbi mintegy 10 évben egyre több a beszédhibás gyermek az első osztályban. Ezeknek a gyerekeknek az eredményes munkáját a beszédhibák szintén hátráltatják. Velük a logopédusoknak továbbra is foglalkozni kell.

3. Az óvodások szívesen rajzolnak. Az óvodák folyosóin, a csoportszobákban, olykor szépirodalmi alkotásokban (Horgas Béla: Nyelvöltögető, K. Csukovszkij: Kettőtől ötig...) és az Óvodai Nevelés című szaklapban is látjuk kedves, szép rajzaikat. Ezek a művek a gyermekek érzelmeit, gondolatait szemléletesen fejezik ki pl. egy-egy meséről, a meseszereplőkről, stb.

Megjegyzésem a ceruzafogással kapcsolatos. A kisgyerekek többsége elég görcsösen fogja a ceruzát. Az óvónőknek nagyobb figyelmet kellene szentelni erre, ugyanis az iskolában nem mindig könnyű leszoktatni a kisiskolásokat a helytelen ceruzafogásról!

4. A Pedagógiai Szakszolgálatok munkatársai vizsgálják a hozzájuk forduló családok gyermekeinek iskolaérettségét. Ezek a vizsgálatok az esetek többségében alaposak, jól átgondoltak. Sajnos hallottam olyan esetről,

amikor rideg környezetben elijesztették a 6 éves gyermeket, nem törekedtek arra, hogy oldják a gátlásait – elképzelhetjük a vizsgálat eredményét.

Hogyan gondolkodnak a családokban arról, hogy gyermekük mennyire felkészülten, éretten megy az iskolába? A családok egy részének sajnos nem sok fogalma van erről, mivel sok esetben az anya egyedül neveli gyermekeit, az apa börtönben csücsül; előfordul, hogy mindkét szülő iszik, drogozik, stb. Szerencsére még nem ez a jellemző a magyar családok többségére, de sajnos már egyre több ilyen család van. A munkanélkülieknek nincsenek könyveik, a kultúra értékei nem érdeklik őket. Sokan a kereskedelmi tv-csatornák silány műsorain „művelődnek”. A gyermekek közül elég soknak Győzike a példaképe, ez a buta, IQ nélküli figura, akin sírnunk kellene, nem nevetni. Hová jutunk, ha így haladunk tovább?!..

Mivel a családszerkezet az utóbbi évtizedekben átalakult, a gyermekek ma már nem élnek együtt a nagyszülőkkel, pedig ők sok segítséget tudnának nyújtani a családoknak. A régi falusi élet szépségeiből, amelyről a Kósa-Szemerényi szerzőpáros kiváló néprajzi kalauzában, az Apáról fiúra című kötetben csodálatosan ír, egyre kevesebb van már meg.

Sok szép terv, program van mind az óvodai, mind az iskolai nevelésben, amelyek a gyermekek személyiségének sokirányú fejlesztését tűzik ki célul, de ezek a programok nem mindig, nem minden helyen valósulnak meg. Jó néhány óvodában esetleges a kicsinyekkel foglalkozás rendszere.

A családok egy részében átgondolják, megbeszélik, hogy elég érett-e a gyermekük az iskolakezdéshez. Az óvodapedagógusok és a Nevelési Tanácsadó munkatársai által nyújtott segítség révén a gyermekek egy része 7 évesen kezdi el az iskolai életet.

Mivel a szülők egy része nem törődik gyermekével, a jó tanácsok ellenére is előfordul, hogy iskolaéretlen gyerekek mennek éppen csak 6 évesen iskolába. Ezekben az esetekben az óvodapedagógus nem mondja a hiperaktív, diszlexiás gyerek szüleinek, hogy legalább még egy évet az óvodában kellene töltenie ahhoz, hogy mind testileg, mind lelkileg megerősödve, felkészülten menjen az iskolába.

Napjainkban látjuk, érezzük hogy egyre nagyobb az óvodapedagógusok feladata, szerepe a kisgyermek nevelésében, az iskolára felkészítésben. Ezt fel kell vállalniuk, mivel a családok többsége egyre nehezebben, vagy

alig tudja ellátni ezt a funkciót. Az iskola előkészítéshez különböző foglalkoztató füzetek is vannak. Ezeknek a színvonala, minősége a kiadók munkájával, elképzeléseivel függ össze. Vannak közöttük jobbak, igényesebbek, de igénytelenebbek is. Némelyik foglalkoztató füzet nem óvodásoknak való, tehát ezek közül is jól kell válogatni az óvónőknek. Hallottam olyan esetről, amikor az óvodában a nagycsoportos gyerekek egész délelőtt a foglalkoztató füzetek feladatait töltötték ki! Újból előjött az 1970-es évek egyik hibája, "kisiskolát" akarnak az óvodából, az óvodában, pedig mindkét intézménynek megvannak a sajátos, az életkornak megfelelő feladatai. Az óvodának nem ez a feladata, hanem fontos, hogy minden gyermek sokat játsszon, énekeljen, mesét, verset hallgasson, mondjon, rajzoljon, tornázzon, stb.

Még sok mindenről szólhatnék, de a rendelkezésemre álló időben csak ennyit mondhattam el, remélem, gondolatébresztőként.

GYERMEKIRODALOM ÉS ANYANYELVI NEVELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁBAN

POMPOR ZOLTÁN

Amikor gyermekkönyvekről beszélünk leggyakrabban a gyermekirodalmi kánon klasszikus elemei jutnak eszünkbe: milyen jó volt a *Mosó Masa Mosodájából* olvasgatni; mennyire szerettük Weöres Sándor vagy Nemes Nagy Ágnes gyermekverseit, Móra Ferenc meséit; nyári olvasmányok, letehetetlen indiánregények sora pereg le a szemünk előtt. Akiknek az olvasás szenvedély, azok gyermekkorukban ismerkedtek meg a gyermekkönyvtár kimeríthetetlen könyvrengetegével. Bizonyára az alsós tanítók (és persze a tankönyvek) is sokkal jobbak voltak régen, a tanító nénik (bácsik) is szerettek olvasni, tájékozottak voltak, könyveket ajánlottak az őszi, téli, tavaszi, nyári szünetre. Igaz, az ő dolguk egyszerű volt: nem kellett átláthatatlan könyverdöböl kiválasztani egy-egy kötetet, a romlott gyümölcs is kevesebb volt.

Ma majd' minden könyvkiadó kínálatában megtalálhatóak a gyermekkönyvek, ám ebből csak kis százalék nevezhető gyermekirodalomnak. A bőség zavara a pedagógusokat is elbizonytalanította, akik jobb híján a megszokott réginél maradtak, módszertani segédlet ismeretének hiányában pedig egykori tanítóik útmutatását követik, és a jól megszokott – már sajnálatos módon párbeszédképességüket elvesztő – könyveket olvastatják.

A tankönyvszerkesztők legtöbbje is ragaszkodik a hagyományos szövegekhez. Elvértve találunk olyan tankönyvet, amelyben friss, a XXI. század gyermekét megszólító szövegek is bekerülnének, pedig az olvasás élménye éppen ebben rejlik: a pedagógus eljuttatja a szöveget a gyermekhez, közös élményükké válik az olvasókönyvi történet, vers, kötelező olvasmány.

Mi lehet az oka, hogy számos tanító nem ismeri a kortárs gyermekirodalmat? Miért félnek a tankönyvkiadók modern meséket beválogatni a tankönyvekbe? Miért nem ismertek azok a módszertani segédletek, amelyek a mai gyermekkönyvekhez készültek? Hogyan válasszunk gyermekeinknek olvasmányokat? Hogyan válhatnak olvasóvá a média által elvarázsolt szülők gyermekei? Nehéz kérdések ezek, ugyanakkor fontos lenne, hogy minél többek számára tudatosodjon a gyermekek

olvasóvá nevelésének fontossága, és ez a cél fontos legyen szülők, pedagógusok, könyvkiadók és persze a gyermekek számára is.

AZ ANYANYELVI NEVELÉS FELADATAI ALSÓ TAGOZATON

Az iskolába lépő gyermekek különböző szintű spontán nyelvhasználati kultúrával rendelkeznek, melynek minősége függhet az otthoni nyelvi környezettől, az óvodától, attól, hogy mennyit olvastak neki, vagy mennyit nézett televíziót. Az általános iskola alsó tagozatának feladata, hogy ezeket a nyelvhasználati jelenségeket tanulónként diagnosztizálja, és személyre szabott fejlesztési tervet készítve a tanulók nyelvhasználati különbségeit kiegyenlítse. Ebben a folyamatban kiemelt szerepe van a pedagógus módszertani kultúrájának, illetve annak, hogy képes-e már az első pillanattól kezdve egyéni kompetenciafejlesztésben gondolkodni.

Az ismeretek átadásán túl ugyanis szükséges a kompetencia- és a személyiség fejlesztésre is törekedni. A pedagógus akkor tud célt érni, ha mindhárom területet egyenrangúként kezeli, a fejlesztés nem mehet az ismeretátadás rovására, az ismeretek pedig eszközökké válhatnak a tanulók gondolkodásának fejlesztése során.

A gyermekirodalommal összefüggésben fontosnak tartom kiemelni, hogy az óvodában megszokott és a gyermekek által nagyon kedvelt *mesealkalmakat* első osztályban mindenképpen – a későbbiekben pedig alkalmyszerűen a helyi tanterv adta lehetőségeken belül – folytassa a tanító. Az olvasni még nem tudó gyermekek számára a felnőtt és a gyermek bizalmi kapcsolatán alapuló mesemondás nemcsak lelki értelemben építő hatású, segíti a hallás utáni szövegértést, bővíti a szókincset, alkalmat ad a beszélgetésre, véleményformálásra, tehát kiválóan fejleszti az anyanyelvi kompetenciát. A jól megválogatott meseanyag élményszerű bemutatásával a pedagógus kedvet ébreszthet a tanulóknak az önálló olvasásra.

A 6 éves gyermek számára *a képeskönyvek képei* a szóbeli szövegalkotás és a szókincsbővítés kimeríthetetlen tárházai, a jó képeskönyv a gyermek beszédlátókörét is növeli. A tanító feladata a csoportos vagy frontális alkalmak minél alaposabb megtervezése: irányított kérdésekkel, a szóbeli kifejezőképesség fejlesztését célzó feladatokkal befolyásolni a tanulók szövegalkotását. Nagyon fontosnak tartom, hogy olyan képeskönyvet válasszunk, amely a tanulók életkori sajátosságainak megfelel, ugyanakkor esztétikus és kellő mennyiségű témát szolgáltat a beszélgetéshez. A Naphegy Kiadó Böngésző-sorozata, a sokak által ismert Tesz Vesz

Város, Marék Veronika Boribonja vagy Sven Nordquist Pettson és Findusz-könyvei az 1. osztályos tanulók (és tanítók) számára a humoros képi megformálás és gyermekléptékű tartalom adta élmény mellett komoly anyanyelvi fejlesztési lehetőségeket is rejtnek.

MITŐL VÁLIK ÉLMÉNYSZERŰVÉ EGY GYERMEKKÖNYV?

A jó gyermekkönyv játszótér! A gyermekirodalom hazai és külföldi alakulástörténetének ismeretében elmondhatjuk, hogy a felvilágosodás korára tehető az a fordulat, amikor az addig jobbra felnőttek számára mesélt népmesék bekerültek a gyermekszobába. A ráció győzelme a kitalált, fantasztikus történeteket a gyermekek birodalmába száműzte, ettől kezdve egyre több olyan irodalmi alkotással találkozhatunk, amely a gyermekek – vagy éppen a gyermekeket oktatni szándékozó felnőttek és pedagógusok – számára íródott.

A nevelni szándékozó gyermekkönyv-író direkt ismeretátadásra törekszik, nem célja, hogy szórakoztasson: az ismereteket „irodalmi” formában adja át a gyermeknek. Ugyanilyen felülről jövő szándék az etikai normák gyermekkönyvbe írása, mely tanulságul, okulásul szolgálhat a gyermek számára. Mindkét esetben igaz, hogy a felnőtt a gyermeket nem tekinti partnernek, nem is törekszik arra, hogy a gyermek szemszögéből lássa a világot. Az igazi irodalom azonban nem úgy tanít, nevel, ahogyan mi gondolnánk, hanem az irodalmi élményen, az esztétikumon keresztül fejt ki hatását. Természetesen az élménynyújtás önmagában nem képvisel irodalmi értéket. A sekélyes, csupán szórakoztatni vágyó gyermekkönyvek helyett igyekezzünk olyan, a világot a gyermek perspektívájából szemlélő irodalmat találni, mely amellett, hogy elvarázsol, indirekt módon ismereteket is ad át a világról, emellett pedig megkérdőjelezhetetlen morális tartalmakkal bír. Úgy gondolom napjaink egyéniségközpontú, pluralista szemléletű világában az ilyen értékeket felmutató könyveket sokkal nehezebb megtalálni. Valószínűleg ez az egyik magyarázat arra, hogy a pedagógusok miért kapaszkodnak a régi, jól bevált mesékbe, kötelező olvasmányokba.

A jó gyermekkönyv nyelvi és képi világa nyitott: közös játékra hívja a gyermeket és a felnőttet. A jó mese-, gyermekkönyv megismeréséhez nem kell motiváció, a szöveg és az illusztrációk önmagukban is érdekesek, olvasásra, nézegetésre csábítják a gyermeket. A sematikus képi világú, a szöveget egy az egyben leképező il-

lusztrációkat tartalmazó gyermekkönyvek (és tankönyvek!) ettől a játéktól fosztják meg az olvasót.

A jó gyermekkönyv szövegének nyelvi játékossága teret enged a gyermek önálló szóalkotásainak, a nyelvjátékokból humor fakad, a ritmus, a rím és a zeneiség hatására új világok nyílnak meg előtte. Sokszor félünk attól, hogy ezek a különös hangzásvilágú mesék, versek a gyermek nyelvérzékét eltorzítják, a szabályostól eltérő nyelvhasználatra vezetik. Azt gondolom, hogy az irodalmi nevelés során megengedettek ezek a játékok, nagy baj lenne, ha ezen tanítanánk az akadémiai nyelvtant! Remélem, nem is tesszük.

A jó gyermekkönyv megfelel a gyermek életkori sajátosságainak, választ ad a kérdéseire, a gyermekről szól. Milyen gazdag a magyar gyermekirodalom játékos, humoros, vidám könyvekben! Kötelező olvasmányként mi mégis a megszokott, szomorút választjuk. Gondoljunk csak bele, milyen lehangoló lehet a gyermek számára olyan könyveket olvasni, amelyekben a történet végén nincs katarzis, és közben is meghalnak olyan (gyermek)szereplők, akik közel állnak hozzá (*Kincske-reső kisködmön, A Pál utcai fiúk, Vuk, Bambi*). Érdemes lenne megismerkednünk olyan könyvekkel is, amelyek a kiskamaszok otthoni vagy iskolai problémáira felelnek. Számos olyan mese, vers van, amely magányos, kitaszított gyermekekről szól – milyen lélekgyógyító hatású lehet ezeket olyan gyermek kezébe adni, vagy akár beszélgetni azzal, akinek hasonló gondjai vannak!

Mi a célunk? Felülről szeretnénk tanítani/nevelni vagy a játék segítségével partnerre tesszük a gyermeket, elfogadjuk az ő perspektíváját, és élménnyé is tesszük a mesealkalmakat? A választ mindenkinek magának kell megadnia. A gyermekkönyvek száma egyre nő, a válogatás-ajánlás-olvasás a pedagógus feladata, vigyázzunk, hogy ne veszítsük szem elől a célt és a gyermeket.

MÓDSZERTANI KÍSÉRLETEK ÉS LEHETSÉGES ÉRTELMEZÉSEK PILINSZKY JÁNOS *NÉGYSOROSÁHOZ*

SEBŐK MELINDA

Pilinszky János 1959-ben megjelent *Harmadnapon* című kötete az 1945 utáni magyar líra egyik legkiemelkedőbb költészeti teljesítményének tekinthető. Pilinszky jellegzetes biblikus-szimbolikus metaforáival a legszikárabban is képes kifejezni önmagát. Pont ezek a különös metaforák és szimbólumok teszik lírai alkotásait többértelművé, s a gazdag asszociációs társítás révén többféleképp értelmezhetővé.

Napjaink kétszintű érettségi rendszere a szövegértési feladatok mellett önálló gondolkodásra ösztönzi a diákokat. Az új típusú érettségi közép- és emelt szinten is megköveteli az ismeretlen művek elemző bemutatását, összehasonlító elemzését. Mindezzel párhuzamosan egy olyan paradigmaváltás történhet az irodalomtanításban, mely a korábbi kronologikus rendszerről áttér különböző irodalomtörténeti korokban vizsgált témakörök, motívumok, műfajok elemzésére. Ezáltal háttérbe kerülhet a szerző életrajzi vonatkozása, valamint azok a pszichikai tényezők, melyek az író a mű megírásakor motiválták. Inkább maga az adott szöveg válik elsődlegessé, hogy a művet milyen grammatikai-ritmikai-kompozíciós vagy műfaji-formai-szemantikai komponensek határozzák meg. Most már ugyanis nem feltétlen a gimnáziumban tanított, az irodalomórán megbeszélt művekből választják ki az elemzendő műalkotásokat, hanem az érettségiző/felvételiző számára ismeretlen szöveget is be kell tudni mutatni. Mindez kreatív feladatmegoldásra, önálló véleményformálásra készíti a tanulókat. Pilinszky János *Négysorosa* – mely a *Harmadnapon* kötet darabja – kiváló példa arra, hogy bármilyen rövid műalkotásról is lehet megfelelő gondolati gazdagsággal felépített műelemzést készíteni.

Sajnos nemcsak a gimnáziumi diákok, hanem felsőoktatási intézményben tanuló, már érettségi vizsgát tett hallgatók egy része sem találkozott Pilinszky névvel – s ha mégis – főleg a *Trapéz és korlát* kötet versei közül ismernek párat, mint például: *Halak a hálóban* vagy a kötet címadó versét. A *Harmadnapon* kötet darabjaiból a *Harbach 1944*, *Ravensbrücki passió*, *Apokrif* verscímeiről hallottak, de nem olvasták mindegyiket. Így a *Négysorosa* első olvasásra idegennek hat és elemezhetetlennek tűnik. Pont ezért fontos a tanár szerepe, aki a műelemzést segítő kérdések-

kel rávezetheti a tanulókat az értelmezés lehetséges variánsaira, és ezzel felkészíti a diákokat/hallgatókat az emelt szintű érettségizsán is elvárt adott szempontú elemzésre, kreatív gondolkodásra. A Pilinszky-vers a következő:

„Alvó szegek a jéghideg homokban.
Plakátmagányban ázó éjjelek.
Égve hagytad a folyosón a villanyt.
Ma ontják véremet”.

A költemény többszöri elolvasása után a műelemzést segítő kérdések – grammatikai és szemantikai szempontok alapján kétféleképp csoportosítva – a következők voltak:

A VERS FORMAI SAJÁTOSSÁGAIRA ÉS NYELVI MEGFORMÁLTSÁGÁRA UTALÓ KÉRDÉSEK:

- Mitől sajátos verstípus Pilinszky *Négysorosa*?
- Mire utal a cím?
- Hány kijelentésből áll a vers?
- Hány igenév található a versben?
- Mire utalhatnak ezek az igenevek?
- Melyek a vers igéi?
- Milyen szubjektum jelenlétére utalnak az igék?
- Milyen sajátos szóhasználat figyelhető meg a költemény soraiban?

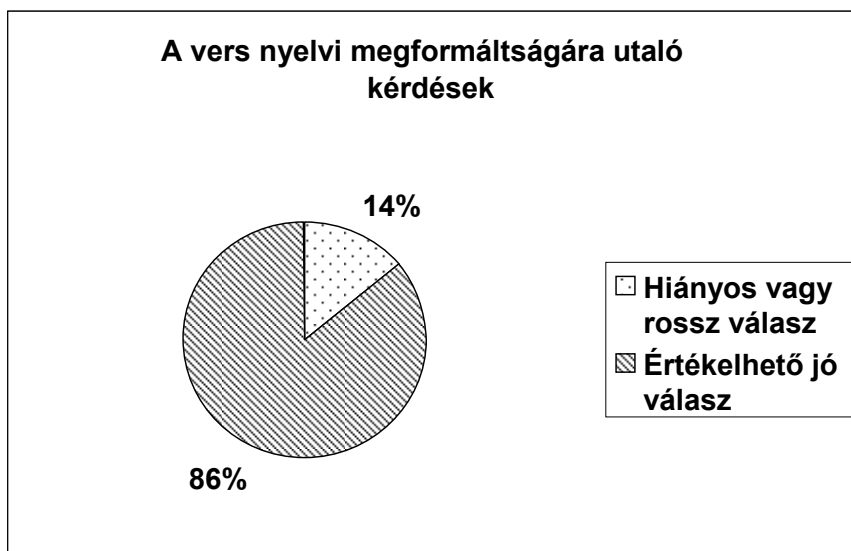
A VERS TARTALMÁRA, MÖGÖTTES JELENTÉSÉRE UTALÓ KÉRDÉSEK:

- Milyen környezetet sejtetnek a vers sorai?
- Milyen tárgyi elemek figyelhetők meg?
- Hogyan változnak a költeményben a tájegységek?
- Hogyan értelmezhető a kint és bent ellentéte?
- Hogyan kerül kapcsolatba az objektív világgal a lírai én?
- Milyen szimbólumok találhatók a versben?
- Hogyan válik a személytelen vers személyessé?
- Milyen színek dominálnak a versben?

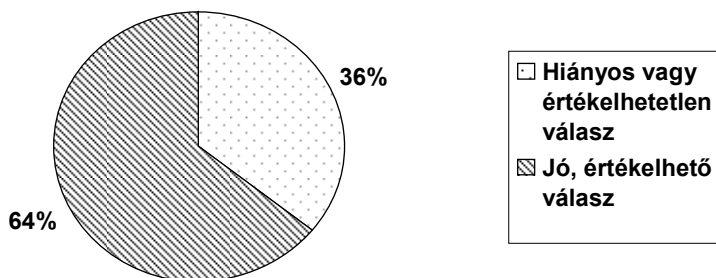
- Milyen más irodalmi műalkotásokkal rokonítható a vers?

A kérdések megválaszolása után külön ki kellett gyűjteni a vers szóképeit és alakzatait.

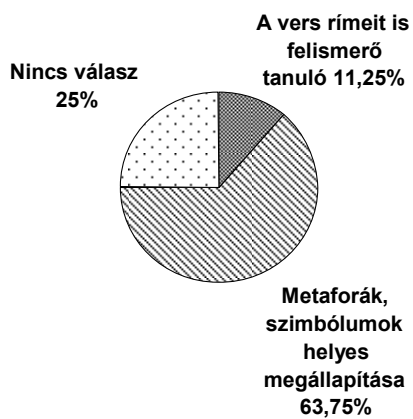
A módszertani kísérletet a budapesti Német Nemzetiségi Gimnáziumban és az ELTE TÓFK-on a Babits-szemináriumot választott tanító szakos hallgatókkal végeztem. A kérdésekre mintegy 70 tanuló válaszolt, s a kapott válaszokból a következő eredményt kaptam:



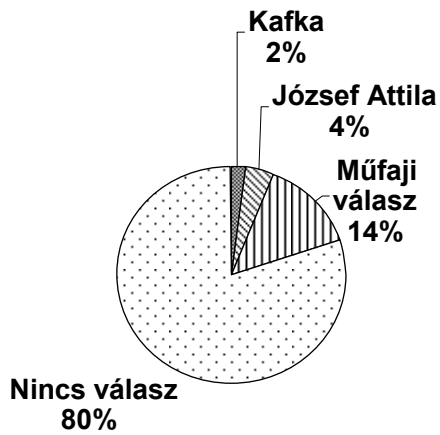
A vers mögöttes jelentésére utaló kérdések



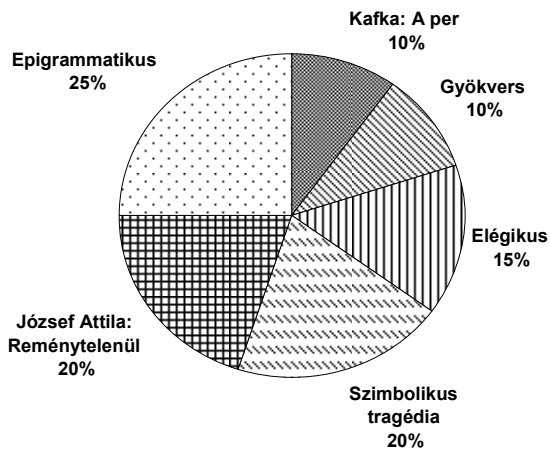
A vers szóképeinek és alakzatainak felismerése



Más műalkotásokkal való párhuzam



Műfajkeresés és egyéb műalkotásokkal való párhuzam



A tanulók/hallgatók által megadott válaszok figyelembe vételével csakis a helyes és elfogatható válaszelemeket kigyűjtve a következő lehetséges értelmezést kapjuk:

A Pilinszky-mű négy szikár kijelentő mondatból áll, melyeknek – első olvasatra úgy tűnhet – nincs közük egymáshoz. A cím megjelöli a vers típusát is egyben. A rövid költeményben azonban minden egyes szó hangsúlyos szerepet kap. Az első két állításban nincs igei állítmány, csupán mozdulatlan, irreálisnak tűnő abszolút teret ábrázol. A jéghideg homok, a senki földjének sivatagos vagy tengerparti kietlen táját sejteti. József Attila *Reménytelenül* című versének „homokos, szomorú, vizes sík” tájához hasonló környezetet ábrázol. A József Attila- és a Pilinszky-vers tája és hangulata azonos érzéseket közvetít; mindkét költemény általánosan fogalmazza meg a magányos, kiszolgáltatott individuum fájdalmát:

„Az ember végül homokos,
szomorú, vizes síkra ér,
szétnéz merengve és okos
fejével biccent, nem remél”.
(József Attila: *Reménytelenül*)

„Alvó szegek a jéghideg homokban.
Plakátmagányban ázó éjjelek.
Égve hagyta a folyosón a villanyt.
Ma ontják véreimet”.
(Pilinszky János: *Négysoros*)

Pilinszky *Négysoros*ában azonban szegek húzódnak meg a homokban észrevétlenül, ám sebzésre készen. A szegek, a mozdulatlan „világ peremére szorult” dolgokat jelképezhetnék, de a vers utolsó sorát olvasva a szeg már a krisztusi szenvedéstörténetre való szimbolikus utalás. A verskezdésben sejtetett kietlen vidék után az esőáztatta, vizes földön álló plakátok városi környezetet sugallnak. A krisztusi keresztre feszítésre való metaforikus utalás és a „plakátmagány” a szorongó egyén halálos fenyegetettségét sejteti. A következő egységben az égve felejtett villany és az egyes szám második személyű megszólítás konkrét emberi jelenlétre utal. A mozdulatlan, statikus tájból befelé, valamilyen épület folyosójára szűkül a kép. Ahogyan a verstér egyre inkább beszűkül, úgy növekszik a sorokban rejlő feszültség: az első mondat tapintási (jéghideg homok), a második auditív (esőcseppek kopogása), a harmadik vizuális (lámpafény) érzetei után a negyedik, verszáró sor a közvetlen veszélyre, az itt és most bekövetkező halálra hívja fel a figyelmet.

A költemény az ember nélküli kinti állóképből vált át emberi jelenlétet is feltételező belső térbe. A cselekvést kifejező egyes szám második személyű igei állít-

mány (hagytad) jelzi, hogy valakinek ott kellett lennie. Az ige múlt idejű, tehát valami utáni állapotot jelöl; passzív jellegű cselekvésmulasztás eredménye. Az utolsó sor igei állítmánya (ontják) már többes számú és jelen idejű, s a ma időhatározószó is a jelen szenvedésére utal. A véremet egyes szám első személyű birtokos személyjele a lírai én tragikumát fejezi ki. Így a személytelen, ember nélküli, kietlen tájból a belső térre terelődik a figyelem. A vers harmadik sora pedig a halál előtti utolsó pillanatok megjelenítése, hiszen egyre közelebb kerülve az individuumhoz a lírai én teljes kiszolgáltatottságban éli át a szenvedést. Halálát mások okozzák, a kijelentés azonban érzelemmentes: a tragikus sorsra ítélt egyén elfogadja az erőszakos halál tényét. A jéghideg homokban és az esőáztatta földben fekvő tárgyokról a lírai énre fókuszál a költő. A kivégzés tényét egyértelműen megfogalmazó verssor Franz Kafka *A per* című regényének utolsó fejezetét is eszünkbe juttatja. Josef K. szinte önként, minden tiltakozás nélkül vesz részt saját kivégzésén, mikor a látszólag el nem követett bűnei miatt válik gyilkosainak áldozatává. A karkai regény szereplőjének halála párhuzamba állítható a *Négysoros* áldozatának erőszakos halálával, hiszen Pilinszky költeménye Kafka „hősének” szorongását idézi, az ítélet elkerülhetetlenségének nyomasztó tudatát. A vers azonban nemcsak az egzisztenciális fenyegetettség és a haláltudat jelképes kifejezője, hanem az örökké tartó krisztusi áldozaté is. A metaforikus elemek összekapcsolása – transzcendens és emberi találkozása – tökéletes érzékeltetője az emberi lét nyomasztó abszurditásának. A dermesztően hideg, külső táj és az égő villany vakító fénye ellentétes költői képekben keltenek feszültséget Ez a belső konfliktus csak a halálban tud föloldódni, de ez a halál sem önként vállalt, hanem áldozatként megélt szenvedés. Az éjjelek – véremet rímpár összecsengése is gazdag képzettársítási lehetőséget rejt magában (a fekete és vörös színhatások ellentéte hangsúlyozott, ugyanakkor a rímpár az éjjeli hideg homokra ömlő vért is implikálhatja). A sűrített vers tehát többértelmű komplex költői képekkel átszőtt alkotás. A rövid költemény mégis „egyetlen szimbólummá [válík]: az elmagányosodott, elembertelenedett, erőszakos halál – mint az egyénre lebontott látomás – szimbólumává”.¹

Jelen esetben természetesen csak a tanulók által megadott értékelhető válaszok alapján kíséreltem meg a *Négysoros* értelmezését – eltekintve kortól, szerzői életrajztól, Pilinszky egyéb műalkotásaitól, a *Harmadnapon* kötet irodalomtörténeti je-

¹ Petőcz András, *Pilinszky János: Négysoros.*, Magyar Nyelvőr, 1987/1., 56.

lentségétől és a költemény elemzésével foglalkozó szakirodalomtól. Ha mindezeket figyelembe vennénk, akkor a műértelmezés újabb dimenziókat nyitna az olvasó felé. A szakirodalmi hivatkozásokat² és a Pilinszky-életmű személyes vonatkozása-it figyelmen kívül hagyva is elemezhetőnek tűnik a rövid költemény. Egyértelmű tehát, hogy az irányított kérdések segítik a műalkotás megértő olvasását.

KÉRDÉSEK AZ IRODALOMÓRÁN

Az olvasás képessége nem azonos az értő olvasással, a szövegértéssel vagy az adott mű értelmezésével. A műelemzés képességének kialakítása és magas szintre való juttatása (nem feltétlen életrajzra, keletkezéstörténetre, cselekményre; hanem grammatikai, nyelvi-stiláris, kompozíciós-strukturális, szemantikai, műfaj történeti vagy más műalkotásokra is asszociáló elemzés) hosszú folyamat eredménye. Így válik a kérdezés hermeneutikai jelentősége a tanári munka fontos mozzanatává. A mű mögöttes jelentésére feltett kérdésekre nincs egyértelmű válasz, sőt – egy-egy kérdés újabb megoldásra váró gondolatokat ébreszt. A kérdező tanárnak hozzá kell segíteni a tanulót a művek optimális olvasatához, kapcsolatba kell hoznia az alkotásokat más művekkel és szerzőkkel. A jól és megfelelő helyen feltett kérdések fejlesztik a szövegértést, a műelemzést, a gondolkodási folyamatokat.

A műértelmezés akkor mondható sikeresnek, ha a megfelelő értelmezés mellett egyfelől hozzásegíti az olvasót az egyéni véleményformáláshoz, másfelől a többértelműség dialogikus terét biztosítja. A tanári kérdésekre írásban megadott válaszok az íráskészséget, a szóban elhangzottak pedig a kommunikációs készséget fejlesztik, teret adva egy lehetséges vitának, újabb válaszra váró kérdéseknek a mű lehetséges értelmezése kapcsán. Babits az *Irodalmi nevelés* című írásában így fogalmaz: „Gondolkodni és beszélni tanítunk. [...] Minden nyelvtan és minden irodalom gondolkodni tanít és beszélni. [...] Ha felelsz tanárod váratlan kérdésére, gondolkodni tanulsz; ha összefoglalod, amit tanultál, beszélni”.³

² Pilinszky *Négysorosát* Petőcz András a Magyar Nyelvőrben és Gereben Ferenc az Új Forrásban elemezte részletesebben (*A vers egy lehetséges olvasata* 1981/3). A költeményt azonban Fülöp László, Tüskés Tibor, Balassa Péter, Szegedy-Maszák Mihály, Tolcsvai Nagy Gábor és Lőrincz Csongor is említi különböző tanulmányokban, monográfiákban.

³ Babits Mihály, *Irodalmi nevelés* = In: Babits, *Esszék, tanulmányok*, szerk., Belia György, Budapest, Szépirodalmi Kiadó, 1978, 87–88.

AZ E-LEARNING KOMPETENCIA MEGJELENÉSE A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

SINKA ANNAMÁRIA

1. Bevezetés

Az elmúlt években jól észlelhetően átalakulóban van értéktudatunk, amelyet a tudás, ismeret, jártasság absztrakt fogalmaihoz társíthatunk. Ezt, a társadalmi gondolkodásban végbemenő váltást az információ megszerzése és feldolgozása szempontjából közelíthetjük meg a legegyszerűbben, hiszen itt jelentkeznek a legnagyobb különbségek a tradicionális és az információs társadalom¹ tanulási környezetének összehasonlításakor. Az infokommunikációs eszközök használata, az internetes adatbázisok adta lehetőségek az oktatás, képzés területén is látható változásokat hoztak. A címben is jelölt e-learning kompetencia, s ehhez kötődően a digitális írástudás kialakítása, fejlesztése az Európai Unió több országában nem egyszerűen ajánlásként, sokkal inkább társadalmi szükségletként, érdekként jelenik meg, bár természetesen hasonló intenzitással vetődnek fel hatékonyságukat, hatásukat vitató kutatások, kétségek is. Ilyen irányú fejlesztésekre a magyar felsőoktatásban is jó néhány példát találhatunk. Szinte mindegyik intézmény működtet képzéséhez szorosan kötődő e-learning keretrendszereket, s ezek ma már nem pusztán az informatika tudományához kapcsolódó karok, szakok köré csoportosíthatóak. A Szent István Egyetem például egyetemi szintű, minden kar bevonását megcélzó e-learning stratégia megvalósításán dolgozik.

2. Az „e-learning” kompetencia és a Moodle

A már említett változások különösen érzékenyen érintik a tanítóképzést, hiszen ma már a legtöbb gyerek otthonosan mozog a számítógép és az internet világában, sok

¹ Komenczi Bertalan a tradicionális és a konstruktivista (máshol: információs társadalom) tanulási környezet különbségeit vizsgálva a következő jellemzőkben látja a legnagyobb különbségeket. Míg az előzőhöz a tények és szabályok, kész megoldások megtanítása, a dominánsan iskolához és tanárhoz kötődő tananyag és tudáselsajátítás, s egy erősen zárt, monomediális tanulási környezet kötődik, addig az utóbbi középpontjában a készségek és kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása áll. A konstruktivista tanulási környezetben a tudás kialakításában központi szerephez jut a különböző forrásból, perspektívából szerzett tudáselemek integrációja, illetve a tanuló önállóan, nyitott, multi- és hipermediális tanulási környezetben megszerzett tudása (Komenczi: Az információs társadalom iskolájának jellemzői).

elsősnek a számítógép olyan természetes, mint tanáraiknak a telefon használata. S pontosan ez jelenti a két generáció e-learning kompetenciájában mutatkozó legnagyobb különbséget. Míg a klasszikus megközelítések szerint már a diákok és az őket tanító tanár között meglévő szociális különbség is megjelenik a tanítási folyamatban, a generációs különbségeket újabban a digitális írástudás kompetenciája felől is megközelíthetjük. Az angol nyelvű szakirodalomban plasztikusan digitális bennszülöttként² definiált tanuló számára a számítógép, internet kreálta terekben való boldogulás olyan természetes igényként jelenik meg, mint a gyors hozzáférés. A többféle médium párhuzamos használata, a releváns, azonnal használható információk megszerzése, s nem utolsó sorban az információ feldolgozásában képhez, hanghoz kötődő erős preferencia, – ez a szöveg elsődlegességét átértékelő attitűd – távol áll az emigráns digitális tanár egészen más alapon felépülő információfeldolgozásától (Jukes, Dosaj 2003). Jogosan merül fel tehát a kérdés, hogy egy e-learning keretrendszer (ti. Moodle) használata, eszköztára az érezhetően megváltozott tanulási-tanítási környezetben milyen lehetőségeket kínál, s nem utolsó sorban milyen új stratégiák kialakítását teszi szükségessé. Megfelelő alapkompenciákkal vértézi-e fel a jövő tanítóit, hogy rendelkezzenek azokkal a jártasságokkal, amelyekkel tudásátadásuk sikeressé válhat?³

2007-től a SZIE ABK Magyar Nyelvi, Irodalmi és Művészeti Nevelési tanszékén lehetőségem nyílt a Gyermekek- és ifjúsági irodalom előadás és szeminárium keretein belül a Moodle használatára. A tradicionálisnak mondható tanulási-tanítási környezet térben és időben is rögzített kereteit, a Moodle kurzus működtetése jelentősen kitágítja, hisz sikerességét, nem a heti egy alkalom hatékonysága, hanem a kurzuson kívüli hallgatói aktivitás, létrejövő interakció határozza meg. Ez egyben azt is jelenti, hogy használata az alkalmazó tanárt és a keretrendszerben dolgozó tanulót is új feladatok sokaságával szembesíti, s a következőkben ezek közül emelek ki néhányat.

² Mark Prensky amerikai szociológus használja először a digitális bennszülött (digital native) és a digitális bevándorló (digital immigrant) fogalmát 2001-ben megjelent kétrészes cikkében. Ian Jukes és Anita Dosaj tanulmánya részletesen foglalkozik a született digitális tanuló és az őt tanító emigráns digitális tanár preferenciakülönbségeivel. Ezzel párhuzamosan több kutató, például Don Tapscott egyenesen N-generációként definiálja korunk ifjúságát.

³ Ezekre a kérdésekre több kutatás ad pontos, kérdőívvel készített alátámasztott választ. A magyar információs társadalom és a tanítóképzés kapcsolatáról Sinka Róbert például részletes tanulmányt közöl.

2.1 Tanulás hypertextes környezetben

2.1.1 Tudásmegosztás

Érdekes módon az infokommunikációs eszközök használata a szövegkezelési lehetőségeket, szokásokat sem hagyta érintetlenül. George Landow rámutat, hogy az irodalomelmélet és a számítástechnika elméleti kutatásainak egyik közös pontját a hypertext⁴ fogalma adja. Ebből az aspektusból az internet olyan hypertextként fogható fel, ahol a nyomtatott szöveghez kapcsolódó hagyományos kötöttségek megszűnnek, az olvasó egyben a szöveg létrehozójává is válik, hiszen egy végtelen halmazból az általa kijelölt ideiglenes fókuszpont mentén körvonalazódik maga a textus (Landow 1992). Mivel a kurzushoz kapcsolódó előadások anyagai gyakran nyitott, multimédiás elemeket is tartalmazó szövegek, azaz több összekapcsolt szövegtestből épülnek fel, a kurzusban való ténykedéssel tulajdonképpen a hallgatók egy speciális céllal létrehozott hypertextben mozognak. (1. ábra) Az anyagokat tetszőleges sorrendben, gyakorisággal nyithatják meg, navigálhatnak a végtelenné váló szöveg-halmazban, így a kurzus aktív részesei, nem csupán a rendelkezésre bocsátott könyv 'fogyasztói' lehetnek.

A kurzus jellegéből adódóan a sikeres teljesítéshez számos mű elolvasása szükséges. Egy-egy példányszámú könyv, esetleg könyvritkaság szükséges oldalainak feltöltése áthidalhatja azt a nehézséget, amit a művek elérhetőségének hiánya okoz. (2. ábra)

Mivel a Moodle egyik fontos célkitűzése a tudás megosztása, (újra)szervezése, ezért az eszköztárában több munkaforma is támogatja önálló megszerzését és megosztását.⁵ A hallgatók bizonyos feladatoknál láthatják egymás munkáit, véleményezhetik is, sőt fórumot is nyithatnak az őket érintő kérdésekről. Kialakulhat tehát egy olyan virtuális tér, ahol a tradicionális környezetben megismert tanári információátadás nem feltétlenül domináns, a gyakran szükségszerűen kialakult frontális munkát felválthatja, hasznosan egészítheti ki tutori szerepkör, tanári monitoring.

⁴ Landow az irodalomelmélet és a számítástechnika tudományos elméleteit, kutatási eredményeit összehasonlítva vizsgálja a hypertext fogalmát. Magyar fordításban a könyv egyik fejezete jelent meg *Hypertextuális Derrida, posztstrukturalista Nelson?* címmel.

⁵ Több országban kezd működő gyakorlattá válni a méltányos használat elve. A magyar szabályozás még nem teljesen egyértelmű, a szerzői jogok szigorú betartása megnehezíti a szükséges információ publikussá tételét.

2.1.2 Szövegkezelés és értékelés

A hihetetlen szövegmenyiség megjelenése, s a szerzőség, az auktoritás fogalmának elcsúszása egyben egy másik, az irodalom elméletében és az irodalomtanítás gyakorlatában is megjelenő problémakör elmélyülését is magával hozza. A tanuló szövegkezelési technikáinak, az ide kötődő mikrokészségek⁶ meglétének, fejlődésének ellenőrzése, a felhasznált szövegek forrásának nyomon követése a megváltozott tanulási környezetben is élő tanári igény marad. A kurzus során a hallgatónak fel kell tölteniük egy a témához tartozó, tetszőlegesen kiválasztott regény rövid, elemző bemutatását. A követelményrendszer kialakításában az elsődleges szempontok között a dolgozat fókuszának önálló kijelölése, a források korrekt megjelölése áll, egyszerűen azok a szempontok, amelyek egy részről a diskurzushoz való csatlakozás igényét alapozhatják meg, másrésztől meggátolják a plagizálás tömegessé válását. Ez a feladat a hagyományos, papír alapú (tehát többségében egyszeri) javító munkához képest a tanári monitoring megújítását teszi szükségessé. A két szemináriumi félév után elmondható, hogy a hallgatók hozott szövegalkotási stratégiája többségében bizonytalan. Kevesen rendelkeznek a források, hivatkozások biztos kezelésének, szövegtörzsbe való beillesztésének alapttechnikáival. Mivel ez elengedhetetlen egy önálló dolgozat sikeres megírásához, látványosan javuló teljesítményről leginkább a kijavított és újra feltöltött dolgozatok értékelése után beszélhetünk. Az egyszeri javítást tehát a szöveg (s egyben a kurzus állományainak) ismétlődő gondozása, korrekciója váltja fel.

Ez a folyamatos tanári jelenlét (3. ábra) – a gyors, gyakori visszacsatolás – a papíron beadott szemináriumi dolgozatoknál legtöbb esetben megoldhatatlan. Itt azonban a tanári munkát lényegesen meggyorsítja a feltöltött dolgozat mellé csatolható tanári vélemény, értékelés. A papír alapú teszthez és szemináriumi zárthelyi dolgozathoz mérve a Moodle kurzus egyik legkimutathatóbb eredménye a hallgatók motiváltságának fenntarthatóságában mérhető. Míg a papír alapú tesztnél a gyengén teljesítő tanulók munkáját, az esetleges tanulási hibákat, hiányosságokat nehéz a nagy létszámú csoportoknál felmérni, esetleg orvosolni, a Moodle kurzus-

⁶ Nem kizárólagosan a szövegértési mikrokészségek meglétére kell gondolnunk, a szociális kompetencia mikrokészségei is elengedhetetlenek (Zsolnai–Kasik).

ban elhelyezett anyagok elérési gyakorisága, a hallgató aktivitása könnyen áttekinthető.

3. Összegzés

Az intézményben 4 éve működő Moodle kurzusok több értékes oktatói, kutatói tapasztalattal szolgáltak. A kezdeti idegenkedést mostanra értékes kooperatív magatartás váltotta fel. A virtuális jelenléthez kötődő igény a levelezős hallgatók kurzusainál kifejezetten érezhető. Az általam oktatott hallgatók kimutathatóan nem pusztán a szükség miatt keresik fel az kurzusoldalt, láthatóan több tevékenységet az órai munkában egyébként nem mindig tapasztalható lelkesedéssel és gyakorisággal végeznek. Moodle alapú kurzus működtetése a tanári attitűd módosulását is magában rejti, hiszen ez a nyitott tanulási környezet újfajta tanulási-tanítási stratégiák kialakítására ösztönöz. Jól érzékelhető azonban, hogy a tanulónak nem pusztán a feltöltött anyagok megtanulása, hanem a kurzus használatához nélkülözhetetlen jártasságok, mikrokészségek megszerzéséhez is időt kell adni.

Irodalom

Jukes, Ian - Dosaj, Anita: Digital natives and digital emigrants. The InfoSavvy Group, February 2003.

Lásd még: <http://www.apple.com/au/education/digitalkids/disconnect/landscape.html>

Komenczi Bertalan (1997): On-line – Az információs társadalom és az oktatás In: Új Pedagógiai Szemle, 1997. 7–8. sz. 83. p. Lásd még: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-07-lk-Komenczi-Online>

Komenczi Bertalan: Az információs társadalom iskolájának jellemzői

(forrás: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=informatika-Komenczi-Informacios>)

Komenczi Bertalan: Off line – az információs társadalom közoktatási stratégiája In: Új Pedagógiai Szemle, 1999. 7–8. sz. 175. p. Lásd még: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-07-in-Komenczi-Off>

Landow, George P: Hypertext and Critical Theory. New York, The Johns Hopkins University Press, 1992. Magyarul az egyik fejezete jelent meg. Lásd még: Hypertextuális Derrida, posztstrukturalista Nelson? in Klaniczay J. – Sugár J.: Hypertext + multimédia. Oktatási segédanyag. Budapest, Artpool, 1996. p. 23–46. (forrás: <http://www.artpool.hu/hypermedia/landow.html>)

Prensky, Mark: On the Horizon MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001, Vol. 9 No. 6, December 2001. Lásd még:

<http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>;

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

Sinka Róbert: Primary School Teachers in the Information Society – 2005 Journal of Universal Computer Science, Vol. 12, no. 9 (2006), 1358–1372

Tapscott, Don: Growing Up Digital: The rise of Net Generation McGraw-Hill, New York, 1998

Lásd még: <http://www.growingupdigital.com/>

Zsolnai Anikó – Kasik László: Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében In: Új Pedagógiai Szemle, 2007. 7–8. sz. 3–15 p. Lásd még:

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-07-ta-tobbek-erzelmek>

Melléklet

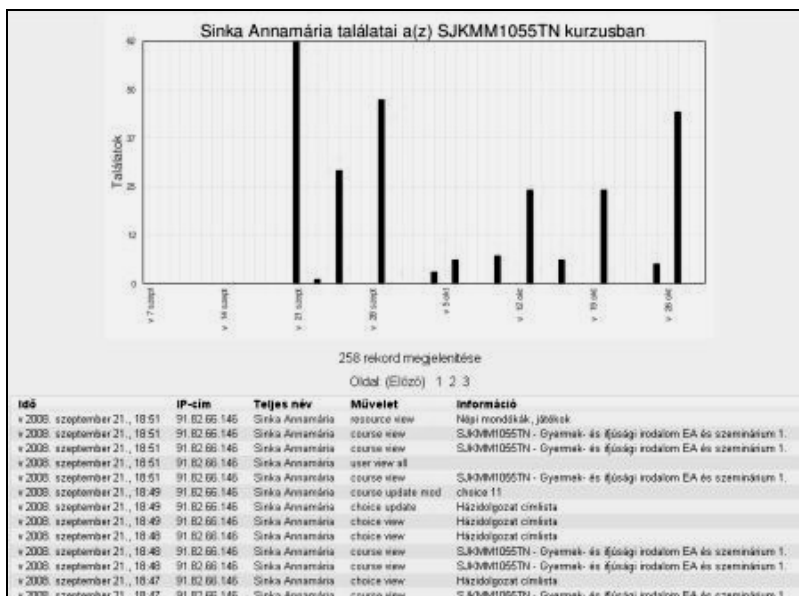
1. ábra: Elektronikus tananyagminta



2. ábra: Bezerédy Amália Flóri könyve



3. ábra: Tanári aktivitás – statisztika



A SZÓBELI ÉS ÍRÁSBELI SZÖVEGALKOTÁS, A SZÖVEGÉRTÉS FEJLESZTÉSE SZÁMÍTÓGÉPPEL

SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA

1. Miért a számítógép?

A mai oktatási rendszer a kompetencia alapú fejlesztést hangsúlyozza, melynek követelménye, hogy az iskolákban a tanulók készség és képesség fejlesztése valósuljon meg. Fejleszteni szükséges a tanulók a koncentrációját, a memóriáját, a szövegalkotását, szövegértését, a logikus gondolkodását, a problémamegoldását, a nyelvi képességeket, a helyzetfelismerést. A szövegalkotás és szövegértés fejlesztése nem csak a magyar órák feladata, hanem minden tantárgy elsajátításához szükség van erre a képességre, hiszen a matematikai szöveges feladatok megoldásánál, az ismeretszerzésnél és a tudás elsajátításánál az iskolában, a mindennapi élet egyéb területein is a szövegértés megfelelő szintje nélkül a tanulók nem tudnak tanulni és fejlődni. Ma Magyarországon központi szerepe van az olvasás és szövegértés, szövegalkotás fejlesztésének. Mind a PISA felmérésben, mind a MONITOR vizsgálatokban egyaránt gyengén szerepeltek a diákok ezen a területen. A vizsgálatokon keresztül azt is figyelték, hogy a tanulók az ismereteiket mennyire tudják használni, és felkészültek-e a komplex problémamegoldásra. A kompetencia vizsgálatok során nemcsak az alapvető olvasási-szövegértési képességeiket mérték a tanulóknak, hanem olyan feladatokat is kaptak, amelyek különféle élethelyzetekre vonatkozó szövegekhez kapcsolódtak. Ezek a feladatok az információ visszakeresésére, szöveg megértésére, tartalmára, formájára is vonatkoztak.

Olyan tanulási környezetet kell teremteni az iskolások számára, amely lehetőséget ad az ismeretek önálló felfedezésére, fejleszti a kreativitásukat, jelen esetben az olvasáshoz, szövegalkotáshoz és a szövegértéshez való pozitív viszonyukat. Így, egy olyan eszközt kerestem a tanulók számára, amely felkelti érdeklődésüket, amellyel szívesen, játékos körülmények között tudnak tanulni, fejlődni. A mai gyerekek számára kis koruktól kezdve természetes az informatikai eszközök adta lehetőségek. 2001-es felmérés szerint a közép és általános iskolás tanulók a tanévben heti 7,1 órát töltenek átlagosan a gép előtt, szünidőben heti 11,4 órát. (Török Balázs: A diákok számítógép-használati szokásai-internetezés és elektronikus levele-

zés, Új Pedagógiai szemle 2001. július–augusztus, pp. 105–122) Maga a számítógép négy területen is bevonható a fejlesztésbe. Egyrészt a pedagógus oldaláról, mint szakmai, pedagógiai ismeret gyűjtése, másrészt a tanulók oldaláról, mint motiválás eszköze, érdeklődés felkeltése (tantárgy, tanulás iránt például), hatékonyság fokozása – jelen esetben a szövegértésbeli teljesítményre vonatkozóan. A fent leírtak alapján a számítógép mind a szövegalkotás és a szövegértés fejlesztésére, mind mérésére felhasználható, amennyiben olyan feladatok, szoftverek állnának az iskolák rendelkezésére, melyek könnyen hozzáférhetőek és alkalmazhatóak.

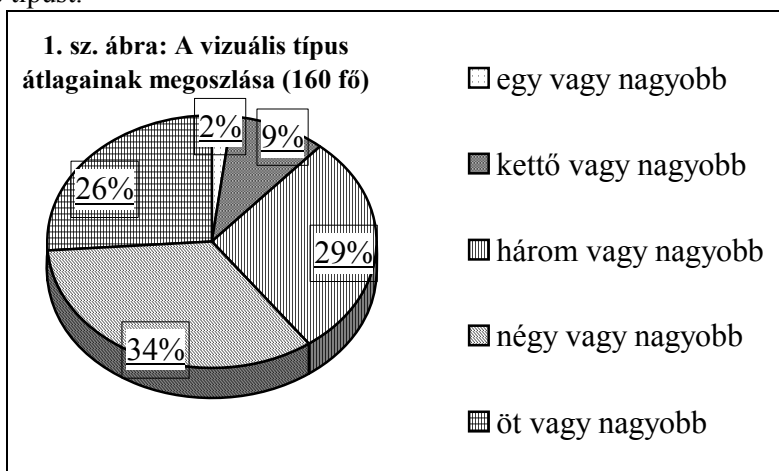
2. Szövegalkotás és szövegértés fejlesztése számítógép bevonásával

2.1 Számítógépes fejlesztés

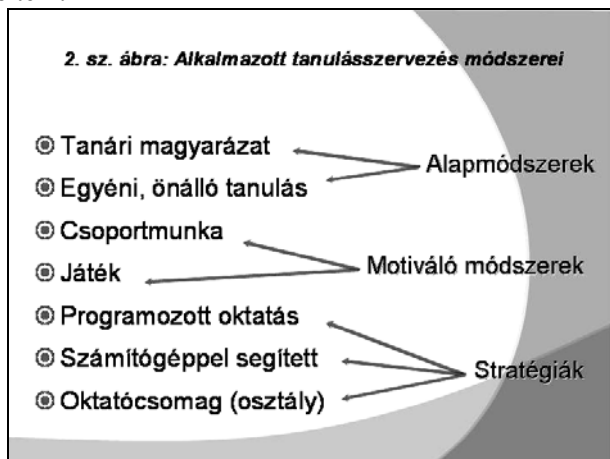
Lehetőségem nyílt, hogy az országban, hét általános iskola 5–6. osztályában fejlesztő foglalkozásokat tartsak (összesen 160 fő), számítógép bevonásával.

2.1.1 Tanulási stílus és tanulásszervezés

A hatékony tanítás mindig összefügg a tanulási folyamattal. Mindenkinek meg kell találnia azt a módszert, amely számára leginkább megfelel. Ehhez célszerű megismerni a tanulók egyéni tanulási stílusát. Ennek vizsgálatára, többek között a Bernáth, Horváth, Mihály, Páldi-féle (1981) tanulási stílus kérdőívet töltettem ki a tanulókkal. A számítógép használata szempontjából egy típust emelek most ki, a vizuális típust.



Az 1. sz. ábrán a tanulókra vonatkozó átlagoknak a százalékos megoszlását lehet látni. Elsősorban a vizuális típusú tanulók, azok akik a számítógép előtt jól tudnak teljesíteni. Látszik, hogy a 160 főből 26% 5-nél magasabb, 34 %, 4 feletti átlagot ért el. Ez összesen a tanulók 60 %-át jelenti, ők azok, akik a számítógép előtt jól tudnak teljesíteni.



A felmérések alapján, a fejlesztő foglalkozásokon a 2. számú ábrán látható tanulósszervezési módszereket alkalmaztam.

A tanulósszervezés során az egyéni, önálló feladatrendszerrel segített tanulás során különböző nehézségű, bonyolultságú feladatokat kaptak képességeiknek megfelelően. A csoportos munka során heterogén csoportokat alkottak a gyerekek, így közösen, egymást segítve tudták megoldani a kijelölt feladatokat. Alkalmaztam még szerepjátékokat, vitát, informatikai tudásukra támaszkodva kutatómunkát, keresést.

2.1.2 Számítógépes feladat típusok

A feladattípusok elkészítésénél támaszkodtam a számítógépen található programokra és az internet adta lehetőségekre. Ilyen például: a Paint rajzoló program; a szövegszerkesztő (Word); a betűkirakók; a kétszemélyes játékok; a mesék (internet); versek; memória játékok; a CD-romon található oktatóprogramok; a saját fejlesztésű programok; az interneten található műveltségi kérdések; algoritmusok használata.

2. 2 Példák a szövegalkotás, szövegértés fejlesztésére

Ebben a fejezetben néhány konkrét feladatot mutatok be, amelyet a fejlesztő foglalkozásokon a gyerekekkel elkészítettünk. Az életkori sajátosságoknak és fejlődésük ütemének megfelelő mesék, ismeretterjesztő, történelmi, biológiai szövegek feldolgozására is sor került ezeken a fejlesztő foglalkozásokon. A 3., 4. és 5. számú ábrák mutatják a fejlesztő foglalkozások néhány témáját.



Őszi falevelek, őszi időjárás

MI AZ OKA A FÁK, CSERJÉK ŐSZI LOMBESZÉNEK?

Cikkek megjelenése: 2020-11-03 | Érték megnevezése: 2020-08-08
Cikkek nyelve: magyar | Cikkek közzétételének dátuma: 2020-08-08

Egyre többet hallunk arról, hogy az őszi időjárásnak köszönhetően a falevelek színe megváltozik. De vajon miért?

Az őszi időjárásnak köszönhetően a falevelek színe megváltozik. De vajon miért?

Az őszi időjárásnak köszönhetően a falevelek színe megváltozik. De vajon miért?

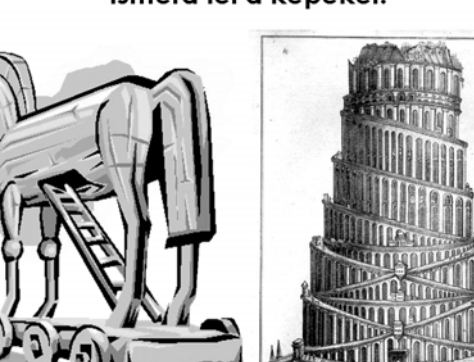
Az őszi időjárásnak köszönhetően a falevelek színe megváltozik. De vajon miért?



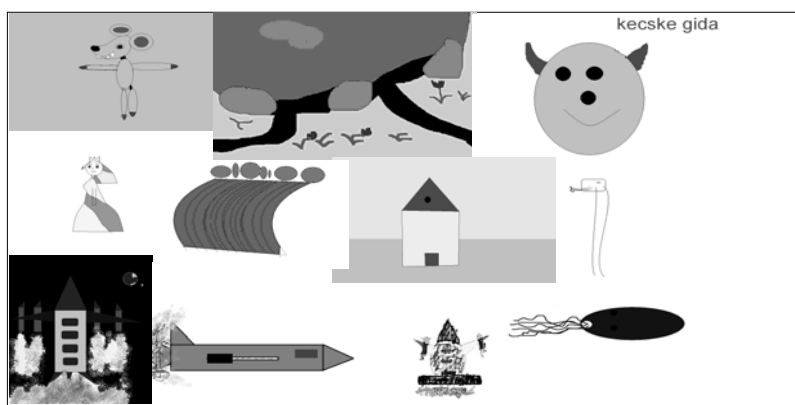
- Mi okozza a falevelek színének változását ősszel?
- Melyik fának a levelét látod ezen a képen?
- Színezd ki az őszi színének megfelelően!

3. számú ábra: Internetes cikk megértése

Ismerd fel a képeket!

The image contains two side-by-side black and white illustrations. The illustration on the left depicts the Trojan Horse, a large wooden horse with a ladder leading into its hollow interior. The illustration on the right depicts the Leaning Tower of Pisa, showing its characteristic tilt and multiple levels of arches.

4. számú ábra: Képek értelmezése



5. számú ábra: Szerepjáték képei

A 3. számú ábrán egy egyéni feladat látható, ahol egy ősszel kapcsolatos témájú cikket kellett megkeresniük az Interneten, néma olvasással értelmezni, utána válaszolni a feladatlapon feltüntetett kérdésekre. Az 4. számú ábrán, egy olyan feladathoz kapcsolódó képeket lehet látni, amelyeket a saját weblapomra tettem fel, ott kellett megnézniük, értelmezniük, majd elmesélniük, hogy szerintük milyen történet illik a képekhez, ez két csoportban, versenyezve történt. Utána a hozzájuk kapcsolódó történetet kellett megkeresni az Interneten és hangosan, felváltva felolvasniuk. Az 5. számú ábrához kapcsolódó feladatuk a gyermekeknek az volt, hogy 3 csoportban, 3 szó (állat, űrhajó, kastély) alapján kellett mesét alkotniuk. A csapatok a szerepeket kiosztották egymás között, mindenki leírta szövegszerkesztőbe és megrajzolta Paint-ben az elképzelt figurát vagy tájat, egy mesélő pedig leírta a teljes mesét. Természetesen a végén el kellett játszaniuk is a történetet.

3. A fejlesztés eddigi eredményei egy iskolában

Az év végén a mérőfeladatokban a tanulók szövegalkotását, ismert és ismeretlen szövegértését is mértem mind a hét általános iskolában. Az 1. számú táblázatban és a 6. számú ábrán egy általános iskolának az eredményeit mutatom be. Ebben az osztályban 18 iskolással készült el a mérés. A mérés során vizsgáltam, hogy a szövegalkotásuk, szövegértésük az év eleji méréshez képest, mennyit változott.

Tanulók	Év eleji mérés %	Év végi mérés %	Változás mértéke (különbség) %
1.	45,00	60,50	15,50
2.	52,00	49,50	-2,50
3.	59,00	66,50	7,50
4.	66,00	75,00	9,00
5.	60,00	79,00	19,00
6.	60,00	91,00	31,00
7.	66,50	82,00	15,50
8.	72,00	75,00	3,00
9.	50,00	86,50	36,50
10.	60,50	74,50	14,00
11.	62,50	87,00	24,50
12.	55,00	59,00	4,00
13.	56,50	68,50	12,00
14.	56,00	61,00	5,00
15.	60,00	82,50	22,50
16.	58,50	66,00	7,50
17.	51,50	59,00	7,50
18.	58,00	56,50	-1,50

1. számú táblázat: Mérés százalékban

A mérések eredményeként (1. sz. táblázat) megállapítható, hogy a fejlesztő programon részt vett tanulók – két gyermek (a 2. és a 18.) kivételével - eredményei fejlődést mutatattak.. Kilenc iskolás (az 1., 5., 6., 7., 9., 10., 11., 13., 15. gyermek) esetében 10%-nál nagyobb a fejlődés, ami igen jó eredménynek számít. A fejlesztő foglalkozásokon az általam kidolgozott, az informatika eszközeivel „támogatott” feladatok segítették a gyermekek hatékonyabb fejlődését.

4. Összegzés

A jelen cikkemben azt szerettem volna bemutatni, hogy a szövegalkotás, szövegértés fejlesztése eredményes lehet egy új eszköz, a számítógép bevonásával is. A módszernek köszönhetően nemcsak a mérések, hanem a tanárok véleménye szerint is javulást mutattak a gyerekek a szövegek alkotásában, megértésében, feldolgozásában. A tanulók szívesen, örömmel vettek részt ezeken a foglalkozásokon, ahol játékosan, nekik tetsző módszerrel készíthették el a feladataikat. Természetesen más, sokféle módszer is létezik, és eredményes. Írásommal, mindössze arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a számítógépet a gyerekek nagy része szereti, ezért ér-

demes az oktatás sok területén bevonni. Olyan feladatokat mutattam be, melynek az elkészítéséhez nem szükséges informatikusnak lenni, bármely pedagógus képes lehet kihasználni a gép, az Internet adta lehetőségeket. A cikkemben leírt lehetőségek bepillantást adnak arról a kutatásról, fejlesztésről, amit ebben a témában folytatok. A kutatás során a fejlesztő csoportba 150 tanuló tartozik, a kontrollesoportba szintén 150 fő. A kontroll csoportokban semmilyen szövegértést fejlesztő külön foglalkozás nem történik. Még jelen pillanatban is folytatom az említett osztályok longitudinális fejlesztését 8. osztályos korukig. A fent említett módszerek mellett, olyan számítógépes programot is írok, amely segíti a szövegértést és annak mérését.

Úgy gondolom, hogy a tanulókat sokkal hatékonyabban lehet, ilyen szövegek megértést fejlesztő feladatok megoldására „serkenteni”, ha olyan környezetet biztosítunk számukra, amelyben szívesen, játékosan, oldottabban tevékenykedhetnek. Az eddigi eredményeim azt mutatják, hogy a program eredményes.

Irodalom

- Balogh László (1995): Tanulási stratégiák és stílusok a fejlesztés pszichológiai alapjai, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák, különbségek: OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Bernáth József, Horváth Márton, Mihály Ottóné, Páldi János (1981): Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mező Ferenc – Mező Katalin: Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján, Tehetségválasz Stúdió, Debrecen, 2007.
- Molnár Gyöngyvér: A tudáskonceptió változása és annak megjelenése a PISA 2003 vizsgálat komplex problémamegoldás-moduljában <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-01-ko-Molnar-Tudaskoncepcio>
- Török Balázs: A diákok számítógép-használati szokásai-internetezés és elektronikus levelezés, Új Pedagógiai szemle 2001. július-augusztus, pp. 105–122.

JÁRNI TANUL A SZÓ; EGY TOVÁBBTERJESZTÉSRE ÉRDEMES MÓDSZER, MELY SZÓRA BÍR MINDEN DIÁKOT

TIMÁRNÉ HUNYA TÜNDE

A vita szerepe az oktatásban

A kommunikációs kompetencia – mint kulcskompetencia – fejlesztésének rendkívül eredményes módja a spontán és kidolgozott viták beépítése a tanórai keretekbe. Az oktatási célú vita abban különbözik a valóságos élet vitáitól, hogy fő célja a tanulás. Az efféle vita alapvetően két dolgot tanít: egyrészt magát a kommunikációt, másrészt azt a tudásanyagot, témát, amelyet vitat.

A kritikus gondolkodásra és a nyilvános beszédben való jártasságra egyaránt nevelő oktatóvitát Magyarországon disputának nevezik. A disputa egyrészt alkalmas a pedagógus hallgatók kommunikációs képességeinek tökéletesítésére, másrészt felkészíti őket leendő tanítványaik nyelvi-kommunikációs kompetenciájának fejlesztésére.

Disputázás közben a vitázó felek „nemcsak a véleményüket mondják el, nemcsak állításokat sorolnak, hanem igyekeznek a másik számára érthetően megvilágítani, alátámasztani, példákkal, adatokkal, tényekkel igazolni azt, amit képviselnek. Ehhez természetesen adatgyűjtésre, tájékozódásra, a témában való elmélyülésre van szükség. Az érvek összecsapásakor kiderül, ki tájékozódott alaposabban, kinek sikerül jobban felhasználnia a megszerzett információt” (Hunya 2002: 5).

Az oktatóvitában nem az a fontos, hogy kinek van igaza. Az ismeretszerzésnek ez a módja gyakran vezet el a vélemény megváltozásához, mert újabb tényeket tár fel és gondolkodásra készítet. A vitatkozva tanulás során a tanulók gyakorlatot szereznek az információforrások használatában, a jegyzetelésben, a szóbeli és az írásbeli érvelésben. Megtanulják tisztelni, tolerálni az eltérő véleményt (Fey 1994: 12).

A vita tárgyát képezhetik olyan kérdések, amelyek megítélése nem egyértelmű a mai óvodai, iskolai, családi nevelésben. Tantárgyközi ismereteket közvetíthetünk ilyen módon családpedagógiai, személyiségpszichológiai, természetismereti, egészségtani, etikai és más problémákkal kapcsolatosan; illetve elmélyíthetjük, gazdagíthatjuk a tananyagot bármely tantárgyon belül. Mivel a vita során nem hivatalos,

felülről jövő, tanítói-tanári vélemény érvényesül, ezért a résztvevők sokkal hatékonyabban közvetítik egymás között a normákat, eszméket.

A vita alapú kollaboratív tanulás hozzásegíti a hallgatókat ahhoz, hogy gátlások és félelmek nélkül, de az emberi érintkezés iratlan szabályait betartva fejezzék ki gondolataikat, megértsenek másokat és megértessék másokkal önmagukat. A társas közeg arra készíti a résztvevőket, hogy folyamatosan viszonyítsák a többiekéhez saját tudásuk adaptivitását.

A disputa ma már az egész világon elterjedt. Minden európai országban megkezdődött a disputa hivatalos elfogadtatása, vagyis iskolai keretek közé illesztése. Hazánkban 1993-ban indult el a disputa mozgalom, a Soros Alapítvány támogatásával. Az általános iskola 4. osztályától lehet bekapcsolódni a programba. Az általános és középiskolákban szakköri tevékenységként, illetve osztályfőnöki órák keretében disputáznak. A középiskolák 0. évfolyamán önálló tantárgyként tanítják. Mint oktatási módszert, minden tantárgy oktatása során sikerrel alkalmazhatjuk.

A magyarországi disputázás értékei

Több mint tízéves gyakorlati tapasztalat birtokában, az Országos Disputa Kör Egyesület elérkezettnek látta az időt arra, hogy feltárja eddigi magyarországi tevékenységének eredményeit. Závogyán Judit nemzetközi disputa tréner kérdőíves felmérést végzett. (A kérdőívek értékelésében óvó-tanító szakos hallgatóimmal jómagam is részt vettem.) Háromszáz önkitöltős kérdőívet juttattunk el disputázó tanulókhöz, felkészítőkhöz, valamint disputázó diákok szüleikhez. Ebből kétszázhuszonnégy darab értékelhető kérdőív érkezett vissza (Závogyán 2003).

A vizsgálat az alábbi kérdésekre fókuszált: melyek a disputázás legfontosabb értékei; a disputások mely területeken tudják kamatoztatni a dispután szerzett képességeiket; érdemesnek tartják-e a disputa bevezetését az iskolai oktatásba; ha igen, akkor milyen formában¹.

Amint a melléklet 1. számú táblázatából kitűnik, a disputázás értékei közül a tanulók a *kommunikációs készséget*, valamint a *kritikus és logikus gondolkodást* tart-

¹ A kérdőívek kitöltőinek kiválasztása véletlenszerű volt, Z. J. a disputa egyesület számítógépes adatbázisából választotta ki azokat a tanulókat, felkészítőket, akik a regisztrációban pontos elérhetőséggel rendelkeztek. A kiválasztott alanyok 40%-a postán kapta meg a kérdőívet, a másik 60% a nyári országos disputa táborban töltötte ki. Egyetlen kikötés volt, hogy legalább egyéves gyakorlati kapcsolata legyen a disputával. A szülői kérdőívek 90%-át ugyanazok a szülők töltötték ki, akiknek gyermeke maga is kutatási alany volt, 10% véletlenszerűen választódott ki.

ják elsődlegesnek. Mindkét kompetenciát 94%-ban jelölték meg. Ez a magas érték azt mutatja, hogy a társadalmi elvárásoknak való megfelelés két alapfeltételét (kommunikáció és kritikus, logikus gondolkodás) a diákok a disputázás során a legmagasabb mértékben fejlesztik, s a legkiemelkedőbb pozitív eredményként ismerik el. *Vitakultúrájuk* fejlődését 88%-ra, az *ismeretszerzést, -rendszerezést* 86%-ra értékelik a disputázás elemzésekor. Az *érdekérvényesítő és az együttműködési készség fejlődését* 80-80%-ra értékelték a tanulók.

A felkészítők véleménye szinte megegyezik a diákok értékelésével, az eltérés mindössze 1-2%. A szülői felmérésben a disputázás pozitív mutatói a legkiemelkedőbb százalékos értékeket kapták. A szülők úgy vélik, a disputázás legnagyobb pozitívuma a kommunikációs készség fejlődése; 99%-ban döntenek így. Gyermekük vitakultúrájának fejlődését 94%-osnak ítélték. Ettől alig 2%-kal maradt el a kritikus és logikus gondolkodás fejlődése. Az együttműködési készség fejlődését 88%-osnak, az ismeretszerzés, -rendszerezés készségét 89%-osnak, az érdekérvényesítés képességét 81,3%-osnak ítélik meg.

A mutatók magas százalékos aránya bizonyítja azt, hogy a disputázásnak mérhető eredményei vannak. A százalékos arányok közötti eltérés a három célcsoportban mindössze 4%, méghozzá 91–87% közötti érték. Ez az eredmény öröndetes, mert bizonyítja, hogy az iskolai oktatásban érdemes odafigyelnünk a vitakultúra fejlesztésére.

A vizsgálat szempontjából kulcsfontosságúak a 2. ábra mutatói. Azért, mert a megkérdezettek 100%-a úgy véli, hogy helyet kell adni a disputa oktatásának az iskolákban. Arról, hogy ezt milyen formában képzelik el, megoszlanak a vélemények. A gyermekek, a felkészítők és a szülők leginkább különböző tantárgyakhoz kapcsolódó módszerként tudnák elképzelni a disputa bevezetését az oktatásba. Ezt a formát a csoport 42,3%-a választaná. Önálló tantárgyként (pl. osztályfőnöki órán) a megkérdezettek 32,1%-a látná szívesen. Szakköri formában történő iskolai működtetését a megkérdezettek 25,6%-a javasolta.

A 3. ábra alapján látható, hogy a kutatásban résztvevő tanulók 27%-a egy év óta, 39%-a két-három éve, 15%-a négy-öt éve, 19%-a hat-nyolc éve van kapcsolatban a disputával.

Ezek az értékek azt mutatják, hogy a tanulók több éven keresztül kapcsolódnak a disputához: 73%-uk már több mint 2-3 éve játssza ezt a vitakultúra-fejlesztő játékot, 34%-uk legalább 4-5 éve érdemesnek tartja a disputát arra, hogy rendszeresen

részt vegyen a foglalkozásokon. (Gondoljunk bele: ezen idő alatt általában iskolát is váltanak a diákok!) A magas számarány bizonyítja, hogy értékei miatt folytatják tartósan a gyermekek a disputát.

A disputa bevezetésének előnyei

Azért volna fontos és szükséges a Disputa stúdium beépítése tanító szakos hallgatóink képzésébe, mert rendkívül hatékonyan fejleszti a kommunikációs képességeket kiscsoportos formában. Emellett a hallgatók leendő munkájuk során oktatási módszerként hasznosíthatják a tanórákon. A disputához kapcsolódó kommunikációs játékok a csoportépítés és csoportfejlesztés területén segíthetik az osztályfőnököket.

A magyar műveltségterületen végzettek, 4–6. osztályban tanítván, sikerrel alkalmazhatják tanítványaik szövegértési, valamint írásbeli és szóbeli szövegalkotási készségének fejlesztésére, illetve írott szöveg alapján történő önálló ismeretszerzési technikák elsajátíttatására. Szakköri formában pedig felső tagozaton is sikerrel vezethetnek disputa kört.

A disputa és a NAT műveltségi területei kapcsolatának, valamint a kerettantervi felhasználhatóságának lehetőségeiből kiderül: A disputázás a nevelés-oktatás minden területén különös hatásfokkal szolgálhatja az ismeretszerzést és a személyiség kibontakozását. A benne alkalmazott technikák (a problémafelvetéstől az anyaggyűjtésen át a rendszerezésig, az összefüggő beszédig) a személyiség egészének fejlődését szolgálják, ugyanakkor az egyes disputatételek megválasztásával tudatosan mélyíthetők a szaktárgyi ismeretek is.

Irodalom

Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

Fey László: Fakultatív főtantárgy. A vita szerepe az oktató-nevelő munkában. Közoktatás, 1994/1.

Hunya Márta (szerk.) (2002): A vitakultúra fejlesztésének lehetőségei és új eszközei. SZÁMALK Kiadó, Budapest.

A magyar nemzeti disputaprogram. Új Katedra, 1998. november.

Závogyán Judit (2003): A Karl Popper Disputa beépítése az iskolai oktatásba. Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.

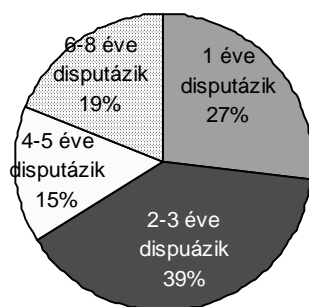
Melléklet

A disputázás legfontosabb értékei	Gyermekek véleménye	Felkészítők véleménye	Szülők véleménye	Összes
	Elért %	Elért %	Elért %	%-os érték
Kommunikációs készség	94	96	99	96,30%
Együttműködési készség	80	92	88	86,60%
Vitakultúra	88	87	94	89,60%
Kritikus és logikus gondolkodás	94	89	92	88,60%
Ismeretszerzés, rendszerezés	86	84	89	86,30%
Érdekérvényesítés	80	80	84	81,30%
	87	88	91	88,10%

1. ábra: A disputa által fejlesztett legfontosabb kompetenciák mutatói

A disputa elhelyezése az oktatásban	Disputás gyerekek	Felkészítők	Szülők	Összesen
Nem kell bevezetni az iskolai oktatásba	0 %	0 %	0 %	0 %
Szakköri formában	30 %	32 %	15 %	25,6 %
Módszerként, különböző tantárgyakban	35 %	42 %	50 %	42,3 %
Önálló tananyagként (pl. osztályfőnöki órán)	35 %	25 %	35 %	32,1 %

2. ábra: A disputa helye az oktatási rendszerben



3. ábra: A gyermekek disputás múltja, években mérve

AZ ISKOLAI KUDARCOK MEGELŐZÉSÉNEK KULCSA: A TANULÓK MEGISMERÉSE, MEGÉRTÉSE

TÓTH BEATRIX

A tanulók megismerése mint a pedagógiai folyamat konstituáló tényezője

Előjáróban tisztázandó: mit értünk a tanulók megismerésén, megértésén. A szakirodalom tanúsága szerint a tanulók megismerése és megértése azt a tervszerűen és módszeresen végzett tevékenységrendszert jelenti, melynek keretében a pedagógus információkat gyűjt a tanítványai eredményes tanulását befolyásoló belső és külső tényezőkről, s a szerzett információkat feldolgozza, értelmezi, összefüggéseket keresve a diákok teljesítménye és a feltárt tényezők, valamint azok kölcsönhatásai között (Golnhofér 2003).

A tanulók megismerésének többféle funkciója van. Először is megalapozza az egyéni sajátosságokra, igényekre és szükségletekre tekintettel lévő differenciált – vagy újabb keletű terminussal élve – adaptív oktatást. A tanulók jellemzőinek tudatos, alapos és szakszerű feltárása nélkül aligha valósítható meg a célirányos tervezés: a személyre szabott fejlesztési célok és utak kimunkálása. A tanulási folyamat szervezésének, a hatékony és rugalmas tanulássegítésnek ugyancsak ez az egyik előfeltétele, s végezetül a tanulók tevékenységének, teljesítményének értékelésében is fontos szerepet játszik. A tanítás-nevelés különböző aktusait, szakaszait záró reflektálás során is felhasználják s egyben ki is egészítik a pedagógusok a gyermekekkel kapcsolatos tudásukat. A fentiekből világosan kitűnik, hogy a tanulók megismerése nem időszakos, s főleg nem kampányfeladat, hiszen szükségszerűen kíséri végig a pedagógiai folyamat valamennyi szakaszát, teljes egészét.

Talán nem véletlen, hogy a Tóth László és Tánczos Judit egyenesen a tanulók megismerésének kompetenciájáról ír, és kiemeli, hogy a graduális pedagógusképzésben a szükséges ismeretek elsajátításán túl azok gyakorlatban való sikeres alkalmazását kell megcélozni (Tóth–Tánczos 1997).

A tanulók megismerésének fontossága az iskolázás kezdetén

Az iskolába lépéskor különös jelentősége van a tanulók megismerésének. A gyermekek többsége nagy várákozással, pozitív elszánással lép be az iskola kapuján: tanulni és tudni akar. Azt tehát, amit szülei, a tágabb környezete s maga az iskola is elvár tőle. Ám ha azt tapasztalja, ha azt éli meg, hogy órá, az ő igényeire, szükségleteire nem figyelnek, azokkal nem törődnek, s ekként túlságosan nagy erőfeszítést vagy éppen lehetetlent kívánnak tőle, a korai kudarcok és a frusztráció következtében hamar lelohad a kezdeti lelkesedés. Ez pedig komoly veszéllyel jár, hiszen az iskoláskor elején szerzett élmények, tanulási tapasztalatok döntő befolyással lehetnek a gyermekek formálódó tanulói önképére, az iskolai tanulással kapcsolatos attitűdjére, motivációjára, következményesen pedig a magatartásának, személyiségének alakulására is.

A tanítónak is elemi érdeke a tanulók megismerése, hiszen munkájának eredményessége jó részt attól függ, mit állít tevékenysége fókuszába: ha a tananyagot akarja tanítani, alighanem sok kudarc vár rá is, ha azt tartja fő feladatának, hogy elősegítse, támogassa a gyerekek tanulását, fejlődését, reménykedhet a sikerben. Ennek azonban az az előfeltétele, hogy minél előbb minél jobban megismerje a rábízott nebulókat. Annál is inkább, mert egyrészt a 6 évesek között értelmi fejlettségüket tekintve akár 5 évnyi különbség is lehet (Nagy 2006), másrészt a rugalmas beiskolázás következtében egyre heterogénebbek az osztályok, egyre nagyobb különbségek vannak a gyerekek között. Ráadásul az iskolába lépő gyermekek 15–30%-a esetében számítani lehet sajátos nehézségekre is (Szabó 2005).

A tanulók megismerésének korlátai

A gyermekek megismerésére sokféle vizsgálati eljárást, módszert, tesztet fejlesztettek ki kutatók és szakemberek, ezek közül azonban soknak a használata speciális szakismeretet, végzettséget feltételez (pl. intelligenciatesztek), más részük eszköz-igényes (pl. GMP-teszt), s olyan is van, amelyiknek az alkalmazása túlságosan sok időt vesz igénybe, ezért nem használható az iskolákban. (A tesztek alkalmazásával kapcsolatban amúgy tapasztalható egyfajta ellenállás, előítéletesség a pedagógusok egy részében. Erről a későbbiekben még szó lesz).

Mindezek a tényezők azonban kevésbé befolyásolják a tanulók megismerését, mint a pedagógus gyermekszemlélete, attitűdje, szerepfelfogása. Ha előítéletes a gondolkodása, ha nem tulajdonít megfelelő jelentőséget e feladatnak, ha önmagát és a tananyagot helyezi a tanítás centrumába: belső korlátokról beszélhetünk.

M. Nádasai Mária (2001) a téma áttekintése során felhívja a figyelmet a szociálpszichológiai kutatások által feltárt, s a tanulók megismerésében is megfigyelhető olyan részfolyamatokra, mint az első benyomások kialakulása, a kategorizáció, az attribúció, az előfeltevések, valamint a rokon- és ellenszenvek megjelenése. Ez tudás azért fontos, mert azokat a problémákat exponálja, melyek a megismerő szubjektumban és a megismerés folyamatában rejlő sajátosságokból erednek. E sajátosságok befolyásolják a tanulók megismerésének hatékonyságát, sikerességét. Fontos lenne tehát, hogy a pedagógusok tudjanak róluk, ismerjék őket. Tudatában kell lenniük, hogy az egyes gyermekekről megalkotott képük személyes konstrukció: nem azt írja le, hogy milyen a tanuló valójában, hanem azt, hogy ők milyennek látják. Ennek belátása alapvető feltétele a szakszerű pedagógiai megismerésnek.

A tanulók megismerésének szempontjai

A differenciálás feltételeinek megteremtéséhez szükség van olyan szempontrendszer kidolgozására, amely megbízható alapja lehet az egyéni sajátosságok feltárásának (Golnhofer 1981). A pedagógia, a pszichológia és a pedagógiai pszichológia egyaránt foglalkozik a gyermekek megismerésének témájával, a releváns szempontok meghatározásával. A különböző szerzők szempontsorában sok közös elemet találunk, olykor csak a megfogalmazásuk különböző, más esetekben nagyobb az eltérések.

Golnhofer Erzsébet (2003) a tanítás szempontjából releváns és egyúttal megismerhető gyermeki sajátosságokat sorolja fel. Knausz Imre (2001) egyetemi jegyzetében nem ad részletes szempontsort, ám a kognitív stílusokkal kapcsolatban felvilágosít olyan személyiségvonásokat, amelyek ismeretében a pedagógusok árnyaltabb képet alakíthatnak ki tanítványaik egyéni sajátosságairól, emellett megemlíti Gardner többszörösintelligencia-elméletét is.

Egyes szerzők a kisebb gyerekek megismerésére speciális szempontsorokat állítottak össze. Ezek közül az egyik legrészletesebben kimunkált anyag Serfőző Mónika és Vörös Anna nevéhez fűződik (2004), s benne az adott korcsoport szempontjából releváns új aspektusok is szerepelnek.

A tanítóképzés igényeit figyelembe véve Golnhofer, M. Nádas és Serfőző-Vörös szempontsorát tartom a leginkább használhatónak azzal a kiegészítéssel, hogy esetenként szükséges lehet anamnézisre, s hogy mindenképpen gazdagíthatja a tanulókkal a kapcsolatos tudást a különböző fogalompárokkal leírható személyiségdimenziók beemelése a percepcióba, valamint Gardner többszörös intelligenciával kapcsolatos elmélete (Knausz, 2001).

A tanulók megismerésének sajátos szempontjai az iskolázás megkezdésekor

Az iskolázás megkezdésekor a pedagógusoknak különös gonddal kell feltérképezniük a gyermekek azon pszichikus funkcióit, részképességeit, amelyek az olvasás-írás elsajátítása szempontjából meghatározóak. Ezeket számos szakmai kiadvány ismerteti. Sok közülük a részképességek vizsgálatára és fejlesztésére alkalmas eljárásokat, gyakorlatokat is tartalmaz (pl. Porkolábné 1992; Sedlak-Sindlar 1995).

Magam is kidolgoztam egy szempontsort, amelyben az olvasás-írás tanítása szempontjából fontos valamennyi lényeges előfeltételt, ill. tényezőt igyekeztem feltüntetni. Ezeket az alábbi struktúrába rendeztem el.

Pszichikus funkciók, részképességek

- figyelem (vizuális, auditív; szándékos figyelem tartóssága, elterelhetőség)
- észlelés
 - + vizuális észlelés: Gestalt-látás, alak-háttér differenciálás, alakállandóság, vizuális analízis, diszkrimináció
 - + auditív észlelés: hallás, hallási differenciálás, auditív analízis és diszkrimináció
 - + taktilis észlelés
 - + térészlelés

- gondolkodás (nem-faj, rész-egész viszonyok, összehasonlítás, elemi összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés, metakogníció)
- emlékezet (vizuális, verbális; rövid és hosszú távú)
- képzelet
- érzelmek
- tempó
- kezesség
- tájékozódás: saját testen (testséma), térben, síkban, időben
- szerialitás (verbális, vizuális és időbeli sorozatok észlelése, reprodukálása)
- intermodális integráció (keresztcsatornázás)
- ritmusérzék

Mozgásképességek

- nagymozgások (mozgáskészítés)
- finommotorika
- grafomotorika
- szem-kéz koordináció

Nyelvi képességek

- beszédpercepció : beszédhanghallás (hangfelismerés, hanganalízis), beszéd-megértés
- beszédprodukció: artikuláció, szókincs, grammatika
- szótagolás

Előzetes tudás

- literációs élmények, tapasztalatok
- ismeretek, elképzelések (pl. az olvasás-írás célja, iránya, jelfunkció)

Attitűd, motiváció

- énkép
- együttműködő magatartás
- érdeklődés

E szempontsort hosszú évek alatt állítottam össze, folyamatosan felülvizsgálom, alakítom.

A tanulók megismerésének módszerei

A tanulók megismerése során alkalmazandó és alkalmazható módszerek kiválasztását befolyásolja az információgyűjtés célja, valamint annak kontextusa. A különböző pedagógiai és pszichológiai szakmunkákban az alábbi módszerek jelennek meg:

- anamnézis
- dokumentumok tanulmányozása, elemzése, értelmezése
- megfigyelés
- tanulói teljesítmények, produktumok vizsgálata
- a tanulók önértékelése
- szociometria
- családlátogatás

N. Kollár és Szabó (2004) külön megemlíti a közvetett megfigyelés módszereit. Ezek: a kérdőív, az attitűdskála és az esszé. (Az iskolába lépő és az olvasással-írással még csak ismerkedő gyermekek esetében e követett eljárások nyilván nem használhatók.) Serfőző Mónika és Vörös Anna (2004) kisiskolások megismerésére a megfigyelés és a beszélgetés mellett a tudatos helyzetteremtés módszerét javasolja. Tóth László (2007) a tesztelést is az alkalmazható módszerek közé sorolja, és megemlíti a DIFER-t, valamint a Frostig-tesztet mint a fejlesztést megalapozó diagnosztizálás lehetséges eszközeit, s azt is, hogy az utóbbit csak gyógypedagógusok használhatják. (Tesztek alkalmazására leginkább a sajátos nevelési igényű gyermekek pszichológiai megismerésében van szükség.)

Tesztel vagy teszt nélkül?

A tesztek alkalmazása több problémát is felvet. Kevés köztük az olyan, amelyik ne igényelne speciális szakképzettséget, hozzáértést, ill. eszközhasználatot. A DIFER és a Meixner-féle szókinceszt olyan, amit a tanítók is el tudnak végezni. A DIFER-tesztcsomag évek óta ott van minden általános iskolában, hogy használják-e, az más kérdés (Szilágyiné 2004). A 2004/2005-ös tanévben a miniszter jogszabályban rendelte el a teszt alkalmazását az indokolt esetekben, az iskolák közel egynegyedében viszont úgy találták, hogy egyetlen tanuló esetében sincs erre szük-

ség (Horn–Sinka 2006). Meixner Ildikó szókincstesztje nem idő- és eszközigényes, viszont nem standardizált. (A szerző tapasztalatai szerint azonban elég megbízhatóan bejósolja az olvasástanulási nehézségeket, jelzi a dislexia-veszélyeztetettséget.)

Kétségtelen, hogy pedagógusok körében érzékelhető egyfajta ellenállás a tesztek alkalmazásával szemben. Sokan nem hisznek, nem bíznak bennük. Úgy vélik, saját tapasztalataik, tudásuk elégséges alapul szolgálnak arra, hogy felismerjék: melyik kisgyerek esetében kell komolyabb nehézségre számítaniuk; e gyanú esetén viszont amúgy is további részletes feltáró vizsgálatokra van szükség, melyek elvégzésére más szakemberek kaptak felkészítést.

Egy másik ellenérv a tesztek használatával kapcsolatban, hogy mivel ezek többnyire a problémák diagnosztizálását célozzák, szükségképpen azzal szembesítik a gyermekeket, hogy mi az, amit nem tudnak, mire nem képesek, ez pedig negatívan hathat a gyermek önképére, az iskolával, tanulással kapcsolatos beállítódására (Loránd 1992). A szerző – aki a komprehenzív iskolakoncepció egyik ismert hazai képviselője – azt javasolja, hogy a hiányok és hátrányok feltérképezése helyett a kezdő szakaszban arra koncentráljanak a tanítók, hogy mi az, amit a gyerekek tudnak, mi az, amire már képesek, amiben sikeresek, amivel szívesen foglalkoznak. A fejlesztést amúgy is csak onnan lehet eredményesen indítani, ahol a gyerek éppen tart, ez tehát mindenképpen feltárandó, megismerendő. Nincs azonban szükség tesztekre, elegendő a tanulók alapos megfigyelése a tudatosan kialakított, gazdag és változatos „mindennapi munkamenetben”, esetenként pedig célzott tevékenységekben. Ez a fajta közelítésmód úgy segíti önismerethez a gyereket, hogy egyúttal megalapozza pozitív énképét, egészséges önbizalmát.

Figyelemre méltó ellenérv ezzel az állásponttal szemben, hogy az utóbbi évtizedek tapasztalatai szerint a különböző hiányok, hátrányok annál eredményesebben kompenzálhatók, minél korábban indul a fejlesztés, amelynek alapja a szakszerű diagnosztizálás. Ez utóbbi többnyire megfelelő tesztekkel való vizsgálatot jelent. Végso soron tehát a gyermek érdekei is azt kívánják, hogy a neveléséért, fejlődéséért-fejlesztéséért felelősséggel tartozó szakemberek a lehető legpontosabb képet alkossák meg problémáinak mibenlétéről és okairól.

Együttműködés a segítő szakmák képviselőivel

Az adaptív, ill. az integrált, inkluzív oktatás eszméje az elmúlt évtizedekben magával hozta a segítő szakmák képviselőinek megjelenését az iskolákban. Sok helyen teljes állásban foglalkoztatott logopédus, fejlesztő pedagógusok, iskolapszichológus és gyógypedagógus szakemberek segítik, támogatják a tanítók munkáját. Az együttműködés azonban egyelőre inkább lehetőség, mint kényszer a tanítók számára.

A tanulók megismerése során - főleg problémás esetben - a pedagógusok többsége szívesen fordul más szakemberhez, s ha nem dolgozik ilyen az iskolában, nevelési tanácsadóba küldi a diákot. Esetenként azonban nem a gyermek állapotának, gondjainak s ezek okainak feltárása vezérli, hanem az, hogy megszabaduljon a "nehéz esettől". Ez azonban ma már egyre kevésbé valószínű, hiszen a közoktatáspolitikai irányelvek éppen ellentétesek.

Előfordul, hogy a tanító nagyon is számítana és építene a segítő szakember speciális szaktudására egy-egy gyermek megismerésében, de a logopédus, fejlesztő pedagógus stb. nem ér rá, mert túlterhelt, vagy csak jóval később tud időt szakítani a gyermek vizsgálatára, mint kellene. Arra is van példa, hogy a pedagógusok nem veszik észre vagy nem értelmezik elég gondosan az intő jeleket pl. egy diszlexia-veszélyeztetett kisgyermek esetében, így nem is vonják be a megfelelő szakembert a felmerülő problémák okainak feltárásába.

Ami a fejlesztésben való együttműködést illeti, annak elhárítása mögött szintén különböző motívumok húzódnak meg. Az egyik ezek közül bizonyára az, hogy a tanítók úgy vélik, az egyénre szabott fejlesztéshez a logopédus, a fejlesztő pedagógus vagy a pszichológus sokkal jobban ért, csinálják hát ők (Szilágyiné 2004). A másik ennek éppen az ellenkezője: egyes tanítók úgy gondolják, ők jobban ismerik tanítványukat, jobban tudják, hogyan segíthetik, fejleszthetik a leghatékonyabban.

Különösen nagy szükség van a szakemberek együttműködésére a sajátos nevelési igényű tanulók esetében. Az ilyen gyerekek megismerésével kapcsolatos kérdések megvitatása, és a teendők megtervezése, összehangolása elengedhetetlenné teszi a különböző szakemberek kooperációját, amely szakmai konzultációk keretében

ben valósítható meg (Egyed 2007). Ez azonban ma még korántsem tekinthető általánosnak az iskolákban.

Több szerző is kifejti, hogy a kooperáció hiányának egyik legfontosabb oka, hogy tisztázatlanok a kompetenciák, ill. a kompetenciahatárok az osztálytanító és a segítő szakember között (Hunyadyné 2005; Brezsnýánszky 2005), Hunyadyné arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanítók többségének nem volt módja az alapképzésben megszerezni azt a tudást, amire szüksége volna a hatékony együttműködéshez. Ez a megállapítás a továbbképzési kínálat és a keresleti prioritások problémáihoz vezet el.

A teljes képhez az is hozzátartozik, hogy a legutóbbi időkig a graduális képzésben sem állt rendelkezésre elég idő a téma feldolgozására. Ezért is dolgoztunk ki tanszékünkön a bolognai rendszerű képzés keretében egy két féléves 3+2 órás kötelezően választható kurzust óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára *Irány Betűország!* címmel. A Neveléstudományi Tanszék *A pedagógus az óvodában, iskolában* címmel meghirdetett szabadon választható kurzusa ugyancsak foglalkozik e kérdéskör elméletével és gyakorlatával.

Útban a megértés felé

E résztéma kapcsán először az a kérdés merül fel, hogyan a tanulók megismerésének folyamatában készítsenek-e feljegyzéseket a pedagógusok vagy ne. Sokan főlegesen tekintik az „adminisztrációt”, pedig egyáltalán nem az. Az összegyűjtött információk, adatok írásbeli rögzítését nélkülözhetetlennek tartja például Serfőző és Vörös (2004) a szöveges értékelés elkészítéséhez, s arra nézve is adnak útmutatást, hogy milyen rendszerességgel, hogyan rögzítsék és hasznosítsák a pedagógusok megfigyelő, elemző munkájuk eredményeit.

A tanítók által készített feljegyzések nem csak a szöveges értékelés elkészítését segítik. Alapvető jelentőségük van a tanulók állapotának, képességeik aktuális fejlettségi szintjének feltárásában, problémáik diagnosztizálásában, a gyermekek megértésében. A megismerés akkor vezethet el a tanuló megértéséhez, ha a különböző módszerekkel és hosszabb időn át gyűjtött információkat a pedagógus rend-

szeresen áttekinti és elgondolkodik rajtuk, azokat egymással összefüggésben és a gyermek minél teljesebb kontextusában próbálja értelmezni. Arról kell képet alkotnia: hogy milyen az adott gyermek, s miért olyan. Minél több információval rendelkezik a tanító, a tanár – márpedig ez az ideális –, annál kevésbé hagyatkozhat a memóriájára, hiszen azzal fontos tények, adatok elvesztését kockáztatja.

Korábban már kitértünk arra, hogy a tanulók megismerése nem időszakos, hanem folyamatos feladat. A gyermekek változnak: fejlődésük felgyorsulhat vagy éppen stagnálhat, változás következhet be külső körülményeikben, s ennek következtében magatartásukban, tanulási motivációjukban, teljesítményükben, érdeklődésükben stb. E változásokat a pedagógusnak nyomon kell követnie ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjon a gyermek helyzetéhez, állapotához, igényeihez. A tanulók hatékony megismerése, fejlődésük nyomon követése érdekében tehát szükség van a tapasztalatok írásos rögzítésére és körültekintő reflektálására.

A gondos reflexióra abból a szempontból is szükség van, hogy a gyermekről és annak változásáról alkotott kép egyéni konstrukció, s a megismerő folyamat immánens sajátosságai folytán nem azonosítható magával a gyermekkel, nem tükrözi annak személyiségét. A tanuló megértéséről tulajdonképpen akkor beszélhetünk, ha a pedagógus gyermekre vonatkozó konstrukciója „működőképes”, azaz hatékonyan megalapozza az adaptív fejlesztést, ezen belül a személyre szabott tervezést, az ön-szabályozó tanulás facilitálását és a támogató formatív értékelést.

Irodalom

- Brezsnyánszky László (2005): Támogató rendszerek a pedagógusok munkájában. In: Nagy Mária (szerk.): A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Egyed Katalin (2007): Sajátos nevelési igény és pszichológiai megismerés. In: Girasek János (szerk.): Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Sulinova Kht., Budapest.
- Golnhof Erzsébet (1981): Differenciálás. Köznevelés, 42. In.: Hortobágyi Katalin (1989., szerk.): A differenciálás néhány elvi és gyakorlati kérdése. Somogy Megyei Pedagógiai Intézet, Kaposvár.
- Golnhof Erzsébet (2003): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horn Dániel – Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Hunyady Györgyné (2005): Új szereplők az iskolákban: a segítő szakmák képviselői. In: Nagy Mária (szerk.): A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Knausz Imre (2001): A tanítás mestersége. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Loránd Ferenc (1992): A kezdő szakasz funkcióiról. Új Pedagógiai Szemle 7–8.
- M. Nádas Mária (2001): Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt. Pécs.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004, szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest
- Nagy József (2006): A tanulók fejlődési különbségeinek Prokrusztész-ágya. Iskolakultúra 4.
- Porkolábné dr. Balogh Katalin (1992): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók. In: dr. Salné Lengyel Mária – dr. Tótszöllősné Varga tünde – Bíró Antalné: Kudarc nélkül az iskolában. Alex-typo Kiadó és Reklámiroda Bt.
- Sedlak, Francz – Sindelar, Brigitte (1995): Sindelar-féle vizsgálóeljárások a részképesség-gyengések felismeréséhez óvodásoknak, kisiskolásoknak. In: Dr. Zsoldos Márta – Ringhofer Jánosné (szerk.): „De jó, már én is tudom!” Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Serfőző Mónika – Vörös Anna (2004): A szöveges értékelés alapja: a tanuló megismerése. In: Hunyady Györgyné-M. Nádas Mária (szerk.): Osztályozás? Szöveges értékelés? Dinasztika Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Mária (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. Új Pedagógiai Szemle 3.
- Szilágyi Imréné (2004): Óvodából iskolába. In: Szabó Mária (szerk.): A jövő előszobája. Országos Közoktatási Intézet, Budapest <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-Ovodabol>
- Tóth László – Tanczos Judit (1997): A tanulók megismerésének kompetenciája és tanárképzési szten-derdjei. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (2007): Hatékony tanulómegismerés. In: Girasek János (szerk.): Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Sulinova Kht., Budapest.

IRODALOMÉRTÉS ÉS OLVASÁS

(*Olvásásmotivációk*)

VIRÁGNÉ HORVÁTH ERZSÉBET

1. Az 1996-ban irodalomértésünk kultúrájáról rendezett vita hívta fel újra a figyelmet irodalomértésünk megújításának a fontosságára és szükségességére. Abból a tapasztalati tényből indultak ki, hogy korunk jellemzőjévé vált a sokféle interkulturális diskurzus, amelyben az irodalmi csak egyik szegmens szerepét kezdi betölteni.

A többszólamúság a többféle multikulturális jelrendszer együttlétének is a következménye lett. A multimédiás jelleg a szöveg arculatát a vizualitás felé közelítette.

A szépirodalom s a nem szépirodalom határán elhelyezkedő közléstípusok és interkulturális poétikai formák a befogadói szokásokat is átalakítják. A ma olvasója a multimédiális szövegekre fogékony. A többféle szemiotikai rendszer együttese az olvasót ezek szinkron befogadására szoktatja. A multimédiális kultúrán szocializálódott gyermek olvasói elvárásainak mindinkább a multimédiális jellegű szövegkultúra felel meg. Viszont e „rendezetlen nyitottság”-ban értékformák és jelentések pluralisztikus világával is szembesül (Kulcsár Sz. E. 1994: 69), amelynek szocio-kulturális vonatkozásai, különböző értékkategóriái különböző szocializációs hatást fejtenek ki. A többféle értékvilág más- más emberi alapmagatartás vonásokat testesít meg (H. Frank 2001.), más-más tapasztalathoz és élményhez juttat. Az értékformák közti hierarchikus viszonyok felszámolódni látszódnak; a kategóriák közti mellérendeltségi viszonyok az egyidejűség heterogenitásában hatnak.

Az irodalmi értékvilág és szövegkultúra domináns szerepe megszűnőben. A szépirodalom, mint az írásbeliség kitüntetett realizációja, elveszti prioritását. Átalakulnak az irodalomszemlélet hagyományos kánonjai: a valóság reprezentációjának az értését az irodalom areferenciális módon működő szövegképe kezdi felváltani.

Az areferencialitás azt is jelenti, hogy a szöveget nem a valóság jeltárgyaira vonatkozó jelrendszereknek s e valóságra utaló jelentéshordozónak tekintik, hanem olyannak, mely a jelentést a szövegben létrehozott jeltárgyra vonatkoztatja; így a szövegnek jelentésteremtő funkciót tulajdonít.

Az irodalmi szövegformálás trendjei átalakulnak. A szöveget nem mint autonóm, szövegidentitást hordozó közeget fogják fel, hanem olyan végtelen szövegfolyamatnak, melyben csak intertextualitások hálózatai működnek. A szövegidentitás feltételezett létezése, s ezzel a jelentés identikus létformája, kérdőjeleződik meg.

Az írásos szövegkultúra ártértékelődése az irodalom tekintélyvesztésével jár. Az irodalom nyelvteremtő és a nyelvi eszményt megjelenítő szerepe megszűnt (Benczik V. 2001).

Nyelv és irodalom hagyományos viszonyának a felfogása szerint az irodalomnak tulajdonítottak nyelvteremtő szerepet; most a nyelv kezdi átvenni az irodalom eddigi szerepét, azaz a nyelv teremti az irodalmat nézet prioritása kap hangsúlyt.

2. E paradigmaváltás számos ellentmondás egyidejű létezését váltja ki. Alapellentmondásnak tűnik az, hogy a mindennapi kommunikáció általában a valóságra referáló és reflektáló funkciót tölt be; a társadalmi kommunikáció gyakorlatában az areferencialitás kommunikációs zavarhoz és disszonanciához vezethet. A fikciós szövegben a kétféle vonatkozás (referenciális–areferenciális) arányai az areferencialitás javára változnak meg.

Az értékpreferenciák megváltozásával az értékrelativizmus természetes közegünké válik. Ebben a szövegtérben az olvasás-értelmezés is polivalencia jellegű arculatot vesz fel, melyben a többféle értelmezői viszony többféle szövegjelentést létesíthet. A befogadás többszólamú folyamattá alakul, melyben az olvasóval együtt a szöveg is befogadói funkciót kap: „Az igazi könyv olvas bennünket” – vélik (Halász L. 2000. 91). Ezért a dialogicitásban megszülető hermeneutikai viszony válhat a korszerű olvasói magatartás alapjává.

A korszerű irodalomértés feltételezi az értelmezett (mű) és az értelmező (olvasó) összjátékát. Az olvasást olyan határátlépésként minősíti, mellyel ama másik világban saját egzisztenciánk kérdéseire keressük a válaszokat (Orbán Gy. 1999). A mű is rá van utalva erre a keresésre és megértésre, s ugyanakkor együttjátszásra készteti az olvasót.

A korszerű olvasás produktív nézőpontú. Ez azt jelenti, hogy az olvasás e szakaszában felfüggesztődik a lehetséges referenciális funkció, s egy másodlagos areferenciális világba hív. E lépés alinearís (metaforikus, paradigmatis, asszociatív) olvasást feltételez. Itt jöhet létre az a dialogikus-imaginárius tér, ahol az olvasó én s a szövegvilág kölcsönös és játékos átváltozása megtörténhet (W. Iser 2001). A le-

hetséges szövegjelentések feltárulása csak ebben a dialógusszituációban képzelhető el, melyet Heidegger a mű létező igazságának nevez (M. Heidegger 2006: 44). A jelentés tehát interperszonális szellemi tartalom. (Almási M. 2002). Bár a művészet mintegy 'ellenvilágot' teremt, mégis, ráismerünk benne életvilágunk szerkezetére és lényegére is.

A mű a medialitásban artikulálódó emberi lét metamorfózisa. Az irodalmi mű megértése tehát híd a lét megértése felé; a lét megértése viszont feltétele az irodalom megértésének is. Nyelvi világokat értelmezünk ugyan, de ez a világ felerősítheti az élet tényeit, a létezés dilemmáit. Az olvasás tehát önmagunk, létünk s világunk megértéséhez vezethet. Ezért az irodalompedagógia megkerülhetetlen kérdése az olvasáshoz, a szövegkultúrához való viszony újraértése, s mindenekelőtt az olvasásra való készítés motivációinak, illetve a motivátlanság okainak a feltárása.

3. Az 1970-es években még úgy gondolták, hogy az olvasásnak alapvetően három funkcionális motivációja van; sorrendben: az ismeretszerzés, a terápia s az örömes élményszerzés (R. Escaprit 1973). Az ismeretszerzés motivációja a kognitív és didaktikai, a terápiáé a pedagógiai – pszichológiai, az örömes élményszerzés az esztétikai funkcióval fonódhat össze.

Az irodalompedagógiai teljesítményekre a megszerzett tudás, a kifejlesztett képességek s az alkotásra való érettség minőségével együtt az átörökített értékek, attitűdök is hatást gyakorolnak (Zsolnai J. 2006.). Az attitűd az irodalmi és olvasói motivációkból összeálló viszonyulás- és magatartásforma. A motiváció pedig olyan feltételezett pszichológiai folyamat, amely a szükségletek és ösztöntörekvések átélését s az őket kielégítő célhoz vezető viselkedést is magában foglalja (S. A. Statt 1994.) Az irodalmi motiváció az irodalommal és adott olvasmánnyal kapcsolatos viselkedésünket befolyásoló tényezők sora (Kamarás I. 1996.). Az irodalmi (esztétikai) motivációk rendszere, az attitűd, magában foglalja az esztétikai érzéket, az ízlést, az olvasottságot, az irodalmi konvenciók tudását s az olvasói stratégiát. A nem irodalmi (nem esztétikai) motivációk a szakmai igény, a praktikus cél, az ismerethiány megszüntetése, a szocializációs szükséglet s az irodalom nyelvének mint metanyelvnek az alkalmazására irányulnak. Kutatásaink a jelen állapotot jellemző olvasásmotivációk vizsgálatára irányul, melyet a szabadidős tevékenységek kontextusában helyeztünk el, továbbá az olvasói stratégiára vonatkozó tényeket kerestünk.

A kérőíves adatgyűjtést 10–14 éves korosztály körében végeztük el. A kérdőív kitöltése a kiválasztás és a sorrendbe állítás módszerén alapult.

A kérdőív 9 kérdéskört tartalmazott, melyek közül az olvasásmotiváció, a szabadidő-felhasználás és az olvasói stratégia kérdéseit emeltük ki. Ezek köréből egy 10 éves korosztály kérdőíveinek néhány tapasztalati tényére és következményeire térünk ki.

Az olvasásmotiváció szerepét a könyv témája s várható funkciója töltötte be. Az olvasott könyvek gyakorisági sorrendjében az állat- és a meseregény vitte a vezető szerepet. A felsorolt művek részben a fikcióhoz, másrészt a megtörténhet – valószínű kategóriához sorolhatók.

A színház az olvasott művek szempontjából került preferált helyzetbe; az adott színpadi változat megismerése töltötte be a motiváció szerepét. A számítógépezés, mint legfontosabbá váló motivációs tényező, kedvelését a játéklehetőséggel, az információszerzéssel s a kikapcsolódás motívumaival kapcsolták össze. A tévészásban a választás szabadsága, a tanulási formák lehetőségei, ill. a játékos műsorok jeleztek a tetszés és így a motiváltság okait.

A szabadidős tevékenységformák sorrendjében a számítógépezés került első helyre, utána a játék, a videózás, az olvasás és tévzés, a séta és sport, végül a kerésszkesedés és a mozi következett. Az olvasás a 4. helyen szerepelt. Az értékprefereenciák az elektrotechnikai elfoglaltságra irányultak. Összességében kiemelt motivációnak a játék, a beleélés, az élmény, a képzelet s a választás szabadsága bizonyult, illetve a valóságra referáló igényük is kimagasló értéket ért el. Tehát a nem esztétikai motivációk a meghatározóak. A motiválatlanság okai az olvasástechnikai problémákkal, a hosszabb és lassúbb olvasási folyamattal, illetve az együttes élmény kommunikálásának a hiányával magyarázhatók.

Ezek az értékek az olvasott könyvek listájában és összetételében is megjelentek. Az olvasói stratégiatípusok (Kamarás J. 1996 hiv. Józsa P-re 327) közül meghatározónak a beleélés vágya, illetve valamely terapikus igény megjelenítése bizonyult; összességében a fogyasztó-élvező, a kikapcsolódó-menekülő s a gyakorlati-informálódó olvasótípusok sorrendje alakult ki. E korosztály esetében az utolsó helyre került az ismeretszerzés és első helyre az öröm- és élményszerzés igénye, szemben az 1970-es évek felméréseinek a sorrendjével.

4. Tapasztalataink szerint a jelzett változások a bemutatott 10 éves korosztály érdeklődésében, tevékenységválasztásában, olvasási motivációiban, olvasói stratégiáiban és érték- preferenciáiban is kifejezésre jutnak. Az olvasás, bár a 4. helyen szerepel, még mindig, vagy újra fontos szerepet kezd betölteni életükben. Motivációik életkoruknak megfelelően alakulnak, hisz összességében a kimondottan valóságra referáló irodalom mellett a fikció iránti igény is formálja - természetes módon – olvasmányválasztásukat. Kétségtelen azonban az is, hogy az elektronikus médiumok kedvelése vezető szerepet tölt be, amely egy más irányú fikcionalitást kínál.

Irodalompedagógiai feladat, hogy az írott és elektronikus médiumok 'használat' közti megfelelő arányokat kialakítsuk, hogy életkoruknak: intellektusuknak és élményigényüknek megfelelő irodalmat kínáljunk, hogy növeljük a kortárs ifjúsági- és gyermekirodalom arányait, hogy játékos- kreatív- produktív szöveg- és műértelmező eljárásokkal alkotó-dialogikus olvasókká neveljük őket.

A PIRLS (2006.) a 4. osztályos korcsoport szöveg- és olvasásértéséről biztató képet ad. Megállapítja, hogy az élményszerző szöveg feldolgozásában érnek el jobb eredményeket; hogy olvasás iránti attitűd és szokás tekintetében az átlagszintet mutatják, hogy átlagos olvasói önképpel rendelkeznek, hogy a nemzetközi átlagnál többet olvasnak. Továbbá megállapítja, hogy „a 4. évfolyamos magyar tanulók olvasás iránti attitűdje átlagos”. Viszont a PISA (összefoglaló jelentés 2006.) a 15 éves diákok szövegértő képességeiről írja, hogy a 2000-es vizsgálatához képest „a magyar diákok eredménye, tudása semmit sem változott az elmúlt hat év során”.

A két tény mérlegelése kötelességünk. Az olvasáshoz való viszony s a szövegértés szintje közti összefüggés vizsgálata bizonyára tovább gazdagítaná tapasztalatainkat e tekintetben is.

Az írott kultúrához, a könyvkultúrához való visszatérés fontos tényező lehet a multikulturális viszonyok között is. Fontos a hagyományos értékek átörökítése mellett az értékluralizmus szabadságát is hangsúlyozni. Szükség van a mindennapi életben való hatékony részvételhez is a szövegértés képességének (PISA 2006. 32.), az alkalmazott tudásnak a fejlesztésére. Ebben a folyamatban tehát az olvasáskultúrának is meghatározó szerepe lehet.

Az irodalomértés, a szövegértelmezés és az olvasás minősége összefügg. Az érthető olvasás az irodalmi szöveg interpretációjának szükséges, de nem elégséges alapja. Az interpretáló olvasás dialogikus, produktív és motivált. Újra kell gondolnunk irodalmi szövegkínálatunkat is: a multimedialitás jelenlétét megfelelő irodalmi

szövegek bemutatásával és a különböző jelrendszerek szinkron elemzésével biztosíthatjuk.

Összegezve: gondolatmenetünkben az irodalomértés és az interkulturális diskurzusok közegében bekövetkező változásokról szoltunk. E változások tényezőit a multimedialis kontextussal, az irodalmi szövegfelfogás változásával, a nyelv és irodalom viszonyának az átalakulásával hoztuk összefüggésbe. A paradigmaváltás az olvasás- értelmezés felfogására is hat. A korszerű olvasás – befogadás kritériumai új olvasói magatartást igényelnek. Az irodalompedagógiának reagálnia kell e változásokra: az irodalmi anyag (tankönyv) szintjén, módszertanban, műelemzési gyakorlatban és szemléletben. Az olvasás iránti motiváltságot az egyes korosztályok elvárásait-igényeit figyelembe vevő szépirodalmi kínálattal és megfelelő módszertani, szemléletbeli megújulással teremthetjük meg. A különböző médiumok bevonásával multimedialis aspektusúvá tehetjük irodalompedagógiai tevékenységünket is.

Irodalom

- Almási Miklós (2002): Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában. T-TWINS Kiadó, Budapest.
- Benczik Vilmos (2001): Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben. Trezor Kiadó, Budapest.
- Escaprit, Robert (1973): Irodalomszociológia. A könyv forradalma. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Frank, Manfred (2001): A stílus filozófiája. Janus/Osiris, Budapest.
- Halász László (2000): Az értelmezés változatai. Alföld könyvek. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Heidegger, Martin (2006): Rejtektutak. Osiris Kiadó, Budapest.
- Iser, Wolfgang (2001): A fiktív és az imaginárius. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kamarás István (1996): Olvasatok. Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő (1994): Az új kritika dilemmái. Balassi Kiadó, Budapest.
- PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Oktatási Hivatal.
- Orbán Gyöngyi (1999): Ígéret kertje. A dialógus poétikája felé. Pro Philosophia-Polis, Kolozsvár.
- Statt, David A. (1994): Pszichológiai kisenciklopédia. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2006): az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia. In: Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. Oktatási és Kulturális Minisztérium Oktatási Hivatal.

KÉRDŐÍV

A felmérés helye: Nagyszénás
A felmért korosztály: 4. osztály
A felmérés ideje: 2007. XII.

I. Ha választanod kellene, melyik tevékenység mellett döntenél?

Sorrend	Motiváció
1.	Számítógépezés
2.	Játék
3.	Videózás
4.	Olvasás-tévezés
5.	Séta-sport
6.	Kertészkedés-mozi

II. Ha dönthetnél, milyen könyvet választanál?

Sorrend	Motiváció
1.	Állatokról szóló
2.	Rejtvények-meseregény
3.	Tudományos-fantasztikus
4.	Kalandregény
5.	Ifjúsági
6.	Történelmi regény – magyar költők versei
7.	Útinapló

III. Miért szeretsz számítógépezni?

Sorrend	Motiváció
1.	Játék
2.	A figyelem lekötése – információ

- | | |
|---------|---------------|
| 3. | Kikapcsolódás |
| Nincs | |
| jelölés | |

IV. Miért szeretsz tévézni?

Sorrend	Motiváció
1.	Választás-tanulás
2.	Vetélkedő
3.	Programok
Nincs	
jelölés	

V. Miért szeretsz olvasni?

Sorrend	Motiváció
1.	Képzelet
2.	Tanulás
3.	Szórakozás
4.	Kikapcsolódás
5.	Azonosulás

VI. Miért nem kedveled a tévézést?

Sorrend	Motiváció
1.	Sok a reklám
2.	Hasonló műsorok
3.	A felkínált választása

VII. Miért szeretsz színházba járni?

Sorrend	Motiváció
1.	Az olvasott könyv színpadi változata
2.	Szórakozás
3.	Tanulás-vélemény

VIII. Miért nem kedveled az olvasást?

Sorrend

Motiváció

- | | |
|----|--|
| 1. | Hosszabb az olvasás |
| 2. | Kevés a mai gyermek- és ifjúsági könyv |
| 3. | Megbeszélés hiánya |

IX. Olvasott könyvek

Sorrend

Motiváció

- | | |
|----|---|
| 1. | Vuk |
| 2. | Lassie hazatér |
| 3. | Micimackó |
| 4. | A dzsungel könyve |
| 5. | Tüskevár – Harry Potter |
| 6. | A két Lotti |
| 7. | A kis herceg – Négyszögletű kerek erdő |
| 8. | Egri csillagok – A Pál utcai fiúk |
| 9. | Túl a Maszat-hegyen – Tom Sawyer kalandjai – Rab ember fiai – Koldus és királyfi – Csutak és a szürke ló – Emil és a detektívek |

A kötet szerzői és szerkesztője

Albertné Herbszt Mária főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem,
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Antalné Szabó Ágnes egyetemi docens, Magyar Nyelvtudományi és
Finnugor Intézet, Mai Magyar Nyelvi Tanszék

Benczik Vilmos habilitált főiskolai tanár, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai
Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Bereczkiné Z. Anna tanársegéd, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar,
Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Bakonyiné Kovács Bea adjunktus, Eötvös József Főiskola Pedagógiai
Fakultás, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Baja

Bánréti Zoltán egyetemi docens, tudományos főmunkatárs,
MTA Nyelvtudományi Intézet

Bontovics Ignác gyakornok, Tessedik Sámuel Főiskola, Pedagógiai Kar,
Neveléstudományi Intézet, Szarvas

Csepregi Csilla gyakornok, Tessedik Sámuel Főiskola, Pedagógiai Kar,
Neveléstudományi Intézet, Szarvas

Csikvári Gábor tanszékvezető főiskolai tanár, ELTE Tanító- és Óvóképző
Főiskolai Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Gajdóné Gődény Andrea adjunktus, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar,
Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Harsányiné Petneházi Ágnes igazgatóhelyettes, Általános Iskola és Gimnázium,
Dombrád

Janurikné Lestyán Erzsébet tanársegéd, Tessedik Sámuel Főiskola,
Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Szarvas

Kálmánné Bors Irén igazgató, ELTE Gyakorló Általános Iskola és
Középiskola

Kós Nóra gyakornok, Tessedik Sámuel Főiskola, Pedagógiai Kar,
Neveléstudományi Intézet, Szarvas

Lavotháné Jáger Katalin tanszékvezető főiskolai docens, Miskolci
Tudományegyetem, Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak

Pompor Zoltán adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképző
Főiskolai Kar, Nagykőrös

Sebők Melinda óraadó, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Magyar Nyelvi
és Irodalmi Tanszék

Sinka Annamária Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar,
Magyar Nyelvi, Irodalmi és Művészeti Nevelési Tanszék, Jászberény

Szabóné Balogh Ágota tanársegéd, Tessedik Sámuel Főiskola,
Pedagógiai Kar, Kommunikációs Intézet, Szarvas

Tímárné Hunya Tünde főiskolai docens, Tessedik Sámuel Főiskola,
Pedagógiai Kar, Kommunikációs Intézet, Szarvas

Tóth Beatrix főiskolai docens, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar,
Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

Virágné Horváth Erzsébet főiskolai tanár, Tessedik Sámuel Főiskola,
Pedagógiai Kar, Kommunikációs Intézet, Szarvas