

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences  
Centre for Social Sciences  
**Institute for Minority Studies**

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az  
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

## EdTWIN Projekt 2008-2011

### EGYÜTTMŰKÖDŐ INTÉZMÉNYEK

NYUGAT-MAGYARORSZÁGI EGYTEM  
APÁCZAI CSERE JÁNOS KAR  
EdTWIN Koordinációs és Információs Központ (KIK)  
9022 Győr, Türr István út 5.

STADTSCHULRAT FÜR WIEN EUROPA BÜRO  
Bildungszentrum (BiC)  
1080 Wien, Auerspergstraße 15-22.

### EDTWIN NEMZETKÖZI PROJEKT TEAM

Magyarország: Görcsné Dr. Muzsai Viktória PhD projektkoordinátor

Dr. Lőrincz Ildikó PhD kari projektfelelős  
Szilágyi Magdolna operatív tanácsadó  
Sipos Judit alprogram koordinátor  
Kardosné Kovács Eszter projektasszisztens  
Erdős Adrienn pályázati referens  
Vadász Jenőné pénzügyi referens  
Nagy Mónika sajtó- és honlapreferens  
Ring Ferenc médiareferens

Ausztria: FI. Mag. Dr. Franz Schimek projektvezető

Dipl Päd. Bernhard Seckl projektkoordinátor  
Mag. Petra Feichtinger projektkoordinátor  
Mag. Agnes Szelp projektasszisztens  
Szilvia Mentsik BA projektasszisztens  
Denisa Papankova pénzügyi referens



**Globális problémák**  
**– alternatív megoldások határon innen**  
**és határon túl**

Szerkesztette:  
**Kováts-Németh Mária**

Globális problémák  
– alternatív megoldások határon innen és határon túl

Globale Herausforderungen  
– alternative Lösungen diesseits und jenseits der Grenze

A szerkesztő bizottság elnöke:  
*Dr. habil Kováts-Németh Mária*

A szerkesztő bizottság tagjai:  
*Dr. Lőrincz Ildikó*  
*Varga Józsefné dr.*  
*Lampert Bálint*

Szakmai lektor:  
*Dr. habil Réthy Endréné*

Borítóterv:  
*Borbély Károly*



Kiadja:  
Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó

Felelős kiadó:  
*Prof. Dr. Neményi Miklós*  
tudományos és külügyi rektorhelyettes

Nyomda:  
Palatia Nyomda és Kiadó Kft.

ISBN

Győr, 2011

# TARTALOMJEGYZÉK/INHALTVERZEICHNIS

Előszó/Vorwort.....	6
1. A magyar mint idegen nyelv tanítása határon innen és túl .....	11
Ungarisch als Fremdsprache diesseits und jenseits der Grenze	
1.1. A két- és többnyelvűség hatása az írás és olvasás fejlődésére, avagy idegen ajkú gyermek az iskolában .....	12
Über die Auswirkung der Zwei- und Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung des Lesens und Schreibens, oder fremdsprachliche Kinder in der Schule.....	20
(Lőrincz Ildikó)	
1.2. Interkulturalitás a névtan tanításában .....	21
Interkulturalität im Namenskundeunterricht .....	29
(Varga Józsefné Horváth Mária)	
1.3. Szókincsfejlesztés és nyelvtani tudatosítás .....	30
Wortschatzentwicklung und sprachkundliche Vermittlung.....	43
(Pathy Livia)	
1.4. A pedagógusmesterség megújulásának kihívásai.....	44
Die Herausforderungen in der Reform der Kunst der Pädagogik .....	50
(Kováts-Németh Mária)	
1.5. A tanulói személyiség megismerése .....	51
Die Persönlichkeit des Schülers erkennen .....	61
(Ritter Andrea)	
1.6. Különleges bánásmódot igénylő tanulók.....	62
Schüler, die besonderen Umganges bedürfen.....	74
(Perényiné Somogyi Angéla)	
2. Globális kihívások – alternatív megoldások .....	77
Globale Herausforderungen – alternative Lösungen	
2.1. Multikulturalitást – Migration im Unterricht .....	78
Multikulturalität – migráció az oktatásban .....	84
(Fred Burda)	
2.2. Fenntarthatóságra nevelés és oktatás .....	85
Erziehung und Unterricht zur Nachhaltigkeit.....	92
(Kováts-Németh Mária)	
2.2.1. Pedagógusjelöltek és tanulók környezeti attitűdjei .....	93
Die Haltung von angehenden Lehrern und Schülern zur Umwelt.....	99
(Perényiné Somogyi Angéla)	
2.2.2. Együttműködésre épülő oktatási módszerek jelentősége a tanítási-tanulási folyamatban ..	100
Techniken, die im Unterrichts- und Lernprozess die Zusammenarbeit fördern....	112
(Kövecsesné Gósi Viktória)	
3. Oktatócsomag a fenntartható oktatásban .....	115
Unterrichtspaket in der nachhaltigen Erziehung	
3.1. A fenntarthatóság környezeti, társadalmi, gazdasági feltételei.....	116
Die Voraussetzungen in Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft zur Nachhaltigkeit .....	122
(Halbritter András Albert)	
3.2. Az Erdőpedagógia projekt elmélete és gyakorlata.....	123
Waldpädagogisches Projekt.....	132
(Kováts-Németh Mária-Lampert Bálint)	
3.3. A „helyidentitás” fogalmának értelmezési lehetőségei és helye az erdőpedagógia projektben .....	133
Lokale Identität .....	138
(Kocsisné Salló Mária)	

# Előszó

„Az erkölcsi süllyedés oka mindig magában az emberben, az emberi természetben, az önzésben van. A külső körülmények ezt csak felszabadítják.” (Balogh Péter, 1896)

A XX. század harmadik harmadában nyilvánvalóvá vált, hogy „a modern ember olyan termelési rendszert épített fel, amely kirabolja a természetet, és olyan társadalmi formát, amely megcsönkítja az embert.” Az 1970-es években megfogalmazott schumacheri „jóslat” bekövetkezett. Az elmúlt 40 évben nemzetközi konferenciákon született egyezmények, szakemberek, tudósok tettek azért, hogy felismertessék a veszélyt, amelyet a modern, a posztmodern kor embere idézett elő, illetve aminek beláthatatlan következményeit ma elszenvedi. Számos tudományos eredmény született. Fel kell ismerni azonban, hogy a szaktudományok eredményei igen hasznosak a kutatás számára, de értéksemlegességük következtében nem alkalmasak az életvezetésre. A megoldás a *jobb oktatásban* van.

A tanítás-tanulási tevékenység az egész személyiséget érintő aktív folyamat. Ezért a „jobb oktatás” érdekében, a társadalmi-környezeti kihívások következtében a pedagógia elméletének és gyakorlatának időre időre meg kell újulnia. Paradigmaváltásra van szükség. A pedagógiának elméleti és gyakorlati megoldásokat kell kínálnia a *halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, a migráns diákok, a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel való foglalkozásokhoz*. Elő kell segítenie a kritikai gondolkodás, az élethosszig tartó tanulás jelentőségének felismerését, konkrét példákon keresztül mintát kell nyújtania a környezettudatos életvitelhez, a szociálisan értékes életvezetéshez.

A három éve folyó Edtwin-projekt lehetővé tette, hogy a globális problémák megoldására való törekvések különböző formáit a kölcsönös iskolalátogatások során megismerjük, konferenciákon megvitassuk; a burgerlandi továbbképzéseken (2009-2010-2011) pedig egy-egy problémát előadások, foglalkozások, bemutató tanítások formájában elemezzünk, értékeljünk.

A kétnyelvű kötet segítséget kíván adni a képzési tartalmak gazdagításához, a metodikai eljárások és kurzusmatikák kidolgozásával pedig elősegíti a tudásmenedzsmentet. A pedagógia új kihívásainak feltárása, elemzése, értelmezése és azok alternatív megoldásainak megismerése lehetőséget teremt a gyakorlatban való hatékony problémamegoldásra. Az új tudományos eredmények bemutatása és a gyakorlatban való kimunkálása hozzájárul a hallgatók és diákok kognitív és szociális kompetenciáinak fejlesztéséhez.

**Kovátsné dr. habil Németh Mária**  
*a szerkesztőbizottság elnöke*

Győr, 2011. március

## **Vorwort**

*„Der Grund für den moralischen Verfall liegt immer im Menschen, in der menschlichen Natur, im Egoismus begründet. Die äußeren Umstände sind nur die Auslöser.“ (Balogh Péter, 1896)*

Im dritten Drittel des 20. Jahrhunderts wurde offensichtlich, dass „der moderne Mensch eine solche Produktionsordnung aufgebaut hat, welche die Natur ausraubt und eine solche Gesellschaftsform, welche den Menschen erdrückt.“ Die in den 70er-Jahren von Schumacher formulierte Prophezeiung ist eingetreten. Auf den internationalen Konferenzen der vergangenen 40 Jahre sind Einigungen erzielt worden, Fachleute und Wissenschaftler haben sich dafür engagiert, dass die Gefahr erkannt wurde, die der Mensch der Moderne, der Postmoderne heraufbeschwört hat, bzw. deren unabsehbare Folgen er heute erleidet. Die Wissenschaft brachte zahlreiche Ergebnisse hervor. Man muss jedoch anerkennen, dass die Ergebnisse der Fachwissenschaften zwar Erfolge für die Forschung brachten, doch in Folge unserer Wertefreiheit nicht für eine Lebensführung taugen. Die Lösung liegt in einer *besseren Bildung*.

Die Tätigkeit des Unterrichtens und Lernens ist ein Prozess, der die gesamte Persönlichkeit berührt. Daher muss sich die pädagogische Theorie und Praxis im Interesse einer „besseren Bildung“ angesichts der gesellschaftlich-umweltlichen Herausforderungen von Zeit zu Zeit erneuern. Ein Paradigmenwechsel ist notwendig. Die Pädagogik muss theoretische und praktische Lösungsansätze für die Beschäftigung mit *Schülern in erhöht nachteiliger Lage, den Migrantenschülern, den Kindern, die besonderer Betreuung bedürfen*, bieten. Das kritische Denken ist zu fördern, in Erkennung der Möglichkeiten des lebenslangen Lernens sind über konkrete Beispiele Muster für eine umweltbewusste Lebensführung und für einen sozial wertvollen Lebenswandel anzubieten.

Das für drei Jahre ablaufende EdTWIN-Projekt ermöglicht es, dass wir im Zuge gegenseitiger Schulbesuche verschiedene Formen des Bemühens globale Probleme zu lösen kennenlernen, auf Konferenzen diskutieren; in den Burgenländer Weiterbildungen (2009-2010-2011) hingegen analysieren und beurteilen wir jeweils Vorträge zu Problemen, Beschäftigungsformen, vorgestellte Unterrichtsformen.

Der zweibändige Band möchte einen Beitrag zur Bereicherung der Bildungsinhalte liefern, in Ausarbeitung methodischer Prozesse und Kursthematiken das Wissensmanagement unterstützen. Die Aufdeckung, Analyse, Bewertung der neuen Herausforderungen der Pädagogik und die Kenntnis alternativer Lösungsansätze für diese schafft die Möglichkeit zu einer nachhaltigen Problemlösung in der Praxis. Die Präsentation der neuen wissenschaftlichen Ergebnisse und deren Ausarbeitung für die Praxis trägt zu Entwicklung der kognitiven und sozialen Kompetenzen der Studierenden und Schüler bei.

**Kovátsné dr. habil Németh Mária**  
*Vorsitzende der Herausgeberkommission*







*Borbély Károly: Életfa I.*



## I. FEJEZET

# A magyar mint idegen nyelv tanítása határon innen és túl



BÉCS – GYŐR – FELSŐŐR - FELSŐPULYA

*Legyen kőtáblád vagy jegyzőkönyved, melyet éjjel-  
nappal veled hordozz, melyre, ha mi olyas dolog  
eszedbe jut éjszaka, jegyezd le és reggel ágyadból  
felkelvén, írd jobban le, hasonlóképpen, ha erdőn,  
mezőn jársz is.  
(Apáczai Csere János)*

# A két- és többnyelvűség hatása az írás és olvasás fejlődésére, avagy idegen ajkú gyermekek az iskolában

A pedagógusok számára a globalizáció egyik fontos következménye a családok és így a gyermekek vándorlása. A lakosság mobilitásának többféle oka van: jobb gazdasági körülmények keresése, fejlettebb gazdaságok munkaerőhiányából eredő szívóhatás, menekülés fegyveres vagy politikai konfliktusok, természeti katasztrófák miatt. A népesség mobilitásának következményeként nyelvi, kulturális, etnikai és vallási sokszínűség jelenik meg az iskolákban. Jelenleg a migráns, idegen ajkú gyerekeknek legtöbbször le kell mondaniuk anyanyelvükről és saját kultúrájukról, bár a politikai döntéshozatal és a pedagógiai programok szintjén már kimunkáltak többnyelvű, multikulturális iskolai modelleket.

A gyakorlatban azonban Észak-Amerikában és Európában is még mindig „fogyatékként”, „megoldandó problémaként” kezelik az idegen ajkú gyermekek beiskolázását – pedig a nyelvi-etnikai sokszínűség az iskolákban számos országokban már évtizedek óta élő jelenség. Magyarország az utóbbi évtizedektől szembesült a társadalmi mobilitás ezen következményével, és jelen pillanatban a két- és többnyelvűség kezelésére a pedagógus társadalom, amennyiben nem elit két- és többnyelvűségről van szó, nincs a megfelelő pedagógiai eszközökkel felvértezve. Márpedig a migrációt kísérő két- és többnyelvűség problémái nem oldhatók meg az elit két- és többnyelvűsége kimunkált iskolamoddellekkel. Ugyanígy igaz az állítás a cigány–magyar kétnyelvű gyermekek beiskolázására. A két- és többnyelvű gyermekek iskolai integrálása komplex nyelvi, pszichológiai, kulturális antropológiai, emberjogi és szociológiai kérdés, ugyanakkor gazdasági kérdés is.

## A kétnyelvűség rövid pszicholingvisztikai áttekintése

A kétnyelvűség a *nyelvtudás szintje szerint* lehet domináns vagy kiegyensúlyozott, a *szemantikai rendszerek szempontjából* koordinált vagy alárendelő, a *környezet viszonya* szerint pedig beszélünk additív (hozzárendelő) vagy szubsztraktív (felcserélő) kétnyelvűségről.

A kétnyelvűség megítélése általában pozitív, bár a közvélekedés szerint kétnyelvű az a személy, aki „tö-

kéletesen” ért, beszél, ír, olvas két nyelven. Holott a kétnyelvűség **Grosjean** megengedő definíciója szerint az egyén képessége arra, hogy a mindennapi interakcióban egynél több nyelvet használjon, és Conrad szerint is az a képesség, amelynek birtokában a beszélő a kommunikációs helyzetekhez alkalmazkodva tetszőlegesen tudja váltogatni az első és a második nyelvet<sup>1</sup>.

Másfelől a kétnyelvűséggel kapcsolatosan számos negatív reprezentáció is él a köztudatban: a kétnyelvű beszélő szókincse szegényes, a morfológiai-szintaktikai rendszerek keveredhetnek. Valóban, olyan közegben, ahol a nyelvpolitika nem támogatja a kisebbségi, migráns nyelvet, nyelveket, és így ezeknek a nyelveknek a megítélése negatív, továbbá hiányoznak a támogató nyelvpolitikai elemek és a kétnyelvű közösségek tagjai jellemzően halmozottan hátrányos gazdasági szociális helyzetben élnek, valóban kialakulhat a szemilingvizmus, azaz félnyelvűség (**Skutnabb-Kangas és Toukoma**, 1976<sup>2</sup>). A **félnyelvűség, azaz a nyelvi részrendszerek** (morfológiai, mondattani, fonológiai stb. szintek) keveredése általában szubsztraktív kétnyelvűségi helyzetben jelenik meg, amikor a nyelvhasználó és/vagy környezete az egyik vagy mindkét nyelvet negatívan ítéli meg. Másfelől a beszélő nyelvi képességeinek el kell érnie egy küszöbszintet, hogy a pozitív nyelvi-kognitív transzfer érvényesülhessen (lásd lentebb, Cummins).

Egy francia kutatás során, melyben ötszáz Párizs-környéki kétnyelvű gyermeket vizsgáltak<sup>3</sup>, Deprez (1995) kimutatta, hogy a vizsgált mintában a gyermekek szóteremtő tevékenysége (mint például *hablera: beszélni spanyol szótó+francia jövőt kifejező morféma*)<sup>4</sup> az igei paradigma teljes nyelvenkénti elkülönülésére utal, ugyanis az igevégződések soha nem keverednek, francia nyelvű közlésben például mindig francia igevégződést találunk. Ugyanez vonatkozik a névszói paradigmákra is. Egyébiránt az interferenciák gyakran a családi nyelvhasználatból merített inputra utalnak, azaz a gyermek ismétli a szülő hibás nyelvhasználatát. De ez a produkció a gyermek esetében szintén nem utal a nyelvi részrendszerek keveredésére.

Támogató nyelvpolitikai és oktatáspolitikai környezetben a kétnyelvűség (és a többnyelvűség) számos nyelvi és kognitív előnnyel jár. Ezeket tekintjük át az alábbiakban.

## Kétnyelvűség és olvasáskészség kapcsolata

A kétnyelvűség pozitív hatása akkor jelentkezik, ha a beszédkészség mindkét nyelven kielégítő. Adams (1990) szerint a szókincs fejlettsége alapján jósolható az írás-olvasási teljesítmény. Ugyanakkor a kétnyelvű gyermekek szókinccse a környezeti nyelvek súlya szerint eltérő ütemben fejlődhet, mint az egynyelvű gyermekeké. Göncz Lajos (1985, 2003) vajdasági szerb–magyar kétnyelvű gyermekek szókinccsét vizsgálta PPVT-teszt (kép kiválasztása hívószó alapján), definíciós feladat és kötetlen beszélgetésből nyert adatok alapján. Az eredmények alapján valóban tapasztalt lemaradást az egynyelvű szerb gyermekek szókinccséhez képest, de ez a lemaradás 8 éves kor körül kiegyenlítődt. Másfelől Göncz vizsgálatai alapján a magyar gyermekek iskolai teljesítménye nem maradt el a szerb gyerekek eredményétől, amely alapján arra következtetett, hogy a vizsgált kétnyelvű gyermekek kognitív hátrányt nem szenvedtek. Pozitív környezeti attitűdök és megítélés mellett állítható, hogy a két- és többnyelvűség a kognitív fejlődést nem gátolja, hanem egyes területeken segíti. Ugyanis a két- és többnyelvű több nyelv működését tapasztalja meg, így párhuzamosan több elvont jelrendszer manipulálásával a nyelvi tudatossága egyes területeken (fonématudat, szótudat) fejlettebbé válhat, mint egynyelvű társaiké. Márpedig a fonématudat (szavak, szótagok hangokra bontásának képessége) és a szótudat (szó, mint egység létezik, valamint a jelölő és a jelölt közötti kapcsolat önkényes) olyan alapvető tudás, amely az olvasás-írás képessége kialakulásához nélkülözhetetlen.

Több kutatás igazolja, hogy azonos értelmi képességű és szocioökonómiai helyzetű kétnyelvűek jobban teljesítenek az alábbi területeken: 1. jelállandóság felismerése, azaz forma és jelentés összekapcsolása, 2. a nyelvi jel önkényes jellegének felismerése.

A gyermek ezen fogalmak alapján érti meg, nyelvtől és írásrendszertől függetlenül, hogy az írás egy formális rendszer, amely vizuális jelekkel képezi le a hangzó nyelvet, és létezik az értelemmel bíró egységek formai és tartalmi jegyei között egy speciális, megegyezéssel (azaz önkényes) mind a hangzó, mind az írott nyelvben.

**Bialystok** (1991, 1997) feltételezi, hogy a két nyelv ismerete nyomán a nyelvi információ az egynyelvűektől eltérő nyelvi reprezentációt hoz létre. A kétnyelvű gyermekek nyelvi reprezentációs rendszere a feltételezések szerint kifejtettebb, ami megkönnyíti számukra a vizuális forma (írásjelek) és az elvont nyelvi jellemzők összekapcsolását. A kétnyelvűség

az írott nyelv megközelítését általánosságban befolyásolja, és ezen túlmenően a nyelvpárok jellemzői nyomán specifikus hatás is mutatkozhat.

**Bialystok** (1997) egy tanulmányában önállóan, egy másik tanulmányban pedig több kutatóval (**Bialystok, Shenfield és Codd**, 2000) együtt vizsgálta a nyelvi transzfert különböző nyelvpárok esetében. Az első kutatás angol–francia és angol–kínai korai kétnyelvű gyermekeket vizsgált, a második kutatás ezen túlmenően angol–héber kétnyelvű gyermekeket is bevont a vizsgálatba. A gyermekek mindkét tanulmányban 4-5 évesek voltak, és képesek voltak a betűket és hangokat megnevezni, bár olvasni még nem tudtak. A jelállandóságot a szó-kép párosító teszttel vizsgálták (*moving word task*). A feladat során a gyermeknek két képkártyát mutatott, amelyek a gyermek által ismert dolgokat ábrázoltak, például egy madarat és egy királyt. Egyidejűleg a kísérletvezető megnevezte a *king* és a *bird* fogalmat. Majd szóképpárban is megmutatta a két fogalmat és pontosította, hogy azok a két adott szót ábrázolják. Azután a szóképpárát a kép alá helyezte. A gyermek feladata az volt, hogy a második körben az adott szóképpárát a megfelelő kép alá kellett helyezni. Hibázás esetén a kísérletvezető azonnal javított, és a képet a helyes kép alá helyezte. Az eredmények a kétnyelvű gyermekek fejlettebb memorizálási képességére és szótudatára utalnak: 80 % adott helyes választ, míg az egynyelvű gyermekek esetében ez csak 45 %-nak sikerült. Egyébiránt Bialystok jobb eredményt mért az angol–francia kétnyelvű gyermekek esetében, mint a kínai és a héber nyelvet angollal nyelvpárban beszélő gyermekeknél. Ez a tendencia azonban 5 éves korban megfordult. A szerzők az eredményeket azzal magyarázzák, hogy a jelállandóság fogalma a kétnyelvűek esetében előbb kialakul.

Ugyanezen kutatások keretében (**Bialystok**, 1997, **Bialystok, Shenfield és Codd**, 2000) a kétnyelvű gyermekek elvégezték a szótudat fejlettségét vizsgáló szópár-teszt írott változatát is. Az angol–francia, angol–héber és angol–kínai kétnyelvű gyermekek szóképpárakon megjelenített szavak hosszát vetették össze az ábrázolt fogalom méretével. A szótudat kialakulása nyomán a gyermek képes elválasztani a szó méretét a fogalom méretétől, és nem mondja azt, hogy a „kismadárka” szó nagyobb, mint a „ház” szó.<sup>5</sup> Az angol példák egyszótagos szavakat vetettek össze három szótagos szavakkal (*dinosaur – nut*), és ezen túlmenően a példák felénél a hosszabb szó kisebb méretű fogalmat jelölt, például *car – butterfly*. A kísérletvezető megnevezte a szavakat, majd megkérte a gyermeket, hogy helyezze a megfelelő kép alá. Négyéves korban

egyetlen gyermek sem volt képes a fogalom méretét a szó (a jelölő) méretétől elválasztani, vagyis a nagyobb dolgot jelentő szó méretét is nagyobbak gondolják. Az idősebb gyermekcsoportban az eredményt a két-nyelvűség ténye, illetve a második nyelv írásrendszere befolyásolta. Az angol–francia kétnyelvű gyermekek az egynyelvűekkel azonos eredményt értek el. Bialystok szerint, noha ezek a gyermekek két nyelvet ismertek meg, az írással kapcsolatosan azonos tapasztalatokat szereztek, mert a két nyelv írásrendszere azonos. Viszont a héber és a kínai írásrendszerrel kapcsolatba kerülő gyermekek egy többé-kevésbé eltérő jelölő-jelölt leképezési rendszert ismertek meg. Ezek a gyerekek a szótudatot vizsgáló szópár-tesztben szignifikánsan jobban teljesítettek ( $p < 0,001$ ), mint egynyelvű társaik. A *car-butterfly* típusú szópárok esetében a kétnyelvűek szintén jobban teljesítettek, mint egynyelvű társaik (55% > 48%), de az eltérés nem szignifikáns. Az eredmény alapján belátható, hogy a kétnyelvűség segíti az írást-olvasást megalapozó fogalmi fejlődést, de ez a hatás elsősorban olyan gyermekeknél jelentkezik, amelyek az olvasást előkészítő szakaszban eltérő írásrendszereket ismertek meg.

### Fonématagolás, kétnyelvűség

A fonológiai tudatosság (fonématudat) az olvasástanulás során segítségül hívott egyik legfontosabb részkészség. (Perfetti et al., (1988) Gombert, (1990), Liberman et Shankweiler, 1991, etc.). Frissebb kutatások szerint a tagolási készségek nemcsak alfabetikus, hanem szótagoló<sup>6</sup> írásrendszerekben is szerepet játszanak (Bialystok, 2002). Felmerül a kérdés, hogy a fonématagolási képesség átvihető-e egyik nyelvről a másikra, és ha igen, megkönnyíti-e a másik nyelven történő olvasást. Egyes kutatók szerint a válasz igen, legalábbis bizonyos feltételek mellett. Durgunoğlu, Nagy, et Hahcin-Blatt, (1993) a fonémaeltagolás képességet vizsgálták a szó elején és a szó végén spanyolajkú (L1), angol nyelvű iskolába járó gyermekek esetében. Az eredmények alapján megállapították, hogy az első nyelven kialakult fonológiai tudatosság és szófelismerés képessége (szótudat egy aspektusa) korrelál az angol nyelvű szófelismerés eredményével. Később Durgunoğlu (1998) folytatta a fenti kísérletet, és erős korrelációt fedezett fel az angol nyelvi és a spanyol nyelvi fonológiai tudatosság között. Továbbá megerősítést nyert a fonématagolási képesség és a szófelismerés közti kapcsolat az adott nyelvpárban. Eszerint elképzelhető, hogy ha a gyermek a fonológiai

tudatosságot az egyik nyelven kiépíti, ez a képesség a másik nyelven mint segítő tényező jelenik meg az olvasás tanulásakor. Durgunoğlu szerint ez a hatás független attól, hogy az olvasás-írás tanulása melyik nyelven történik.

Végül, egy hosszanti vizsgálatban Bialystok (2002) 5-7 éves gyermekek metafonológiai képességeit vetette össze korai kiegyensúlyozott kétnyelvű gyermekekből álló mintán. A gyermekeknek több feladatot kellett megoldaniuk, melyek közül a legbonyolultabb egy fonéma-behelyettesítési feladat volt. A kísérletvezető az alábbi utasítást adta a gyermeknek: « Vedd el a /k/ hangot a 'cat' szóból<sup>7</sup>, és tedd a helyére az /m/ hangot a 'mop' -ből. Mi az új szó, amit kaptál? » „Az óvodás gyermekek nagyon gyenge eredményt értek el ebben a feladatban, hiszen a fonématagolás részképességei ebben a korban (5 év) még nem épültek ki. Bialystok nem talált eltérést a kétnyelvű és az egynyelvű gyermekek között. Viszont a fonémaszámlálási feladatban (ismert rövid szóban a hangok számát kellett megadni) az angol–spanyol kétnyelvű gyermekek jobb eredményt értek el, mint angol–kínai kétnyelvű illetve angol egynyelvű társaik. Bialystok értelmezése szerint az angol–kínai nyelvpárhoz képest az angol és a spanyol nyelv közti kisebb nyelvtipológiai (objektív) távolság tette lehetővé a gyermekek számára a hatékonyabb fonémaelemzést angol nyelven. Eszerint a fonématagolásban nem a nagyobb eltérés elve működne, mint a jelállandóság felismerésekor, hanem a nyelvek objektív közelsége könnyítő tényező. Azonban a kétnyelvű gyermekek előnye eltűnt a 6. életév (illetve az első osztály) végére, amit Bialystok az olvasástanulás hatásának tud be, amely kiegyenlítette az egynyelvűek hátrányát a metafonológiai készségek kiépülésében. Végül Bialystok óvatosan fogalmazza meg konklúzióját: úgy véli, hogy a kétnyelvűség segíti az olvasás tanulását, de a szerepe viszonylag csekély a fonológiai tudatosság fejlődésében, semleges a kognitív stratégiák kialakulásában, viszont segíti a szótudat kialakulását, valamint a jelállandóság elvének felismerését (Bialystok, 2002).

## A kétnyelvűség előnyei: milyen feltételek mellett?

A kétnyelvűség vélhetőleg nem csak egy adott területen fejti ki hatását, hanem holisztikus élmény a gyermek számára. A kétnyelvű gyermekek az olvasáshoz szükséges alapkészségek fejlődésekor potenciálisan eltérő utat járnak be: másképp fejlődik a beszédképességük, az írott regiszterrel kapcsolatos alapfogalmaik, és metanyelvi reprezentációik, valamint metanyelvi képességeik.

Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a kétnyelvűség pozitív hatásait csak megfelelő szociálpszichológiai tényezők mellett fejtheti ki. Ezek a kétnyelvűség típusához, a nyelvi szocializáció jellemzőihez, valamint a környezeti nyelvhasználat és az iskolai nyelvhasználat közti eltérésekhez illetve azonosságokhoz kapcsolódnak. Magyarán a kognitív előnyök akkor jelentkeznek, ha bizonyos szociolingvisztikai és pszichológiai feltételek adottak, vagyis a gyermek a két nyelvet nemcsak a családi környezetben, hanem az iskolában is használhatja, fejlesztheti, és a használt nyelvek társadalmi megítélése kedvező. A nyelvhasználati különbségek nyomán az egyén nyelvi készségeit az iskoláztatás során megszerzett készségek szempontjából is megkülönböztetjük.

### Kétnyelvűség, nyelvi akadémikus készségek (olvasás) és tannyelv viszonya

Cummins (1979, 1991) nyomán a nyelvi készségek terén megkülönböztetünk **interperszonális kommunikatív készségeket** (BICS) és **kognitív akadémikus nyelvi készségeket** (CALP). Az *interperszonális kommunikatív készségeket* a mindennapi kommunikáció során használjuk, erős kontextualitás és közvetlenül megfigyelhető nyelvi mutatók jellemzik (kiejtés, szókinccs), valamint viszonylag kevés kognitív erőfeszítést igényelnek. Ezt a nyelvi készségtípust használjuk például köszönéskor, vagy az időjárásról beszélgetve. A *kognitív akadémikus készségek* főleg az iskoláztatás során alakulnak ki, kontextusfüggetlenség és fejlett metanyelvi tudatosság jellemzi azokat. A kognitív akadémikus készségeket igénylő nyelvi tevékenység jelentős kognitív erőfeszítést igényel, mint például egy dolgozat megírása az umpa-lumpák nyelvhasználatáról<sup>8</sup>. Cummins szerint a CALP nyelvfüggetlen, transzferálható<sup>9</sup>, és 11-12 éves kor körül alakul ki (absztrahálás!), viszont a CALP csak a BICS és a megfelelő szintű kognitív készségek bázisán alakulhat ki.

Az intézményes, tehát iskolai kétnyelvűség kontextusában Cummins két hipotézist fogalmazott meg a kétnyelvű gyermekek iskolai eredményeinek értelmezéséhez. Az első a *küszöbszint-elmélet* (*Trshold hypothesis*), amely feltételezi, hogy az első nyelven egy bizonyos minimumszinttel kell rendelkeznie a kétnyelvű beszélőnek, amely alatt a második nyelv elsajátítása nem lesz eredményes és a beszélő nyelvi deficittel fog küszködni. A második hipotézist Cummins a *kölcsönös fejlődés elvének* nevezte. Ez kimondja, hogy a nyelv-elsajátítás kezdetén a második nyelv fejlődése az első nyelv fejlettségétől függ. Másfelől feltételezi, hogy az első nyelv elsajátításakor megszerzett készségek olyan közös látens készségcsoportot alkotnak (*common underlying proficiency*) amely a későbbi nyelvi tanulási folyamatokban felhasználható, különösen a kognitív-akadémikus készségek fejlődésében.

Cummins hangsúlyozza, hogy *szükséges az első nyelv megtartása, mert elhanyagolása a második nyelv elsajátítását is károsan befolyásolja*. Az elmélet magában foglalja a környezeti nyelv megtartását az iskolai nyelvhasználatban, oly módon, hogy az iskolában változatos és fokozatos formában a környezeti nyelv is szerepeljen az oktatás nyelveként, főleg, ha azt általában hátrányosan ítélik meg a társadalomban.

Konkrét példával illusztrálva, a tannyelv és az első nyelv oly módon segíti egymást egy németországi német-török kétnyelvű programban, hogy a török nyelven folyó oktatás nemcsak az első nyelvi képességeket, hanem a fogalmi gondolkodást is fejleszti, és ez az elsőnyelven kiépült fogalmi rendszer segíti a török gyermekeket, hogy a többségi (2. tan)nyelven is képesek legyenek elvont fogalmi műveletek elvégzésére, mint amilyen az olvasás. Csak ebben az esetben beszélhetünk ugyanis a kétnyelvűség mellett bilingvis olvasási képesség kiépüléséről (Cummins, 1981, 2011).

A dolgozat első részében ismertetett kutatások alapján kimondható, hogy a két- és többnyelvűség kizárólag pszicholingvisztikai szempontból nem lehet a nyelvi deficit és következésképpen tanulási sikertelenség eredője, sem óvodás, sem iskolás korban. A kéttannyelvű programok eredményessége is azt mutatja, hogy a második nyelven folytatott tanulás nem gyakorol negatív hatást az elsőnyelvi tudásra (EMILE<sup>10</sup> programok, azaz idegennyelvi tartalmak integrálása különböző tantárgyak oktatásába). Mi befolyásolja tehát a gyermekek eltérő olvasási eredményeit, különösen két- és többnyelvű kontextusban?

Az alábbi ábra a Pisa-felmérések az olvasási készség eltérő szintjét mutatja első és második generációs migráns gyermekek, valamint többségi nyelvű

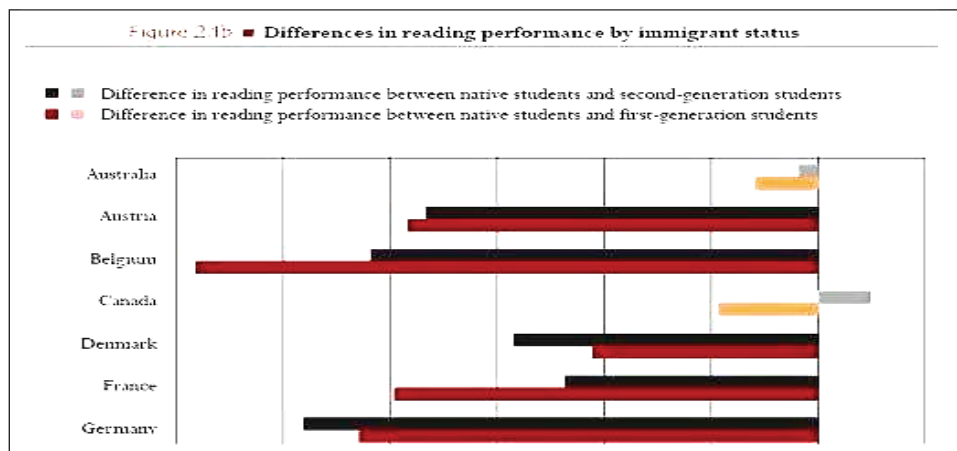


és migráns gyermekek között (OECD, 2004, idézi Cummins, 2011b<sup>11</sup>).

Az otthon többségében még a származási nyelvet beszélő első generációs migránsok olvasáskészsége Kanada és Ausztrália kivételével gyengébb, mint a

elemeiben jelenik meg az oktatáspolitikai keretdokumentumokban. A mindennapi oktatási gyakorlatban pedig alig, vagy egyáltalán nem.

1. *Tanulás segítése*: 1.1 Nyelvi pedagógiai eszközökkel az oktatási tartalmak elérhetővé tétele és közvetítése a



második generációs migránsok, illetve sokkal gyengébb, mint a többségi nyelvet beszélő tanulók eredménye. Ugyanakkor Kanada és Ausztrália esetében ez a különbség nem szignifikáns, és ez cáfolni látszik Christensen és Stanat (2006) azon állítását, akik az értő olvasásban mért gyengébb eredményt az első generációs bevándorolt gyerekek gyengébb tannyelvi ismeretével magyarázták.

Cummins (2011) ezzel nem ért egyet, és rávilágít arra a tényre, hogy 14 OECD országból tizen eltűnt a vizsgált csoportok között a szignifikáns különbség, amikor azonos szocokulturális háttérű alcsoportokat vetettek össze. Így a családok gazdasági, szociális helyzete, a befogadó országban eltöltött idő, valamint a szülők oktatás iránti attitűdjei magasabb magyarázó erővel bírtak, mint az, hogy a diákok milyen nyelvet beszélnek otthon (OECD, 2010b).

Mindezeknél is jelentősebb magyarázó erővel bírt az olvasás iránti pozitív attitűd (reading engagement): 27 országban a 15 éves korosztály olvasási tesztjei eredményei alapján kimondható, hogy az olvasási teljesítmény leginkább az olvasási viselkedésminták alapján jósolható, és a pozitív olvasói attitűdök a kedvezőtlen szociális háttérrel is ellensúlyozzák (OECD, 2004, p. 8).

Cummins (2011a, 2011b) a nyelv és a nyelvi akadémikus készségek, valamint a pedagógiai eljárások, nyelvi és oktatáspolitikai kérdések alapján az alábbi hat tényezőt emeli ki, amely a nyelvi, a metanyelvi teljesítményt, így az olvasási képességet is kedvezően befolyásolja. Közülük az első három általánosan támogatott tézis, míg a második három kutatások által általában megerősített, de számos országban csak

gyermekek felé (szemléltetés, lényegi elemek kiemelése, tudományos kifejezések magyarázata, interaktív és kooperatív munkaformák alkalmazása, valamint 1.2. kognitív és metakognitív stratégiák fejlesztése (tanulás tanulása). Azok a tanulók, akik belátták a tanulási folyamat értelmét, látták a folyamat célját, akik olvasási tevékenységüket kontrollálták, a nehézséget okozó kifejezésekre rákérdeztek, jelentésüket ellenőrizték, sokkal jobb eredményt értek el a felmérések olvasási tesztjeiben, mint azok a társaik, akik ilyen viselkedésmintákat nem követtek, függetlenül nyelvi repertoárjuktól (OECD, 2010d).

2. *Előzetes tudás aktiválása*. Két- és többnyelvűségi kontextusban ez azt jelenti, hogy az elsőnyelven (származási nyelven) kódolt előzetes tudás előhívását L1-n ajánlott lehetővé tenni (pl. csoportmunkában), és ezt a szakaszt követheti a tannyelvi olvasás-írás.

3. *Nyelvi kompetencia fejlesztése*: fokozatos ráhangolás a tudományos nyelvhasználatra: fogalmak értelmezése, bonyolultabb nyelvtani struktúrák értelmezésének segítése.

4. *A nyomtatott szövegekhez való hozzáférés optimalizálása*: A Pisa-felméréseket elemző munkák által is megerősített tény, hogy a pozitív olvasói attitűdök fejlettebb olvasási készséghez vezetnek (OECD, 2004, OECD 2010d). Az iskola feladata, hogy a gyermek számára változatos és többnyelvű írott kontextust teremtsen, tegye lehetővé, hogy a gyermek az írás funkcióját több nyelven is megtapasztalja: pl. többnyelvű feliratok az iskolában, hozzáférés változatos műfajú, többnyelvű írásos anyagokhoz az osztályban, ezek beépítése az oktatásba stb.).

5. *Identitások megerősítésének /kifejezésének lehetősége:* a többnyelvű tanulókkal kapcsolatos sztereotíp tanári viselkedés tudatosítása, a tanár-diák diskurzusban az identitásokra épülő sémák tudatosítása, módosítása, például: tanári elvárások és sztereotípiák viszonya, hiszen a negatív tanári elvárások kisebbségi helyzetben teljesítménycsökkentő hatásúak.

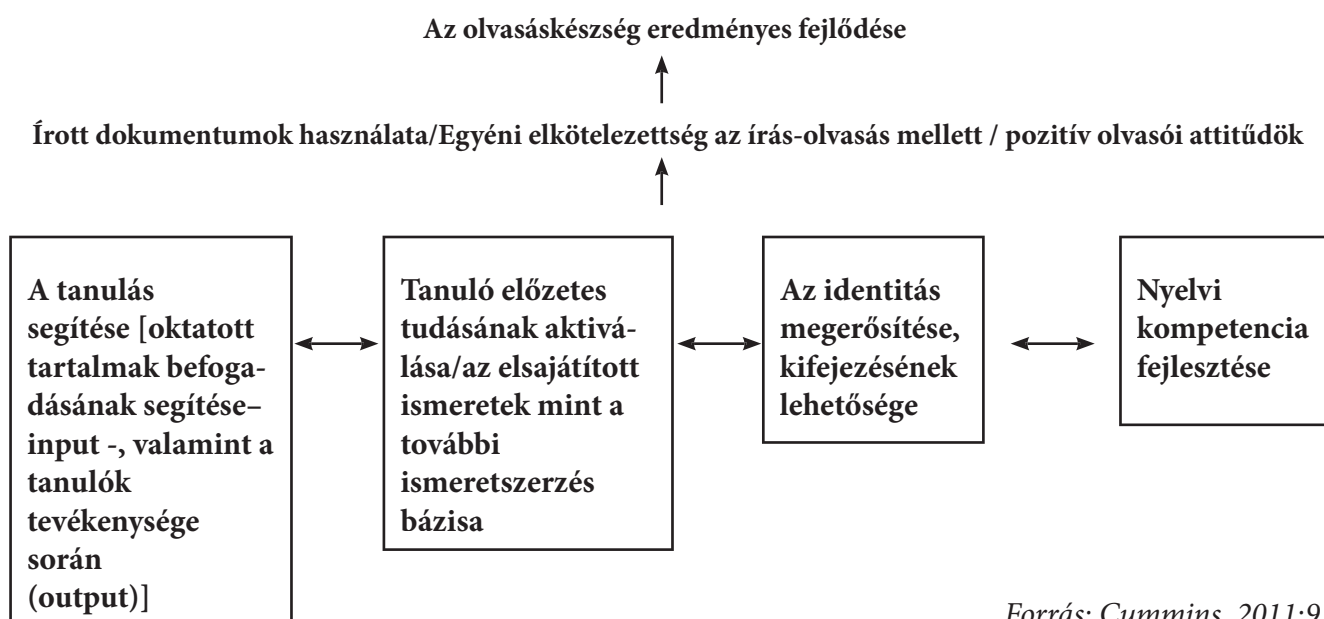
6. *Többnyelvűség támogatása:* A többnyelvűséget a nyelvpolitikák és az oktatáspolitikák makroszinten (EU oktatáspolitikai elvek, országos oktatáspolitikák) általában támogatják, de intézményi és osztálytermi szinten csak kevés országban veszik figyelembe a tanulók nyelvi repertoárját. Egy kiváló magyarországi kvalitatív kutatás (Feischmidt és Nyíri, 2006) – amely 72 iskolában kérdőíves adatgyűjtésre és félig strukturált interjúkra támaszkodva vizsgálta a bevándorolt gyermekek nyelvi-kulturális integrációját – legfontosabb megállapítása, hogy a magyar iskolákban a pedagógusok szinte megoldhatatlan hátrányként jellemzik a többnyelvű gyermekek nyelvtudását (illetve az oktatási nyelv ismeretének hiányosságait) és problémának tekintik a migráns gyerekek jelenlétét az iskolában. Problémamegoldó stratégiaként pedig legtöbbször nem vesznek tudomást a másnyelvű gyermekekről, „nyelvi deficitjükré” hivatkozva nem vonják be őket az órai munkába, vagy a kulturális sokszínűség egzotikumát emelik ki (ünnepeken például), amely nem a közelítést, hanem éppen a kultúraközi távolságot sugallja.

Cummins a fenti hat területet összefüggéseit az alábbi ábrával szemlélteti, kiemelve az egyes területek közti összefüggéseket, hiszen például az előzetes tudás beépítése a tanulási folyamatba gyakran egyenlő a származási nyelv (L1) és kultúra presztízsének emelésével, azaz az identitások megerősítésével.

## Többnyelvűségi megközelítések

A többnyelvűségi programok beépítése a tantervekbe a Cummins által 6. pontként említett területen hozhatnak eredményeket. Ezek a programok az Európa Tanács támogatásával az elmúlt 15 évben lassan kezdenek beépülni a tantervi ajánlásokba, valamint a sürgető nyelvi-kulturális iskolai elvárások nyomán az iskolai gyakorlatba is, elsősorban ott, ahol a multikulturalitás az osztálytermekben már több évtizede jellemző.

A többnyelvűségi megközelítések keretében a különböző nyelvek (oktatási nyelv, idegen nyelvek, kisebbségi nyelvek) oktatása-tanulása integráltan történik: a nyelvek elsajátítása mindig az előzetes nyelvtudásra, valamint a tanuló nyelvi repertoárjára épül, a nyelvtanuló párhuzamosan több nyelvvel is foglalkozik. Részben a nyelvi kompetenciák fejlesztését célozzák (integrált nyelvoktatás, szövegértés rokon nyelveken), részben metanyelvi képességeket, metakognitív és kognitív stratégiákat fejlesztenek ismert és ismeretlen nyelvek megfigyeltetésével, elemeztetésével (nyelvi fogékonyságfejlesztés, szövegértési feladatokon keresztül (szövegértési kompetencia fejlesztése rokon nyelveken). Kidolgozásukat elsősorban az az elvezérelte, hogy már az iskolai oktatás kezdetekor a gyermekekkel megkedveltessék a nyelvi sokszínűség (és saját nyelveik sokszínűségének) gondolatát, hogy a többnyelvű és az egynyelvű gyermekekben a nyelvi változatosságot megtapasztalva még inkább tudatosodjanak a nyelvek. Másfelől a metanyelvi tudás, a tanulási képességek fejlesztésével propedeutikai funkciót is betölthetnek ezek a módszerek, és segítenek megalapozni a későbbi nyelvsajátítási/tanulási illetve tágabb értelemben az ismeretszerzési folyamatokat (Candelier és ai, 2008).



Forrás: Cummins, 2011:9

A többnyelvűségi programok kezdenek beépülni az oktatási programokba, empirikus kutatások is folytak, amelyek megtámogatja alkalmazásukat (elsősorban a nyelvi fogékonyságfejlesztés és rokon nyelvek közti szövegértés esetében). Továbbá az oktatáspolitikai ajánlások is számolnak velük, például a Többnyelvű és interkulturális tantervek kimunkálásához készített útmutató<sup>12</sup>. Emellett tananyag-adatbázisok is elérhetőek az Európa Tanács nyelvpedagógiai intézetének honlapján (CARAP projekt, European Center for Modern Languages, Graz, <http://carap.ecml.at>).

### **A többnyelvű iskolai környezetben alkalmazott pedagógiai megközelítések a többnyelvű gyermekek iskolai eredményességének javítására Ausztriában**

Ausztria nagyobb városaiban már együtt él a multikulturális, többnyelvű iskola jelenségével, és megoldásokat keres a többnyelvű, első és második generációs bevándorló gyermekek iskolai (és munkaerő piaci) integrációjára. Ausztriában az Oktatási Minisztérium egy portált hozott létre ([www.trio.co.at](http://www.trio.co.at)) amely olyan, a többnyelvűségi oktatási elveket és megközelítéseket alkalmazó tananyagokat kínál, amely az Ausztriában élő bosnyák, török, albán elsőnyelvű gyermekek nyelvi és kulturális repertoárjára építve segíti integrációjukat több szinten. A tananyagok és a módszertani segédanyagok az olvasási készség fejlesztésébe az elsőnyelvet is bevonják: metanyelvi képességek fejlesztése, interkulturális célok: származási identitás megerősítése, nyelvi fogékonyságfejlesztés.

Egy másik ausztriai dokumentum a nyelvek leírásával a többnyelvű közegben oktató tanárok számára biz-

tosít háttéranyagokat ([http://www.oesz.at/download/publikationen/sprachenportraits\\_17\\_12\\_2007.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/sprachenportraits_17_12_2007.pdf)), mivel a többnyelvű programokat a pedagógusok elsősorban azért félnek alkalmazni, mert adott esetben egyáltalán nem ismerik az egyes feladatokban megjelenő nyelveket. Holott például a nyelvi fogékonyságfejlesztés nem egy vagy több nyelv tanulását célozza, hanem az esetlegesen kisebb presztízsű nyelvek, nem oktatott nyelvek beemelését az iskolai tartalmak közé, hogy a gyermek a nyelvi változatosságot megtapasztalhatta, különösen tekintettel az osztályba járó gyermekek nyelvére. Ez annál is inkább szükséges, mert Bécs egyes kerületeiben az osztályok több mint 50 százaléka idegen ajkú diák, akik nem ritkán 10-12 különböző országból érkeztek, bár a domináns kisebbség az albán, a bosnyák, a török. (Lasselberger, 2009)

A Grazi Egyetem romológus csoportja kifejezetten a *roma kétnyelvű közösségek számára* dolgoz ki tantervmodellt, amely a roma nyelvre és kultúrára építve fogalmaz meg ajánlásokat.

Emellett a nemzetközi iskolákban sikeresen alkalmazott a *Centrópa Iskolamodell* (Schimek 2008), amely közép-kelet európai közegben hoz létre többnyelvű oktatási modellt részleges bemelegítés alapján oly módon, hogy lehetővé teszi a származási nyelv tanulását is. Ez utóbbi iskolamodell Ausztriában a német tannyelv mellett sikeresen működik, és képes integrálni mind a kedvező, mind a hátrányos szociális helyzetű diákokat.

Az ausztriai tapasztalatok megismerése feltétlenül szükséges, mert a működő jó gyakorlatok adaptálásával jelentős időt és forrást takaríthat meg Magyarország egy olyan területen, amelynek a fejlesztése hazánkban is égető kérdés, mind a bevándorolt gyermekek, mind az etnikai kisebbségek sikeres integrálása érdekében.

#### **FELHASZNÁLT IRODALOM**

FEISCHMIDT M. – NYÍRI P. (2006): Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek a magyar iskolákban. Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

ADAMS, M.J. (1990): Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA:MIT Press

BIALYSTOK, E. (1997): Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429-440

BIALYSTOK, E. (2002): Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 51:2, 159-199

BIALYSTOK, E., SHENFIELD, T. et CODD, J. (2000): Languages, scripts and the environment: factors in developing concepts of print. *Developmental Psychology*, 36, 66-76

CANDELIER, M., A. CAMILLERI GRIMA, V.CASTELLOTTI, J-F. de PIETRO, LÓRINCZ I., F-J MEISSNER, A SCHRÖDER-SURA, A NOGUEROL (2008): Referenciakeret a nyelvek és kultúrák pluralisztikus megközelítéséhez, Budapest, OKFI, Graz, Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja kutatási és fejlesztési jelentések sorozatából

CUMMINS, J (1991): Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-89

CUMMINS, J, 2011b, 2011b: De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté, Division des Politiques linguistiques Direction de l'Éducation et des langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/JimCummins-textPostForum\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/JimCummins-textPostForum_FR.doc) (dolgozat és power point prezentáció)

DEPREZ, Ch. (1995): Les enfants bilingues: langues et familles, Saint-Cloud : Crédif, Paris :Didier

DURGUNOGLU, A.Y., NAGY, W.E. et HACHIN-BLATT, B.J.(1993): Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465

GOMBERT, J.E. (1990): Le développement métalinguistique, Paris: PUF, coll. « Psychologie d'aujourd'hui »

GÖNCZ, L. (1985): A kétnyelvűség pszichológiája. Novi Sad: Fórum

- GÖNCZ, L. (2003): A metanyelvi képességek fejlődése egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 3,2, Budapest: MTA, 5-20
- Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Division des Politiques linguistiques Direction de l'Education et des langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg, <http://www.coe.int/lang>
- KOVÁCS, J-VÁMOS. Á (2008): szerk. A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata. Budapest, Eötvös Kiadó
- LASSELBERGER, A (2009): Migration und Bildung Strategien zur Erhöhung der Chancen-gerechtigkeit in österreichischen Bildungswesen. Bercucht überden OECD-review Migrant Education, Austria. <http://www.lebenslanges-lernen.at>
- LIBERMANN, I.Y. et SHANKWEILER, D. (1991): Phonology and beginning to read: A tutorial. In L. Rieben et C. Perfetti (Eds.) *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- LITTLE, D. (2010): Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Accessible en ligne à l'adresse suivante : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs\\_Geneva2010.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp)
- LŐRINCZ (2005): A kétnyelvűség hatása a metanyelvi képességek fejlődésére és az olvasás-írás tanulására, in Hieden und Karl Heinz Abl (eds.) *Förderung von Minderheitensprachen im mehrsprachigen Raum in der Lehrerbildung*, Klagenfurt : Pädagogische Akademie in Kärnten
- OCDE (2010a): Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II). Paris: OCDE. Bientôt disponible à l'adresse suivante : [http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-surmonter-le-milieu-social\\_9789264091528-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-surmonter-le-milieu-social_9789264091528-fr)
- OCDE (2010b): Comblent l'écart pour les élèves immigrés : politiques, pratiques et performances. Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Paris : OCDE.
- OCDE (2010c): Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States. Paris : OCDE. Accessible en ligne à l'adresse suivante: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OCDE (2010d): Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre – Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III). Paris: OCDE. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-apprendre-a-apprendre\\_9789264091542-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-apprendre-a-apprendre_9789264091542-fr)
- PERFETTI, C.A., BECK, I., BELL, L.C. et HUGHES, C. (1988): Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first-grade children. In K.E. Stanovics (Ed) *Children's reading and the development of the phonological awareness*. Detroit :Wayne State University Press, 39-75)
- STANAT, P., & CHRISTENSEN, G. (2006): Points forts des élèves issus de l'immigration – Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003. Paris: OCDE
- Schimek, F. ed. (2008): *Leben und Arbeiten in der Centropo region. Élet és munka a Centrópa Régióban*. Interreg IIA EdQ projekt, Wien, Stadtschulrat

<sup>1</sup> Idézi Kiss Jenő, 1995

<sup>2</sup> Idézi Kiss Jenő, 1995

<sup>3</sup> Deprez 70 különböző nyelvet azonosított a mintában.

<sup>4</sup> A példákat egy 5 éves, spanyol-francia kétnyelvű kislány közléseiből meríti a szerző in: Deprez, 1995:127

<sup>5</sup> Göncz Lajos példái, 1985.

<sup>6</sup> Például a japán kanji írás

<sup>7</sup> Az angol nyelvű utasítás nem használta a „szó” metanyelvi jelölést.

<sup>8</sup> Roald Dahl fiktív figurái a „Karcsi és a csokigyár” című történetben.

<sup>9</sup> Kognitív folyamat, amely egy korábbi ismeret, képesség új kontextusba történő átvitelét jelenti (Tardif, 1999)

<sup>10</sup> Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Etrangère

<sup>11</sup> Power point prezentáció, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

<sup>12</sup> Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

# Über die Auswirkung der Zwei- und Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung des Lesens und Schreibens, oder fremdsprachliche Kinder in der Schule

Eine der wesentlichen Folgen der Globalisation ist für die Pädagogen die Mobilität von Familien und damit von Kindern. Die Volksmobilität macht sich in den Schulen als sprachliche, ethnische und religiöse Vielfalt bemerkbar. Gegenwärtig sind in den meisten Ländern die Sprachkenntnisse von Kindern mit Fremdsprachen, Sprachen von Minderheiten, Dialekten nur teilweise oder überhaupt nicht in die Lehrpläne integriert, obwohl die Ebenen der politischen Legislative und der pädagogischen Programme bereits mehrsprachige, multikulturelle Schulmodelle ausgearbeitet haben und auch die Empfehlungen und Rahmendokumente der Union darauf abzielen. In der Arbeit bieten wir einen Überblick über die einzelnen psycholinguistischen und soziolinguistischen Aspekte der frühen Zweisprachigkeit gemäß den folgenden Forschungsarbeiten.

1. Die Zweisprachigkeit hat eine positive Auswirkung auf die linguistische und kognitive Entwicklung des Kindes, insofern auch das Verhältnis des Kleinkindes und seiner Umgebung positiv und akzeptabel zur Umwelt- und Muttersprache ist.
2. Basierend auf den muttersprachlichen Fähigkeiten des Kindes lässt sich der Verlauf der Entwicklung der Zweitsprache, der Lernerfolg voraussagen. Der Transfer der linguistischen und kognitiven Sprachfähigkeiten kann über eine gegebene Schwelle hinweg geleistet werden.
3. Wenn in der Schule dazu beigetragen wird, dass die Muttersprache bewahrt wird, dann entwickelt sich beim Kind nicht nur die muttersprachliche Fähigkeit, sondern auch die Fähigkeit in der Mehrheitsprache (die seiner Umwelt) besser.
4. Die in den Unterricht der Minderheitssprache(n) investierte Zeit zeigt ihre Früchte im Ergebnis des in der Mehrheitsprache geleisteten Schulbesuchs.
5. Im frühen Alter erfolgt der Sprachverlust sehr rasch.

Vor dem Hintergrund einiger europäischer, darunter österreichischer, sowie nord-amerikanischer Forschungsarbeiten (Forschungsarbeiten, welche die Ergebnisse der Pisa-Studie auswerten, good practices) wird analysiert, auf welchen wissenschaftlichen Grundsätzen basierend die Sprache und/oder Kultur fremdsprachiger Kinder in die Lehrprogramme von Mehrheitsschulen und internationalen Schulen integriert werden kann. Damit wird die Entwicklung ihrer sprachakademischen Fähigkeiten gefördert und deren ausgewogenere emotionale Entwicklung unterstützt.

## Interkulturalitás a névtan tanításában

1. Írásomban a fő hangsúlyt arra helyezem, hogy megmutassam a névtudomány interdiszciplináris voltát, illetve ennek hasznosíthatóságát. A névtan tanítása alkalmas arra, hogy a nyelvi ismeretek elmélyítésére, tudományközi tulajdonsága alapján pedig a műveltség megalapozásában nyújt nagy segítséget. A helynév és a személynév mint nyelvi univerzálé bevezeti a hallgatót a különböző korok és a különböző, velünk együtt vagy környezetünkben élő népek kultúrájába, hagyományába, a tárgy oktatásakor ez az interkulturális jelleg ugyancsak jól kamatoztatható.

2. Mikor halt meg Kovács János? Ez egy Zilahy Lajos tollából származó szép és különleges elbeszélés címe. Engem ez az írás kötött véglegesen a névtanhoz. A mű elolvasása után értettem meg a névben rejlő erőt, a névvel foglalkozó tudomány fontosságát. A tanítóképzős hallgatókat oktatva pedig olyan tapasztalatokat gyűjtöttem, amelyekből leszűrhettem, hogy a különböző névfajták vizsgálata vonzza és lelkesíti őket. Megállapíthattam, hogy a névtan a nyelvészetnek az a területe, amelyik szinte minden hallgatót megérint, akik aztán szenvedélyesen és aktívan kutatják, gyűjtik, vagy legalább szívesen hallgatják a nevek kínálta ismereteket. Ez a tárgy sikerélményhez juttat oktatót és hallgatót egyaránt. Talán már ez is elég indok lehetne a tantervben való szerepeltetéshez. Hiszen az aktív munkálkodás, tevékenykedtetés, a kutatómunka megismerése, az adatok rendszerezése és bemutatása önmagában is fontos eredmény. Azonban további indokokat is fel lehet sorakoztatni, amiért a névtannak megfelelő súllyal jelen kell lennie a leendő tanítók tantervében. Az alábbiakban a névtan kurzus tantervbe iktatásának indokai közül fejtek ki néhányat.

A *névtan*, az onomasztika a nyelvészetnek egy fiatal területe, csak néhány évtizede tekintik önálló tudománynak. A névtannak azonban nemcsak a nyelvészeti vonatkozásai fontosak és hasznosak a kisiskolásokat tanító leendő szakemberek számára, hanem *interdiszciplináris* voltánál fogva különböző tudományokat, tantárgyakat kapcsol össze, azaz komplex ismereteket közvetít, lényeges összefüggéseket hoz felszínre. Éppen ezért átfogó, összefüggésekre rámutató szemléletet kíván mind az oktatótól, mind a hallgatótól, sőt majd a kisdiaáktól is. Minden pedagógusnak, de a tanítónak különösen szüksége van

erre az egységes, holisztikus látásmódra. Hiszen ő az, aki több éven át naponta négy-öt órában együtt van a gyermekekkel, ő vezeti be tanítványait a különböző tudományok és ismeretek világába, neki van legtöbb lehetősége a gyermeki személyiség fejlesztésére. A tanító lehet az, akinek a munkájában nem a tantárgyak különbözőségén van a hangsúly, hanem éppen ellenkezőleg, ő tudja megmutatni a tanulóknak az egyes, egymástól eltérő tananyagtartalmú tárgyak közötti összefüggéseket. A jó tanító hozzásegítheti a kisdiaáktól ahhoz a hasznos felismeréshez, hogy például az olvasásórán megszerzett ismeretek hasznosíthatók a környezetismeret-órán vagy fordítva.

Természetesen először a tanítói hivatásra készülők hallgatókat kell meggyőzni a névtan „hasznosságáról”. A névtan tanítása, tanulása mellett szóló fontos érv, hogy segítségével a hallgatók elmélyíthetik nyelvészeti ismereteiket. Jelesen a szófajtnai, jelentéstani és alaktani gyakorlatok (a tulajdonnév fogalma, jelentése, a tulajdonnevek köznevesülése, a szótövek, toldalékok fajtái, funkciói), valamint a helyesírási és nyelvtörténeti, de akár a szociolingvisztikai feladatok kiindulása is lehet a névtan. A *földrajzi nevek* vagy a hagyomány szerint írt *családnevek* helyesírása még a névtanhoz kötődik, a név és társadalom összefüggése, a különböző névfajták élete, változása, a változások okai, más-más korok, más-más kultúrák névadási, névhasználati szokásainak megfigyelése már a szociolingvisztika területére vezet. Az egyes időszakok névadási módja, vonatkozzon ez a településnevekre (*Gyarmat, Tárnok, Dénesfa, Szentmiklós, Fertőszentmiklós*), utca- vagy intézménynevekre (*Szent László utca, Felszabadulás utca, Lenin Termelőszövetkezet*) a névadó, névhasználó közösség értékrendjét, gondolkodását mutatja meg. A különböző társadalmi rétegekről sokat elárul a *keresztnevek* kiválasztása – például napjainkban más réteg választja a *Bendegúz*, más a *Renátó* és más a *László* keresztnevet –, azok becézése vagy éppen a családnevek megváltoztatása. A nemek közti névhasználati eltérés, a nyelv és hagyomány kapcsolatahoz fűződő más-más viszony is megmutatkozik a névdivat kapcsán. A névtan szociolingvisztikai közelítése jelzi a névtudomány összetettségét. Hiszen a népességmozgások nyomai megőrződtek a helynevekben (*Magyarpolány, Tótkeresztúr, Németbánya*), a dűlőnevekben vagy a települések csa-

ládnevanyagában. *Mindezek feltárása a történelmi, demográfiai, helytörténeti vizsgálatok körébe vezet.* A népeségmozgások okainak, folyamatának feltárása a különböző szomszédos vagy távolabb élő népek történelmének megértését kívánja, a megtelepedett idegen anyanyelvű közösségek továbbélő szokásainak elfogadását feltételezi. Mind az integrálódás, mind pedig az asszimiláció folyamata kirajzolódik az idegen ajkú betelepülők családneveinek vizsgálatakor. A hallgató akár a helynevek, akár a személy- vagy intézménynevek világát kutatja, a szülőföldjéről, a lakóhelyéről tud meg nagyon sok újat, valamint a nevekben rejlő kultúrák közötti értékeket fedezi fel. Tapasztalatom szerint a névtani téma kutatása megérinti a lelküket. Az elődök, ősök gondolkodásának vagy életmódjának, illetve az egykori tájnak, az ott élő népcsoportnak a megismerése megragadja őket, és szívesen kutatnak, szívesen gyűjtenek.

*A névtan rendkívül sok művelődéstörténeti értéket is rejt magában.* Egy név eredetének a magyarázata, a névadás indítékának a feltárása, vagy a név jelentésének az elemzése régi korok, régi történetek, egykori szokások világát idézi fel. Szüksége van erre egy tanítónak? Természetesen, igen a válasz. Amikor a kisgyermeknek népdalokat tanít, és történelmi mondákat, népmeséket magyaráz, amikor a szomszédos népek kultúrájáról mesél, vagy az időjáráshoz kapcsolódó megfigyeléseket beszélnek meg, esetleg rajzórán egy jeles ünnep anyagát állítják össze, minden esetben igen nagy szüksége van ezekre a kultúrtörténeti ismeretekre.

3. A következőkben egy két féléves *névtani kurzus* első félévének tematikáját mutatom be. Az első féléves, heti 2 órás tantárgyat *Bevezetés a névtudományba* címen teljesíthetik a hallgatók. A szabadon választható tárgyat elsősorban a magyar műveltségterületi képzésben részt vevő, de mellettük valamennyi más műveltségterületen tanító szakos hallgató is felveheti. A magyar műveltségterületet választók ugyanis az első hat évfolyamon taníthatják a magyar nyelvet, tehát alapos anyanyelvi ismeretekre kell szert tenniük a képzésük időszakában. Ebben sokat segíthet a névtani kurzus. De a nyelvészeti ismereteknél fontos a kulturális, interkulturális ismeretekben való gazdagodás mindannyiuk számára.

A névtan tudományába bevezető szemináriumon az onomasztika alapfogalmaival, történetiségével, a névrendszer áttekintésével foglalkozunk. A tananyag a névtan és más nyelvészeti területek, valamint egyéb tudományok (kiemelten a művelődéstörténet) kapcsolatát, a névtan és a társadalom összefüggéseit

érinti. A félév során a hallgatók megismerik a tulajdonnév fogalmát, a névtudomány tárgyát, a névtani kutatások célját, a nevek csoportjait. Az általános névtani alapismeretek mellett az őszi félévben a hallgatók a személynevekről kapnak részletesebb ismereteket, a tavasziban pedig a hely- és egyéb névfajtákról. Az első félév tematikája érinti ugyan a helynév fogalmát, típusait is, de csupán a személynevek könnyebb feldolgozása érdekében kerül bele az első félév tananyagába. A kurzus következő féléves időszakában térünk ki részletesen az egyéb névfajtákra.

A feldolgozott anyagokkal azt a célt kívánom elérni, hogy a tanító szakos hallgatók értsék a névadás, a névhasználat társadalmi meghatározottságát, a névválasztás motivációját, a névdivat, a névesztétika, valamint az ezek háttéréként jelentkező társadalmi és személyes értékrend közötti szoros kapcsolatot.

Tantárgyi követelményként fogalmazom meg, hogy a hallgatók ismerjék meg az alapvető szakirodalmat, egy kiválasztott témában mélyedjenek el, azt mutassák be társaiknak, illetve a feldolgozott kutatási eredményt a források pontos megjelölésével együtt írásban nyújtsák be. Így a névtani alapozás mellett az előadói készségük, valamint a kutatásmódszertanhoz szükséges kompetenciák is fejlődnek. Ennek megfelelően a hallgatók az első órán a kijelölt témák közül egyet választanak. A választott témából a megadott – de tovább bővíthető – szakirodalom alapján felkészülnek, és a kijelölt időpontban az órán bemutatják. Az előadott anyagot írásban 8-10 oldal terjedelemben kidolgozzák, és a félév zárásakor nyomtatott vagy elektronikus formában beadják.

A kurzust záró vizsgán számot kell adniuk az oktató irányításával évközben feldolgozott előadások anyagáról. A vizsgán nyújtott teljesítményen túl az érdemjegy részét képezi (50 százalékban) az évközi beszámoló és az elkészített írásbeli névtani dolgozat.

Az alábbiakban a névtani szeminárium anyagát 15 hétre feldolgozva, a mellékletben a felhasznált irodalomra is hivatkozva mutatom be.

1. *A névtudomány definíciója, tárgya, a kutatás célja, módszerei. A tulajdonnév fogalma, fajtái.*

A bevezető óra anyagát az alapfogalmaknak, kiemelten a tulajdonnév fogalmának, ennek a fontos szófajtani kategóriának az értelmezése adja. Az elmélyült tanuláshoz nyújt segítséget a mellékletben felsorolt szakirodalom: *Irodalom (1)*

2. A névtudomány európai és magyarországi története. Az európai család- és helynévrendszer kialakulása, áttekintése. A magyarországi névtan legjelentősebb személyiségei, a legfontosabb névtudományi munkák  
Irodalom (2)

*Hallgatói feladat:* Betekintés az alább felsorolt munkákba, a művek rövid ismertetése. Kálmán Béla: A nevek világa; Kiss Lajos: Földrajzi nevek etimológiai szótára I–II.; Kázmér Miklós: Régi magyar családnevek szótára. XIV–XVII. század; Ladó János–Bíró Ágnes: Magyar utónévkönyv; Fercsik Erzsébet–Raátz Judit: Keresztnevek enciklopédiája; Hajdú Mihály: Családneveink enciklopédiája

### 3. A névtan és társtudományai I.

*A névtan és a nyelvtudomány különböző területeinek kapcsolata: nyelvtörténet, nyelvjárástörténet, lexikológia stb. A helyesírás-történet emlékei a névtani adatokban*

Irodalom (3)

*Hallgatói feladat:* A személy-, hely- és egyéb nevekre vonatkozó mai helyírási szabályok bemutatása. A közép- és újmagyarkori helyesírásra példaként összegyűjtött személynévek írásmódjának értelmezése

### 4. A névtan és társtudományai II.

*A névtan és a nyelvtudomány különböző területeinek kapcsolata: a névtudomány és a szociolingvisztika*

*A név, a névhasználat társadalmi meghatározottsága. A személynévek vizsgálata a társadalmi rétegezettség, a lakóhely etnikai összetétele, a vallási hovatartozás, a nemek és az életkor szerinti elkülönítés alapján*

Irodalom (4)

*Hallgatói feladat:* A nemek és életkor szerinti keresztnévhasználat vizsgálata

A hallgatók összegyűjtik évfolyamtársaik és szüleik keresztnevét, rendszerezik a neveket változatosságuk, eredetük, jelentésük, hangzásuk és hangulatuk alapján, megkeresik a névadás indítékát. Összehasonlítják a két generáció, illetve a két nem eltérő névválasztását. Elemzik a nem magyar állampolgárságú kortársak névhasználatának jellemző jegyeit

### 5. A névtan és társtudományai III.

*A névtudomány és a művelődéstörténet. A névtan „megkövült művelődéstörténet” (Melich János)*

*A nevekben felhalmozódott kultúrtörténeti tartalmak feltárása. A kalendáriumok, naptárak,*

*mártírológiumok kialakulása, hatásuk a névválasztásra. A reformáció és ellenreformáció nyomai a személynevekben Európában és magyar nyelvterületen. Az egyházi, majd polgári anyakönyvezés. A névdivatok kialakulásának, élettartamának háttéréről*  
Irodalom (5)

*Hallgatói feladat:* A családtagok, rokonok család- és keresztnevének jelentése, eredete. A nevekben rejlő művelődéstörténeti információk feltárása, bemutatása

### 6. A névtudományi kutatások forrásai

*Oklevéltárak, okmánytárak, török adóösszeírások, népesség-összeírások, egyházi és polgári anyakönyvek. A 18. századi betelepítések, betelepülések nyomai a családnevekben*

Irodalom (6)

*Hallgatói feladat:* A II. József által elrendelt győri összeírás tanulmányozása, a benne levő adatok névtani kortörténeti adatok hasznosíthatóságának bemutatása

### 7. A tulajdonnevek fajtái I.

*A helynevek típusai. A helynevek és a személynévek kapcsolata: a személynévi alapszavú helynevek és helynévi származású személynévek*

Irodalom (7)

*Hallgatói feladat:* Mintavétel saját lakóhelyük kül- vagy belterületi neveiből

### 8. A tulajdonnevek fajtái II.

*A személynévrendszer. A családnevek kialakulása, a családnévhasználat megszilárdulása, a családnevek rendszerezése. A magyar, a szláv és a német eredetű családnevek*

Irodalom (8)

*Hallgatói feladat:* A családnevek gyakorisági és nyelvi eredet szerinti vizsgálata az 1998-as győri telefonkönyv családnévanyaga alapján

9. A keresztnév/ egyéni név fogalma, művelődéstörténeti háttere. A névadás, névválasztás, névdivat  
Irodalom (9)

*Hallgatói feladat:* Az évfolyamtársak keresztnévhasználatára. A keresztnévadás indítéka, a választott keresztnevek eredet szerinti csoportosítása



10. *A személynévrendszer további elemei: a becenevek itthon és Európában*  
Irodalom (10)

*Hallgatói feladat:* Napjaink becenévdívatja. Gyűjtőmunka: a kortársak keresztnévének becéző névformái. Az összegyűjtött névalakok rendszerezése, ismertetése. Névhasználat az interneten, személynevek az e-mail-címekben.

11. *A személynévrendszer további elemei: a megkülönböztető nevek*  
Irodalom (11)

*Hallgatói feladat:* Ragadványnevek az iskolában vagy a lakóhelyen. A gyűjtött és rendszerezett anyag bemutatása

12. *Névváltozások, névváltoztatások, névpolitika*  
*A névváltoztatások időszakai, társadalmi háttere. A változtatás és a választás indítéka. Az elhagyott és a választott nevek típusai. Kultúrák egymás mellett és egymás ellenében*  
Irodalom (12)

*Hallgatói feladat:* Névváltoztatások Győrben a két világháború közötti időszakban. Gyűjtőmunka a Városi Levéltár anyagai alapján. A különböző etnikai és vallási népcsoportok névváltoztatásának lehetséges okai.

13. *Az asszonynevek és az asszonynévhasználat története a magyar nyelvterületen, rövid kitekintéssel Európára*  
Irodalom (13)

*Hallgatói feladat:* A férjezett nők mai névhasználati lehetőségei. A gyűjtőmunka eredményének ismertetése

14. *Névléktan, stilisztika, esztétika*  
Irodalom (14)

*Hallgatói feladat:* Gyűjtő- és kérdőíves munka. Miért szép? Miért nem szép? Miért tetszik/tetszett? A család- és keresztnév összhangja, vélemények a keresztnévről

15. *A személynévhasználatra, a keresztnévválasztásra vonatkozó törvények és szabályok (fordítási, helyesírási stb.)* Irodalom (15)

*Hallgatói feladat:* Kérdőíves véleménygyűjtés napjaink névhasználatára vonatkozó szabályok ismeretéről

A fenti tematikára épülő kurzus a névtudomány alapismereteit közvetíti, valamint bevezet a személynevek világába. A második féléves anyag – hasonlóan az elsőhöz – oktatói és hallgatói közös tevékenységre épít. Részletesen vizsgálja a helynevek rendszerét, valamint értelmezi az egyéb névfajtákat (intézmény-, márka-, állat-, csillagnevek, címek, irodalmi névadás). A két félév anyaga megfelelő tudás birtokába juttatja a hallgatókat. Emellett természetesen a grammatikai, stilisztikai, nyelvtörténeti és más egyéb nyelvészeti óráikon a nevekben rejlő lehetőségeket rendszeresen hasznosítjuk.

4. *Kamatozik-e a képzés időszakában összegyűjtött névtani tudás a tanítás során?* Röviden, a teljesség igénye nélkül kitérek arra, hogy a végzett tanító hogyan tudja hasznosítani munkájában a névtani ismereteit. A magyar nyelvi műveltségterületen szakképzettséget szerzett tanító az anyanyelvi ismereteket az első hat évfolyamon taníthatja. A 6-12 éves korosztálynak nagyon sok *passzív névtani ismerete* van. Egy felkészült, jól képzett tanító ezeket *aktivizálni tudja*, és sok érdekes feladat segítségével nem csak az anyanyelvi ismeretek gyakorlását érheti el, hanem azt a gondolatot is megerősítheti, hogy nem kell különválasztott tantárgyakban gondolkodni, hanem rá kell ébreszteni a gyermeket arra, hogy a tárgyak ismeretanyagai egymással kapcsolatban állnak, összefüggenek. A meglévő *passzív ismeretek* hasznosítható tudássá alakítása, valamint a tantárgyak kapcsolódási pontjainak felfedezése lelkesíti a gyermekeket (sőt a szülőket is!). Ebből következik, hogy a *tantárgyak közötti átjárhatóság* támogatja a tanulás folyamatát is. Egy példával igazolom a leírtakat. A kisdíákok összegyűjtik azokat a növény- vagy rovarneveket, amelyekben személynév is található (*katicabogár, szentjánosbogár, aranka* stb.). Az ilyen feladat egyrészt a felfedezés öröme hozza, azaz motiváltságot eredményez. Másrészt helyesírási, szófaji, alaktani, jelentéstani gyakorlatként is kiváló. De vele együtt a környezet-, természetismeret, a néprajz, a kultúrtörténet világa, vagy az énekek (*Katalinka, szállj el...*) szövegének megfigyelésével akár a történelmi tudás is elmélyülhet.

Egy következő, *a tanulás folyamatát segítő lehetőség* abban rejlik, hogy *a névtan érdekes*. A gyerekek érdeklődését gyorsan felkelti a névtan bármelyik területe,

mivel őket vagy a családtagokat, barátokat érintő ismereteket közvetít, a környezetüket, vagy a család és a lakóhely múltját ismerik meg általa. Az érdekessége miatt alkalmas már a kisiskolások körében is *munkáltatásra*. Az élmény, a személyes tapasztalat szenvedélyes gyűjtőmunkára ösztönözi a gyermekeket. Az adatok feltárása, összegyűjtése, aztán a rendszerezése, majd a gyűjtött anyag bemutatása, hozzásegíti őket ahhoz, hogy megtanuljanak kutatni. De nemcsak didaktikai, hanem további fontos *nevelési célokat* is megvalósíthat a névtani gyűjtés útján egy tanító. Ez lehet az önazonosság-, az identitástudat alakítása, a családhoz, a szülőföldhöz kötődés megerősítése, a gyökerek, a múlt megismerése. Néhány példát idézek az elmondottak megvilágítására. Már az első osztályos gyermek számára is érdekes feladat a saját neve után kutatni: miért kapta ezt a keresztnévet, mit is jelenthet, kinek volt még ugyanez a neve a családban, milyen híres emberek viselték ezt a nevet stb. A néhány évvel idősebb kisdíjak összeállíthatja a családfát. Szomorú tapasztalatként éltem meg többször, hogy a gyermekek egy része a nagyszülők teljes nevét sem ismeri. Fontos lenne ez a tudás, a sokat emlegetett érzelmi intelligenciát is erősítené. Talán még a szülők is szívesen együttműködnének ennek a feladatnak a sikeres megoldásában. Végeláthatatlan a feladatok sora. Az osztálytársak keresztnéve, az unokatestvérek, a szülők, a nagyszülők korosztályában a rokoni kapcsolatok feltérképezése, ez alapján a névdivat, a névgyakorosság megállapítása. Ugyanígy összegyűjthetik a felmenők, rokonok, családnevét, de a lakóhely jelenlegi és a korábbi utca-, intézményneveit, talán itt-ott még a város- vagy hátrésznevek gyűjtéséhez is talál segítséget a tanuló. Év végi összefoglalások idején, versenyek keretében gyűjthetnek állatneveket, közmondásokat, cégtáblák feliratait, foglalkozhatnak szólásmagyarázattal, mesék névadási motívumaival, a név és viselőjének kapcsolatát elemezhetik. A névtani ismeretek támogatják az idegennyelv-tanulást az által, hogy a gyerekek megfigyelik, majd csoportosítják a családnevüket nyelvi eredetük szerint. A *Müller, Schneider, Holzacker* vagy a már magyar formában használt népnévi eredetű családnevek, mint például a *Németh, Horváth, Tóth, Lengyel* vagy egyéb más népnévi alapszavúak, nagyon sok információt hordoznak a népek keveredéséről, a népek egymás mellett éléséről. Az egykori *Rác utca* névadási motivációjának kiderítése szintén más kultúrák világába enged betekintést.

A kompetencia alapú oktatás világában a névtani feladatokkal fontos területeket fejleszthetünk. A sok lehetőségből néhány – véleményem szerint a jövőnk, a

társadalmunk szempontjából igen lényegeset – emelek ki. Ilyen lehet a *szociális kompetencia* fejlesztése. Az idézett gyűjtőmunkák ugyanis erősítik az egymásra figyelmet (például azzal, hogy a lépcsőházban, az utcában élők nevét gyűjti össze, rendszerezi). Ha csoportmunkában vagy egy projektben dolgoznak, akkor segíti az együttműködést. De a *kommunikációs kompetencia* is középpontba kerül: fejlődik a gyerekek kérdéskultúrája, a megszólítás, az említés gyakorlása folytán a viselkedési normát tanulja meg. Az anyanyelvi mellett az *idegen nyelvi kommunikációs kompetencia* fejlődését is ösztönözheti az, hogy a néveredet kapcsán más kultúrák világába nyernek betekintést, olyan kulturális háttérismerethez jutnak, amely motiváltabbá teheti őket az adott idegen nyelv tanulásában. Egy-egy környezetre vonatkozó feladat kapcsán megerősíthetjük a tiszta környezet utáni igényt, a *környezettudatos* magatartást. A 8-10-12 éves gyerekekben egész életükre meg lehet alapozni azt a gondolatot, hogy a környezetszennyezésbe beletartozik a *nyelvi környezetszennyezés* is. A helyesírási hibával leírt üzletnév, a magyar ember számára érthetetlen intézmény- vagy márkanevek, mind a legnagyobb kincsünket, a magyar nyelvet károsítják. Pozitív megközelítésből kiindulva nem a hibát, hanem a szépet, az esztétikailag kifogástalant, az értéket kerestetjük meg: hirdethetünk versenyt számukra a hangzásában, tartalmában legszebb, legérdekesebb magyar márká-, utca-, intézménynév megtalálására.

A fentiekben azt igyekeztem bemutatni, hogy a névtani feladatok érdekességük folytán mennyire segíthetik a tanulás folyamatát, fejleszthetik a különböző képességeket. Természetesen nem feledkezhetünk meg arról, hogy a névtan egy nyelvtudományi terület, tehát az anyanyelv fejlesztésére szintén kiválóan alkalmas. Már első osztálytól kezdve alakítja a tulajdonnév fogalmát, hiszen az olvasókönyv szókincsének jelentős hányada személynév. Később a szófajtan területén a főnév fajtáinak megértését, aztán az alakokban a szótó, toldalék, összetételre is a gyerekek által gyűjtött nevek nyújthatnak jó példát. A jelentéstani ismeretek, a helyesírás gyakorlására, elmélyítésére szintén felhasználhatjuk a névtan kínálta lehetőségeket. Még akár egy kis nyelvtörténetet is vihetünk a tananyagba: a hangrend és az illeszkedés tanításakor a településnevek helyhatározó ragjának a megfigyeltetése segítségével (*Győrben*, de: *Szilban*).

A szótárhasználatot – tapasztalatom szerint – élvezik a gyerekek. A 4-6. osztályosok már élvezettel búvárkodnak ezekben. Mindannyian tudjuk, hogy a különböző szótárak használatára is rá kell nevelnünk az ifjúságot. (Nyilván, az internetes keresés, szótár-

rozás is megfelelő lehet, ha megbízható!) Néhány hasznos – egy részük napjaikban megjelent – szótárt, enciklopédiát tehetünk a kisdiákok elé, amelyekkel a szótározási gyakorlat is fejleszthető, ugyanakkor rengeteg új ismeretet közvetítenek, és a gyűjtőmunka forrásaiként szolgálhatnak. A teljesség igénye nélkül néhány hasznos mű: *Kiss Lajos: Földrajzi nevek etimológiai szótára; Ladó János–Bíró Ágnes: Magyar utónévkönyv; Fercsik Erzsébet–Raátz Judit: Keresztnevek enciklopédiája; Hajdú Mihály: Családneveink enciklopédiája.*

Arra a kérdésre, hogy kell-e a kisgyermeknek névtan, névtani ismeret, tudás, egyértelműen igennel kell válaszolnunk. Hiszen érdekes, a kisiskolást is ismeretszerzésre motiválja, az összefüggések felfedezése támogatja a tanulás folyamatát, közben gyakorolja és fejleszti anyanyelvi tudását, a tapasztalatai, élményei folytán erősebben kötődik környezetéhez. Tehát mind a tanítást, mind pedig – ami ma talán még fontosabb – a nevelést segíti.

Összegezve megállapítható, hogy a tanítóképzésben a névtan önálló tantárgyként való oktatásának csak előnyei vannak. Kedvet ébreszt a kutatáshoz, a szűkebb és a tágabb környezet, a kultúrák és a múlt megismeréséhez, komplex tudást kíván meg a kutatótól, ebből következően egységes, összefüggésekben való

látásmódot alakít ki. Eközben elmélyíti a nyelvtani ismereteket, tudatosabbá teszi a nyelvi szerkezetekről, nyelvi képekről, nyelvtörténeti jelenségekről kialakult ismereteket. A névtani adatok megértéséhez a hallgatónak tágas, nyitott, folyton bővülő művelődéstörténeti tájékozottságra van szüksége. A műveltség, a múlt, a hagyományok ismerete – a pedagóguspályán nélkülözhetetlen – toleráns magatartást eredményez. Hosszan lehetne még sorolni a névtan megismeréséből következő sok-sok pozitívumot, de talán az első helyre a tanítás minőségének emelkedését kell tennünk. A gyűjtő- és rendszerező munkából származó sok ismeret és tapasztalat megkönnyíti az anyanyelv- és az idegen nyelv-elsajátítás folyamatát, az irodalmi művek, a történeti mondák értelmezését. Egy pedagógusképző intézmény legfőbb célja – főként, ha névadójául is Apáczai Csere Jánost választotta – éppen a jó tanító kiművelése kell, hogy legyen.

Akkor, amikor azt tapasztaljuk, hogy fiataljaink egyre kevesebbet tudnak a múltunkról, a kultúránkról, a névtan mint megkövült művelődéstörténet kiválóan alkalmas magyarságtudatunk, európaiságunk, önazonosságunk, az anyanyelvünkhöz való ragaszkodásunk erősítésére. Ezért vagyunk pedagógusok.

## Melléklet

### Irodalom (1)

- Bényei Ágnes 2000. A tulajdonnevek jelentéséről. Magyar Nyelvjárások 38: 35–40.
- Benkő Loránd 1967. A magyar tulajdonnevek története. In: Bárczi-Benkő–Berrár: A magyar nyelv története. Budapest. 378–84.
- Hajdú Mihály 1994. Magyar tulajdonnevek. Budapest.
- Hajdú Mihály 1998. A tulajdonnév „meghatározása”. Névtani Értesítő 5–12.
- Hajdú Mihály 2003. Általános és magyar névtan. Budapest. 38–45.
- Hegedűs Attila 1999. Mi a tulajdonnév? (II.) Névtani Értesítő 21: 314–7.
- Hoffmann István 2008. A személynévrendszerek leírásához. Magyar Nyelvjárások XLVI: 5–20.
- Keszler Borbála 1993. A tulajdonnév-jelölés történetéhez. Névtani Értesítő 15:172–7.
- Soltész Katalin, J. 1979. A tulajdonnév funkciója és jelentése. Budapest.

### Irodalom (2)

- Fercsik Erzsébet–Raátz Judit 2009. Keresztnevek enciklopédiája. Budapest.
- Gergely Piroska, B. 1997. Az újabb kori magyar személynévszintézisek megalapozása. In: Gergely Piroska, B.–Hajdú Mihály szerk., V. Magyar Névtudományi Konferencia. Budapest–Miskolc. 10–23.
- Hajdú Mihály 2003. Általános és magyar névtan. Budapest. 17–38.
- Hajdú Mihály 2010. Családneveink enciklopédiája. Budapest.
- Kálmán Béla 1989. A nevek világa. Debrecen.
- Kázmér Miklós 1993. Régi magyar családnevek szótára. XIV–XVII. század. Budapest

- Kiss Lajos 1988. Földrajzi nevek etimológiai szótára I–II., Budapest.
- Ladó János–Bíró Ágnes 1998. Magyar utónévkönyv. Budapest.

### Irodalom (3)

- Bozsik Gabriella 1999–2000. Az intézménynevek helyesírásának alakulása az akadémiai helyesírási szabályzatok alapján (1832–1994). In: Bozsik Gabriella–V. Raisz Róza szerk., Helyesírás és tanárképzés. Eger. 40–6.
- Hajdú Mihály 1991. A magyar névtudomány a nyelvjárástörténet-kutatás szolgálatában. In: Kiss Jenő–Szücs László szerk., Tanulmányok a magyar nyelv-tudomány történetének témaköréből. Budapest. 250–4.
- Kiss Jenő 1993. Név- és nyelvjárástani észrevételek. Névtani Értesítő 15: 177–80.
- Kniezsa István 1952. Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig. Budapest.
- Ördög Ferenc 2008. XVIII. századi családnevek írásmódjának helyesírás-történeti rétegei. In: Kiss Jenő szerk., Válogatott tanulmányok. Nagykanizsa. 279–82.

### Irodalom (4)

- Büky Béla 1974. Névadás és lakóhely. Magyar Nyelvőr 98: 5–13.
- Gergely Piroska, B. 1999. Vallási és etnikai összefüggések a magyar és a szász keresztnevéhasználatban. Névtani Értesítő 21: 213–24.
- Kiss Jenő 1995. Egy és más a névhasználatról. In: Kiss Jenő szerk., Társadalom és nyelvhasználat. Budapest. 278–87.
- Ördög Ferenc 2008. A keresztnevédivat településtörténeti, tisztelettörténeti és szociológiai motivációi a XVII–XVIII. században. In: Kiss Jenő szerk., Válogatott tanulmányok. Nagykanizsa. 184–91.
- Varga Józsefné 2002. Személynevek szociolingvisztikai összefüggésben. Névtani Értesítő 24: 55–67.

Zelliger Erzsébet 2002. A történeti szociolingvisztika egyetemi oktatása. In: Hoffmann István–Juhász Dezső–Péntek János szerk., *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet*. Debrecen–Yyváskylá 303–7.

#### *Irodalom (5)*

Bálint Sándor 1977. *Ünnepi kalendárium*. I–III. Budapest.  
Fekete Antal 1973. *Keresztneveink, védőszentjeink*. Budapest.  
Gesztelyi Tamás szerk. 1991. *Egyházak és vallások a mai Magyarországon*. Budapest.  
Horpácsi Illés 1989. Kultusz és divat szerepe a névadásban. In: Balogh Lajos–Ördög Ferenc szerk., *Névtudomány és művelődéstörténet*. Budapest. 234–7.  
Kallós Ede 1943. *Nevek és napok*. Budapest.  
Korompay Klára 1971. Olivant. *Magyar Nyelv* 67: 187–94.  
Korompay Klára 1972. Elefánt. *Magyar Nyelv* 68: 147–9.  
Mező András 1995. Patrociniumi helységneveink és névadók mennyiségi összefüggései. *Névtani Értesítő* 17: 25–9.  
Mikešy Sándor 1969. Tisztelettörténet és névtudomány. *Magyar Nyelv* 65: 444–8.  
Mollay Károly 1962. Középkori soproni naptárak. *Soproni Szemle* 16: 215–26.; 299–331.  
Ördög Ferenc 1985. A magyar céhek patrónusválasztásának hagiográfiai, ikonográfiai és művelődéstörténeti indítékai. In: Békési Imre szerk., *Név és Névkutatás*. MNyTK. 170. Budapest. 201–22.

#### *Irodalom (6)*

Bálint Sándor 1963. Az 1522. évi tizedlajstrom szegedi vezetéknevei. MNyTK.105. Budapest.  
Botos János 1995. 100 éves az állami anyakönyvezés. 1895–1995. Budapest.  
Hajdú Mihály 2003. *Általános és magyar névtan*. Budapest. 340–7.  
Kálmán Béla 1993. „Canonica visitatio”-k mint névtani források. *Névtani Értesítő* 15:166–7.  
Ördög Ferenc 1991–93. Zala megye népesség-összeírásai és egyházlátogatási jegyzőkönyvei. 1745–1771. I–IV. Budapest.  
Ördög Ferenc 1990. A római és a görög katolikus egyház anyakönyvezésének kezdetei a Magyar Szent Korona országában. In: Kiss Jenő szerk., *Válogatott tanulmányok*. Nagykanizsa. 205–11.  
Sándor Anna 2006. Miről vallanak egy török adóösszeírás zoboralji nevei? In: Vörös Ferenc szerk., *Vallanak a nevek múltjáról és jelenéről*. Budapest–Nyitra.

#### *Irodalom (7)*

Csánki Dezső 1890–1910. Magyarország történelmi földrajza a Hunyadiak korában. I–III. Budapest.  
N. Fodor János 2004. Adalékok a helynévi eredetű családnevek kialakulásához – A Gutkeled nemzetség szőlátmonostori ágának családnevei. *Névtani Értesítő* 26: 31–45.  
Hoffmann István–Tóth Valéria szerk. 2004–2009. *Helynévtörténeti tanulmányok* 1–4. Debrecen  
Juhász Dezső 1997. Tájnevek régi családneveinkben. In: *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. Budapest, 176–81.  
Kiss Lajos 1988. *Földrajzi nevek etimológiai szótára* I–II. Budapest.  
Lengyel Alfréd 1944. *Pusztult falvak, eltűnt helynevek Győr megyében*. Győr.  
Mező András 1999. *Adatok a magyar hivatalos helységnevéadáshoz*. Nyíregyháza.  
Ördög Ferenc 1997. Helynevekből keletkezett családnevek -i képzővel és anélkül. V. *Névtudományi Konferencia* 77–81.  
Szabó László 1993. *Földrajzi nevekből keletkezett családnevek az Őrségben*. *Névtani Értesítő* 15: 284–8.  
Varga Józsefné 2005. *Győr–Moson–Sopron megye településnév-rendszere*. *Magyar Névtani Dolgozatok* 195. Budapest.

#### *Irodalom (8)*

Gergely Piroska, B. 1981. *A kalotaszegi magyar családnevek rendszertani és funkcionális vizsgálata*. Budapest.  
Hajdú Mihály 2003. *Általános és magyar névtan*. Budapest. 732–877.  
Kázmér Miklós 1993. *Régi magyar családnevek szótára*. XIV–XVII. század Budapest.  
Kniezsa István 2003. *Helynév- és családnévviszágatok*. Budapest. 255–268.  
Varga Józsefné Horváth Mária 2006 *Történeti személynevek a Rábaközben (1690–1895)*. Győr.

#### *Irodalom (9)*

Bura László 1996. A névdivat nemzedéki változásai. *Magyar Nyelvjárások* 33: 71–92.  
Fercsik Erzsébet–Raátz Judit 1997. *Hogy hívnak? Könyv a keresztnevekről*. Budapest.  
Gergely Piroska, B. 2003 *A felekezetek hatása az erdélyi keresztnevhatalomra a reformáció és ellenreformáció korában*. Budapest–Miskolc.  
Hajdú Mihály 2003. *Általános és magyar névtan*. Budapest. 347–637.  
Hankovszky Béláné 1978. *Rábasszentmihály keresztnevei (1725–1970)*. MSZA. 17.  
Hoffmann István 2008. *A személynévrendszerek leírásához*. *Magyar Nyelvjárások* XLVI: 5–20.  
Juhász Dezső 1978. *Nagykörű keresztnevei 1700–1899*. MSZA. 25.  
Korompay Klára 1980. *Név és névváltozat a keresztnevek történeti vizsgálatában*. *Nyelvtudományi Értekezések*. 104: 519–24.  
Ladó János–Bíró Ágnes 1998. *Magyar utónévkönyv*. Budapest.  
Varga Józsefné 2001. *A vadosfai evangélikus és az osli római katolikus születési anyakönyvek XIX. századi keresztnevei*. *Névtani Értesítő* 23: 37–55.

#### *Irodalom (10)*

Bíró Ágnes 1993. *Anyakönyvezett becézőnevek*. *Névtani Értesítő* 15: 63–6.  
Gergely Piroska, B. 2005. *Kalotaszeg magyar kereszt- és becenevei*. Budapest–Miskolc.  
Hajdú Mihály 1974. *Magyar becézőnevek*. Budapest.  
Hajdú Mihály 2003. *Általános és magyar névtan*. Budapest. 638–731.  
Rácz Endre 1967. *Megjegyzések a magyar becézőnevek alakulásmódjairól*. *Magyar Nyelv* 63: 292–7.  
Tolnai Vilmos 1927. *Becézőnevek és a nyelvújítás*. *Magyar Nyelv* XXXIII: 171–3.

#### *Irodalom (11)*

Bachát László 1992. *A tanári ragadványnevekről*. In: Farkas Ferenc szerk., *Tulajdonnév-használatunk*. Budapest.  
Balázs Judit 1977. *Rábasszentandrás mai család- és ragadványnevei*. MSZA. 15.  
Bauko János 2009. *Ragadványnév-vizsgálatok kétnyelvű környezetben*. Nyitra–Budapest.  
Bokor József 1983. *Sopronkövesd ragadványnevei*. MSZA. 60.  
Gergely Piroska, B. 1977. *A kalotaszegi magyar ragadványnevek rendszere*. Bukarest.  
Hegedűs Attila 2001. *Ragadványnév-vizsgálat szociálpszichológiai keretben*. In: Kovátsné Németh Mária szerk., *Tanulmánykötet*. Győr.  
Juhász Dezső 1994. *Egy adalék a névvel való csúfolódás történetéhez*. *Névtani Értesítő* 16: 91–3.  
Ördög Ferenc 1974. *A ragadványnévadás nyelvi eszközeiről*. In: Imre Samu–Szathmári István–Szűts László szerk., *Jelentés és stilisztika*. Budapest.  
Posgay Ildikó 1972. *Rábacsanaki ragadványnevek*. *Acta Iuvenum* 2: 11–31.

### *Irodalom (12)*

- Farkas Tamás 1999. A névválasztás szempontjai a magyar családnév-változtatásokban. *Névtani Értesítő* 21: 200–4.
- Farkas Tamás 2003. Név és névváltoztatás – vicc és valóság. *Névtani Értesítő* 25: 153–60.
- Farkas Tamás 2005. Családnév-változtatás a 20. század második felében. *Névtani Értesítő* 27: 62–71.
- Farkas Tamás 2008. Szemlélet és terminológia a névkutatásban: a hivatalos magyar családnév-változtatások kérdései. In: Bölcskei Andrea–N. Császi Ildikó szerk., *Név és valóság*. Budapest. 332–42.
- Forgács Krisztina 1987. Zsidó névmagyarosítás a XX. század harmincas éveiben. *Névtani Értesítő* 12: 149–161.
- Fülöp László 1985. Idegen családnevek magyarosodása a Kapos völgyében. *Névtani Értesítő* 10: 47–53.
- Hajdú Mihály 1994. Családnév-változtatások szociológiai hátteréhez. *Névtani Értesítő* 16: 5–12.
- Karády Viktor – Kozma István 2002. *Név és nemzet*. Budapest.
- Kozma István 2007. A hivatalos családnév-változtatások indokrendszerének vizsgálatáról. *Névtani Értesítő* 29: 87–107.
- Varga Józsefné Horváth Mária 2008. Családnév-változtatások Győrben a reformkorban és a 19. század második felében. In: *Névváltoztatás – Társadalom – Történelem* (szerk.: Farkas Tamás és Kozma István): 237–253. Budapest.
- Vörös Ottó 2006. A névhasználat tervezésének néhány kérdése kisebbségi, kétnyelvűségi környezetben. In: *Nyelv, nemzet, identitás I*. Budapest–Debrecen.

### *Irodalom (13)*

- Fercsik Erzsébet 2002. A házas nők névviselése a XX. század utolsó éveiben – öt év statisztikáinak tükrében. *Névtani Értesítő* 24: 99–107.
- Fercsik Erzsébet 2003. A nők hivatalos megnevezése a XVII–XVIII. századi boszorkányperek okirataiban, vagyis az ördöghi inczelkedesből büös, bajos eördöngös Asszoniok neveiről. *Névtani Értesítő* 115–122.
- Fercsik Erzsébet 2008. A női nevek kutatása a magyar névtudományban (1958–2007). In: Bölcskei Andrea–N. Császi Ildikó szerk., *Név és valóság*. Budapest. 342–9.
- Gergely Piroska, B. 1993. Az erdélyi asszonyok régi megnevezéseiről. *Névtani Értesítő* 15: 118–125.

- Gergely Piroska, B. 2003. A protestáns jellegű névhasználat a XVIII. századi női nevek körében. Budapest, 590–598.
- Hajdú Mihály 2000. Művészasszonyok névhasználatára Szentendrén. *Névtani Értesítő* 22: 45–50.
- Hajdú Mihály 2003. Általános és magyar névtan Budapest. 744–51.
- Papp László 1960. A nők megnevezése a XVI. század második felében. *Magyar Nyelvjárások* 6: 56–89.

### *Irodalom (14)*

- Büky Béla 1989. A lélekfogalom és a lélek-megnyilvánulási tünetek legkorábbi névtani nyomai. In: Balogh Lajos–Ördög Ferenc szerk., *Névtudomány és művelődéstörténet*. Budapest.
- Gergely Piroska, B. 1996. Névkultúra és névízlésünk. In: V. Raisz Rózsa szerk., *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*. Budapest. 124–33.
- Hajdú Mihály 2002. Névlélektan. In: Hoffmann István–Juhász Dezső–Péntek János szerk., *Hungarológia és dimenzionális nyelv-szemlélet*. Debrecen–Yvaskylä 43–72.
- Kornyané Szoboszlai Ágnes 1999. Nevek emléke – emlékek neve. *Névtani Értesítő* 21: 256–62.
- Kovalovszky Miklós 1993. A nevek szinesztéziája. *Névtani Értesítő* 15: 194–7.
- Laczkó Krisztina 1992. Emlékek és élmények szerepe a keresztnév-választásban. *Névtani Értesítő* 14: 75–83.
- A. Molnár Ferenc 1999. Finn és magyar névtörténeti megjegyzések. (Az Ilona név történetéhez és egyéb adalékok). *Névtani Értesítő* 21: 244–7.
- Takács Szilvia 2005. A nevek mágiája. *Névtani Értesítő* 27: 248–55.
- Tóth Imre 1967. A legszebb magyar név. *Magyar Nyelvőr* 91: 122–32.
- Zlinszky Aladár 1927. A névvarázs. *Magyar Nyelv* 23: 100.

### *Irodalom (15)*

- Raátz Judit 1996. A névválasztás különleges esetei. *Névtani Értesítő* 18: 75–85.
- Raátz Judit 2003. Acél vagy Zserald? Az újonnan anyakönyvezhető férfinameveinkről. *Névtani Értesítő* 25: 181–5.
- Raátz Judit 2004. Új névformákkal az Európai Unióba!? *Névtani Értesítő* 26: 66–73.
- Ladó János–Bíró Ágnes 1998. *Magyar utónévkönyv*. Budapest.

## Interkulturalität im Namenskundeunterricht

In meinem Artikel stelle ich einen solchen Kurs zur Namenskunde vor, den ich für die Lehrkräfte auf dem Ausbildungsgebiet Ungarn zusammengestellt habe. Der Schwerpunkt der Studie wurde dabei auf die Präsentation des interdisziplinären Geschehens auf dem Wissenschaftsgebiet, beziehungsweise deren Nutzen für die Lehrkraftausbildung gelegt.

Der Namenskundeunterricht bietet Gelegenheit zur Vertiefung der Sprachkenntnisse und trägt aufgrund seiner interdisziplinären Eigenschaften in großem Maße zur Begründung von Bildung bei.

Der Ortsname und der Personennamen führen die Studierenden als sprachliche Universalien in verschiedene Zeitalter und in verschiedene Kulturen und Gebräuche mit uns oder in unserer Umgebung lebender Völker ein. Diese in der Namenskunde verborgene Interkulturalität unterstützt das Verstehen des heutigen sich vereinigenden und dennoch vielfältigen Europas.

## Szókincsfejlesztés és nyelvtani tudatosítás – gondolatok a szókincsfejlesztésről a kétnyelvű oktatásban

A 2011-ben létrejöttek 90. évfordulóját ünneplő Burgenlandban csupán közel húszéves múltat tekint vissza a kéttannyelvű (német–magyar) gimnáziumi oktatás, amely itt a 10-18 éves korosztály tanítását jelenti. S bár itt is a határon túli magyarság igényei hívták életre ezt az oktatási formát, mely a népiskolai, már korábban meglévő kétnyelvű oktatásra is építhet, mégis jelentős különbségek vannak más határon túli vagy a magyarországi kéttannyelvű képzés és a burgenlandi között. Nem kívánok a XX. sz. történelmének részleteire kitérni, hisz nem ez jelen tanulmány témája, de megemlítem, hogy a közismert történelmi körülmények következtében Burgenlandban nem volt folyamatos magyar nyelvtanítás, és ez hozzájárult ahhoz, hogy a mai burgenlandi iskolákban már a tanulók többsége idegen nyelvként tanulja a magyart. A nyelv iránt érdeklődők száma öröndetesen megnövekedett az elmúlt húsz évben, ma már népiskolákban, polgári (ill. az utóbbi pár év iskolareformja során „új középiskolává” alakult) iskolákban, gimnáziumokban és szakközépiskolákban is tanítják a magyart. Kéttannyelvű képzés azonban csak három népiskolában, vagy annak egy-egy osztályában évfolyamonként, és a Felsőöri Kétnyelvű Szövetségi Gimnáziumban van.

### A tanulási körülmények

A tanítási célt, az elvárásokat a tanterv írja elő, amelyeket nyelvi szintjüket tekintve rendkívül heterogén csoportokban kell megvalósítani.

A tanítás külső körülményei adottak: a magyarórák száma azonos a németórákéval, mindkettő azonos óraszámú (alsó tagozaton heti 4, felsőben heti 3) nyújt lehetőséget a nyelvtanításra. A tanulói csoportok létszámát illetően a magyar nyelvi csoportok kedvezőbb helyzetben vannak akkor, ha az osztály létszáma nem túl alacsony, ugyanis ez esetben két csoportban folyik a tanítás magyarból, míg németből nem. Az iskola felszereltsége megfelel a modern nyelvtanítás igényeinek.

A belső körülményeket illetően szintén a hete-rogenitás jellemző. A tanulócsoporthoz tagjai anya-nyelvüket, származási- és környezeti nyelvüket, és ebből következően nyelvi szintjüket illetően nagyon változatos képet mutatnak. A nyelvet tanító tanárok egy része magyar anyanyelvű, vannak köztük népcsoporttagok, de vannak a magyar nyelvet idegen nyelvként tanult pedagógusok is. A diákok életkora a kéttannyelvű képzésben egy-egy tanulócsoporthoz hasonló. (Különböző életkorú tanulók tanításának problémájával azonban a magyart mint szabadon választott tantárgyat tanító kollégák rendszeresen találkoznak.) A tanulók motiváltságát tekintve meg kell jegyeznünk, hogy nem elsősorban a népcsoporttal való tartozás ténye, hanem a nyelvtudás haszna a munkavállalásban az erősebb motiváló tényező. Az érdeklődésre és a tanulás intenzitására kihatással van – a magyarországi nyelvtanuló céljaival összehasonlítva – az a tény, hogy sem a munkavállalásnak, sem pedig az egyetemi, főiskolai tanulmányoknak nem feltétele a nyelvtudást igazoló vizsgabizonyítvány.

Statisztikai adatok ugyan nem állnak rendelkezésünkre, de a tapasztalatok alapján kijelenthetjük, hogy a tanulók többsége a magyar nyelvet idegen nyelvként közelíti meg, hiszen a burgenlandi magyarsághoz tartozó gyermekek szülei általában nem tanultak iskolában magyarul, vagy ha igen, akkor csak a népiskolában. Így iskolázott nyelvtudás hiányában nem, vagy alig beszélnek a családon belül a nyelvet, tehát ezen tanulóink számára a német a szocializáció nyelve. A valóban kétnyelvű gyerekek a vegyes házasságokból származnak, amennyiben a szülők tudatosan ügyeltek a nevelés során a kétnyelvűség megvalósítására. Mindkét nyelvből jó nyelvi szinten lévő tanulókról beszélhetünk még a migráns családok gyermekeinél, akik otthon magyarul, a környezetükben azonban németül, vagy többnyire németül beszélnek, így a gimnáziumba való belépés időpontjában (tízéves korban) már jól beszélnek németül is.

Heterogén csoportokkal a mai Európában szinte minden iskolatípusban találkozhatunk, különböző anyanyelvű tanulók ülnek a legtöbb iskola minden osztályában, akik a németórán a német anyanyelvű tanulókkal együtt tanulnak, és kell(ene) lépést tartaniuk. Mindannyian angolt tanulnak első idegen

nyelvként, amelynél jelentős szerepet játszik, hogy melyik anyanyelvről indulva, milyen közvetítő nyelvvel tanulják ezt.

Az a szituáció, hogy a két oktatási nyelv közül az egyik a tanulók egy részének, a másik a tanulók másik részének anyanyelve, *speciális helyzet a Felsőöri Kéttannyelvű Gimnáziumban*. Aki ezzel a lehetőséggel akar és tud élni, óriási előnyben részesül, hiszen nap mint nap „native speaker” partnerekkel gyakorolhatja a nyelvet.

A **magyar mint idegen nyelv** tanítására vonatkozóan 1991-ben<sup>1</sup> leírt megállapítások még ma, 20 évvel később is részben érvényesek. Ezek közül hadd idézzek egy a jelen témára vonatkozó megállapítást: „a módszertani munkához viszonylag kevés segédeszköz áll rendelkezésre, fontos elméleti és gyakorlati alapkérdések hiányoznak (pl. funkcionális grammatika, speciális értelmező szótár, oktatáspecifikus tankönyvek, szöveggyűjtemények, szemléltető anyagok stb.)”

A **tankönyvek** száma ugyan jelentősen emelkedett azóta, a célcsoport viszont a legtöbb esetben az egyetemista vagy dolgozó felnőtt korosztály.

Az ilyen jellegű **heterogén csoportokban** a nyelvtanítás során mindig újra felmerül a kérdés, mennyiben alkalmazhatók az idegennyelv-tanítás módszerei, mennyiben kell ezektől eltérnünk.

A tízévesekből álló tanulócsoporthoz a magyart idegen nyelvként tanuló gyerekek is már különböző előzetes magyartudással érkeznek. Ez különösen érvényes a szókincsre, hiszen az óvodában és a népis-kolában elsősorban erre helyezik a hangsúlyt. Az anyanyelv 9-10 éves korban kezdődő tudatos tanulása és az általános műveltség fejlesztése során alakul ki a „nyelvi tudatosság”<sup>2</sup>, és ez részben meghatározza az alkalmazható módszereket. A 14 év feletti tanulók esetében ez szembetűnő változást eredményez a nyelvtanulás módszereiben és tempójában.

A továbbiakban nézzük meg közelebbről a szókincstanítást, szókincsfejlesztés valamint a nyelvtanítás során felmerülő lehetőségeket.

### Szókincstanítás

A szókincstanítás során nem csupán az a kérdés, mely szavakat tanítsuk meg, ennél sokkal fontosabb, „a tanulót miként lássuk el szókincsgyűjtési, szókincstanulási módszerrel. Miként világítsuk át számára a szókincs funkcionális rendszerét, hogy (...) raktározási rendszere szülessék, kutatási és tanulási önállósága nőjön, s majd az anyanyelvi és idegen nyelvi szókincs együtt gyarapodhassék”<sup>3</sup>

A mennyiségen túlmenően fontos „a tartósság, mozgósíthatóság, a sokoldalúság, a jelentésárnyalatok feltárása és bő bejárása”<sup>4</sup>

A heterogén összetételű fent ismertetett helyzetben és intézményben sajátos feladat elé állítja a tanulót és tanárt a szókincsfejlesztés esetében is. A magyart idegen nyelvként tanuló gyerekeknek tanulói típusától függően más és más, de az idegennyelv-tanításban ismert módszerekre van szükségük. *A magyar anyanyelvű tanulók esetében további két csoportot kell alkotunk: az otthon magyarul, környezetében németül beszélő gyermek szókinccse a mindennapi családi élet szókinccsére korlátozódik magyar nyelvből, de egyszeri hallás után megjegyzi az új szavakat. Akinek viszont a környezeti nyelve is magyar, az elvétve találkozik számára új magyar szavakkal (archaikus kifejezések, szakszavak), számára viszont a német szókinccsének bővítése legalább ugyanakkora kihívást jelent, mint a többinek a magyar. Ennek az igénynek próbálunk megfelelni Pathy Lívია–Seper Judith: Az én világom című tankönyvünk<sup>5</sup> anyagával, amely a 10-12 évesek számára készült. Magyar–német szószedetek az egyes leckék, ill. a könyv végén segítenek a jelentésfeltárásban. *A németet idegen nyelvként tanuló diákok számára a német szavak szótári alakjukkal szerepelnek, és ugyanígy hangzanak el az órán, vagy kerülnek fel a táblára. Német–magyar szószedetet nem tartalmaz a könyv, a tanulókat a papír alapú szótár használatára is megtanítjuk* (mindkét irányba), hiszen ez a további nyelvtanulás és a két nyelven oktatott tantárgyak tanulásánál nélkülözhetetlen. Természetesen nem marad el az elektronikus szótárak megismertetése sem, ezek azonban nem kapnak központi szerepet a tanítási órán.*

#### 1.

Ahogy magyartanításunk egyik célja és alapelve megmutatni, hogy *a magyar nyelv megtanulható, ez a szókincs megválogatása során is érvényesült. Már az első leckében számos olyan szóval találkozhatnak a gyerekek, amelyek számukra ismerősen hangzanak, mivel „internacionalizmusok”. Példa a a tankönyv 11. és 13. oldalán található feladatok:*



### 1. Ezt már mind tudod magyarul:

#### Húzd alá az állatneveket!

autó, rádió, motor, lámpa, banán, mandarin, kivi, citrom, kávé, tea, paprika, ananász, mangó, kóla, hotdog, virsli, szóda, busz dzsúsz, zebra, zsiráf, tigris, dzseki, traktor, komputer, metró, CD, fólia, elefánt, televízió, videó, kazetta, antenna, gitár, garázs

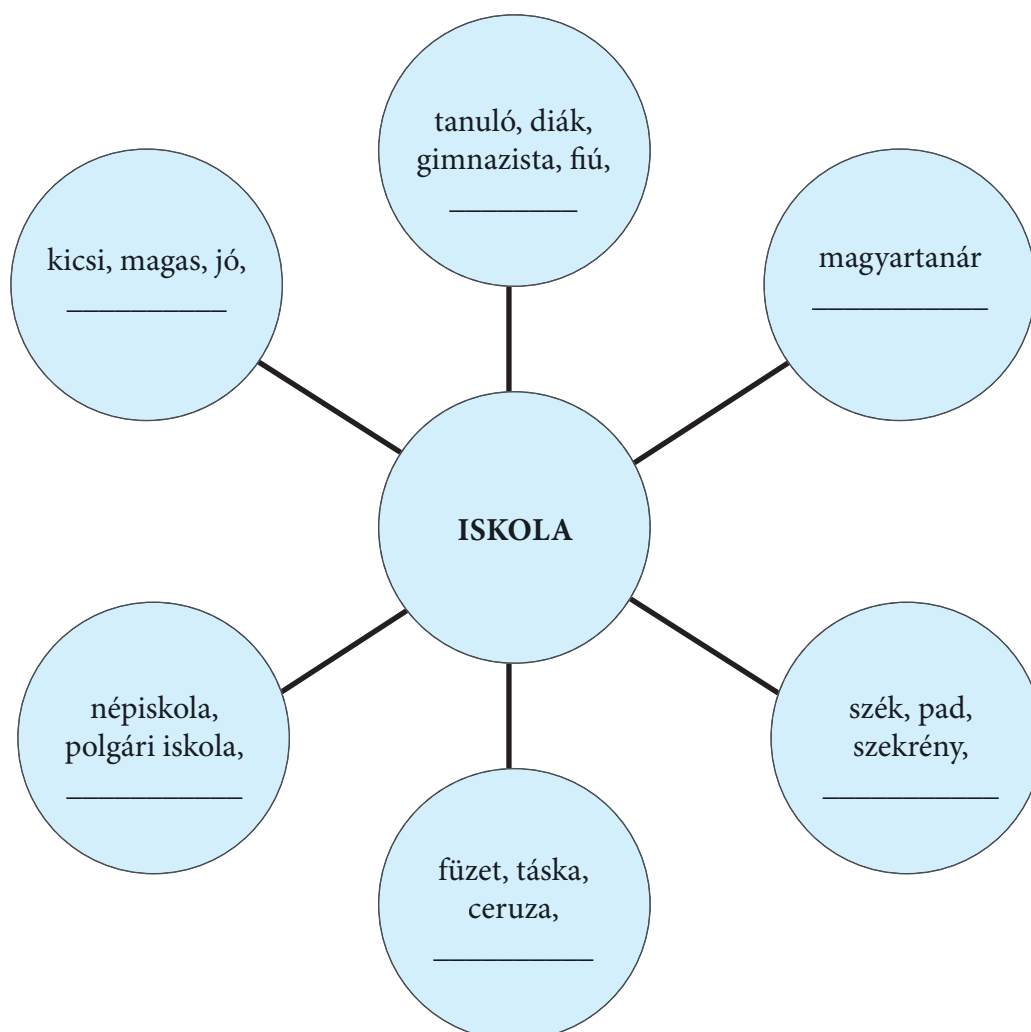
#### Egészítsd ki a szavakat! / Ergänze die Wörter!

*Különböző hangok hiányoznak. Es fehlen verschiedene Laute.*

komputer aut.... rádi.... moto.... pap....r mand....rin bu....  
ki.....i ban....n ...ukkini rad...r .....eki dzsú... tigri... t.....lefon  
.....iráf ...ebra ...itrom h....r.....m

Ez a *sikerélmény*, és az íráskép egyszerűségének bemutatása bátorítóan hat a tízéves gyerekekre. A leghasznosabb, leggyakoribb, a tanulókat a mindennapi életükben érintő és érdeklő helyzetek szóanyagára szerepel a leckékben különböző szókinccsstanítási eszközök felhasználásával, amelyeket bármely téma szókinccsének kidolgozásánál alkalmazni lehet. A nem nyelvi (...), a képi, tárgyi és mozgásos szemléltetés<sup>66</sup> eszközeinek felhasználása a témákból adódóan szinte minden leckében lehetséges. Minden téma egy képpel és rövid párbeszédekkel kezdődik. A kép alapján szógyűjtést kezdeményezhetünk, amellyel a szótanulás egyik módját is szemléltethetjük a tanulóknak. Példa erre a II. lecke 25. oldalán és a 140. oldalon a húsvét téma feldolgozásánál található.

Fogalomtérkép készítésére szoktathatjuk a tanulókat az alábbi vagy ehhez hasonló minta szerint: Írd be az alábbi szavakat a megfelelő helyre: okos, lány, tábla, matektanár, könyv, gimnázium.



- A szemantikus kapcsolatok szerinti rendezés szintén megkönnyíti a szavak tanulását:

(pl. **Keressz az ellentétét!**)

jó ←→ \_\_\_\_\_  
 kicsi ←→ \_\_\_\_\_  
 szép ←→ \_\_\_\_\_  
 alacsony ←→ \_\_\_\_\_

Erre érdemes magasabb szinten is visszatérni!

• **Melyik a helyes válasz?**

a) Milyenek a gyerekek?	1) A tanárok.
b) Kik vannak itt?	2) Egy füzet.
c) Ki ez?	3) Barna.
d) Mi van itt?	4) Peti ügyes.
e) Milyen a táska?	5) A diák.
f) Ki ügyes?	6) Szép képek.
g) Mik ezek?	7) Barátságos.
h) Milyen a kutya?	8) Barátságosak és ügyesek.

• **Keressz meg az ideillő szót! / Suche das passende Wort!**

Egy sárga, édes gyümölcs. Nyáron és ősszel érik. \_\_\_\_\_  
 Egy zöldség. Narancssárga, hosszú és édes. \_\_\_\_\_  
 Egy gyümölcs, ami piros vagy zöld, vagy sárga. \_\_\_\_\_  
 Egy gyümölcs, ami hosszú és sárga. \_\_\_\_\_  
 Egy tárgy a tanteremben, kicsi, fehér és a táblánál van. \_\_\_\_\_  
 Egy szoba a házban, ahol sok játék van. \_\_\_\_\_  
 Egy tárgy, ami általában a falon van a szobában. \_\_\_\_\_  
 Egy tárgy, ami tik-takol, azt mutatja, hány óra van. \_\_\_\_\_

alma, banán, barack, gyerekszoba, kép, óra, sárgarépa

A nyelvtanulás kezdetétől be lehet mutatni a magyar nyelv logikus rendszerét, ami többek között a szóképzésben is megnyilvánul. Ezzel egyúttal egy olyan eszközt adunk tanulóink kezébe, amellyel a magasabb szinteken megkönnyítjük a jelentésfeltárást, a szöveg-, és beszédértést.

## 1. Szóképzés / Wortbildung:

-zik		-l, -ol, -al, -el, -öl	
mi?	Mit csinál?	mi?	Mit csinál?
		séta	sétál
labda	labdázik	sí	síel
szánkó	szánkózik	dal	dalol
reggeli	reggelizik	ének	énekel
		tánc	táncol
		ebéd	ebédel

szalámi	-	<b>S</b>	→ szalámis
málna	-'		→ málnás
sajt	-o		→ sajtos
vaj	-a		→ vajas
zöldség	-e		→ zöldséges
pötty	-ö		→ pöttyös

Már a szókinccstanítás kezdetén fontos, hogy a tanulók az idegen nyelvi szavakat ne csak egyes anyanyelvi szavakhoz kössék. Például a „pad“ szó jelentésének megadásakor a szó elhelyezése az iskolai bútorok, eszközök körében egyértelművé teszi a szó helyét az adott viszonyrendszerben. A szószedetben (pad ~ e Bank, e Schulbank) felhívjuk a figyelmet arra, hogy egy iskolai bútor darabról van szó. Szükség esetén kiegészíthetjük ezt a -e Bank ~ bank = pénzügyintézet megadásával. A *jelentésfeltárás* során számtalan ehhez hasonló helyzettel találkozunk, és ez a szótárhasználat tanításának is egy sarkallatos pontja. Egy tankönyv szószedete nem tartalmazhat minden asszociációs irányt, a tanórán a tanár segítségével, majd egyre nagyobb tanulói önállóságra törekedve kell ezt megvalósítani. A legalapvetőbb szavaknál már felmerülnek ezek a kérdések. A család témakörében előforduló, kövér ~ dick' szó jelentése az adott összefüggésben egyértelmű, de érdemes feljegyezni, hogy a ‚dick‘ jelentése ‚vastag‘, ha nem emberre vagy állatra vonatkozik, (dickes Buch ~ vastag könyv).

Milyen a könyv? vastag	kövér vastag magas alacsony nagy kicsi sovány vékony színes kék barna szemű fekete	Milyen a gyerek? kövér
---------------------------	---	---------------------------

„Fontos szempont a szókincs osztályozása nyelvi réteg, stílus, dialektus (...) szerint“<sup>7</sup>, amellyel a kezdő szinten is már foglalkoznunk kell, pl. az I. lecke köszönései kapcsán elmondhatjuk, milyen helyzetben használjuk a ‚viszlát’ és mikor a ‚viszontlátásra’ szavakat. Ez természetesen egy kezdő csoportban anyanyelvi magyarázatot igényel, az anyanyelv kiiktatása nem valósítható meg. Az ‚ültet ~ pflanzen’ szó előfordulásakor szinte kivétel nélkül felmerül a kérdés, hogy a ‚jn. pflanzen’ értelemben is használatos a szó (~ vkit ugrat, rászed’) Ezek a közbeszédben előforduló jelentések a papíralapú szótárakban megtalálhatóak, de az elektronikus szótárakban nem.<sup>8</sup> (Az összes honlap ellenőrzése nem állt módomban.) Népcsoportlakta területen különösen fontos a *dialektus elfogadása* (‚fánk – karafon/karafony’), hiszen az identitástudatot is erősítenie kell a tanárnak, sőt több esetben megteremtenie.

A két nyelv összevetésére kerül sor akkor is, amikor a vonzatokat adjuk meg, márpedig erre kezdettől fogva szükség van. ‚Készen van vmivel’; ‚örül vminek’. A két nyelv közti *hasonlóságok, ill. különbségek feltárása* nélkül interferencia jelentkezik az önálló fogalmazás során, hiszen a tanuló „az anyanyelvi szóanyag belső kapcsolatait és lehetőségeit akarja megtalálni és létrehozni az idegen nyelvben is, (...) nem tudja lokalizálni a tanult nyelvek közötti különbségeket a szókincsben.“<sup>9</sup> Ennek elkerülésére *alkalmazni kell a fordítást mint módszert*. A mondat- vagy toldalékkiegészítéssel feladatokban ugyanis hiba nélkül tudják használni a megtanult elemeket, amikor azonban önálló gondolatokat fogalmaznak meg, megjelenik az interferencia.

Az egyes leckéket bevezető rövid párbeszéd elemcserés feladatokként mindennapi beszédhelyzetek gyakorlására alkalmasak, s ezáltal a szókincs elmélyítésére. A behelyettesíthető elemeket előzőleg közös szógyűjtés keretében, vagy pármunkában felírhatjuk a táblára, kellő szókincsel rendelkező csoportok esetében spontán megoldásokat is elvárhatunk. Pl. VII. lecke (78. old.):

- Hánykor reggelizel? – Hétkor;
- Mit reggelizel? – Zsemlet;
- Mit iszol? – Teát vagy tejet.

Már kezdő szinten érdemes megtanítani olyan szavakat, kifejezéseket, amelyek a kommunikáció gördülékenységéhez, természetességéhez hozzájárulnak, mivel kifejezhető velük a beszélő véleménye, bizonytalansága, valaminek a meg nem értése

### Beszélgessünk a minta alapján!

• Kérsz gesztenyét?
– Tessék? Még egyszer! Lassabban!
• Kérsz gesztenyét?
– Nem értem. Mit jelent ‚gesztenye’?
• Egy gyümölcs, maróni.
– Áh, köszönöm. Igen, kérek.

<p><b>gesztenye</b></p> <p>banán</p> <p>sárgarépa</p> <p>.....</p>	<p><b>gyümölcs    zöldség</b></p> <p>maróni</p> <p>sárga    hosszú    édes</p> <p>.....</p>
--	---

A kommunikáció későbbi gördülékenységét készíti elő az ilyen gyakorlat. Ehhez hasonlóan szövegen is alkalmazhatunk elemcserés gyakorlatokat, amellyel az összefüggő beszédhez nyújtunk segítséget. Kezdetben meg lehet jelölni a kicserélendő elemeket, később ez önállóan is sikerül a tanulóknak. A nézőpontváltás, a történet áthelyezése más személybe (pl. Mesélj Zsuzsáról!), vagy dramatizálása segít a szókincs aktív tételében:

**Zsuzsa:**  
Reggel 7.35 perckor már az iskolában vagyok. Nálunk 28 gyerek van az osztályban. Délelőtt *tanulunk, olvassunk, írunk, beszélünk, számolunk és énekelünk*. Néha *rajzolunk és táncolunk*, ritkán filmet is nézünk. Délben még az iskolában vagyunk, de *fél kettőkor* már otthon vagyok. Először *ebédelek*, kb. háromig *pihenek*, azután *tanulok*, leckét írok és sportolok. *Ötötől hatig* néha Évánál *tévé nézek*.

Délután 4 órakor Anna Évával a kávéházban van. Anna egy szelet tortát és egy kávét rendel. Éva pedig gyümölcs-tortát és limonádét kér. A pincér hozza az ételeket és italokat. Anna és Éva beszélgetnek. Néha az embereket is figyelik a kávéházban. Az ablak mellett ül egy férfi. Ő újságot olvas. A „Pesti Hírlapot” olvassa. A pincér egy fiatal lánnyal beszélget. Az ajtó mellett ül egy asszony a fiával. Ők csokitortát esznek és a fiú egy kólát iszik. Anna és Éva a pincért hívják és fizetnek. Utána bevásárolnak a butikban.

A dramatizálás során az egyes szavak más mondatrészi szerepben való használatával is elősegítjük a szó jelentésének elmélyítését. (pl. „A pincér hozza az édességeket és az italokat.” –Pincér: Tessék, itt vannak az *édességek* és az *italok*.)

A nyelvtanulás minden szintjén elengedhetetlen az *inteterkulturális kompetencia* fejlesztése, ami a kezdőknél kis lépésekben történhet, akár egy szókincsfejlesztő gyakorlatban egy-egy hungarikum megismertetésével, pl. túrórudi.

Csoportosítsd az alábbi szavakat!

ital szódavíz	tejtermék túrórudi	pékáru kenyér
------------------	-----------------------	------------------

kenyér	tejföl	ásványvíz	gyümölcsle	túró	zsemle
		vaj	kifli		
joghurt	üdítő	tej	pogácsa	almalé	percc
	szódavíz	kefir	limonádé		túrórudi

A feladatok szinte mindegyike lehetővé teszi a *differenciálást* a tanuló nyelvi szintjének és szókincsének megfelelően. A részben magyar, részben német anyanyelvű diákok azonban egymást segíthetik is akár a szógyűjtés során, akár a szóbeli kommunikációban. Kedvelt a társalgás gyakorlására a „*dupla kör*“-ös feladat. A tanulók két koncentrikus körben helyezkednek el, az egyikben a magyar anyanyelvűek, a másikban a német anyanyelvűek. (Természetesen csupa német anyanyelvű tanulóval is megvalósítható, de akkor jobb, ha a tanár állítja össze az egyes köröket a nyelvtudás szintje alapján.) Legfeljebb 3 perc áll a tanulók rendelkezésére ahhoz, hogy egymással egy megadott témáról beszélgessenek (pl. a napirend – VII. lecke). Mindkét félnek kell kérdezni és válaszolni is. A 3 perc letelte után az egyik körben álló tanulók egyet lépnek jobbra. Az így keletkező új párok elmesélik egymásnak, mit hallottak az előző partnerüktől. Ugyanarról a témáról beszélnek tehát először egyes szám 1. majd 3. személyben. Nyelvi szinttől függően egy további lépéssel egy harmadik partnerrel is megismételhető a feladat; vagy a szóbeli kommunikáció után a hallottak írásbeli összefoglalása következhet; esetleg az osztály közössége előtt egy-egy mondatos összefoglalás az egyénileg hallott információkról, ami közben rövid feljegyzések készülnek; és utána otthon egy szöveges összefoglalás. Ez a tanulók által játéknak tekintett feladat már a kezdőknél is alkalmazható a legegyszerűbb formában, de különböző, a fent említett változatokban a tanulás során bármely szinten és életkorban. A tanár csupán azt ellenőrzi, valóban magyar nyelvű társalgás folyik-e. A tanulók kevésbé gátlásosak a kommunikáció során, hisz egy diáktárssal kell beszélgetniük. A közlendő megértése a cél, nem a hibátlan nyelvhelyesség. Nagy koncentrációt igényel, hiszen tovább is kell adni a hallottakat. Sokféleképpen variálható, de mivel az alaphelyzet azonos, nem vesz sok időt igénybe, mire a tanulók megértik a feladatot, és elindul a társalgás. A magyar anyanyelvű tanulók számára kihívást jelent annyiban, hogy tekintettel kell lenniük társuk nyelvi szintjére mind szóhasználatukkal, mind pedig kiejtésükkel és beszédtempójukkal. A német anyanyelvű tanuló „native speakerrel” beszél, aki segíteni is tud neki, és ha az információ átadása eredményes volt, akkor sikerélményt tapasztal.

A szókinccsfelvezésre is érvényes, hogy minél gyakrabban és minél többféle módon forduljon elő egy-egy szó, kifejezés. A különböző tanulói típusokat és tanulási módszereket figyelembe véve *szóbeli, írásbeli, képi szemléltetés* alapján történő gyakorlás szükséges. Egy tankönyv nem tud, és nem is feladata az elmélyítés, automatizálás minden lépésére feladatot adni, ez a könyvvel dolgozó tanár és a tanulócsoporthoz közös tevékenysége. A következőkben lássunk Az én világom című könyv egy leckéjének (IX.) témájához felhasználható szókinccsfelvező gyakorlatokat.

## IX. Születésnap

- Mikor van a születésnapod?  
– Május ötödikén.

- Mit adsz Zsuzsának születésnapjára?  
– Virágot.

### B.

Olvasd el az alábbi születésnapi meghívót!

#### MEGHÍVÓ

Május 7-én van a tizenegyedik születésnapom.  
Ugye ünnepelsz velem?  
Szeretettel vár 2010. május 8-án  
barátnőd  
Zsuzsa

1. Első lépésben a tanulók anyanyelvi és idegen nyelvi előzetes tudására, világismeretére építve a kép alapján gyűjthetünk szavakat, először párban, majd közösen felírjuk a táblára (A tanulók megfelelő méretű táblán egyszerre is dolgozhatnak, ügyelve arra, hogy ne ismétlődjön ugyanaz a szó.) Itt, ha valakinek németül jut eszébe egy szó, azt is felírhatja, majd egy másik tanuló, a szótár vagy a tanár segítségével megadjuk a jelentését. Fontos, hogy olyan szavak kerüljenek a táblára, amelyek a csoport beszédészakának megfelelnek, hogy ezek felhasználásával aztán kommunikáció jöhessen létre.
2. A lecke bevezető két rövid párbeszédének hangos olvasása után elemcserével hasonlókat alakíthatunk, amelyben segítségül hívhatjuk a táblán lévő szókinccset.
3. A *születésnapi meghívó* elolvasása után hasonló meghívót írhatnak a tanulók a saját születésnapjukra. Mivel heterogén csoportban dolgozunk, a magasabb nyelvi szinten lévő, vagy magyar anyanyelvű tanulók ezt a feladatot saját szókinccsükkel oldhatják meg, vagy más személynek címezhetik (nagyszülők, rokonok). Akik azonban az I. leckével kezdték a nyelvtanulást, mintát kapnak, melyet elemcserés megoldással a saját helyzetükre írhatnak át.
4. *Hogyan gratulálunk?* A kezdő tanulónak mintát ad a könyv. A haladó, vagy magyar anyanyelvű gyermek itt is a saját szókinccsével hosszabban vagy más személynek válaszolhat. Ilyen feladatok kapcsán adódik azonban lehetőség arra is, hogy az a magyar anyanyelvű tanuló, aki folyékonyan beszél ugyan magyarul, de tízéves koráig nem vagy alig írt, a helyesírás gyakorlására helyezze a hangsúlyt, ami viszont a magyart idegen nyelvként tanuló gyerekeknek nem probléma. (pl. Gyűjtsünk további személyneveket, amelyekben j-t ejtünk!, Nézzük meg a helyesírási szótárban, hogyan írjuk ezeket!) Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a magyar anyanyelvű tanulók német nyelvtudása lehet még olyan hiányos, hogy számukra ennek a témának a szókinccse németből jelent kihívást.
5. Az eddig összegyűjtött szókinccs elmélyítésére szolgálnak olyan játékos feladatok, mint az asszociációs lánc. Ez lehet szóbeli vagy írásbeli feladat, ahol az előző elhangzó szó által kiváltott asszociáció

alapján további szavakat gyűjtünk, ill. írásban megadott időtartam alatt gyűjtenek a tanulók egyéni munkában.

6. Az előbbihez hasonló gyakorlási lehetőség a *témalánc*. Ugyanúgy zajlik a munka, mint fent, azzal a különbséggel, hogy az első megadott szó jelöli ki a témát, minden további szónak ehhez a témakörhöz kell tartoznia. A tízéves gyerekek mozgásigényét kielégítő, lazító változata ennek a feladatnak a nálunk „négy sarok” néven meghonosodott *játék*. A terem négy sarkába áll egy-egy tanuló. A többiek megneveznek egy, a témához kapcsolódó szót németül, aki a leggyorsabban adja meg a helyes választ, a következő sarokba megy tovább. *Aki a leggyorsabban körbejárta a termet, az a győztes*. Ez esetben a két nyelv van jelen a játékban, fontos a téma kijelölése, hiszen egy szó több jelentéssel bírhat. Nehezebb az egynyelvű változata, amikor az ülő tanulók egy definíciót adnak meg, így kell a lehető leggyorsabban megtalálni a megoldást. Ez valóban „csak” játék lehet, nem tanácsos számonkérés, teljsítménymérés eszközének tekinteni, hiszen vannak olyan tanulók, akik számára a versenyhelyzet túl nagy stresszt jelent, és nem tudják a tényleges tudásukat bizonyítani.
7. Tekintettel a *különböző nyelvi szintekre érdemes egy képszótár vagy tematikus szótár segítségével bővíteni a magasabb nyelvi szinten álló tanulók szókincsét*, mindig figyelemmel arra, hogy a valóban kezdő tanulónak a könyvben megadott és az első szógyűjtésnél hozzátett szókincs elegendő kihívást jelenthet, előbb annak elmélyítése és aktívvá tétele a cél, nem pedig további ismeretlen szavak feljegyzése.
8. Közismert játék az *Activity*, amely azonban a nem magyar anyanyelvű tanulók számára nagyon nehéz. Ha viszont a játékhoz a megadott témán belül készítünk kártyalapokat – akár a tanulókkal közösen –, jó gyakorlási lehetőséget teremtünk.
9. A *szókincsfejlesztéshez* (de a kiejtés és intonáció gyakorlására is) kedvelt tevékenység a *dalok éneklése, versek, rövid történetek olvasása*. A fent megnevezett témánál maradva javasolható a *Boldog születésnapot!* című dal. (A szöveget érdemes hiányos szöveggként megadni, akár többféle kihagyásokat teremtve a tanulók szintjének megfelelően. Két meghallgatás után kerülhet sor az összehasonlításra, értelmezésre, bizonyos kifejezések, szókapcsolatok feljegyzésére. Ezeket saját mondatokba beépítve tudjuk elmélyíteni.
10. A téma kapcsán *interkulturális ismereteket* is közvetíthetünk. Erre elegendő egy névnap képe, de egy verssel is kiegészíthetjük a témát.

Nemes Nagy Ágnes	Nem, már tudom, mit vegyek:
Névnapodra mit vegyek?	néked tavaszt rendek,
Vegyek húzós egeret?	bodzafát és kék eget,
Vonatot és síneket?	rajta csokros felleget.
Kék építő-köveket?	

A versben előforduló ismeretlen nyelvtani jelenségek nem akadályozzák a globális megértést. Szó szerinti fordításra, dekódolásra nincs szükség. Érdemes kiemelni belőle egy két mondatot, és elemzés megoldással gyakorolni: pl. „Névnapodra mit vegyek?” → Születésnapodra mit vegyek? – Egy játékot kérek. Kérdésfelelet-láncban kedvelt „játék”: A tanulók kérdezik egymást sorban, vagy körben állva, labdát dobva. Szókincs vagy nyelvtan gyakorlására is alkalmas.

A szókincsfejlesztés során feladatainkkal a *lexikális kompetencia* kialakítására törekszünk, a kétnyelvű tanításban mindkét nyelven. Jelen helyzetünkben azzal a különbséggel, hogy a szóasszociációs rendszer alapjaként az egyik tanulónak magyar, a másiknak német az anyanyelve. A heterogén csoportok tagjai megfelelő munkaszervezéssel a szókincsfejlesztésben, szókincstanulásban segíthetik egymás munkáját.

### Nyelvtani tudatosítás

A nyelvtan tanításának szükségessége ma már nem vitatott, annál fontosabb kérdés azonban, *mit és hogyan tanítsunk*. A mennyiség és módszer kiválasztásánál szem előtt kell tartanunk, hány éves és milyen anyanyelvű korosztályt tanítunk. Iskolai keretekben történő nyelvtanításnál fontos a tantervi előírás is.

Az *osztrák gimnáziumok alsó tagozatára érvényes tanterv* a következőket írja elő az idegen nyelvek nyelvtanának tanításával kapcsolatban a *Didaktikai alapelvek* cím alatt:

- Kommunikatív kompetencia mint fölérendelt tanulási cél
- Minden készségterületen fölérendelt cél a sikeres kommunikáció képességének kialakítására való törekvés, ami nem tévesztendő össze a hibátlan kommunikációval.

- A szókincs és nyelvtan kontextualizálása
- Nagy súlyt kell fektetni a szókincs és nyelvtan változatosan kontextualizált és hálózatos formában történő közvetítésére, pl. a szókincset, ahol csak lehetséges, kollokációkba, szófordulatokba és kifejezésekbe kell ágyazni implizit nyelvtannal.
- A nyelvtan funkcionális aspektusát előnyben kell részesíteni a formai aspektussal szemben. Általában törekedni kell a nyelvtannak a situációkban történő bevezetésére, és a kommunikatív összefüggésekből és szövegekből történő induktív feltárására. A nyelvtani részrendszerek nem önállósulhatnak, és könnyű ellenőrizhetőségük miatt nem válhatnak az idegennyelv-tanítás tulajdonképpeni céljává. Ahol ésszerű, jobb a nyelvtani struktúrákat a szabályok megfogalmazása nélkül lexikális egységként közvetíteni.<sup>1</sup>

Az idegennyelv-tanítást meghatározó másik útmutató a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret<sup>11</sup>. (a továbbiakban KER) KER szerint „a grammatikai kompetencia (...) központi szerepet játszik a kommunikatív kompetenciában”. „A grammatikai kategóriák kommunikatív hasznát (...) figyelembe kell venni”<sup>12</sup> A „hogyan” kérdésre a KER sem ad választ, nem is célja ez. Ennek a kérdésnek a megválaszolása mindig az adott nyelvtanuló csoporttól is függ. Nem függhet azonban a nyelvtanártól. Minden, magyart idegen nyelvként tanító tanárnak magabiztos nyelvtudással, empátiás képességgel és kellő módszertani felkészültséggel kell(ene) rendelkeznie (számos más tulajdonság mellett). Amennyiben magyar anyanyelvű, képesnek és hajlandónak kell lennie az anyanyelvét „kívülről” szemlélni, belehelyezkedni az – esetünkben – németül gondolkodó tanulók helyzetébe. Semmiképp sem szabad a magyar nyelvet valamilyen egzotikus, bonyolult, megtanulhatatlan nyelvnek beállítani, egyrészt mert ez nem felel meg a valóságnak, másrészt semmiképpen nem motiváló hatású.

Bonyolítja a feladatot az a tény, hogy tanulóink egy részének viszont a magyar az anyanyelve. Ez a szókincstanításban és kommunikációs gyakorlatokban előnyt jelent, a nyelvtani tudatosításban viszont külön feladatot ró a tanárra.

Hogyan felelhetünk meg tehát annak az elvárásnak, hogy a nyelvtannal a kommunikáció eszközét biztosítsuk tanulóinknak?

hová?	wohin	hol?	wo?	honnan?	woher?
-ba,-be	in	-ban,-ben	in	-ból, -ből	aus
-ra,-re	auf, an	-n,-on,-en,-ön	auf, an	-ról, -ről	von...herunter
-hoz,-hez,-höz	zu + 3.F.	-nál,-nél	bei	-tól, től	von
mellé	neben	mellett	neben	mellől	neben...weg
alá	unter	alatt	unter	alól	unter...weg
fölé	über	fölött	über	fölül	über...herunter
elé	vor	előtt	vor	elől	vor...weg
mögé	hinter	mögött	hinter	mögül	hinter...weg
közé	zwischen	között	zwischen	közül	zwischen...weg
köré	um herum	körül	um herum	-----	
felé	in Richtung	-----	-----	felől	von Richtung

A *funkcióközpontú nyelvtanítás* során a nyelvtan rövid párbeszédekben vagy szövegekben jelenhet meg, a tanulók induktív módon tanulják meg az egyes nyelvtani jelenségeket. Elmélyítésük szintén rövid párbeszédekben történhet, bár esetenként elkerülhetetlen a drillező eljárás. Itt is, mint minden más kompetencia kialakításánál, tekintettel kell lennünk a különböző tanulási módszerekkel eredményt elérő tanulókra. A rendszerező tanuló szívesen fogadja a táblázatokban összefoglalt nyelvtant, amely a magyar nyelv esetében segít felmutatni a nyelv rendszerességét, logikáját.



Semmi esetre se követeljük azonban az ilyen táblázatok felmondását a tanulótól, legyenek ezek a keze ügyében, ahol mindig utána tud nézni, és így fokozatosan elsajátítani a nyelvtant!

Különösen nagy figyelmet igényelnek azok a nyelvi jelenségek, amelyek a tanulók anyanyelvében nem léteznek. Ilyenek – a teljesség igénye nélkül – a következők:

- Alanyi és tárgyias ragozás
- Vonzatok
- Igekötős igék szórendi problémái
- Mutató névmások ragozhatósága (ez alatt az asztal alatt)
- kettős tagadás (Nem kérek semmit.)
- A passzív hiánya a magyarban

Temészetesen ezek elsajátítása jelenti a tanulók számára a legnagyobb nehézséget. Mivel az anyanyelvük különböző, differenciáltan kell tanítani ezeket a nyelvtani jelenségeket.

A határozatlan és határozott ragozás tanításánál különösen fontos tekintettel lenni arra, hogy a magyar anyanyelvű tanuló ezt a két ragozást hibátlanul használja, de nem tudatosan. Amennyiben a tanórán ugyanúgy magyarázzuk meg neki is, mint a magyart idegen nyelvként tanulónak, zavart keltünk, a magyar anyanyelvű ettől kezdve el fogja hibázni.

A határozott ragozás megtanításában sokat segít a némettel való összevetés. A mintapárbeszéd alapján aztán sok hasonló párbeszéd alakítható, a legjobb, ha közvetlen környezetünkből vesszük a szavakat. Ezt a témát csak a célnyelvben maradván nem lehet megmagyarázni a tízéves tanulónak.

- |  |
|--|
| ▪ <u>Látod</u> ezt a házat? – Igen, lát <u>om</u> .<br><u>Siehst du</u> dieses Haus? Ja, <u>ich</u> sehe <u>es</u> . |
|--|

A gyakorlás során a rövid párbeszéd elemcserés alkalmazása sikeres:

**Alkossatok párbeszédet a megadott szavakkal a minta szerint!**

- |   |
|---|
| • Kér <u>ed</u> a könyvet?<br>• Igen, kér <u>em</u> . [a könyvet] |
|---|

- |  |
|--|
| • Kér <u>itek</u> a könyvet?<br>• Igen, kér <u>jük</u> . [a könyvet] |
|--|

tanul  
a  
matematika

ír  
a levél

szeret  
a csoki

A célnyelvi feladatok – mint pl.

mondatok személyragokkal történő kiegészítése /A papa a kertben a tavaszi virágokat fényképez.../, megadott szavakból mondatok alkotása /olvas, az újság, mai (ő)/, a helyes igealak kiválasztása – nem teszük feleslegessé a fordítási feladatokon keresztül történő tudatosítást.

a kertész te a mérnökök a fiúk a gyerek a család a lány mi Önök a fiú	virágot egy könyvet házat egy autót az almát az új filmet tejet kávét egy levelet a levelet	<b>öntöz</b> / öntözi olvasol / olvastok terveznek / tervezik rajzolnak / rajzolják eszik / eszi néz / nézi kér / kéri iszunk / isszuk írnak / írják vár / várja
--	--	---

A tanulóknak felmerülő kérdés azonban, *mikor melyik ragozást használjuk*, szükségessé teszi a *rendszerező összefoglalást*, amit a tízéves tanuló számára az alábbi táblázat szemléltet. Magasabb szinten ez a táblázat tovább bővül.

*Határozatlan vagy határozott ragozás?*

határozatlan ragozás		határozott ragozás	
kit? kiket? mit? miket? milyen házat? melyet? hány könyvet? hányat?	látok	melyik fát? melyiket?	látom
egy házat, házakat, fát sok ....-t három .....-t		a házat, az autót ezt a házat ezeket a/az ....-t azt a/az ....-t azokat a/az ....-t	
valakit, valamit		Zolit, Katit	

Vannak olyan tankönyvek, amelyek a *határozatlan és határozott ragozást* egymástól függetlenül, időben távol tárgyalják. Tapasztalatunk azt mutatja, hogy jobb ezeket közvetlenül egymás után tanítani, hiszen a tanulók a kommunikáció során megpróbálnak olyan gondolatokat is megfogalmazni, amelyekhez szükségük van a határozott ragozású igealakokra. A berögződött hibák kijavítása sokkal nehezebb, azonkívül a határozott ragozás időbeli eltolása következtében a tanuló ezt szükségtelen dolognak tekinti, amely nélkül is egészen jól tudott kommunikálni.

Hasonlóan nehézséget okoznak a tanulóknak a vonzatok. Lényeges különbség azonban az előbb említett témához képest, hogy ezen a területen nagyon erős az interferencia azoknál a magyar anyanyelvű tanulóknál is, akiket környezetükben rendszeres német hatás ér az iskolán kívül is. /Pl. 'örül vminek' a németben kétféle vonzattal használható, attól függően, hogy már bekövetkezett dolognak (sich freuen über A), vagy ezután bekövetkező dolognak (sich freuen auf A) örül az ember. Ennek a gyakorlása a német és magyar rendszeres szembeállításával lehetséges csupán, a célnyelven megoldott gyakorlatokban ugyanis hibátlanul sikerül a megoldás, de az önálló szövegalkotás során a tanuló az anyanyelvén fogalmazza meg gondolatait, és ülteti át a célnyelvre, ami a magyartól eltérő vonzatok esetében hibázást von maga után.

A létige használata többféle problémát jelent a tanulóknak. A tanulmányok kezdetén találkoznak a kijelentő módú, jelen idejű és harmadik személyű névszói állítmányú mondatokkal (pl. Milyen a kutya? – Fekete a kutya.) Ennek tudatosításához meg kell tanítani, hogy a nevet, életkort, foglalkozást, nemzeti hovatartozást és tulajdonságot kifejező mondatokban nincs létige az E.sz 3. és T.sz. 3. személyben, viszont a helyet jelölőkben van. (Itt van a könyv.)

	<i>Name/Geschlecht Nationalität</i>	<i>Beruf</i>	<i>Eigenschaft</i>	<i>Alter</i>
én	Kati vagyok.	Diák vagyok.	Kicsi vagyok.	Tízéves vagyok.
te	Peti vagy.	Diák vagy.	Kicsi vagy.	Tízéves vagy.
ő/Ön	Ő Éva. -----	Ő diák. -----	Ő kicsi. -----	Ő tízéves. -----
mi	Fiúk vagyunk.	Diákok vagyunk.	Kicsik vagyunk.	Tízévesek vagyunk.
ti	Osztrákok vagytok.	Diákok vagytok.	Kicsik vagytok.	Tízévesek vagytok.
ők/Önök	Ők Gabi és Juli. ---	Ők diákok.---	Ők kicsik. -----	Ők tízévesek. --

*Az én világom 32. oldal*

A ‘milyen’ kérdőszó jelentésének tanításakor itt a ‘wie ist’ jelentést adjuk meg, hogy a későbbi ‘was für’ jelentéstől el tudjuk különíteni. A gyakorlás során egyszerű kis párbeszédekkel mélyíthetjük el az ismereteket:

- A: Éhes vagyok. B: – Én is éhes vagyok. (láncban folytatható)
- A: Éhes vagyok. B: – [Te] éhes vagy? Én szomjas vagyok. (láncban folytatható)
- A: Éhes vagyok. B: – A. éhes, én szomjas vagyok. C: A. éhes, B. szomjas, és én fáradt vagyok. ... (láncban folytatható)

Ezek automatizálásához ismét elkerülhetetlenek a két nyelvet egymással szembeállító gyakorlatok, a fordítás.

A létige további nehézségei jelentkeznek aztán, amikor a van = ‘létezik’, ill. van = ‘birtokol’ jelentéssel megismerkednek a tanulók. A ‘létezik’ jelentés még egy vonzatkülönbségből eredő problémát is felvet: van + Nominatív = es gibt + Akkusatív.

Ahogy a szókinccs gyakorlásánál jól használhatóak a láncok, amit a tanulók játéknak tekintenek, ugyan-  
ezt meg lehet valósítani a nyelvtan tanítása során is, életszerű párbeszédekkel. A nyelvtan gyakorlásán túlmenően a koncentrációt is fejlesztik. /igeragozás: – ‘Olvasok. Én is olvasok./ Én játszok.’

Természetesen a magyar anyanyelvű tanulóknak is nagy szükségük van a nyelvtudásuk fejlesztésére. Egyrészt sok nyelvhelyességi hibát ejtenek ugyanúgy, mint a magyarországi gyerekek (pl. feltételes jelen E.sz.1.sz – ná; suksükölés). *Lényeges különbség a magyart idegen nyelvként tanulóhoz képest a helyesírásban felmerülő nehézségek sora, hiszen számos tanuló csak szóban tanulta anyanyelvét 10 éves koráig, vagy esetleg heti 1-2 órában az iskolában is, ha nem kéttannyelvű népiskolába járt. Az interferencia már azoknál a magyar anyanyelvű tanulóknál is megjelenik, akik még nem beszélnek a németet tökéletesen. Különösen a következő területeken jelentkeznek:*

- Vonzatok (‘Örülök a szünetnek’ helyett ‘Örülök a szünetre.’)
- Névutók használata (‘ez alatt a ház alatt’ helyett ‘ez a ház alatt’)
- Bővített jelzős szerkezetek (‘a ház előtt álló autó’ helyett ‘az autó a ház előtt’)
- a német szenvedő szerkezet szó szerinti fordítása

*Összegezve:* A fent nevezett nyelvtani jelenségek csupán néhány kiragadott példát mutatnak be a magyar mint anyanyelv és magyar mint idegen nyelv tanításában felmerülő különbségek közül.

A kétféle nyelvi megközelítés rendszeres belső differenciálást igényel a tanártól, miközben tudatában kell lennie olyan nehézségeknek, amelyek a nyelvtudás szintjéből erednek. Különös gondot kell fordítani a páros- és csoportmunka, valamint a projektek szervezésére, de a teljesítménymérés és értékelés módjára is. Az írott és elektronikus média számos segítséget nyújt, de nem mentesíti a tanárt az alól, hogy az adott csoport szintjének, igényeinek és adottságainak megfelelő utat mutasson a cél eléréséhez.<sup>13</sup>

### Felhasznált irodalom:

- Dr. Budai László. 2010. *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, Dálnoki-Fésűs András. 1993. *Nyelvtanítás – nyelvtanulás*. Módszertani kézikönyv. Relaxa Kft.
- Bárdos Jenő. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 165 ötlet nyelvtanárok számára. 1991. Tankönyvkiadó Bp.
- Holló – Konráné – Tímár. *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Közös Európai Referenciakeret. 2002. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. 2002 / Még 135 ötlet. 1998. *Módszertani ötletgyűjtemény nyelvtanárok számára*. Helikon Kiadó.
- Molnár Andrea. 2001. *Idegennyelv-tanítás – másképpen*. Eötvös J. Könyvkiadó Bp.
- Robert J. Di Pietro. 1987. *Szerepjátékok a nyelvtanításban*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Thomas Gordon. 1994. *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Studium Effektive.

---

<sup>1</sup> Hungarológiai Ismerettár 6. A magyar mint idegen nyelv fogalma. Nemzetközi Hungarológiai Központ, 1991. <http://mek.niif.hu/01200/01282/01282.htm#bm2> (2011.03.11.)

<sup>2</sup> i.m. Bodolay Géza

<sup>3</sup> Dálnoki-Fésűs András: Nyelvtanítás – nyelvtanulás. Módszertani kézikönyv. Relaxa Kft. Budapest, 1993. 84. oldal

<sup>4</sup> i.m. 84. oldal

<sup>5</sup> Pathy Livia – Seper Judith: *Az én világom*. Sodalitas. Wien-Bécs, 2009.

<sup>6</sup> Dálnoki-Fésűs András: i.m.

<sup>7</sup> Holló Dorottya, Konráné Hegybíró Edit, Tímár Eszter: *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp.

<sup>8</sup> <http://szotar.sztaki.hu/nemet-magyar> (2011.03.13. 10:58)

[http://szotar.magarnemet.hu/\(2011.03.13. 11:00\)](http://szotar.magarnemet.hu/(2011.03.13. 11:00))

<http://dictzone.com/nemet-magyar-szotar/> (2011.03.13. 11:03)

<http://www.cab.u-szeged.hu/cgi-bin/szotarG> (2011.03.13. 11:05)

<http://nemet-magyar-szotar.hu/> (2011.03.13. 11:07)

<http://nemetszotar.hu/> (2011.03.13. 11:09)

<http://nemet.avw.hu/> (2011.03.13. 11:11)

<sup>9</sup>Dálnoki-Fésűs András i.m. 89. oldal

<sup>10</sup> <http://www.bmu.kk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (2011.márc.14. 21:41) fordítás: Pathy Livia

<sup>11</sup> Közös Európai Referenciakeret. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. 2002 / [http://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinsamer\\_Europ%C3%A4ischer\\_Referenzrahmen](http://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinsamer_Europ%C3%A4ischer_Referenzrahmen) (2011-03-17)

<sup>12</sup> i.m.184. oldal

---

PATHY LÍVIA

## Wortschatzentwicklung und sprachkundliche Vermittlung

Im Gymnasium von Felsőőr findet seit fast einem Jahrzehnt zweisprachiger Unterricht statt. Basierend auf den Erfahrungen geriet hinsichtlich des Lehrerfolges die Bedeutung der Entwicklung der Wortschatzentwicklung und der sprachkundliche Vermittlung in den Vordergrund. Als Folge dieses Prozesses entstand das Lehrbuch "Én világom" ("Meine Welt") für die unteren gymnasialien Jahrgangsstufen (Pathy Livia és Seper Judit).

Das Studium der einzelnen Kapitel des Buches kann zur Erstellung ähnlicher Arbeiten beitragen. Hierfür gibt die Autorin ergänzende Erklärungen.

## A pedagógusmesterség megújulásának kihívásai

Minden generáció számára új feladat, hogy a következő generációnak megfelelően adja tovább az adott korszak kultúrkincsét, azokat a normákat, szabályokat, melyek az emberi életvitel megőrzéséhez szükségesek. Ezt a tevékenységet jól szolgálta évszázadokon keresztül a tanítás, ami magában foglalta a tanár és tanuló tevékenységét.

A XX. század második felében a tanítás kifejezés helyett inkább az oktatás szóhasználat terjedt el. A szakirodalom a tanítás, tanulás egységét (Nagy Sándor, Réthy Endréné), a célirányos és a tanuló tudatos aktív tevékenységét (Báthory, 1992) értette alatta. A gyakorlatban elsősorban az oktatás hétköznapi értelmezése terjedt, vagyis az információ, az ismeret, a tudás elsajátíttatása.

A tanítási-tanulási tevékenység az egész személyiséget érintő, aktív folyamat. A társadalmi/környezeti kihívások következtében a pedagógia elméletének és gyakorlatának időről időre meg kell újulnia.

Európában az 1990-es évtizedben általánossá vált az iskola önállóságának növelése céljából – az egyes országok megújult vagy új közoktatási törvényei nyomán – a központi (állami) és a helyi, vagyis az iskolai oktatási programok gyakorlatának bevezetése. Az iskolai oktatási program elkészítése egyszerre jelent *lehetőséget és igen nagy kihívást* az oktatási intézményeknek.

A megvalósítandó iskolai oktatási program kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy az iskola kialakítsa önálló, saját arculatát. *S igen nagy kihívást jelent* valamennyi tantestületnek, mert a feladat megvalósításához nem rendelkeznek sem elméleti alappal, sem gyakorlati tapasztalatokkal.

### A probléma

A közoktatási törvényekben megfogalmazott pedagógiai kultúra (önálló arculat, helyi tanterv, hatékony módszerek) megújulására a gyakorló pedagógusok nincsenek felkészülve.

Az iskolákban döntő többségben a hagyományos – elbeszélő, magyarázó – módszerekkel, elsősorban frontális szervezési módban folyik az oktatás.

Tény, hogy a *halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal* való foglalkozás új feladatok, új helyzetek elé állítja a jelenkori pedagógust. Természetesen nem azért, mert a velük való foglalkozás szükségessége,

módszerei eddig nem voltak ismertek, hanem azért, mert számuk olyan nagymértékben megnőtt, hogy egyes települések iskolái tanulóinak döntő többségét alkotják.

Továbbá, ahogy a társadalom felnőtt, felelős állampolgárai között is természetessé vált az agresszivitás, úgy a gyermekek, tanulók körében is jelentősen megnövekedett a durvaság, a helytelen viselkedés.

A didaktika és a szakmódszertan viszonyában azokat a közös területeket kell keresnünk, amelyek elősegítik, hogy az egyes tanuló tanulási folyamatát a lehető legjobban segítse a tanító/tanár úgy, hogy az az önrányítás és külső segítség egyensúlyában valósuljon meg.

Köztudott, hogy az egyes tanítási területek, mint tantárgyak tantervekben, illetve curriculumban jelennek meg. Ezeken a tantárgyakon keresztül ismeretjük meg a valóság részeit, a viselkedési formákat, sajátíttatjuk el azokat a készségeket, melyek a produktivitásra ösztönöznek.

Egy tantárgy képzési hatékonysága abban áll, hogy mennyire járul hozzá *a felelősségi horizont felépítéséhez, amelyben az ember él, dönt és cselekszik.* (H. Seel, 1997) Az iskolának meg kell valósítania:

- A tudományosan igazolt alapvető ismeretek elsajátíttatását, a tanulás szervezését;
- Az együttműködésre, kooperációra való képességet;
- A kritikai gondolkodás képességét;
- Az egy életen át tartó tanulásra való előkészítést, a megújuló tudás szükségszerűségének megértését.

Fontos szembenéznünk azzal a ténnyel is, hogy a rendszerváltás óta az egészséges versenyszellemet felváltotta a *versengés*, ami nem jó sem az egyén, sem az adott környezet számára.

A fentiekre való felkészítés feltételezi a tanulási folyamatban a tanuló nagyfokú önállóságát, szabadságát, illetve azok tanulását, gyakorlását. Ennek *egyik lehetséges módja*, hogy a pedagógus elméleti és gyakorlati tevékenységét, továbbképzésekkel meg tudja újítani, s azok birtokában képes lesz önálló, kreatív tanítóként tevékenykedni. *Ugyanakkor feltételezem*, hogy a kreativitáshoz, az önálló, innovációs tevékenységhez nem elegendő az elméleti ismeretek alapos elsajátítása, hanem az elméleti ismeretek önálló, alkotó jellegű alkalmazására is szükség van az elméleti ismeretek elsajátításával párhuzamosan.

A tapasztalatom az, hogy a pedagógusok többsége is a gyakorlati segítséget részesíti előnyben.

*Nincs kellő minta* a gyakorló pedagógusok számára a munkáltató módszerek alkalmazásához. Napjainkban reneszánszát élő reformpedagógiai modellek azért kerülhettek az érdeklődés előterébe, mert a kezdeményező pedagógus gyakorlati példát, követhető modellt láthat, láthatott benne. A didaktika és szakmódszertan megújítását jól szolgálhatja az egyes reformpedagógiai koncepciók elemzése, értékelése, egyes elemeinek felhasználása, alkalmazása a tervező munkában. Erről talán nem is mondhat le az elmélet, mert a modellek értékelésével a szakmódszertanok megtermékenyülhetnek.

A reformpedagógiai koncepciók összegzése során az egyes reformpedagógiai elemek kiemelésével, súlypontozásával viszont arra a következtetésre jutottam, hogy a reformpedagógiai modellek jelentősége pontosan az egyediségükben, a *projektszerűségükben rejlik*, vagyis abban, hogy hagyományos tantervi keretek között nehezen alkalmazhatók. A *felelősségteljes magatartás* kialakulását viszont nagymértékben elősegítik a *tanulói önállóságot feltételező, a tanulói szabadságot a rend keretei között biztosító, a segítő irányító pedagógust kívánó, komplex tevékenységrendszerrel megvalósító koncepciók*. Ezen koncepciók bázisát általában projekteként kezelhetjük. *A projektmódszerrel a reformpedagógusok egy új arculatú, sajátos légkörű, tevékenységközpontú, gyermekközpontú modelleket nyújtottak.*

#### *Lehetséges megoldások*

A pedagógiai gyakorlat megújulását a hatékony, munkáltató, tevékenkedtető *módszerek* fontosságának *felismerése*, a megvalósítás kritériumainak *készségszintű elsajátítása*, az *eredmény* előnyeinek és hátrányainak figyelembe vétele kell, hogy jellemezze.

Munkáltató módszerek: a projektmódszer, a kooperatív oktatási módszer, a szimuláció, a szerepjáték, a játék, a tanulmányi kirándulás, a tanulási szerződés, s a sokat kritizált házi feladat. *Valamennyi munkáltató módszer közös jellemzője, hogy önálló, csoportos tevékenységet feltételez. Az önálló módszerek mindegyike a domináns választott módszernek lehet egy kísérő eljárása, alkalmazott technikája.*

#### *A projektmódszerektől a projektoktatásig*

„Az az ember, aki az értékes társadalmi célokkal összhangban szabályozza életét, kielégíti mind a

*gyakorlati hatékonyság, mind az erkölcsi felelősség követelményeit.*” Ezeket a gondolatokat Kilpatrick, a projektmódszer kidolgozója, projekt-megfogalmazásában a következőkkel magyarázza: a projekt maga az élet, amely társadalmi környezetben folyik, elégedetté tesz, megtanít a kitartó munkára, segít sikeresnek lenni, a céltudatos tevékenység, az értékes élet tipikus szakasza a demokratikus társadalomban. A projektmódszer kritériumaként az alábbiakat jelöli meg:

- célvezérelt tapasztalatszerzés, „teljes értékű”, erős aktivitás,
- lehetőséget biztosít, megtanulni hogyan kell a célt meghatározni (a célkitűzés belső
- sürgetés),
- a cél irányába mutató *beállítódás* készséget, *felkészültséget* jelent,
- a gyermek folyamatosan szelektív döntéseket végez,
- a cél meghatározza az eredményt,
- a felkészültség megelégedést vált ki, ha a célt elérték,
- az elégedettség megerősíti a tevékenységet,
- tartós érdeklődésből fakadó cselekvés,
- helyt ad a magatartás etikai minőségét jellemző lényeges elemének.

(Kilpatrick, 1918.)

Dewey kísérleti iskolájában a projektmódszer alkalmazásával megvalósítja alapelvét: „Hozzuk az iskolát az élettel kapcsolatba, s ezzel szükségképpen minden tantárgyat is szoros viszonyba hoztunk egymással.” (Dewey, 1912.)

Magyarországon Nagy László didaktikai koncepcióját fejlődéslélektani alapon alkotta meg. Tantervi koncepciójában tantárgycsoportokat hozott létre: az érdeklődés motívumai koncepciójában a tevékenység, az érzékelés és a már meglévő ismeret. A természetes érdeklődési motívumok mellett a tanárnak igen nagy lehetőséget kínált az érdeklődés mesterséges irányítására. Nagy László szerint az oktatás célja: az érdeklődés felkeltése és a „tiszta szemléletek” létrejöttének folyamata. Egyúttal ez az oktatási folyamat két alapvető szakasza. A Nagy László-i koncepció a gyakorlatban Domokos Lászlóné „Új Iskolájában” (1915-1949) és Nemesné Müller Márta „Családi Iskolájában” (1915-1943) teljesedtek ki. Domokos Lászlóné az érdeklődésen alapuló munkacsoportok – például a magyar falu élete, ősi magyar népszokások – és tanérvégi kiállítások megszervezésével projektszerű tevékenységet folytatott. Nemesné Müller Márta alapelvei – a kor reformpe-

dagógiai elveihez hasonlóan – az életegységben folyó oktatás, a tantárgyi koncentráció, az érdeklődés alapú oktatás, a tevékenységorientált munkaszervezés voltak. (Kovátsné Németh Mária, 2008.)

A pedagógiai gyakorlatban a projektmunka aktualizálása Hortobágyi Katalin nevéhez fűződik (1991). „A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek a középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválaszolása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik.” (Hortobágyi, 1991)

M. Nádasi Mária megfogalmazásában a projekt: valamely összetett, komplex feladat elvégzésének feltételeit, folyamatát, eredményeit meghatározó terv. A pedagógiai projekt valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma; a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározása; a munkamenet és az eredmények megtervezése; az eredmények prezentálása. (M. Nádasi Mária, 2003.)

### A projektoktatás

A projekt módszer gyakorlati megvalósításával az oktatásban folyamatosan gazdagodott az elmélet is. Végül is a módszer egy önálló oktatási stratégiává vált, mintegy a hagyományos oktatás alternatívája, a projektoktatás.

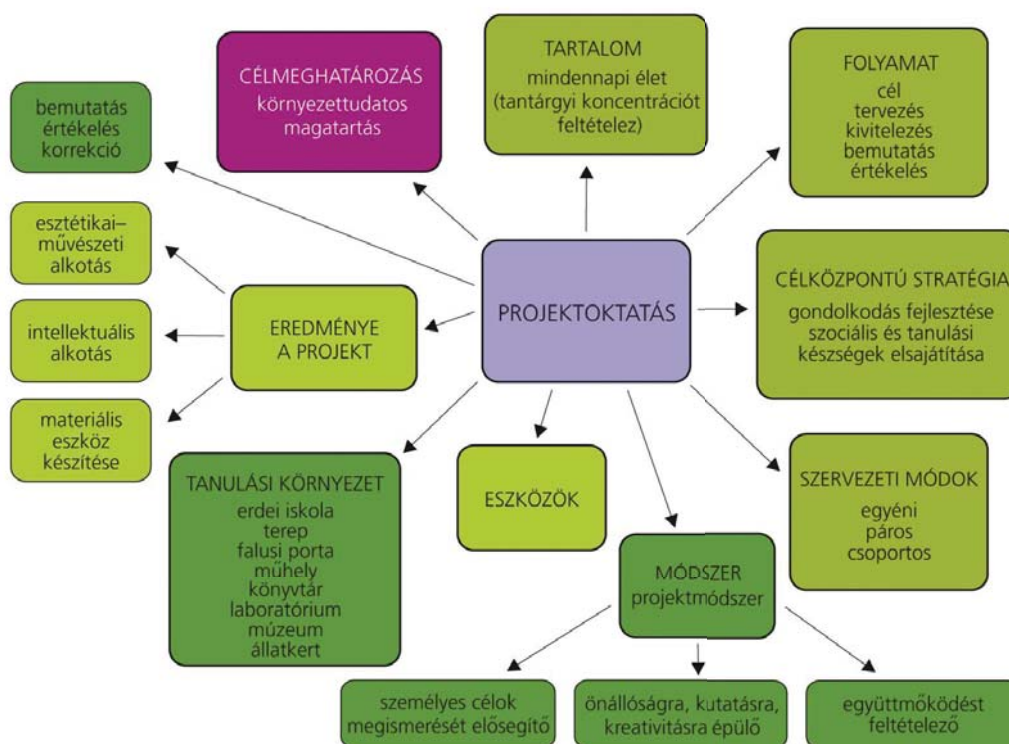
A projektoktatás egy új oktatási stratégia, mely kiválóan alkalmas a tanulás tanulására és ezáltal az élethosszig tartó tanulás megalapozására.

A projektoktatás olyan célközpontú oktatási stratégia, mely egyrészt a sajátos célok elérését, a valós életet integráló és reprezentáló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, tevékenységközpontú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai keretet kitérítve természetes tanulási környezetben valósítja meg; másrészt a stratégia eredményeként létrejött projekt további tanulási célok spirálisan fejlődő modelljét valósítja meg. (Kováts, 2008)

A projektoktatás eredménye mindig egy produktum, egy projekt. A projekt sajátossága, hogy kettős funkciójú: egyrészt egy tanulási egység, melynek középpontjában a valós életben felmerülő az emberek többségét érintő kihívás, probléma áll, melynek megoldása felelős, együttműködésre képes, magatartást kíván; másrészt a tanuló tanulás során létrejött produktum, projekt magában hordozza az elsajátított tanulás további alkalmazását, gazdagítását, újabb produktumok alkotását.

A projekt fajtái: esztétikai-művészeti alkotás, intellektuális alkotás, materiális eszköz készítése. A projektoktatás fogalmi körét az alábbi ábra szemlélteti:

A projektoktatás, mint oktatási stratégia



Forrás: Kovátsné N. Mária, 2010

### A projektoktatás célja és tartalma

A projektoktatás elméletileg minden tanulási egység elsajátítására alkalmas, nélkülözhetetlen viszont azokban a komplex témakörökben, ahol a célkitűzésekben olyan összefüggések megértése, olyan magatartásformák elsajátítása a feladat, amelyek a *megismerési folyamatban a konkrét tapasztalatszerzést feltételezik*. Ilyen például a fenntartható fejlődés célja: a környezettudatos, felelősségteljes magatartás.

A szakirodalom egyetért abban, a hazai és a külföldi közoktatási gyakorlat pedig bizonyítja, hogy a *környezettel kapcsolatos tananyagtartalom közvetítésére* a projektoktatás kiválóan alkalmas, mert:

- *széles tantárgyi koncentrációt feltételez; ezáltal komplex szemléletmód kialakítására törekszik;*
- *a valós élet problémáit dolgozza fel;*
- *a gyakorlati élettel kapcsolatos ismerettartalmak feldolgozása tevékenységorientált.*

A projektoktatással megvalósuló tanulási *folyamatban* döntő szervezési tényező a tanulók önállósága. A tanulók önállósága már a projektcélok (részcélok) meghatározásánál megnyilvánul, a megismerés (tervezés, kivitelezés) folyamatában pedig kiteljesedik. Az önálló tevékenységsorok velejárája minden esetben az élmény és az újszerű szociális és tanulási készségek elsajátítása, végső soron pedig az önirányított tanulás.

*Az önirányított tanulás középpontjában:*

- a holisztikus szemléletmód, világkép kialakítása;
- a kritikus gondolkodás fejlesztése;
- a szociális és tanulási készségek elsajátítása;
- az értelem és érzelem egyensúlya áll.

A tanítási-tanulási stratégia lépései a következők:

1. A tanulók felismerik, megértik az adott (projekt) probléma megoldásához vezető fő célt.

2. A tanár segítségével a tanulók további konkrét problémákat, célokat (részcélokat) fogalmazznak meg a fő cél eléréséhez.
3. Egyénileg vagy az önkéntesen alakult csoportokban a tanulók választanak a megfogalmazott problémákból, hogy megoldják azt.
4. A tanulók tervet készítenek a megoldásról, megfogalmazzák a feladatokat.
5. Maguk szervezik a feladatelosztást, az adatgyűjtés színhelyeit, esetleges adatközlők kiválasztását, megkeresve a támogatókat.
6. *Aktív kivitelezés* az egyéni, páros vagy csoportos munka során a tanári segítség lehetőségével.
7. A produktum bemutatása a csapatok előtt.
8. A projekt értékelése a tanulói *önértékelésnél* a középpontban a projekt készítésének folyamata, *csapatok értékelésének* középpontjában a bemutatás, a *zsűri értékelésének* középpontjában a projekttevékenység és a produktum áll.
9. A szükséges korrekciók elvégzése.
10. A projekt közzététele.

A projektoktatás folyamatában a tanulás alapvetően az *egyéni, páros és csoportos szervezeti formákban* történik. A tevékenység megszervezésekor, valamint a feladatok megoldása során a hangsúly az *együttes munkálkodáson, egymás segítségén, elfogadásán, a kommunikációs készségek, technikák elsajátításán van*.

A *projekt módszer* mindig *célirányos, problémaorientált*, a tanulók *érdeklődésére, aktív tevékenységére* épít. A valós világgal való közvetlen kapcsolata feltételezi az iskola tanulási környezetének kiterjesztését. A *megismerési folyamatot* a gyermeki személyiségfejlődés hatékony elősegítése érdekében szervezi. Ezért a *kezdeményezésre, az együttműködésre és a kreatív, felfedezettő kutató technikákra* helyezi a hangsúlyt.

### Példák a technikákra

Tanulói kezdeményezésre épülő technikák	Együttműködésre készítő technikák	Kreatív felfedezettő, kutató technikák
Beszélgetés	Játékok (népi, szerepejáték, dramatizálás)	Szakirodalom feltárása
Vita kezdeményezése	Bábozás	Interjú az adatközlőkkel
Felidzés, élménybeszámoló	Dramatikus helyzetgyakorlatok	Poszter készítése
Problémafelvetés	Gyűjtés (illatok, szagok, hangok)	Kiállítás rendezése
Ötletbörze	Céhalapítás	Papírkészítés, vízvizsgálat
Programválasztás	Csoportalakítás (névválasztás, címer- és zászlókészítés)	Vizsgálódás és mintavétel
Kreatív műhelymunkák választása	Vetélkedő, verseny	Képeslapkészítés
Önálló adatgyűjtés	Alkotás	Térképkészítés, térképhasználat
Új útvonalak kitalálása		Hangtérkép
Eredeti helyszínek felkeresése		Tantúra



A projektmódszer további jellemzői:

1. az ismeretek, jártasságok, szokások elsajátítását indirekt úton biztosítja;
2. az alapvető szociális kritériumok gyakoroltatását, a demokratikus közülethez szükséges készségek elsajátítását (szabadság, önállóság, felelősség, partnerség, humanizmus, kompromisszum) elősegíti;
3. a tanulás eszköz jellegénél fogva önkéntelen, örömteli tevékenység;
4. a tanulás eredményeként a konkrét projektben való munkálkodás folyamán önálló, egyéni szemlélet, kultúra születik;
5. további célok kitűzésére, feladatok megoldására készlet.

A projektoktatás során a tanítási-tanulási tevékenység *eszköztára* lényegesen gazdagabb az iskolai eszköztárnál. Az új természetes tanulási környezet olyan eszközök gazdag tárházát (csillagvizsgáló, mázsáló) kínálja, mely iskolai környezetben közvetlenül nem alkalmazható, de adaptálásuk megvalósítható.

A *tanulási környezet új*, természetes, sőt maga a természet. A valós világgal való kapcsolat feltételezi az iskolai keretek kitágítását, a természetes környezetben való tanulás feltételeinek megszervezését. A *terepi munkák*, adatközlők kiválasztása, megkeresése további elemzéseket tesznek lehetővé a laboratóriumi körülmények között, illetve összehasonlító, értékelő konklúziók megerősítése történhet a szakkönyvekkel.

A projektoktatás, benne a projektmódszer előnyeit, várható eredményeit mutattuk be a hatékony tanulás megszervezésének kívánatos lépéseivel. Számos empirikus kutatás bizonyította (Horváth, 1994.; Kagan, 2001.), hogy a tanulók együttműködésére építő módszerek eredményesebbek, a csoportok tagjainak teljesítménye jobb, a diákok motiváltabbak, a „tanulóknak nemcsak a kognitív, hanem az együttműködési képességei is fejlődtek”. (Petriné, 2008., 186.o.)

Hátránya viszont, hogy a kiváló tanulók egyéni kognitív teljesítménye nem mindig adekvát a csoport által vállalt célkitűzésekkel, feladatokkal.

#### *A kooperatív oktatási módszer*

A kooperatív oktatási módszer a tanulók kis csoportokban (4-6 fő) való együttműködésen alapuló, tevékenységorientált foglalkoztatása.

*Célja:* az intellektuális készségek fejlesztése, a szociális készségek fejlesztése, az együttműködési képesség kialakítása.

*Alapelvei:* az egyidejű interakció, az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel.

#### *Változatai:*

csoportos tanulás – egyéni teljesítmény

csoportos tanulás – egyéni vetélkedő (csoporton belül)

mozaik-tanulás (az anyag felosztása, és együttes előadás)

csoportkutatás (közös tervezés, kutatás)

A kooperatív módszer nem nélkülözheti a társak aktív, segítő, támogató részvételét az együttes munka, a kooperatív tanulás keretei között. A tanulók nemcsak a saját munkájukért, hanem a csoport tagjának tanulási eredményeiért is felelősek.

A kooperatív módszerek nagymértékben elősegítik az adott osztályon, közösségen belüli kapcsolatok pozitív irányú alakulását, hozzájárulnak az önértékelés fejlődéséhez, az iskolához való pozitív attitűdök kialakulásához. (Falus, 2003.)

A kooperatív munka feltételezi: a kooperatív munkára alkalmas témát, helyzetet; a diákok közötti kölcsönös függési viszony felismertetését; a közvetlen interakciók lehetőségét; az egyéni beszámolás, az egyéni eredmények hasznosítását; a tolerancia, a bizalom, a konfliktuskezelés képességeit; a pedagógus képességeit a közvetett irányításra. (Petriné, 2008.)

A kooperatív munka vitathatatlan előnyei: a tanulók empátiás képességeinek, kooperációs képességeinek (beszélgetés, vita, meghallgatás stb.) fejlődése; a közösen végzett munka szorongást oldó, motiváló hatásának érvényesülése.

Problémát jelenthetnek a tanulók egyéni sajátosságai (érettség, szociális nevelési szükségletek). (M. Nádas, 2001.)

#### *A tanulási szerződés*

A tanulási szerződés egy olyan tanár és tanuló közötti megállapodás, amely egy adott tanulási cél elérése érdekében történik. A megállapodás különböző feladatokat tartalmazhat, amelyek lehetnek kötelezőek vagy választhatóak.

A tanulási szerződés célja: a tanuló önállóságának, felelősségvállalásának növelése, az egyéni ütemben végzett munka lehetőségének biztosítása, a tanuló motiválása a vállalt feladat elvégzésére. A koncepció születése Helen Parkhurst nevéhez fűződik. (Parkhurst, 1982.)

#### *Tanulmányutak, kirándulások*

*Célja:* Az elméletben megalapozott ismeretek alkalmazása a gyakorlatban, közvetlen tapasztalatok, élmények szerzése.

*Tartalma:* A tanulmányi kirándulás olyan ismeretszerzésre és ismeretek alkalmazására ad lehetőséget, amelyek a természeti és társadalmi jelenségek, fo-

lyamatok tanulmányozására, vizsgálatára, valamint gyűjtőmunkára irányulnak. Formái: tanulmányi séta, országjárás, tanulmányút, kirándulás. A tanulmányút témájától függően irányulhat kultúrtörténeti emlékhelyek megismerésére vagy szélerőművek, hulladékégetők, biogáz-üzem megtekintésére és közvetlen hatásainak meg tapasztalására (pl. zaj, szag). Az alkalmazott oktatási módszerek a következők: előzetes felkészülés, tájékoztatás tájékozódás, szemléltetés, magyarázat.

Előnye: Személyes megfigyelés, tapasztalat-, és élményszerzés. Segít megszüntetni az emberekben lévő bizonytalanságot, bizalmatlanságot a kevésbé ismert fejlesztésekkel, technológiákkal és hatásokkal szemben. A kirándulás vonzóbb, mint egy több órás előadás. Probléma lehet, hogy költségigényes, alapos szervezés szükséges hozzá.

#### *A szimuláció, a szerepjáték és a játék*

A szimuláció, a szerepjáték és a játék olyan oktatási módszerek, amelyek alkalmazásával a tanulók közvetlen tapasztalati úton gyakorolnak olyan tevékenységeket, amelyek a valóságos élet leegyszerűsített szabályai, eseményei, jelenségei.

Célja: a szabályok, normák ismerete, elfogadása, a tevékenységek (szerepek, valós helyzetek) gyakoroltatásával.

#### *Struktúrája:*

- a háttérrel leíró forgatókönyv,
- a különféle érdekeket megvalósító szerepek,
- az egyének által követendő lépések,
- a valós helyzetet tükröző adatok,
- lehetőség a döntések következményeiről való meggyőződésnek.

A szerepjáték életközeli, élményszerű, hosszútávú tudást biztosít a mindennapi életben való eligazodáshoz. Maga a játék erősen motiváló, feszültséget oldó, a szabályok, normák elfogadását elősegítő módszer.

#### *A házi feladat*

A házi feladat a tanuló önálló tevékenységét feltételező módszer. A házi feladat felelősségérzetet, kötelességérzetet kialakító hatását, illetve teljesítménynövelő eredményét nemzetközi empirikus vizsgálatok bizonyítják. (Falus, 2003.)

A házi feladat eredményességének kritériumai meg egyeznek az eredményes pedagógiai munka alapvető feltételeivel, nevezetesen világos feladatmegjelölés, a tanulók számára megoldandó és megoldható legyen, a tanári ellenőrzés, értékelés rendszeres, a hibák korrigálhatók legyenek.

*Összefoglalva:* A hatékony tanulást elősegítő módszerek kivétel nélkül feladat-, illetve tevékenységorientáltak. Alkalmazásuk jelentős mértékben növeli a tanulói aktivitást, a tanulók önállóságát; szabadságot, választási lehetőségeket biztosít a tanulási folyamat megismerési és kivitelezési folyamatában; minden esetben feltételezi a tanulói produktum bemutatását, értékelését; lehetővé teszi a bemutatott produktum korrekcióját; egyúttal motivál a minőségibb munkára, s hozzájárul a tanulók személyiségfejlődéséhez.

---

#### **Felhasznált irodalom:**

1. Falus Iván (2003): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp.,
2. Helen Parkhurst: A Dalton-terv. Tankönyvkiadó, Bp.,
3. Hortobágyi Katalin (1991): Projekt kézikönyv. ALTERN füzetek 1. OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp.
4. J. Dewey (1912): Az iskola és a társadalom. (Fordította és bevezetővel ellátta: dr. Ozoray Frigyes. Bp.)
5. Kovátsné Németh Mária: A projektoktatás jelentősége a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben In.: Projekt módszer IV. (szerk.: Hegedűs Gábor), Kecskemét, 2004.
6. Kovátsné Németh Mária (2008): A projektoktatás mint a fenntarthatóság oktatási stratégiája. In.: A tanítás-tanulás hatékony szervezése. Educatio. Bp. 176-184.o.
7. M. Nádasi Mária (2001): Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt., Pécs
8. M. Nádasi Mária (2003): A projektoktatás, Gondolat Kiadói KFT, Budapest
9. Petriné Feyér Judit (2008): A kooperatív tanítás-tanulás. In.: A tanítás-tanulás hatékony szervezése. Educatio, Bp., 185-195.o.
10. S. Kagan (2001): Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Bp.
11. W. H. Kilpatrick (1918): A projekt módszer (Fordította: Mayerné Zsádon Éva)

# **Die Herausforderungen in der Reform der Kunst der Pädagogik**

Infolge der Evaluierung der Probleme von Pädagogen, die jenseits der Grenzen Ungarisch unterrichten, haben wir die Reformmöglichkeiten der Kunst der Pädagogik untersucht. Dies sind auf Kompetenzen basierende Unterrichtskriterien, Fragen der Lehrkräfte für Ungarisch als Fremdsprache, die Kennzeichen des reflektiven Pädagogen, die Sammlung hyperaktiver Symptome, die Autonomie des Pädagogen, die Möglichkeiten der Lehrbuchauswahl und die Methoden effektiven Lernens. Die Methoden, die ein effektives Lernen unterstützen, sind ausnahmslos aufgaben- bzw. tätigkeitsorientiert. Ihre Anwendung erhöht in hohem Maße die Aktivität der Schüler, die Selbstständigkeit der Schüler; gewährt Freiraum und Wahlmöglichkeit im Erkennungs- und Ausführungsprozess des Lernprozesses; die Vorstellung und Bewertung unseres Produktes motiviert zu Qualitätsarbeit und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bei.

## A tanulói személyiség megismerése

A tanulók alapos megismerése nélkül nem lehet eredményes pedagógiai munkát végezni. A tanulók megismerésével kapcsolatban sokféle elméleti nézet és különféle szerkezetű szempontsorozat volt és van forgalomban. Ha a pedagógus megfelelő információval rendelkezik a növendékeiről, és képes az adatok helyes értelmezésére, számottevő javulás mutatható ki a gyermek tanulmányi eredményében, az iskolához fűződő viszonyában és magatartásában. A gyermek viselkedésének mélyebb megértése lehetővé teszi, hogy differenciáltabb nevelési-oktatási eljárásokat választhassunk.

### A megismerés általános kérdései

A pedagógiai tevékenység eredményessége szempontjából fontos azoknak a pszichológiai vizsgáló eljárásoknak az ismerete, amelyeket a napi pedagógiai munkájuk során szakirányú felkészültség nélkül is hasznosítani tudnak.

„A tanuló személyiségéről kialakuló kép a nevelési folyamatban formálódik és vissza is hat a nevelési folyamatra. Ha a pedagógus megbízható képpel rendelkezik növendékeiről, és képes arra, hogy az információkat helyesen értelmezze, akkor javulás várható a tanuló tanulmányi eredményében, az iskolához fűződő viszonyában és a magatartásában” (Tóth, 2002. 16. o.).

A tanuló megismerése indirekt úton valósul meg. A megismerés során a pedagógus képességeket, tulajdonságokat, érdeklődési irányokat, motívumokat, érzelmi viszonyulásokat kíván feltárni. Ezek mind olyan sajátosságok, amelyek közvetlenül nem vizsgálhatók, viszont közvetve kifejezésre jutnak a tevékenységben, a viselkedésben, a különféle produktumokban, a beszédben és a metakommunikatív jelzésekben.

Tóth (2002) a pedagógus szerint egyszerre megfigyelő és megértő, értékelő és minősítő beállítódással is rendelkezik. A pszichológus a diagnosztikai munka során elsősorban a jelen állapotot veszi figyelembe, míg a pedagógus emellett a nevelési célt is, azaz a tennivalókat a nevelési célhoz viszonyítva határozza meg.

A tanulói személyiség megismerése a tanuló természetes élet- és munkafeltételei között valósul meg, hiszen a személyiségvonások alakulását ezek a körülmények befolyásolják elsősorban, s egyes konkrét szituációban ezek módosíthatják azokat (P. Balogh- S. Gergencsik, 1999).

A személyiség tanulmányozása, elemzése csak a különböző tevékenységeken keresztül lehetséges, hiszen a személyiség funkcionalitásában, tevékenységében nyilvánul meg. A tevékenység nem azonos a külső motorikus aktivitással, a látszólagos képet mindenesetben a pszichikus sajátosságokra kell visszavezetni.

A megismerés mindig az adekvát továbbfejlesztés érdekében történik, ehhez biztosít reális alapot, és célszerű a személyiségben meglévő pozitív sajátosságokra építve megtervezni az adott tanuló fejlesztési programját.

### A tanulói személyiség megismerésének általános területei

Ahhoz, hogy a megismerés eredményes legyen, fel kell állítani olyan szempontokat, amelyek mentén vizsgálódásokat tudunk végezni. Természetesen olyan esetekben, amikor egy adott tanulóval van szó, nem szükséges valamennyi szempontot figyelembe venni, a leírtakból csak azokat kell kiválasztani, amelyek megítélésünk szerint a probléma feltárását elősegíti.

Tisztában kell lenni azzal, hogy a személyiségjellemzők állandóan változnak, alakulásban vannak, ezért az éppen jellemző aktuális személyiségjegyek nem véglegesek, lezártak, hosszú távú következtetések levonására nem alkalmasak. Elsősorban az aktuális fejlesztési feladatok eltervezéséhez és végrehajtásához szolgálhatnak alapul. Tóth (2002) szerint a megismerésnek a következő három területre kell kiterjednie:

#### *A gyermek élettörténete*

Az aktuálisan kifejtett nevelő hatás eredményességét indirekt módon befolyásolja a személyiség eddigi fejlődéstörténete, hiszen ezek hatására alakultak ki mostani szokásai, személyiségjegyei.

A gyermek élettörténetének ismerete minden tanuló esetében hasznos lehet, különösen olyan esetekben, amikor a gyermektanulási kudarcokkal, szociális inadaptációval, esetleg fejlődési lemaradással rendelkezik. Ennek fő módszere a szülővel történő irányított beszélgetés, amely során közölni kell a szülővel, hogy a tőle hallottakat bizalmasan fogjuk kezelni.

Néhány szempont az anamnézishez:

- Családi adatok, körülmények a gyermek születésekor és utána, kívánt gyermek-e, a szülők életkora, krízisek, nehézségek a családban, szociokulturális viszonyok változása

- A terhesség és a szülés körülményei

- Testi fejlődés és mozgásfejlődés (szopás, elválasztás, járás, kezesség)

- A megismerő tevékenység fejlődése és a beszédfejlődés (értelmi fejlődés, iskolaérettség, mesehallgatás, játéktevékenység, összefüggő beszéd, beszédhiba)

- A társas magatartás és az érzelmek fejlődése (kötődés alakulása, kortársakhoz való viszonyulás, óvodába való beilleszkedés, érzelmi megnyilvánulások, félelmek, szereplési szokások, kudarctűrő képesség)

- A nevelési nehézségek

*Jelenlegi családi-nevelési körülmények és a gyermek életmódja*

A gyermeket születése pillanatától ebből a mikrokozmoszból éri a legintenzívebb hatások, érzelmileg és egzisztenciálisan is ehhez a közeghez kapcsolódik a legintenzívebben. Fontos információkat jelenthet a pedagógus számára a család összetételének, szociális és kulturális színvonalának, igény szintjének az ismerete. Ennél is lényegesebb a családban kialakult személyes kapcsolatok, uralkodó szokások, életvezetési elvek, nevelési elvek megismerése. A megfelelő bánásmód a pedagógus részéről nem nélkülözheti annak ismeretét, hogy milyen a gyermek napirendje, otthoni tanulásmódja, mennyire vannak meg ehhez a feltételek, milyenek a szülők elvárásai, elképzelései a gyermek jövőjéről. A gyermekkel való kapcsolatteremtésben sokat segíthet, ha ismeri a pedagógus a gyermek érdeklődését, hobbiját, kedvenc időtöltését.

A gyermek környezetrendszerében számottevő hatótényező a családon kívül a mindenkori osztályközösség és más egyéb csoportok. Alapvetően meghatározza a személyiségfejlődést, hogy a gyermek milyen helyet tölt be az adott struktúrában, milyen szerepet vállal, kihez fűzik baráti érzelmek, milyen a társas viselkedése.

Néhány szempont a vizsgálódáshoz:

- Szociokulturális körülmények (anyagi és lakásvizonyok, a szülők végzettsége, tömegkommunikációs eszközök használata otthon, kulturálódási lehetőségek, továbbtanulás a családban, a szabadidő eltöltése)

- A család szerkezete és kapcsolatai (a család összetétele, válás, haláleset előfordulása, annak hatása a gyermekre, családi ünnepek megtartása, a család kapcsolatrendszere)

- A család belső élete (a családtagok érzelmi kapcsolata, munkamegosztás, döntések a családban, jutalmazás és büntetés alkalmazása, elégedettség a gyermekkel, követelményrendszer alkalmazása és betartása)

- A gyermek életmódja (otthoni napirend, a család közös tevékenysége, a gyermek önállósága)

*Aktuális személyiség*

Az aktuális személyiség megismerése a legkövetlenebb pedagógiai feladat. Kiterjed a testi és a pszichikus fejlettségre egyaránt. A testi fejlettség a gyermek egészségi állapotának megismerése nem feltétlenül orvosi feladat. A pszichikus teljesítőképességet a kiegyensúlyozott lelki állapotot a biológiai, fiziológiai folyamatok alapvetően befolyásolják. Ezért fontos tisztában lenni azzal, hogy a hirtelen teljesítményromlás, a fejfájás, a szédülés, fokozottabb fáradékonyság akár egy-egy egészségügyi probléma tünete is lehet.

A pszichikus fejlettség meghatározásában fontos szerepe van a tanuló érkelődésének, cselekvéskiváltó szükségleteinek ismeretére. A tanulók mentális képességei legközvetlenebbül a tanulmányi tevékenységben nyilvánulnak meg, közvetlen meghatározói a tanulmányi teljesítménynek. Ilyen szempontból vizsgálhatóak a megismerési folyamatok sajátosságai: a figyelemnél az összpontosítás tartósságát, a figyelem terjedelmét és elterelhetőségét, az emlékezet minőségét, a képzelet fejlődésében a produktív és reprodukív képzelet arányát, fejlettségét, a gondolkodás jellemzőit, a fogalmak tisztaságát, az ítéletek biztonságát, a következtetések logikusságát, a problémamegoldás fejlettségét.

A mentális képességek megismeréséhez mindig többoldalú viszonyításra van lehetőség, egy tanuló értelmi képességeinek megítélésénél viszonyíthatunk életkori fejlettségéhez, az osztály értelmi szintjéhez, valamint a tanuló eddigi fejlettségi szintjéhez. A viszonyítás megmutatja a fejlődés irányát és mértékét.

A jellem és az akarati vonások megismerése a tanuló viselkedésén és teljesítményén keresztül lehet a legeredményesebb. Teljesítmény alatt nem csupán a tanulás értendő, hanem sok más egyéb osztályon kívüli iskolai feladat. A viselkedésben megnyilvánuló jellemvonások a teljesítményhez, a környezethez és az önmagához való alapviszonyulásokban mutatkoznak

meg. Teljesítményében lehet törekvő, buzgó, készséges, kitartó, közömbös, változó szorgalmú, hanyag, elutasító. A környezethez való viszonyt tekintve a társas viselkedést illetően lehet segítőkész, együttérző, azonosuló, nyílt, alkalmazkodó, érdektelen, zárkózott, személyes előnyöket kereső, gyanakvó, irigy, önző, önérvényesülő. A tanuló önmagához való viszonya kifejezésre jut a tanuló öntudatában, önértékelésében, melyet jellemezhet jogos önbizalom, szélsőséges önértékelés, az önbizalom hiánya, belső gyengeség. A tanuló akarati vonásai elsősorban iskolai teljesítményében mutatkoznak meg, mennyire kitartó, állhatatos, szavaálló, biztatást, ellenőrzést igénylő, esetleg akarati erőfeszítésekre képtelen.

Néhány szempont a vizsgálódáshoz:

- Testi fejlettség, egészségi állapot
- Dinamikus tendenciák köre (az érdeklődés iránya, tartóssága, erőssége, az érzelmek differenciáltsága, mélysége, tartóssága, érzékenység, a tevékenységek motívumai)
- Mentális képességek (figyelem, megfigyelőképesség, emlékezet, képzelet, gondolkodás)
- Jellembeli és akarati vonások (a teljesítményhez való viszony feltárása, környezetéhez és önmagához való viszonya) (Tóth, 2002).

#### *A hatékony tanulói megismerés lépései*

A tanulói személyiség megismerése tervszerűen, célirányosan előre meghatározott lépések alapján történik, mely lépések a következők:

1. A probléma definiálása, melynek során meghatározandó, hogy milyen cél érdekében történik az információgyűjtés, mi jelent problémát az iskolai munkában
2. A problémához kapcsolódó szakmai ismeretek felfrissítése, amely során megtörténik az előzetes ismeretek felelevenítése, szükség esetén a szakirodalmak áttanulmányozása
3. Módszerek, eszközök kiválasztása, amelyek alkalmasak a tanuló intrapszichés sajátosságainak feltárására, továbbá az interperszonális és környezeti rendszerek feltérképezésére
4. A pedagógiai vizsgálatok és felmérések elvégzése, természetesen a pedagógus által alkalmazható módszerek segítségével
5. Adatok kiértékelése, összegzése, elemzése, összefüggések keresése
6. Az eredmények alapján a pedagógiai kompetenciába tartozó feladatok megállapítása, vagyis fejlesztési terv kidolgozása, szükség esetén más szakterületekhez tartozó szakemberek bevonása.

### **A tanulói személyiség tanulmányozására szolgáló módszerek**

A tanulói személyiség megismerése során célszerű sokféle módszert alkalmazni, hiszen így kiküszöbölhetővé válik a szubjektív megítélés, és lehetőség nyílik arra, hogy olyan összkép alakuljon ki a tanulóról, amely reális alapot biztosít a fejlesztéshez. *P. Balogh és S. Gergencsik* (1999) a következő módszereket ajánlja a személyiség tanulmányozásához:

#### *Megfigyelés:*

A pedagógiai szituáció rendkívül sok szálból összetevődő, komplex jellegű, ezért mindmáig alapvető módszernek tekintjük a megfigyelést. Lehet rendszeres és alkalmi. Irányulhat egy tanulóra, egy csoportra, akár az egész osztályra. Alkalom lehet rá egy tanóra, napközis foglalkozás, a szünet, de akár iskolán kívüli tevékenység is. A tények regisztrálásán minden esetben túlmutat, hiszen elemzéssel, értelmezéssel párosul. Annak érdekében, hogy a megfigyelések később is felidézhetőek legyen, célszerű a tapasztalatokat rögzíteni.

#### *Pedagógiai helyzetteremtés:*

A megfigyelés és a kísérlet között átmenetet képez a pedagógiai helyzetteremtés, amikor a megfigyelni kívánt jelenséget, véleménynyilvánítást, állásfoglalást kiváltó szituációt mi magunk hozzuk létre. Erre alkalmas szituáció lehet például a vitaalkalmak és konfliktusszituációk teremtése és elemzése.

#### *Pedagógiai szándékú beszélgetés:*

Ide tartozik a spontán közlés, az irányított beszélgetés, a véleménycsere, amely formáját tekintve lehet egyéni és csoportos egyaránt. Előnye a közvetlenség, de nem ad annyi tényleges és főleg használható információt, mint ahogyan azt a pedagógus-közvélemény tartja. Gyengíti az információk értékét, hogy a fiatalabb tanulók erős közlési vágyaik ellenére sem tudnak túl sok lényeges jellemzőt önmagukról elmondani. A serdülők már tudatosabban elemzik önmagukat, de nem szívesen nyilatkoznak problémáikról. A módszer hátránya, hogy kevés információt ad. Természetesen a beszélgetés hasznosíthatóságát mindig a konkrét tanár–diák személyes kapcsolatának minősége szabja meg. Ezeknek a beszélgetéseknek elengedhetetlen feltétele a pedagógiai tapintat.

#### *Explorációs módszerek:*

Az explorációs módszerek egyaránt alkalmasak a tanuló személyiségének és környezetének tanul-

mányozására. A kérdező és a kérdezett személyes kapcsolatából bizalom, együttérzés fakadhat, amely elősegítheti az őszinte megnyilatkozást, a megjelenő problémák mélyreható elemzését. Ennek a módszernek ismeretes a szóbeli és az írásbeli formája. A szóbeli formák közé tartozik az anamnézis felvétele, a környezettanulmány, a gyerekekkel történő négy szemközti beszélgetés. Mindez előre eltervezett kérdések alapján történik, az okkeresésre, a motívumok, beállítódások, gondolkodásmódok felderítésére törekszik.

Az írásbeli formái közé tartoznak a kérdőívek, a tematikus dolgozatok, a kívánságlisták, az érzelemforrások, a szociometriai felmérések.

#### *A tanulói tevékenység értékelése:*

A tanulói tevékenységek értékelése a legkézenfekvőbb eljárás a pedagógus számára, s egyben a legbiztosabb közelítési mód is. Ide sorolható minden iskolai feladat, írásbeli dolgozatok, házi feladatok, szakköri munkák, pályázati munkák. Ezek rendszeres elemzése reális következtetések levonásához adhat alapot az adott tanuló mentális képességeit, akarati vonásait, jellemét illetően.

A különböző módszerek, eljárások kombinált és rendszeres alkalmazása csökkentheti a szubjektívizmust, ezáltal elkerülhetővé válik a nem megbízható benyomások alapján elkészített pedagógiai jellemzések készítése. A folyamatos, rendszeres gyűjtőmunka megközelítően reális alapot biztosít a személyiség megismeréséhez, jellemzéséhez és fejlesztéséhez. A sokoldalú megismerési eljárások eredményeként kapott információ elmélyült elemzése alapján rajzolódik ki a személyiség jellemző körvonala (*P. Balogh-Gergencsik, 1999*).

A tanuló személyiségére vonatkozó adatok rendszerezésére a személyiséglapok nyújtanak lehetőséget. Az alábbiakban egy ilyen lehetséges személyiséglap bemutatására kerül sor, amelynek alapjául a HEFOP 2. 1. 1. „A” program keretében elkészült Hatékony tanuló megismerési technikák c. oktatócsomagban megtalálható személyiséglap szolgált. Az ilyen módon rendszerezett információk alapul szolgálhatnak a pedagógusok számára a célirányos fejlesztésre, irányításra, segítséget nyújthatnak a tanuló pályaválasztásában és továbbtanulásában.

## SZEMÉLYISÉGLAP

A gyermek neve: .....

Születési helye: .....

Születési év, hó, nap: .....

### A CSALÁDRA VONATKOZÓ ADATOK:

Kikből áll a család? .....

Apa vezeték és keresztnéve:.....

Foglalkozása:.....

Iskolai végzettsége:.....

Anya leánykori neve:.....

Foglalkozása:.....

Iskolai végzettsége:.....

Együtt élnek-e a szülők? .....

A testvérek neve, kora, foglalkozása:.....

Ha nem a szülőknél lakik, ki neveli a gyermeket?.....

Mióta?.....

Lakáskörülmények:.....

Állami gondozott tanuló esetében:

a.) Mikor került állami gondozásba? .....

b.) Élnek-e még a szülők? .....

c.) Tart-e kapcsolatot a tanuló a szülőkkel?.....

Van-e a gyermeknek elkülönített helye (szobája, tanulósarok, asztal) ahol a gyermek zavartalanul tanulhat, tevékenykedhet?.....

Kivel osztja meg a szobáját? .....

### A GYERMEK FEJLŐDÉSÉRE VONATKOZÓ ADATOK:

1.) A terhességgel kapcsolatosan:

a.) akarta-e az anya ezt a gyermeket?.....

b.) az anya egészségi állapota a terhesség alatt:

- szedett-e gyógyszert? .....

- mit?.....

- sima. vagy veszélyeztetett terhesség? .....

- voltak-e rosszulletei? .....

- cigarettázott-e ezidő alatt?.....

- szeszesitalt fogyasztott-e? .....



2.) A szülésről:

Hányadik gyermek?.....

a.) Időre vagy korábban született? .....

b.) A szülés lefolyása:.....

– sima-könnyű, .....

– nehéz-fogós, .....

– azonnal felsírt-e.....

– mennyi ideig volt sárga.....

c.)Az újszülött súlya, hossza.....

3.) A csecsemőkorban (0-1 éves korig):

a.) Szopott-e?.....Meddig?.....

Jó evő volt-e?.....

Jó alvó volt-e? .....

Sokat sírt vagy keveset?.....

b.) Milyen betegségei voltak az első évben? .....

Volt-e magas láza?.....

Került-e kórházi kezelésre sor? .....

c.) Ki gondozta? .....

d.) Érte-e valamiféle baleset, sérülés? Mikor? Milyen kezelést kapott?.....

Mikor kezdett önállóan járni?.....

Mikor kezdett önállóan mondatokban beszélni? .....

Volt-e beszédhibája?.....

Milyen betegségei voltak és mikor?.....

Jobbkezes vagy balkezes?.....

Ha balkezes, történt-e kísérlet az átállításra? .....

Járt-e bölcsődébe és óvodás, mikortól? .....

Könnyen megszokta-e a gyermek?.....

Egészséges-e általában?.....

Fáradékony-e általában? .....

Mennyit alszik naponta?.....

Alvása nyugodt vagy nyugtalan? .....

Véleménye szerint a gyermek: (Húzza alá a jellemzőit!)

Nyugodt vagy élénk? Szófogadó vagy engedetlen?

Zárkózott vagy közlékeny? Kötelességtudó vagy felelőtlen?

Lassú vagy gyors? Alapos vagy felületes?

Kiegyensúlyozott vagy kiegyensúlyozatlan? Érzékeny a dorgálásra vagy nem?

Mikor és milyen módon szokták jutalmazni vagy dicsérni? .....

Mikor és milyen módon szokták büntetni? .....

Mivel lehet hatni rá leginkább? .....

Van-e valamilyen problémájuk (nevelési)? .....

AZ OTTHONI TANULÁS:

Mennyi időt vesz igénybe? .....

Hogyan tanul (önállóan vagy segítséggel)? .....

Az ellenőrzés: ellenőrzik-e? Ki? Hogyan? .....

A szülőknek van-e valamilyen problémájuk az otthoni tanulással kapcsolatban? .....

Van-e rendszeres otthoni elfoglaltsága, feladata a tanulónak és milyen mértékben? .....

Mennyi szabadideje van naponta? .....

Mi a legkedvesebb időtöltése otthon?

Rajzolás:.....

Játék .....

Gyűjtemények.....

Olvasás.....

Barkácsolás .....

Egyéb .....

Szabadidő töltése máshol?

Szakkör .....

Sportkör .....

Különórák .....

Gyermekének van-e elképzelése a jövőendő foglalkozásáról? .....

Reálisnak, helyesnek tartják-e Önök? .....

Van-e idejük beszélgetni a gyermekkel? Igen Nem Ritkán

Mivel tölti szabadidejét a család leggyakrabban? .....

Hétköznap .....

Munkaszüneti napokon .....

A családi körülményekben bekövetkezett változások bejegyzése: .....

Az osztályban végzett csoportos vizsgálatok segítségével nyert adatok vonatkoztatása a gyermekre: (szociometria, rangsorgörbék, írásos feladatok, kérdőívek, neveltségi szint, feladatlapok, tantárgytesztek, stb. eredményei)

A tanuló helye, szerepe a családban .....

A tanuló helye és szerepe az osztályban .....

a./ szociometriai felismerés alapján kapcsolata a tanulótársaihoz:

Sokoldalú, aktív, irányító, uralkodó, alárendelt, csatlakozó, magányos, visszahúzódó, egyéb .....

b./ rangsorgörbék tükrében:

Hányadik helyen áll?

1. Saját rangsorban: .....

2. Az osztály rangsorolásában: .....

Önértékelése: reális - alul értékeli magát - felül értékeli magát

Neveltségi szint felmérés alapján: .....

Magatartás pozitív vagy negatív .....

A pedagógiai tevékenység során szerzett tapasztalatok, észrevételek a gyermek értelmi fejlődésére vonatkozóan:

FIGYELME:	OSZTÁLY							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
A. Koncentrált, kitartó								
B. Rendszeres								
C. Kevésbé tartós								
D. Nem rendszeres								
E. Képtelen figyelemösszpontosításra								
<b>MEGÉRTÉSE, FELFOGÁSMÓDJA:</b>								
A. Gyors és biztos								
B. Lassú, de biztos								
C. Lassú, de bizonytalan								
D. Gyors, de felszínes								
<b>EMLÉKEZETE:</b>								
A. Könnyen, értelmesen jegyez meg								
B. Könnyen, mechanikusan jegyez meg								
C. Nehezen, mechanikusan jegyez meg								
A. Könnyen, értelmesen jegyez meg								
D. Nehezen, hiányosan jegyez meg								
B. Könnyen, mechanikusan jegyez meg								
E. Verbális- vizuális vagy motorikus								
C. Nehezen, mechanikusan jegyez meg								
D. Nehezen, hiányosan jegyez meg								
E. Verbális- vizuális vagy motorikus								
<b>MEGFIGYELŐKÉPESSÉGE:</b>								
A. Egészre, lényegre irányuló								
B. Egy területen alapos								
C. Erősebb irányításra szorul								
D. Lényegtelen, esetleges jegyekre irányul								

	OSZTÁLY							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
<b>GONDOLKODÁSA:</b>								
A. Fejlett kombinatív készség								
B. Logikus következtetés								
C. Fejlett absztraháló készség								
D. Irányítással, kissé lassúbb problémamegoldás, következtetés								
E. Összefüggések felismerésére, önálló problémamegoldásra nem képes								
F. Felszínes, nem fegyelmezett								
<b>ÉRDEKLŐDÉSE:</b>								
A. Sokoldalú								
B. Tartós								
C. Egy területre irányuló								
D. Sokoldalú, felszínes								
E. Kialakulatlan, változó								
<b>TANULÁSMÓDJA:</b>								
A. Könnyen, értelmesen, eredményesen tanul								
B. Lassabban, de értelmesen, eredményesen tanul								
<b>KIFEJEZŐKÉSZSÉGE:</b>								
A. Fejlett szóbeli, világos, pontos								
B. Fejlett írásbeli, világos, pontos								
C. Nehézkes, pontatlan								
<b>MUNKATEMPÓJA:</b>								
A. Gyors								
B. Átlagos								
C. Lassú								
<b>A MUNKA JELLEGE SZERINT</b>								
A. Elméleti tevékenységben								
B. Gyakorlati tevékenységben								
C. Művészeti tevékenységben								

**A tanuló viselkedésére, jellemvonásaira vonatkozó észrevételek**

<b>AZ ISKOLAI MUNKÁBAN:</b>	<b>OSZTÁLY</b>							
	<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>	<b>8.</b>
A. Törekvő, készséges								
B. Megbízható, alapos								
C. Hangulata szerint változó								
D. Megbízhatatlan, felületes								
E. Zavaró, ellenszegülő								
<b>TÁRSAIVAL SZEMBEN:</b>								
A. Segítőképz, barátságos, élénk								
B. Együttérző, nyílt								
C. Fegyelmezett, szerény, csendes								
D. Zárkózott, passzív								
E. Érvényesülésre törekvő, önző, uralkodó								
<b>ÖNÉRTÉKELÉSE:</b>								
A. Tudatosan, meggyőződésből fegyelmezett								
B. Érzelmi indítékokból, dicséretért, elismerésért, félelemből fegyelmezett								
C. Passzivitásból fegyelmezett								
D. Fegyelmezetlen, rendbontó								
<b>AKARATI VONÁSOK:</b>								
A. Kitartó, állhatatos								
B. Szava álló								
C. Változó szorgalmú								
D. Biztatást igénylő								
E. Akarati erőfeszítésekre nem alkalmas								
<b>ÉRZELMI ÉLETE:</b>								
A. Vidám, lelkes, optimista								
B. Lobbanékony, indulatos								
C. Kiegyensúlyozott								
D. Tartózkodó, zárkózott								
E. Szeszélyes, ingerlékeny								
F. Félnék, visszahúzódó, szorongó								

	OSZTÁLY							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
<b>REAGÁLÁSA A JUTALMAZÁSRA ÉS BÜNTETÉSRE:</b>								
A. Tartósan, mélyen érinti								
B. Kissé érzéketlen, rövid ideig hatékony								
C. Elhárítja, önigazolást keres, menti magát								
D. Agresszív, megsértődik, visszavonul, dacos								
E. Nehezen viseli el a bírálatot, sérelmet								

### Megjegyzés:

#### A tanuló osztályon kívüli tevékenysége:

(Közösségi munkája, szakköri tevékenysége, különórák, sportkör, egyéb)

Órán kívüli iskolai tevékenysége: .....

Iskolán kívüli tevékenysége: (zene, sport, nyelvtanulás) .....

Figyelemre méltó (kiemelkedő) eredményei órán és iskolán kívüli tevékenységben: (pl.: vetélkedőkön, pályázatokon, tanulmányi versenyeken).....

#### Irodalom:

Hatékony tanuló megismerési technikák. HEFOP 2. 1. 1. „A”

Dr. Tóth László (2000): Pszichológiai módszerek a tanulói személyiség megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

Dr. Tóth László (2005): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

P. Dr. Balogh K.-S. Dr. Gergencsik E. (1999): Pedagógiai – pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó

Balogh L.-Koncz I.-Tóth L. (szerk.) (2002): Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben. Fitt Image- Debreceni Egyetem, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Szentendre

RITTER ANDREA

## Die Persönlichkeit des Schülers erkennen

Ohne gründliche Kenntnis der Schüler kann keine erfolgreiche pädagogische Arbeit geleistet werden. Die fachbezogene, theoretische pädagogische, psychologische und praktische lehrmethodische Vorbereitung befindet sich in der Lehrausbildung zwar auf hohem Niveau, jedoch wird auf einen Teil der Entwicklung pädagogischer Kompetenzen – Befähigung zur Wahrnehmung der Persönlichkeit der Schüler - im Laufe einer der Berufung entsprechenden Vorbereitung nicht genügend Gewicht gelegt. In Verbindung zur Wahrnehmung der Schüler gab es und gibt es viele theoretische Anschauungen und verschiedene strukturierte Blickwinkel. Daraus ein einheitliches System zu schaffen ist praktisch unmöglich. Das im Erziehungsprozess entstehendes Bild über die Persönlichkeit des Kindes formt den Erziehungsprozess und wirkt auf diesen mit zurück. Wenn der Pädagoge ausreichend über den Nachwuchs informiert ist und in der Lage ist, die Daten richtig zu interpretieren, so lässt sich eine messbare Verbesserung im Lernergebnis, im Verhältnis zur Schule und im Verhalten ausmachen. Wenn wir uns für ein differenzierteres Erziehungslehrverfahren entscheiden, ermöglicht dies ein tieferes Verständnis für das Verhalten der Kinder. Damit lässt sich schließlich eine erfolgreichere Schülerpersönlichkeit formen. Die Studie möchte in erster Linie basierend auf den Lehren der Entwicklungspsychologie und der pädagogischen Psychologie Gesichtspunkte zur Analyse der Schülerpersönlichkeit aufzeigen. Sie stellt die Grundzüge des Erkennens der Schülerpersönlichkeit, einzelne Schritte im Erkenntnisprozess vor und möchte durch Empfehlung von Methoden zur praktischen Umsetzung beitragen.

# A különleges bánásmódot igénylő tanulók

Napjainkban a különleges bánásmódot igénylő tanulók számának drasztikus növekedéséről árulkodnak a vonatkozó statisztikai adatok. A többségi tantervű iskolák pedagógusai ezért nap mint nap új szakmai kihívásokkal szembesülnek a speciális bánásmódot igénylő gyermekek iskolai nevelésével kapcsolatosan. A tanulmány szerzője ezért olyan projekt módszeren alapuló tanegység kidolgozására vállalkozott, melynek segítségével képet kaphat az olvasó arról, hogy kik azok, akik számára valamilyen speciális formában segítség nyújtható, illetve, hogy a pedagógus hol és milyen módon tud ebben a folyamatban részt venni. Az iskolában a gyermekek nagy része a rehabilitációs/rehabilitációs foglalkozások keretében kapja meg a számára fontos speciális segítséget, az osztályban dolgozó nevelő pedig segíti ezt a fejlesztést a saját szakterületén, ezért fontos, hogy ne keveredjenek a kompetenciák és a felelősségek. Az alábbiakban bemutatott tanegység ezért nem pusztán a szakmai kihívásokra készít fel, hanem az olvasó szélesebb körű tájékozottságát is szolgálja, egyfajta szemléletformáló szerepe is van.

## 1. A különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjai (2 óra)

**A probléma:** A sajátos nevelési igényhez és a különleges bánásmódhoz kapcsolódó fogalmak kevésbé ismertek a hallgatóság körében. Az egyes szakemberek kompetenciájának és az együttműködés lehetséges formáinak ismerete szintén hiányos. A különleges bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatosan téves ismereteken alapuló negatív attitűdök érvényesülnek.

**A foglalkozás célja:** A sajátos nevelési igényhez és a különleges bánásmódhoz kapcsolódó fogalmak tisztázása. További cél a szakemberek kompetenciájának és az együttműködés lehetséges formáinak az áttekintése. *Célunk a sajátos nevelési igényhez fűződő viszony feltárása, a sztereotípiák és előítéletek feltérképezése, illetve az attitűdformálás is.*

### A foglalkozás menete

**Előzetes feladat:** A hallgatók előzetesen, otthoni munka keretében tanulmányozzák a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó jogszabályokat, törvényeket.

**1. feladatcsoport:** Szakirodalom feldolgozása; a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó jogszabályok értelmezése.

A 4-5 fős hallgatói csoportok alakítása után a vonatkozó szakirodalom feldolgozása négy feladat köré csoportosul (A, B, C, D), melyek közül az oktató irányításával választanak az egyes csoportok. A feldolgozandó szakirodalom és törvény részleteit nyomtatott formában megkapják a csoportok.

### „A” feladat: A sajátos nevelési igényű tanulók csoportjának meghatározása

**Feladat:** Készítsenek posztert a hallgatók a sajátos nevelési igényű tanulók csoportjába tartozó gyermekekről a kézhez kapott szakirodalmi részletek alapján! A sajátos nevelési igényű gyermekek bemutatásánál térjenek ki a fogyatékos gyermekek és a pszichés fejlődés zavarait mutató tanulók csoportjának bemutatására is! Fogalmazzák meg gondolataikat a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatosan!

Részletek a 1993. évi törvény LXXIX. törvény a közoktatásról, módosításokkal egybeszerkesztett változatából (2003.):

- *„Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján*
- *testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos.*
- *pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).” /Kt.121.§ (29)./*

### Az alkalmazott fogalmak meghatározása

• **Pszichés fejlődési zavar:** Pszichés fejlődési zavarnak nevezzük a pszichikus funkciók (percepció, mozgás, emlékezet, figyelem stb.) akadályozott fejlődését. Megjelenhet részképességzavar, kóros hiperkinetikus vagy kóros aktivitás zavar, és/vagy figyelemzavar, valamint verbális gátoltság (mutizmus) formájában. Következményeként súlyos tanulási, beilleszkedési és magatartászavar léphet fel. (2/2005. (III.1.) OM rendelet 2.sz. melléklete In.: Magyar Közlöny 2005. 26. sz.)

• **Részképességzavar:** A részképességzavarok körébe az iskolai teljesítmények – elsősorban az alapvető eszköztudás (olvasás, írás, számolás) – elsajátításának nehézségei, a képességek deficitje, valamint az általuk kiváltott, következményes magatartási és/vagy tanulási zavarok komplex tünetegyüttese tartozik. Az adott részképességben a gyermek intelligenciaszintjéhez mérten súlyos teljesítménybeli elmaradás mutatkozik. (2/2005. (III.1.) OM rendelet 2.sz. melléklete In.:Magyar Közlöny 2005. 26. sz.)

• **Diszlexia:** Az iskolai teljesítményzavarok egyik fajtája, amely intelligenciaszinttől független súlyos olvasási és helyesírási gyengeségben nyilvánul meg. Az olvasáselsajátítás folyamata lelassul, vagy megreked, nehezen alakul ki a hang-betű kapcsolat, az olvasás során betűtévesztések, kivetések, átvetések, betoldások, szövegértési problémák tapasztalhatók. (Vassné Kovács Emőke: diszlexia, in.:Gyógypedagógiai Lexikon, szerk. Mesterházi Zsuzsa, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 2001., 74 p)

• **Diszgráfia:** A diszgráfia olyan írászavar, mely egyrészt az írás grafomotoros jellemzőinek zavarában (betűk felismerhetősége, produkciós sebesség, téri elrendezés, központozás stb.), másrészt a fonológiai-nyelvi jellemzők zavarában (nyelvtan, mondat-szerkezet, helyesírás stb.) nyilvánul meg. A tünetek intelligenciaszinttől függetlenek, a kisiskolás kort követően szemantikai és fogalmazási problémákkal társulnak. (Csépe Valéria: Az olvasás és írásképeség zavarai, in.:Gyógypedagógiai alapismeretek, szerk. Dr. Illyés Sándor, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 2000. 242.p)

• **Diszkalkulia:** Az iskolai teljesítményzavarok egyik fajtája, amely a matematikai fogalmak, jelek, szabályok, műveletek, technikák elsajátítási és alkalmazási nehézségében jut kifejezésre. Az értelmi fejlődés zavarától, oktatási problémáktól és környezeti hatástól független, a háttérben általában valamilyen idegrendszeri sérülés húzódik meg, amelynek következtében zavart az érzékelés-észlelés folyamata, sérült a gondolkodás.

• A fogalom meghatározáshoz felhasznált irodalom:

– 2/2005.(III.1.) OM rendelet: *A Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve*, in.: *Magyar Közlöny* 2005. 26.sz. 1038 p.

– Gereben Ferencné: *diszkalkulia*, in.:*Gyógypedagógiai Lexikon*, szerk. Mesterházi Zsuzsa, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 2001., 73 p.

– Bődör Jenő: *A diszkalkulia pszichológiája*, in.: *Diszkalkuliáról-pedagógusoknak*, szerk.:Mesterházi Zsuzsa, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1999. 17.p

• **Mutizmus:** A mutizmus a kisgyermekkori pszichés megbetegedések körébe tartozó hibás védekező mechanizmus, mely a verbális kommunikáció megtagadásában nyilvánul meg. A gyermek egyáltalán nem vagy csak a családtagok szűk körével kommunikál, a számukra idegen, vagy nem kedvelt személylyel nem teremt verbális kontaktust. (Jáky Ilona: A verbális kommunikáció gyermekkori zavara - az elektív mutizmus in:Pedagógusok és pszichológusok/Együttműködés a szocializációs zavarok megelőzéséért szerk.: Horányi Annabella, Kósáné Dr. Ormai Vera; Tankönyvkiadó, Budapest 1986. 158-168p.)

• **Kóros hiperaktivitás vagy kóros aktivitászavar:** Általában a kisiskolás kor előtt jelentkező, túlzott aktivitással, mozgással, gyakran figyelemzavarral jellemezhető állapot.

Tünetek: A gyermekviselkedésére a motoros nyugtalanság jellemző, gyorsan vált tevékenységeket. Nehézségei vannak a kivárással, gyakran félbeszakít másokat. A problémák az iskolás éveken, sőt a felnőttkoron át is elkísérik az érintettet, de a tünetek többsége enyhül. Kezelése viselkedésterápiás módszerekkel, gyógyszerrel lehetséges. (Szabó Ilona (2004) Alapismeretek sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált neveléséhez, oktatásához, Vas Megyei Pedagógiai Intézet Szakmai és Szakszolgálat, Szombathely 50-52.p)

• **Figyelemzavar:** A viselkedési zavaroknak azt a formáját, amikor a figyelem csak rövid ideig köthető le, a részletekre való koncentráció neheztelt, a külső ingerek elterelő hatása fokozott, figyelemzavarnak nevezzük. A figyelemzavaros egyén kerüli a tartós mentális erőfeszítést igénylő helyzeteket, a tevékenységek során feledékeny, szervezési nehézséggel küzd, az instrukció követése számára nehéz. A figyelemzavar diagnózisához a jelzett tünetek többségének együttléte, fokozott intenzitása és állandósága szükséges. (Wender, Paul (1993): A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Figyelemzavar egy egész életen át, Bp., Medicina 16-18p.)



## „B” feladat: A sajátos nevelési igényű tanulók jogai

**Feladat:** Készítsenek posztert a sajátos nevelési igényű tanulók csoportjába tartozó gyermekek jogairól a kézhez kapott szakirodalmi részlet alapján! Fogalmazzák meg gondolataikat a tanulói jogokkal kapcsolatosan!

Részletek a 1993. évi törvény LXXIX. törvény a közoktatásról, módosításokkal egybeszerkesztett változatából (2003.):

• „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

- testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos.
- pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).” /Kt.121.§ (29)./

• „A sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulóknak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. Ez történhet az e célra létrehozott gyógypedagógiai intézményben vagy a többi gyermekkel együtt a többségi iskolákban. Az integráló intézményeknek rendelkeznie kell azokkal a személyi és tárgyi feltételekkel, melyek a sajátos nevelési igényű gyermek ellátásához szükségesek, melyről a jegyző tájékoztatja az illetékes szakértői bizottságot.” (KT. 30. §, 91. §)

• „a gyermek, tanuló külön óvodai neveléséhez, iskolai neveléséhez és oktatásához, a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a neveléshez és oktatáshoz szükséges speciális tanterv, tankönyv és más segédletek, magánoktatáshoz, integrált óvodai neveléshez, iskolai neveléshez, oktatáshoz, a képzési kötelezettséghez, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz szükséges szakirányú végzettségű gyógypedagógus foglalkoztatása; a foglalkozásokhoz szükséges speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális gyógyászati és technikai eszközök, a gyermek, tanuló részére a szakértői és rehabilitációs bizottság által meghatározott szakmai szolgáltatások biztosítása;” /Kt.121.§(28)/

• Tilos a hátrányos megkülönböztetés és minden olyan közvetlen és közvetett különbségtétel (kizárás, korlátozás, kedvezés), amelynek a következménye az

egyenlő bánásmód megszüntetése vagy akadályozása. Nem minősül azonban hátrányos megkülönböztetésnek a nevelő-oktató munka természetéből fakadó különbségtétel. A gyermek mindenképp felett álló érdeke, joga a megfelelő színvonalú szolgáltatásokhoz, hogy minden segítséget megkapjon képességei kibontakoztatásához, személyisége fejlesztéséhez. (KT. 4. §)

• A tankötelezettség 6-8 éves kor között kezdődik és a gyermek 18 éves koráig tart. Sajátos nevelési igényű gyermeknél meghosszabbítható a 20. életévig. A szakértői bizottságok szakvéleménye alapján az intézmény igazgatója dönt a tankötelezettség kezdetéről és annak meghosszabbításáról is. Fontos tudni, hogy nappali rendszerű oktatást általános iskolában a tanuló abban az évben kezdhet utoljára, amelyikben betölti a 16. életévét, ha azonban a tanuló tartós gyógykezelés alatt állt, akkor ez az életkor a 19. életévre módosul. (KT.6.§, 52.§)

## „C” feladat: A sajátos nevelési igényű tanulók szüleinek jogai

**Feladat:** Készítsenek posztert a sajátos nevelési igényű tanulók szüleinek jogairól és az intézmény fenntartójának jogairól, kötelességeiről! Fogalmazzák meg gondolataikat a szülői és fenntartói jogokkal kapcsolatosan!

Részletek a 1993. évi törvény LXXIX. törvény a közoktatásról, módosításokkal egybeszerkesztett változatából (2003.):

• „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

• testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos.

• pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).” /Kt.121.§ (29)./

• A tankötelezettség iskolába járással vagy magántanulónaként teljesíthető, a szülő választása alapján. Ha felmerül, hogy a magántanulói státusz a gyermeknek kedvezőtlen, akkor az illetékes önkormányzat jegyzője dönt arról, hogy a tanuló miként folytassa tanulmányait. (KT. 7. §)

• A szülőt megilleti az óvoda, illetve iskola szabad megválasztásának joga. Joga, hogy sajátos nevelési igényű gyermekét lakóhelyén járassa iskolába, a feltételek megteremtéséhez kérheti a polgármester segítségét. (KT. 13. §)

- Az integrációban lévő sajátos nevelési igényű gyermekek megsegítése céljából egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény hozható létre, mely ellátja a pedagógiai szakszolgálatok feladatait is (Pl.: utazótanári hálózat működtetése). Segíti a szülőt tanácsadás formájában, a pedagógust nevelő munkája során. A szolgáltatás akkor vehető igénybe, ha a gyermek nappali rendszerű nevelés-oktatásban részesül és különleges gondozásra jogosult szakorvosi vélemény alapján. (KT. 33. §, 78. §)

- A tankötelezettség 6-8 éves kor között kezdődik és a gyermek 18 éves koráig tart. Sajátos nevelési igényű gyermeknél meghosszabbítható a 20. életévig. A szakértői bizottságok szakvéleménye alapján az intézmény igazgatója dönt a tankötelezettség kezdetéről és annak meghosszabbításáról is. Fontos tudni, hogy nappali rendszerű oktatást általános iskolában a tanuló abban az évben kezdhet utoljára, amelyikben betölti a 16. életévét, ha azonban a tanuló tartós gyógykezelés alatt állt, akkor ez az életkor a 19. életévre módosul. (KT.6.§, 52.§)

### „D” feladat: A sajátos nevelési igényű tanuló az iskolában

**Feladat:** Szimulációs játék keretén belül készítsenek interjút egymással a hallgatók megszemélyesítve az iskolai nevelés-oktatás különböző szereplőit. (Szülővel, aki SNI gyermekét szeretné a közeli többségi iskolába beíratni, iskolavezetővel, és esetleg önkormányzati, fenntartói képviselővel abban az esetben, ha az iskola nem fogadná az SNI gyermeket. A törvényi előírásoknak megfelelően hangozzanak el az érvek, ellenérvek, szülői jogok, iskolákkal szemben támasztott kötelező jogszabályi előírások, feltételek.)

Részletek a 1993. évi törvény LXXIX. törvény a közoktatásról, módosításokkal egybeszerkesztett változatából (2003.):

- „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján
- testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos.
- pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).” /Kt.121.§ (29)./
- „A sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulóknak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai,

konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították.” /Kt. 30. § (1)/

- „a gyermek, tanuló külön óvodai neveléséhez, iskolai neveléséhez és oktatásához, a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a neveléshez és oktatáshoz szükséges speciális tanterv, tankönyv és más segédletek, magánoktatáshoz, integrált óvodai neveléshez, iskolai neveléshez, oktatáshoz, a képzési kötelezettséghez, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz szükséges szakirányú végzettségű gyógypedagógus foglalkoztatása; a foglalkozásokhoz szükséges speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális gyógyászati és technikai eszközök, a gyermek, tanuló részére a szakértői és rehabilitációs bizottság által meghatározott szakmai szolgáltatások biztosítása;” /Kt.121.§(28)/
  - A tanulási képességet vizsgáló és más országos szakértői bizottságok foglalkoznak a fogyatékoság szűrésével, javaslatot tesznek az ellátás formájára, módjára és helyére. Vizsgálják azt is, hogy a különleges gondozáshoz szükséges feltételekkel rendelkeznek-e az intézmények. Nem keverendők össze a nevelési tanácsadókkal, akik a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő gyermekekkel foglalkoznak. (KT. 35. §)
  - A megyei, illetve a fővárosi önkormányzat köteles gondoskodni azoknak a sajátos nevelési igényű gyermekeknek az ellátásáról, akik a többi gyermekkel nem foglalkoztathatók együtt. (KT. 87. §)
2. feladat: Az elvégzett munka bemutatása, értékelés

Az A, B, C csoportok képviselői egymás után bemutatják elkészült posztereiket a csoport többi tagjának. A poszterek bemutatása után sor kerül az esetlegesen szükséges korrekciókra a csoporttagok, majd az oktató által. A D csoport ezután bemutatja a szimulációs játékot, melynek értékelése során sor kerül a sajátos nevelési igényűvel kapcsolatos összefüggések meglátására.

**Otthoni feladat:** Párokban, vagy kiscsoportokban készítsenek interjút egy tanulási zavart mutató tanuló szüleivel, vagy tanárával!

Az interjú szempontjai:

- a speciális szükséglet okai
- a speciális nevelés-oktatás színtere
- fő módszerei, eszközei
- eredmények, kudarcok
- elvárások teljesülése, elégedettség

## 2. A tanulási korlátokkal küzdő tanulókkal való bánásmód (3 óra)

**A probléma:** A tanulási korlátokkal kapcsolatos alapfogalmak kevésbé ismertek/ nem ismertek a hallgatók körében. Negatív attitűdök érvényesülnek a tanulásban akadályozott tanulókkal kapcsolatosan.

**A foglalkozás célja:** A tanulási korlátok jelenségkörének megismerése, attitűdformálás a tanulásban akadályozott tanulókkal kapcsolatosan.

### A foglalkozás menete

#### 1. feladatcsoport: A tanulási korlátokkal kapcsolatos szakirodalom feldolgozása

**1. feladat:** Három csoport megalakítása után (A, B, C) a kézhez kapott szakirodalmi részletek feldolgozása.

**„A” csoport feladata:** A nyomtatott szakirodalmi részlet alapján határozzák meg a **tanulási akadályozottság** fogalmát és jellemzőit! Mutassák be elkülönítésének lehetőségeit a másik két tanulási korláttól! Nevezék meg a tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésében kompetens szakembert, és mutassák be a tanító kompetenciáját az akadályozottsággal kapcsolatosan! Eredményeiket szemléltessék poszteren!

**„B” csoport feladata:** A nyomtatott szakirodalmi részlet alapján határozzák meg a **tanulási zavar** fogalmát és jellemzőit! Mutassák be elkülönítésének lehetőségeit a másik két tanulási korláttól! Nevezék meg a tanulási zavarral küzdő gyermekek fejlesztésében kompetens szakembert, és mutassák be a tanító kompetenciáját az akadályozottsággal kapcsolatosan! Eredményeiket szemléltessék poszteren!

**„C” csoport feladata:** A nyomtatott szakirodalmi részlet alapján határozzák meg a **tanulási nehézség** fogalmát és jellemzőit! Mutassák be elkülönítésének lehetőségeit a másik két tanulási korláttól! Nevezék meg a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztésében kompetens szakembert, és mutassák be a tanító kompetenciáját az akadályozottsággal kapcsolatosan! Eredményeiket szemléltessék poszteren!

#### A tanulási korlátok

A tanulási akadályozottság, a tanulási zavar és a tanulási nehézség együttesen alkotják a tanulási korlátok körét. Közülük a legkevésbé súlyos a tanulási nehézség, amely általában csak egyes iskolai tanulási helyzeteket érint, átmeneti jelleggel (valamivel lassúbb tempó, hosszabb betegség miatti elmaradás, családi problémák

miatt bekövetkező tanulási visszaesés, a tanuló és az iskola kommunikációs szintje közti különbség stb.). Tanulási zavarról akkor beszélünk, ha a gyermeknél egy képességterület működésében – különösen az olvasás, írás, számolás elsajátításában – tartós és súlyos problémák jelentkeznek (diszkalkulia, diszgráfia, diszlexia, figyelemzavar stb.). Tanulási akadályozottság esetén több területet érintő, mélyreható, tartós és súlyos pedagógiai problémáról van szó, amely erősen megnehezíti, vagy lehetetlenné teszi a hagyományos általános iskolai feltételek közötti fejlesztést.

Hasonló szellemben definiálja a fogalmat a Pedagógiai Lexikon szócikke: „Tanulásban akadályozottak: mindazok a gyermekek és fiatalok, akik a tanulási képesség fejlődési zavara következtében tartósan és feltűnően nehezen tanulnak. A tanulásban akadályozottak a hazai gyógypedagógia új szakkifejezése, amelyet az enyhén értelmi fogyatékos, valamint a nehezen tanuló gyermekek csoportjának megjelölésére kezdenek használni. A tanulási kialakulásának hosszú folyamata van. A fejlődést akadályozó okok nem kizárólag a gyermek biológiai, pszichológiai adottságaiban keresendők, hanem igen gyakran a családi, iskolai, szociális-kulturális környezet kedvezőtlen hatásaiban. Ők azok, akik az általános iskolába járó nehezen tanuló gyermekek (a tanköteles népesség 10-12 %-a) közül a leggyengébbek, illetve azok (2-2,5-3 %), akik a tanulási sikertelenségeik súlyossága folytán többnyire az eltérő tantervű általános iskolában (kisegítő iskola) tanulnak. ... A tanulási akadályozottság változó, változtatható állapot. A folyamatosan ható kiváltó okok feltárásával, ezek kedvező irányú befolyásolásával a tanulási akadályozottság részben megelőzhető, részben súlyosságának mértéke csökkenthető.” (Pedagógiai Lexikon, 1997, III. kötet 484-485.)

A tanulási nehézség többnyire a "normál" pedagógia eszközeivel is megszüntethető (korrepetálás, differenciált fejlesztés, a tanuló fokozott segítése). A tanulási zavar hatásának csökkentéséhez vagy megszüntetéséhez általában speciális szakemberre (gyógypedagógus, gyógypedagógiai terapeuta, gyógypedagógus-logopédus), valamint speciális terápiás eljárások alkalmazására van szükség. A tanulási zavarral küszködő gyermekek döntő többsége a többségi általános iskolában maradhat, s ott, vagy ambuláns ellátás formájában kaphatja meg a számára szükséges segítséget. Természetesen ebben az esetben is elengedhetetlen az általános iskolai osztályban a differenciálás alkalmazása.

A tanulási akadályozottság gyökere nem kizárólag a gyermekben keresendő, hanem a gyermek és a szociális iskolai környezet viszonyában, amennyiben ez a

környezet nem alkalmas az ő szükségleteinek kielégítésére. A megoldás ebben az esetben hagyományosan az elkülönített (szegregált) iskoláztatás (enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermek esetében), de egyre inkább megjelenő igény az összes tanulásban akadályozott gyermeket érintően, hogy a speciális szükségleteik kielégítéséhez szükséges (gyógy-)pedagógiai segítséget a többségi iskola keretei között kapják meg, kivétel nélkül mindannyian, akár enyhén értelmi fogyatékosnak minősülnek, akár nem. A segítség a gyermek egyéni fejlesztését és a tanulási környezetnek az ő számára megfelelő alakítását egyaránt jelenti.

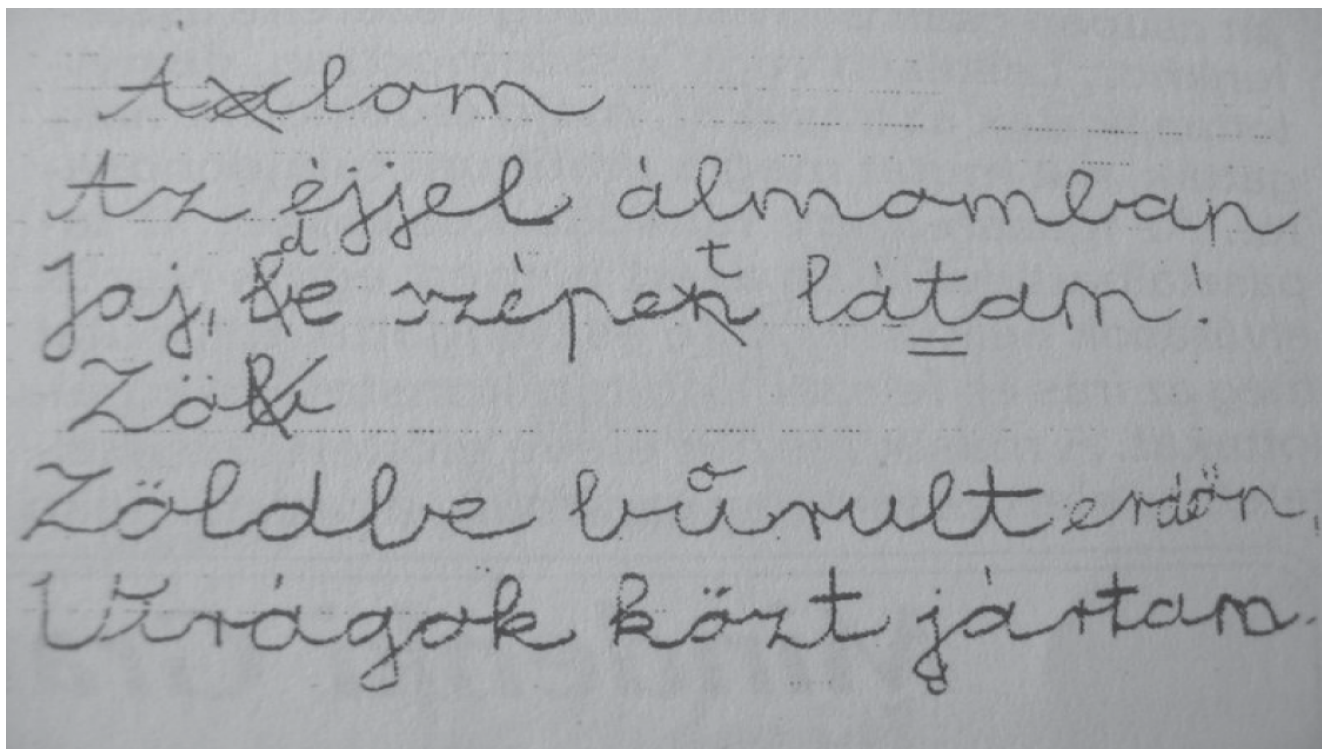
A holisztikus szemlélet a gyermek személyiségét, a gyermeki individuumbot helyezi a középpontba a maga teljességében. Elfogadja, természetesnek tekinti a gyermekek közti különbségeket. Ennek pedagógiai következményei a differenciáló tanításban, az egyénre szabott eljárások keresésében mutatkoznak meg. Ez azonban a szokásos iskolai feltételekkel (osztálylétszám, tanteremméret, egy pedagógus stb.) csak bizonyos határok között kivitelezhető, a tanulásban akadályozott gyermekek általában ennél nagyobb mértékű pedagógiai segítséget, szolgáltatást igényelnek. A napjainkban terjedő ökológiai szemléletmód a gyermek és a környezet kölcsönhatását hangsúlyozza. Eszerint minden gyermeknek lehetnek tanulási nehézségei, amennyiben

a tanulási környezet (pl. a feladatok szintje, mennyisége, az alkalmazott eszközök, a rendelkezésre álló idő, a pedagógus vagy a taneszközök nyelvi szintje stb.) számára nem megfelelő. A pedagógia ebben az esetben a tanulási környezet tárgyi (többfunkciós terrek, szintezett taneszközök és feladatrendszerek stb.) és személyi (segítő gyógypedagógus, gyógypedagógiai terapeuta, esetenként más segítő szakember) feltételeinek biztosításával szüntetheti meg vagy csökkentheti a tanulási nehézségeket, előzheti meg vagy enyhítheti a tanulási akadályozottságot. (Gaál Éva: A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában p. 438 In.: Illyés S.: Gyógypedagógiai alapismeretek Budapest, 2000.)

**2. feladat:** Mutassák be a csoportok képviselői az elkészült posztereket! A bemutatás után vitassák meg véleményeiket a csoport tagjai a három tanulási korlát egymáshoz való viszonyával kapcsolatosan!

**2. feladatcsoport: Esetelemzés, filmelemzés az ismeretek elmélyítése és az attitűdformálás jegyében**

**1. feladat:** Diszlexiás, diszgráfiás gyermekek írás-teljesítményének elemzése csoportokban a kézhez kapott írásminta és tünetlista alapján.



## DYSLEXIA

8 éves fiú írása  
Főleg az m-n és b-d tévesztése a jellemző.

A labdámot a sutba dobtam.  
Mamal & süt a nap.  
Mern adom oda.  
Mízd csak rízd.  
(Sedó) Sebbel - lóbbal,  
(Did) Dib - dáb,  
Sziszeg zsábadar a kigyó.  
Méri.

## DYSLEXIA

10 éves fiú írása és rajza  
S-sz, p-b, k-g tévesztése. A betűk írásánál gyakran kapcsolási nehézségei vannak. Rajzán is erőltetettek a vonalérintkezések, a szervesen összetartozó részleteket nem tudja egységes grafikai megjelenítésben ábrázolni, amit ebben az életkorban általában már sikerrel oldanak meg a gyerekek. Az emberi törzshöz a fej és a karok, a fa ágaihoz a gallyak mintegy oda vannak ragasztva, vagy egészen külön is állnak.

Az asztalon eszték.  
sós, sós, sós, kőr, kőmönöm a s. és ceruzákat  
s, sz, sz, sz,  
zuzmára,  
kőfűk,  
bulyka,  
isoda,  
dobogó,  
lábos,  
fokkela,  
fog!



### Tünetlista:

- **grafomotoros jellemzők zavara:**
    1. betűk nehezen felismerhetők
    2. téri elrendezés hibás
    3. központosítás hibái
  - **fonológiai-nyelvi jellemzők zavara:**
    4. nyelvtani szerkezet hibás
    5. mondatszerkezet hibás
    6. helyesírási hibák
  - **akusztikus észlelés zavarai:**
    1. zöngés-zöngétlen hangok megkülönböztetésének zavara
    2. időtartam észlelésének zavarai (hosszú-rövid magánhangzók és mássalhangzók tévesztése)
- 2. feladat:** Az elemzés eredményeiről számoljanak be a csoportok!
- 3. feladat:** Egy tanulásban akadályozott kislány iskolai integrációjának megtekintése videofilmen. Megfigyelési szempontok a film elemzéséhez:
- a gyermek beilleszkedése a csoportba
  - a gyermek fejlesztését ellátó szakemberek és együttműködésük
  - a gyermek fejlesztését szolgáló speciális eszközök
  - a pedagógus nehézségei
- 4. feladat:** A megfigyelés eredményének megvitatása a csoportban, az élmények, érzelmek verbalizálása.
- 5. feladat:** Mutassák be az otthoni feladatként készített interjú tanulságait a megadott szempontok szerint!

**Otthoni feladat:** Keressenek az írott sajtóban olyan cikkeket, amelyek a magatartászavart mutató tanulókról szólnak!

### 3. A magatartászavart mutató tanulókkal való bánásmód (2 óra)

**A probléma:** A magatartászavart mutató kisiskolás korú gyermekek számának növekedése az utóbbi években. A pedagógus szerepe a magatartászavar terápiájában, megszüntetésében, tüneteinek enyhítésében kevésbé ismert.

**A foglalkozás célja:** A hallgató szélesebb körű tájékozottságot szerezzen a magatartászavar témaköréről.

#### A foglalkozás menete

**1. feladatcsoport:** Szakirodalom elemzése

**1. feladat:** Alkossanak csoportokat (A, B, C csoport) a csoporttagok! A rendelkezésre álló szakirodalom alapján dolgozzák fel csoportonként a következő szempontokat:

**„A” csoport:** Foglalják össze a nehezen nevelhető tanulók közös sajátosságait és a magatartási rendellenességek tüneteit a kapott szakirodalom alapján! Eredményeiket szemléltessék egy poszter megalkotásával!

**„B” csoport:** Foglalják össze a magatartási rendellenességek okait a kapott szakirodalom alapján! Következtessenek az okok alapján arra, hogy miért növekszik az utóbbi években a magatartászavart mutató gyermekek száma! Eredményeiket szemléltessék egy poszter megalkotásával!

**„C” csoport:** Foglalják össze a pedagógus teendőit a magatartászavart mutató gyermekekkel kapcsolatosan a kapott szakirodalom alapján! Eredményeiket szemléltessék egy poszter megalkotásával!

*Irodalom: Tóth László (2000): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen 274-278. o.*

**2. feladat:** Mutassák be a posztereiket a csoportok képviselői!

### 2. feladatcsoport: Esetelemzés, filmelemzés a magatartászavarral kapcsolatosan

**1. feladat:** Esetelemzés csoportokban (A, B, C) egy magatartászavart mutató gyermekről.

**„A” csoport feladata:** A gyermekről készült pedagógiai jellemzés elemzése, értékelése, a probléma meghatározása.

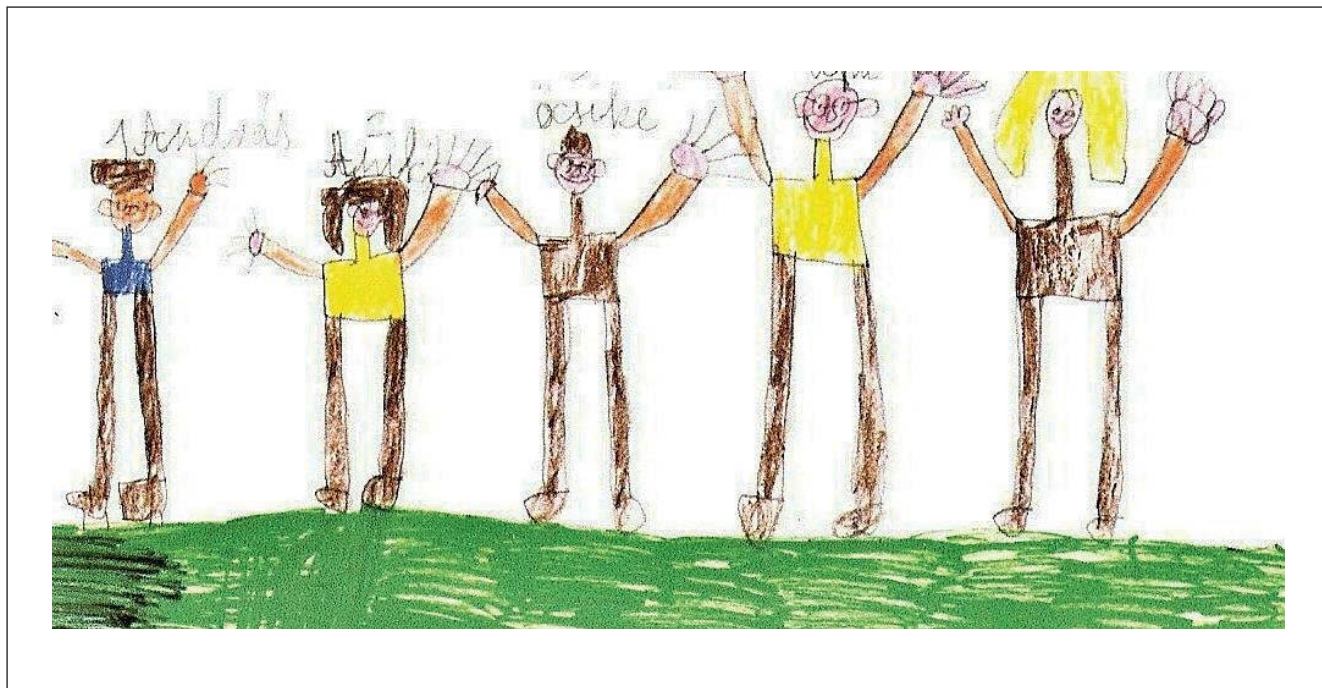
#### Pedagógiai vélemény

*„Péter a tanórai munkában egyáltalán nem vesz részt. Sem a szóbeli, sem az írásbeli munkába nem kapcsolódik be. Az óra közbeni pihentető (énekes, mondókás) játékok sem keltik fel érdeklődését. A tanórai kéréseket, utasításokat sem teljesíti. Gyakran rosszkedvű, ilyenkor előfordul, hogy kiabál, agresszív társaival. Félénk, visszahúzódó, testnevelés órákon sem öltözik át, messziről figyel a társai játékát. Szünetben is elkülönül társaitól, a pedagógus mellett akar lenni. Magatartásában az elmúlt 1 hónapban fejlődés nem mutatkozott.”*

**„B” csoport feladata:** A gyermek anamnézisének elemzése, a magatartászavar családi okainak vizsgálata.

**„C” csoport feladata:** A gyermekről készült szakvélemény elemzése.

**„D” csoport feladata:** A gyermek családrájának elemzése a megadott szempontsor alapján.



**2. feladat:** A gyermek esetének bemutatása a vizsgált aspektusokból a csoporttagok részéről, majd az okok és tünetek megjelenésének, összefüggéseinek vizsgálata. A pedagógiai megsegítés formáinak, a helyes pedagógiai magatartásnak megvitatása.

**3. feladat:** Filmelemzés magatartászavart mutató (hiperaktív) gyermekekről és terápiájukról.

*A film címe: Kezelhetetlen gyermekek*

#### **Megfigyelési szempontok:**

- iskolai haladást nehezítő tünetek
  - határozottság: a szabályok/elvárások mindig azonos következményekkel járnak
  - figyelemtartási nehézség
  - instrukció követésének nehézsége
  - pontatlanság, a részletek figyelmen kívül hagyása
  - strukturálási problémák
  - az intenzív mentális aktivitást igénylő helyzetek kerülése, hátrítása
  - a külső ingerek elterelő hatásának fokozott érvényesülése
  - motoros nyugtalanság
  - fokozott verbalitás
  - kivárási problémák
  - feledékenység, szórakozottság
  - hangulatváltások
  - a kitartás hiánya
  - éretlen viselkedési formák
- **pedagógusi magatartás**
  - határozottság: a szabályok/elvárások mindig azonos következményekkel járnak

- következetesség: a szabályok nem változékonyak
- egyértelműség: mindkét fél számára érthető, világos szabályok/elvárások
- a jutalmazás-büntetés azonnalisága
- a bírálat a konkrét viselkedésre vonatkozik, nem általánosít
- a dicséret szintén konkrétumhoz kötött
- A gyermek figyelmének felkeltése: fizikai kapcsolat teremtése pl. megfogja a vállát – konkrét közlés – meggyőződik a közöltek megértéséről

**4. feladat:** Az elemzés során szerzett tapasztalatok megvitatása nagycsoportban.

**5. feladat:** Mutassák be az írott sajtóban talált magatartászavarral kapcsolatosan gyűjtött cikkeket!

#### **4. A hátrányos helyzetű tanulókkal való bánásmód (2 óra)**

**A probléma:** Hiányosak, tévesek az ismeretek a hátrányos helyzetű tanulókról. A pedagógusok gyakran sztereotipizálnak hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatosan.

**A foglalkozás célja:** A hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos ismeretek gyarapítása, elmélyítése, szemléletformálás a sikeres személyiségfejlesztés érdekében.

#### **A foglalkozás menete**

**1. feladatcsoport:** A hátrányos helyzet jellemzőinek vizsgálata, összetevőinek, mutatóinak felderítése.

**1. feladat:** A hátrányos helyzet jellemzőinek vizsgálata, összetevőinek, mutatóinak felderítése két gyermek (Karcsi és Bandi) körülményeinek jellemzése alapján. A jellemzéseket minden hallgató megkapja és ez alapján összegyűjti a hátrányos helyzet mutatóit.

*Karcsi Kelet-Magyarország egyik falujában született, a család harmadik gyermekeként. Apja, Péter 25 éves, szakképzettsége pék. Nem kap munkát, így munkanélküli segélyből él. Karcsi mamája, Anna 22 éves. Hét osztályt végzett, szakmát nem tanult, ő is munkanélküli. A család anyja nagymamájának szoba-konyhás házában szobájában lakik, amin azonban osztozniuk kell Anna öccsével. Anna mamája a konyhába húzódott. Az utóbbi időben Péter elhanyagolja a családját, és egyre több időt tölt el a TV előtt vagy sógorával a kocsmában.*

*Milyenek lesznek Karcsi esélyei az iskolában?*

*Bandi Győrben született. Apja, László 29 éves számítógépes szoftver-fejlesztő mérnök, magánvállalkozó. Anyja, Ágota 26 éves tanítónő, az egyik közeli általános iskolában dolgozik. Két és fél szobás lakásukat László és Ágota szülei közösen vásárolták, hogy a fiatalok külön költözhessenek. A család nyáron egy nagyobb baráti társasággal Horvátországban nyaralt.*

*Milyenek lesznek Karcsi esélyei az iskolában?*

*Forrás: Réthy Endréné- Vámos Ágnes (2007): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 8. kötet*

**2. feladat:** Csoportokban alkossanak táblázatot a hátrányos helyzet összetevőiről a jellemzések alapján! A táblázat alapját kitöltetlenül megkapják a csoportok:

MUTATÓK	KARCSI	BANDI
---------	--------	-------

**3. feladat:** Az elkészült táblázatok bemutatása, megvitatása. A helyesen kitöltött táblázat a következő:

MUTATÓK	KARCSI	BANDI
Település:	falu	megyeszékhely
Régió:	Kelet-M.ország	Nyugat -M.ország
Szülők iskolai végzettsége:	apa: középfok anya: 7 osztály	apa: felsőfok anya: felsőfok
Kereseti viszony:	munkanélküliség segélyek	két aktív kereső jó jövedelem
Lakáskörülmény:	2 helyiség 7 fő jó	3 helyiség 3 fő rossz
Tulajdonviszony:	nincs saját	saját ingatlan
Szórakozási viszonyok:	szűk kocsmá, TV	széles külföldi utazás
Kapcsolatok:	szűk család, falu	széles barátok, kollégák



**2. feladatcsoport:** Szakirodalom feldolgozása a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatosan.

**1. feladat:** Csoportokban (A, B, C csoport) dolgozzák fel a következő szakirodalmakat! Eredményeiket poszteren szemléltessék!

„**A**” csoport feladata: A szocioökonómiai hátrány meghatározása (Réthy Endréné- Vámos Ágnes (2007): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 8. kötet 5-7. o.*)

„**B**” csoport feladata: A szociokulturális hátrány meghatározása (Réthy Endréné- Vámos Ágnes (2007): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 8. kötet 9-10. o.*)

„**C**” csoport feladata: A hátrányos helyzetű tanulók jellemzőinek és a pedagógus teendőinek összegyűjtése (Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen 262-263.o.*)

**2. feladat:** Mutassák be posztereiket!

A prezentációk után az összefüggések megvitatása, a pedagógiai teendők összefoglalása történik meg.

## 5. A tehetséges tanulókkal való bánásmód (2 óra)

**A probléma:** A tehetséges gyermekek felismerése sok esetben nem történik meg időben, így fejlesztésük is elmarad. Az iskolák többségében még nincs külön tehetségfejlesztő program, ezért a fejlesztést az osztály keretein belül kell megoldania a pedagógusnak, amihez kevés segítséget kapnak a hallgatók a képzés során.

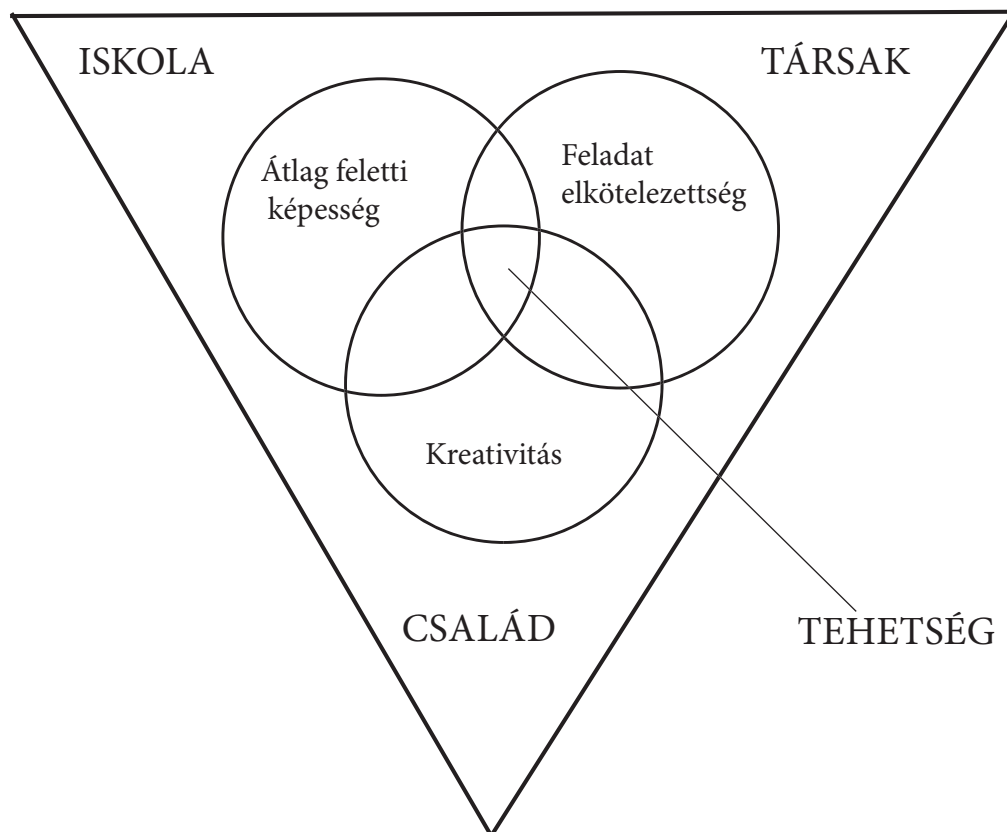
**A foglalkozás célja:** Képesse váljanak a hallgatók a tehetséges gyermekek azonosítására, a megfelelő szakemberek bevonására fejlesztésükben, együttműködésre a fejlesztésben kompetens intézményekkel.

### A foglalkozás menete

**1. feladatcsoport:** Szakirodalom elemzése

**1. feladat:** Alkossanak csoportokat (A, B, C, D) és dolgozzák fel a kézhez kapott szakirodalmat a következő szempontoknak megfelelően:

„**A**” csoport: Dolgozzák fel Renzulli „háromkörös” tehetségkoncepcióját! Poszteren mutassák be lényeges vonásait az elméletnek! (Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis Könyvkiadó Budapest 115.o.*)



„B” csoport: Gyűjtsék össze a tehetséges tanulók jellemzőit! Poszteren mutassák be eredményeiket! (Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó Budapest 132-135. o.)

„C” csoport: Dolgozzák fel a tehetség azonosításának fázisait, alapelveit és módszereit! Poszteren mutassák be eredményeiket! (Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó Budapest 136-140. o.)

„D” csoport: Gyűjtsék össze a tehetségfejlesztő programok alapelveit, a tehetséggondozás szervezeti egységeit, a pedagógus teendőit! Poszteren mutassák be eredményeiket! (Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen 261. o.)

**2. feladat:** Mutassák be elkészült poszttereiket!

A poszterek bemutatása után csoportban összegezzük, megvitatjuk a problémákat a tehetséges gyermekekkel kapcsolatosan kitérve a megoldási lehetőségekre.

**2. feladatcsoport:** tanórai megfigyelés

**1. feladat:** A megtekintett tanítási óra elemzése a tehetségfejlesztés szempontjából a következő kérdőív kitöltésével:

*Útmutatás: Tegyen X-et a NEM, RÉSZBEN, ill. TELJESEN négyzetekbe, ha a foglalkozásra a megfelelő kritérium nem, csak részben vagy teljesen ráillik. Ha valami miatt az adott kritérium nem értelmezhető, vagy lehetetlen volt teljesíteni, tegyen X-et az N/A négyzetbe!*

<b>A tanár által használt szóbeli kérdések</b>	<b>N/A</b>	<b>N</b>	<b>R</b>	<b>T</b>
1. világosak, határozottak, tömörek, lényegre törőek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. érdekesek, aktuálisak és gondolatébresztők	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. egy egyszerű igen-nem válasznál többet várnak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. az egyének különbségéhez igazodnak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. kihívóak és nem triviálisak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. a tanított anyaghoz kapcsolódnak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. a tananyag kulcsmotívumait illusztrálják	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Az órán a tanár</b>				
8. ismereteket felidézhető kérdéseket használ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. feltett egy kérdést, gondolkozási időt hagyott a tanulóknak, majd felszólította valamelyiket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. miután felszólított egy tanulót, lehetőséget adott neki, hogy átgondolja a kérdést a válaszadás előtt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. úgy irányította kérdéseit, hogy minden tanuló be tudjon kapcsolódni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. kedvezően reagált a válaszokra (pl. megjutalmazta a jó válaszokat, de nem kritizálta a rossz választ adó tanulókat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. néhány olyan kérdést is feltett, amit a tanulók korábbi tanulmányaikból meg tudtak válaszolni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. olyan kérdéseket tett fel, amelyek elég világosak és rövidek voltak ahhoz, hogy emlékezzenek rá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. arra ösztönözte a diákokat, hogy szükség szerint túllépjenek az első válaszaikon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Forrás: Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest p.164.*

**2. feladat:** A megfigyelésen szerzett tapasztalatok megbeszélése, összegzése a csoportban, reflexiók.

## 6. Intézménylátogatás (4 óra)

**A probléma:** Hiányosak a hallgatói sajátélményen nyugvó tapasztalatok a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatban.

**A foglalkozás célja:** Tapasztalatok, élmények beszerzése a különleges bánásmódot igénylő tanulókat diagnosztizáló és őket terápiában részesítő intézményekben. Ismerjék meg a hallgatók azokat az intézményeket, utakat, mechanizmusokat, melyek az érintett gyermekek tankötelezettségének sikeres teljesítését, személyiségfejlesztését segítik.

**Feladat:** Intézménylátogatás (Nevelési Tanácsadóban vagy Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságnál) során a különleges bánásmódot igénylő tanulók diagnosztizálási folyamatának a megfigyelése.

**Megfigyelési szempontok:**

- a gyermek problémája (magatartászavar, tanulási problémák)
- a diagnosztizálás lépései
- a diagnosztizálásban részt vevő szakemberek
- a diagnosztizálás speciális eszközei
- esetleges dilemmák a diagnózis felállítása során
- a szakvélemény megalkotásának folyamata

---

### IRODALOMJEGYZÉK

Balogh L. (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis Könyvkiadó, Budapest, p.164.

Bődör J. (1999): A diszkalkulia pszichológiája, in.: Diszkalkuliáról-pedagógusoknak, szerk.:Mesterházi Zsuzsa, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, p. 17.

Csépe V. (2000): Az olvasás és írásképesség zavarai, in.: Gyógypedagógiai alapismeretek, Illyés S. (2000), ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, p. 242.

Gaál É. (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában, in.: Gyógypedagógiai alapismeretek, Illyés S. (2000) Budapest, p. 438.

Gereben F. (2001): diszkalkulia, in.:Gyógypedagógiai Lexikon, szerk. Mesterházi Zsuzsa, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, p. 73

Jáky I. (1986): A verbális kommunikáció gyermekkori zavara - az elektív mutizmus in:Pedagógusok és pszichológusok/ Együttműködés a szocializációs zavarok megelőzéséért szerk.:Horányi Annabella, Kósáné Dr. Ormai Vera; Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 158-168.

Réthy E.né- Vámos Á. (2007): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 8. kötet, pp. 9-10.

Szabó I. (2004): Alapismeretek sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált neveléséhez, oktatásához, Vas Megyei Pedagógiai Intézet Szakmai és Szakszolgálat, Szombathely, pp. 50-52.

Tóth L. (2000): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó Kft. Debrecen, p. 261.

Vassné Kovács E. (2001): Diszlexia, in.:Gyógypedagógiai Lexikon, szerk. Mesterházi Zsuzsa, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, p. 74

Wender, P. (1993): A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Figyelemzavar egy egész életen át, Bp., Medicina, pp. 16-18.

### TÖRVÉNYEK, RENDELETEK:

1993. évi törvény LXXIX. törvény a közoktatásról, módosításokkal egybeszerkesztett változatából (2003.)

2/2005.(III.1.) OM rendelet: A Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve, in.: Magyar Közlöny 2005. 26.sz.

---

PERÉNYINÉ DR. SOMOGYI ANGÉLA

## Schüler, die besonderen Umganges bedürfen

Ohne dass der Pädagoge über seine eigenen Qualitäten hinaus auch die individuellen Eigenheiten seiner Schüler kennt, ist erfolgreiche Erziehungsarbeit nicht vorstellbar. Zur Wahrnehmung der individuellen Unterschiede der Schüler und zur Umsetzung von Umgangsmethoden, die sich an besondere Bedürfnisse anpassen, ist Unterstützung unverzichtbar.

Daher werden in der Studie solche Schüler vorgestellt, bei denen bestimmte Charakteristika von denen der meisten Schüler abweichen und die eines daher besonderen Umganges und spezieller erziehungspädagogischer Maßnahmen bedürfen. In diesem Sinne informiert der Abschnitt den Leser über die Charakteristika von *langsamen, schwer lernenden, Lernstörungen aufweisenden, sich in benachteiligter Lage befindlichen, schwererziehbaren, Verhaltensstörungen aufweisenden und begabten Kindern*, mögliche Gründe für das Entstehen der Abweichungen und die Eigenheiten von pädagogischen Eingriffen, Umgangsweisen mit den Schülern.

Eine neue Herausforderung bedeuten für gegenwärtige und künftige Pädagogen die Ausbreitung der Integrationslehren, denn in der gemeinsamen Erziehung rücken auch die Bedürfnisse behinderter Kinder in den Vordergrund. In unserer Studie stellen wir auch die Eigenheiten im Umgang mit *lernbehinderten Kindern* vor, da die Pädagogen auch über Grundkenntnisse zu Kindern, die in den Bezugsrahmen des „gemeinsamen Lebensraumes“ der Heilpädagogik gehören, verfügen müssen.



*Borbély Károly: Életfa II.*



## II. FEJEZET

# Globális kihívások – alternatív megoldások



**EGYÜTT A KÖRNYEZETÉRT!**

*Amikor a veréb fészket épít az erdőben,  
csak egyetlen ágat foglal el. Amikor a szarvas a  
folyónál a szomját oltja, csak annyit iszik, amennyi  
a gyomrába fér. Mi azért gyűjtögetünk,  
mert üres a szívünk.  
(Anthony de Mello)*

# Verhaltensvereinbarungen und Klimapakt als Beitrag zu einem gut funktionierenden LehrerInnenteam und der Gestaltung eines guten Schulklimas an den Schulen des bfi Wien.

## Vorstellung der Schulen des bfi Wien

An den Schulen des bfi Wien, 1050 Wien, Margaretenstraße 65 werden insgesamt 6 Ausbildungsgänge im Bereich der kaufmännischen Ausbildung einer Schule der Sekundarstufe II angeboten.

Es sind dies folgende Ausbildungsgänge:

- Eine dreijährige Handelsschule, die mit einer Abschlussprüfung endet und für die AbsolventInnen den Eintritt in mittlere kaufmännische Berufe in den Bereichen Backoffice und Frontoffice ermöglicht; mit dem positiven Abschluss dieser Prüfungen ist ein Zugang zum dreijährigen Aufbaulehrgang für Handelsakademien sowie ein Antritt zur Absolvierung der Berufsreifeprüfung auf externem Weg wie auch auf dem Wege von Kursen der Erwachsenenbildung möglich.
- Eine fünfjährige Handelsakademie, die mit der Reife- und Diplomprüfung endet und für die AbsolventInnen den Eintritt in höhere kaufmännische Berufe in allen Bereichen von Wirtschaft, Verwaltung und Management ermöglicht; mit dem positiven Abschluss dieser Prüfungen ist grundsätzlich ein Zugang zu allen Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen und Kollegs möglich.
- Ein dreijähriger Aufbaulehrgang für Handelsakademien, in den die AbsolventInnen der Handelsschule eintreten können und der ebenfalls mit der Reife- und Diplomprüfung endet; für die AbsolventInnen sind die gleichen Berechtigungen verbunden wie für die AbsolventInnen der Handelsakademie.
- Ein einjähriger Lehrgang für EDV (kurz „EDV-Schule“ genannt) der mit einer vertieften EDV-Ausbildung zu EDV-Berufen führt, die im Rahmen einer zusätzlichen, dreijährigen Lehrausbildung zu einem formellen Abschluss geführt werden können. Diese Schulform dient einem langsamen Hinführen der noch schulpflichtigen SchülerInnen zu einem Beruf, der in der Einstiegsphase im Rahmen einer Vollzeitschule zu einem sicheren Erfolg in verschiedenen EDV-Berufen führt. Diese Schule wird auch für Berufstätige ab dem 17. Lebensjahr geführt, um auch Erwachsenen, die bereits berufliche Erfahrungen oder Ausbildungen hinter sich haben, eine zusätzliche EDV-Ausbildung anbieten zu können. Eine enge Kooperation mit der Wirtschaft, in unserem Falle mit der Firma IBM, garantiert eine vertiefende Ausbildung für verschiedene EDV-Arbeitsplätze.
- Ein achtsemestriger Lehrgang einer Handelsakademie für Berufstätige am Abend ermöglicht auch für diese Zielgruppe berufsbegleitend den Abschluss einer Handelsakademie mit der Reife- und Diplomprüfung nach 8 Semestern; nach 4 Semestern ist ein Abschluss für Berufstätige auch in der Handelsschule möglich. Damit diese Ausbildungsgänge stärker dem Lernrhythmus der Berufstätigen entsprechen, wurde ein System mit Einzelmodulen geschaffen. Es liegt nun am Geschick der Studierenden – dies sind die SchülerInnen der Abendschule für Berufstätige – durch Vorziehen einzelner Module das Studium zu beschleunigen, oder durch Prüfungen negative Module ausbessern oder negative Module ohne Studienzeitverlust nachholen zu können. Wichtig ist, dass ein Semester nur dann angerechnet werden kann, wenn zumindest 10 Schulstunden positiv absolviert werden.
- Der achtsemestrige Lehrgang der Handelsakademie für Berufstätige wird auch als Schulform mit Elementen des Fernunterrichts angeboten. Studierende, die weiter entfernt wohnen (Burgenland, Niederösterreich) haben dadurch die Chance, einen Abschluss einer Handelsschule und/oder einer Handelsakademie zu erlangen.
- Die Schulen des bfi Wien werden als Privatschule nach dem Privatschulgesetz geführt; die LehrerInnen werden vom Bund subventioniert, mit dem Schulgeld, das SchülerInnen und Studierende bezahlen, werden die Organisation (Sekretariat, Haustechnik) sowie der wirtschaftliche Aufwand beglichen.

Die Schulen des bfi Wien besuchen insgesamt 900 SchülerInnen (14-19-Jährige) und ca 450 Studierende (Berufstätige), die von 137 LehrerInnen in 54 Klassen unterrichtet werden. Die Schule

liegt im V. Wiener Gemeindebezirk Margareten (ca 60.000 EW), wobei 1/3 der EinwohnerInnen Migrationshintergrund hat. Da die Bevölkerung der angrenzenden Bezirke ebenfalls stark von einer internationalen Zuwanderung gekennzeichnet ist – wie sie übrigens für nahezu alle Millionenstädte Europas charakteristisch ist – werden die Schulen des bfi Wien durch das gut organisierte Informationsnetz der Familien mit Migrationshintergrund weiterempfohlen. Auf Grund des Einzugsgebietes sowie der günstigen Verkehrslage (in der Nähe von U-Bahnen und 3 Autobuslinien) sowie der Weiterempfehlung innerhalb der Migrationscommunity haben ca 95% der SchülerInnen bzw Studierenden Migrationshintergrund. Pädagogische und didaktische Überlegungen im Auftrag von Integration und im Rahmen von Diversifikation kennzeichnen den Unterrichtsprozess. Indem ich als Lehrer/als Lehrerin die SchülerInnen zur Berufsfähigkeit im Rahmen kaufmännischer Tätigkeiten hinführe, ermögliche ich eine Integration. Das Erreichen der Berufsfähigkeit, die Garantie einer allgemeinen Studierfähigkeit, das Erlangen einer Lebenstätigkeit im Bereich des beruflichen und privaten Lebens sowie die Vermittlung von zum Teil speziellen Kompetenzen und Fertigkeiten im kaufmännischen Bereich kennzeichnen die Lernziele, die an unseren Schulen vermittelt werden. Der Weg zur Verwirklichung dieses sehr hohen Anspruchs von Schule ist nicht ganz einfach. Die Heterogenität des Zielpublikums - wir zählten einmal im Rahmen eines Projekts über 40 Erstsprachen, die unsere SchülerInnen sprechen - fordert ungleich mehr pädagogische Arbeit als im Vergleich dazu Schulen, in denen homogenere Klassen und Jahrgänge geführt werden. Die Arbeitskraft von LehrerInnen und MitarbeiterInnen in Organisation und Verwaltung an einer großen Schule wie der unsrigen ist äußerst gefordert, es lag daher im Sinne einer ausgewogenen Balance zwischen Arbeitseinsatz und erträglicher Belastung der MitarbeiterInnen nahe, ein Instrument zu finden, das uns im Sinne einer „Gesunden Schule“ einen vernünftigen und effizienten Kräfteinsatz ermöglicht und das bei gleichzeitiger Schonung von Humanressourcen. Das unter MitarbeiterInnen im öffentlichen Dienst wie auch in der Privatwirtschaft zu beobachtende Symptom eines „Burnouts“ drohte auch unserem Kollegium. Daher entschloss sich die Schulleitung wie auch die Personalvertretung gemeinsam das Dreijahresprojekt einer „Gesunden Schule“ zu initiieren.

## **Vorstellung des Projekts der „Gesunden Schule“ und Implementierung des Klimapakts**

Das Projekt „Bildung ist Sonne – eine gesunde Schule strahlt“ wurde beim „Fonds Gesundes Österreich“ beantragt und nach eingehender Prüfung für die Dauer von drei Jahren genehmigt (2009-2012). Der Fonds speist sich zu einem großen Teil aus öffentlichen Geldern und hat zum Ziel, die betriebliche Gesundheit in öffentlichen und privaten Unternehmen zu fördern und zu mehren. Ziel ist eine nachhaltige Veränderung von und in Betrieben zu erreichen, um die Belegschaft in den Zustand zu versetzen eine Gesundheitsprophylaxe im betrieblichen Umfeld zu betreiben und schädigende Arbeitsumstände und Arbeitsabläufe zu erkennen und mit geeigneten Mitteln gegenzusteuern bzw sie von Anfang an zu vermeiden. Bei Realisierung des jeweiligen konkreten Projekts ist ein Selbstbehalt der beantragenden Institution – in unserem Fall die Schulen des bfi Wien – Voraussetzung. Beauftragt diese Arbeit durchzuführen wurde das „Institut Kutschera“, ein international erfahrenes Coaching- und Managementberatungsinstitut, das vor allem mit der sogenannten „Resonanzmethode“ arbeitet.

Im Rahmen des Gesamtprojekts war die Implementierung der „Verhaltensvereinbarungen“ - auch kurz „Klimapakt“ genannt - nur ein Teil der Projektziele. Als „Klimapakt“ wurden diese „Verhaltensvereinbarungen“ auch deshalb bezeichnet, weil sich LehrerInnen wie auch das Schulmanagement mit der Etablierung einer positiven Verhaltensvereinbarungskultur eine positive Auswirkung auf das Schulklima erwarten.

Die im Folgenden angeführten Schritte sollen zeigen, dass der Klimapakt in eine Reihe von Aktivitäten und Maßnahmen eingebettet ist, wo erst in der Synergie aller Maßnahmen ein nachhaltiger Erfolg zu erwarten ist.

Nach 47 LehrerInneninterviews, über 40 SchülerInneninterviews (vorwiegend mit AbsolventInnen der Schule) sowie der Analyse dieser Interviews und einer SWOT-Analyse werden Maßnahmen entwickelt, die zu einer „Neuen LehrerInnenrolle in einer sich verändernden Schule“ und zu einem Verhaltensvereinbarungskatalog samt Krisenplan und Fördermaßnahmen führen sollen; weiters soll eine Verbesserung der Kommunikationswege erreicht werden, eine Entlastung der LehrerInnen soll zu einer Verbesserung des Schulklimas für LehrerInnen und SchülerInnen sowie weniger Drop-outs bzw einer besseren Begleitung, selbst wenn



die Schule abgebrochen wird, führen. Kooperative Konfliktlösungsstrategien sollen verstärkt bekannt gemacht werden, SchülerInnen sollen verstärkt und basierend auf Coachingkenntnissen auch in die Erhebung von Stimmungen in der Schule eingebunden werden sowie Eigenverantwortung entwickeln und diesbezüglich als role models für andere dienen. Gezielte Veranstaltungen zur Burn-out-Prophylaxe soll weiters KollegInnen in den Stand versetzen, jederzeit auftanken zu können, auch in Stresssituationen innerlich ruhig und ausgeglichen zu bleiben. In Summe soll dieses Projekt zu einer Verbesserung der Arbeitsplatzqualität der LehrerInnen beitragen.

### Entwicklung der inhaltlichen Arbeit am Klimapakt

Nach Gründung einer offenen Arbeitsgruppe „Klimapakt“ – die TeilnehmerInnen können sich während des Jahres jederzeit in die Arbeit einklinken – mit MitarbeiterInnen des gesamten Betriebs (Haustechniker, Sekretariat, Schulmanagement, Schulärztin, Schulpsychologie und LehrerInnen) wurde in regelmäßigen Arbeitssitzungen ein Katalog an Verhaltensäußerungen von SchülerInnen und möglichen zu treffenden Maßnahmen durch LehrerInnen und/oder die Schulleitung getroffen. Sinn und Zweck dieser Initiative war eine Vereinheitlichung der Reaktionsweise der LehrerInnen

und/oder der Schulleitung bei Verstößen der SchülerInnen gegen die vereinbarten Regeln. Das System ist mehrstufig: nach mehreren Klassenbucheinträgen gibt es Verhaltensvereinbarungen in den Farben weiß und gelb (beide mit dem Klassenvorstand), orange und rot, beide mit dem Direktor. In Ausnahmefälle kommt eine sofortige Abmeldung in Frage.

Der Vorteil eines solchen Stufensystems ist die größere Transparenz unserer Maßnahmen, die Entlastung der LehrerInnen durch ein Rastersystem zum Nachschlagen bei Verhaltensverstößen, Sicherstellung, dass SchülerInnen in verschiedenen Klassen bei gleichen Verstößen gleich behandelt werden, der Schutz vor übereilten Maßnahmen durch die LehrerInnen und eine bessere Bewusstseinsbildung bei den SchülerInnen im Hinblick auf Regelverstöße.

Das Rastersystem ist ein an sich langer und umfangreicher Katalog, eher ein Nachschlagewerk mit Erläuterungen; es gibt eine LehrerInnenversion, eine SchülerInnenversion und eine SchülerInnenkurzfassung. In der LehrerInnenversion sind Erläuterungen für jene KollegInnen angeführt, die nicht in der Arbeitsgruppe waren, um nachvollziehen zu können, warum es in welcher Abstufung zu einer geeigneten Maßnahme kommt, was diese Maßnahme bewirken soll und welchen erzieherischen Zweck die LehrerInnen damit verbinden.

## Auszug aus dem Klimapakt, LehrerInnenversion (mit Erläuterungen, kursiv)

Vereinbarungen werden prinzipiell im Klassenbuch abgelegt, Delikte wie z.B. all jene, die nur einmal je Schullaufbahn vorkommen dürfen, werden auf einer Liste vermerkt, die der künftige Klassenvorstand erhält.					
Delikt	Vereinbarung in weiß mit KV,  Auflagen können erteilt werden.	Vereinbarung in gelb mit KV,  Konsequenz: bei weiteren gleichartigen oder gleichwertigen Verstößen (* siehe S.10) kommt es zu einer Vereinbarung orange oder rot mit dem Herrn Direktor, Auflagen können erteilt werden	Vereinbarung in orange mit Direktor unter Einbeziehung des KV  Konsequenz: bei weiteren gleichartigen oder gleichwertigen Verstößen (* siehe S.10) erfolgt die Versetzung/ Suspendierung bzw. bedingte Aufnahme im nächsten Schuljahr, Auflagen können erteilt werden	Vereinbarung in rot mit Direktor unter Einbeziehung des KV  Konsequenz: bei weiteren gleichartigen oder gleichwertigen Verstößen (* siehe S.10) erfolgt die Abmeldung sofort oder mit Ende des Semesters oder Schuljahres, Auflagen können erteilt werden	Sofortige Abmeldung ohne letzte Chance

<p><b>Gefährliche Drohung</b> (liegt dann vor, wenn der Empfänger die Drohung aufgrund des Kontextes ernst nehmen musste und sich bedroht gefühlt hat und wenn keine milieubedingte Unmutsäußerung vorliegt)</p>	<p><i>Präventiv SchülerInnen über ev. Folgen aufklären – vielen ist gar nicht bewusst, dass das bereits etwas Verbotenes ist.</i></p> <p><i>Zuerst um das Opfer kümmern, dann erst um den Täter/die Täterin – nicht auf TäterInnenausreden eingehen.</i></p> <p><i>Entschleunigung! – Termin für ein Gespräch über die Folgen festsetzen, in Ruhe abklären und dann entscheiden.</i></p>	<p>Sehr selten und nur dann, wenn die Tat erstmals und aus Unbesonnenheit begangen wurde, es zu keinen schweren Folgen gekommen ist und keine ersten Ausführungshandlungen gesetzt wurden, kann es zu einer Vereinbarung in orange kommen.</p> <p>Gemeint sind Fälle, in denen lediglich verbal gedroht wurde und nicht z.B. im Zusammenhang mit dem Herzeigen einer Waffe oder anderen ersten Ausführungs- und Verfolgungshandlungen</p>	<p>Kommt bei solchen Delikten nur ausnahmsweise in Frage und nur einmal je Schullaufbahn an den Schulen des bfi Wien</p>	<p>Sofortige Abmeldung ohne letzte Chance</p>
<p><b>Diebstahl und andere Eigentumsdelikte</b></p> <p><b>Keine anonymen Befragungen machen</b> – Zeugen müssen zu ihrer Aussage stehen und der/die Beschuldigte muss sich verteidigen können – KollegInnen haben gute Erfahrungen mit schriftlichen (nicht anonymen!) Protokollen gemacht</p> <p><b>Wenn LehrerInnen SchülerInnen Geld borgen, ist eine schriftliche Vereinbarung anzuraten.</b></p>	<p><i>Möglichst bei Anlassfällen, (aber nicht generell um dem Ruf der Schule nicht zu schaden) zeitlich limitiert (beliebte Stundenverkürzungsaktion) oder in Bezug auf Literatur etc. präventiv in den ersten Klassen das Thema unter dem Aspekt: warum soll man eigentlich nicht stehlen? behandeln. Hinweis allgemein darauf, dass es nicht sehr sozial ist, mit Prestigeobjekten in der Schule zu „protzen“ und diese daher zu Hause gelassen werden sollten.</i></p> <p><i>Sinnvoll ist es, Klassen zuzusperren als präventive Maßnahme</i></p> <p><i>Laut Erfahrungsberichten führt eine Anzeige gegen Unbekannt nicht dazu, dass die Polizei kommt und vor Ort die SchülerInnen durchsucht – die LehrerInnen haben keine Befugnis zum Beispiel die Taschen der SchülerInnen zu durchsuchen.</i></p> <p><i>Sinnvoll offene oder auch anonyme Rückgabe z.B. durch Einwurf in den LehrerInnenbriefkasten (wichtig nicht öffentlich zugänglich!) binnen gewisser Frist anzubieten ev. in Verbindung mit den schriftlichen Protokollen und noch vor der Auswertung derselben gekoppelt mit dem Versprechen, dass damit die Angelegenheit bereinigt ist - unbedingt Hinweis darauf, dass es für den Fall der ZeugInnenbeeinflussung kein Pardon gibt.</i></p>		<p>Kommt bei solchen Delikten nur ausnahmsweise in Frage und nur einmal je Schullaufbahn an den Schulen des bfi Wien</p> <p>Da die Gründe für Diebstahl und Eigentumsdelikte vielfältig sein können, kann im Einzelfall (Stichwort Neid, jemanden treffen) als Auflage auch die Einschaltung der Schulpsychologin sinnvoll sein – allgemein jedenfalls Schadenswiedergutmachung ganz wesentlich und Voraussetzung für eine letzte Chance</p>	<p>Sofortige Abmeldung ohne letzte Chance</p>
<p><b>Extreme Fälle von Schummeln mit kriminellen Mehrwert in Verbindung mit Straftaten wie z.B. Dokumentenfälschung, Diebstahl von Daten,...</b></p>	<p>XXXXX</p>		<p>Kommt bei solchen Delikten nur ausnahmsweise in Frage und nur einmal je Schullaufbahn an den Schulen des bfi Wien, die Arbeit gilt nicht</p>	<p>Sofortige Abmeldung ohne letzte Chance, die Arbeit gilt nicht</p>
<p><b>Sehr extremes und überdurchschnittlich provokantes Verhalten</b></p>	<p><i>Definitiv nicht gemeint ist mit diesem Delikt das übliche pubertäre „patzig sein“ – gemeint sind extreme Ausfälligkeiten wie Beispielsweise jene schulpflichtige Schülerin, die dem Direktor unmittelbar nach der Anmeldung im Sekretariat ins Gesicht sagte, er könne ohnehin nichts machen, weil sie noch schulpflichtig sei.</i></p> <p><i>Hier ist eine exakte Protokollierung im Klassenbuch (wortwörtlich oder Beschreibung, nicht Bewertung des Verhaltens) ganz wichtig</i></p>	<p>Sehr selten kann ausnahmsweise auch Vereinbarung in orange in Frage kommen z.B. an sich harmloses Verhalten, das aber nicht und nicht in den Griff zu bekommen ist und massivst den Unterricht stört und andere dazu verleitet, ebenso zu stören (dafür gibt es bereits konkrete Anzeichen).</p>	<p>Kommt bei solchen Delikten nur ausnahmsweise in Frage und nur einmal je Schullaufbahn an den Schulen des bfi Wien z.B. arge Beschimpfung des Lehrers/der LehrerIn</p>	<p>Sofortige Abmeldung ohne letzte Chance z.B. die in der zweiten Spalte zitierte Schülerin, die bereits wenige Minuten nach der Anmeldung gegenüber dem Direktor überdurchschnittlich provokant reagierte</p>

<p>Eingriff in Persönlichkeitsrechte anderer z.B. durch Fotografieren, Filmen, Bilder/Filme ins Netz stellen oder per Handy weiterleiten gegen den Willen des/der Betroffenen bzw. ohne seine/ihre Zustimmung</p>	<p>Sofern kein die Rechte des Aufgenommenen krass verletzendes Verhalten vorliegt: Abnahme des Geräts und Rückgabe nach der Stunde</p> <p><i>Präventiv zum Beispiel in PBSK zum Thema machen.</i></p>	<p>Bei weiteren Vorfällen: Abnahme und Verwahrung im Sekretariat: Rückgabe nach der letzten Stunde des Unterrichts oder am nächsten Tag, bei Minderjährigen Ausfolgung an die Eltern</p> <p><i>Ausnahmsweise kann bei beruflicher Verhinderung der Eltern die persönliche Abholung durch eine Kontaktaufnahme mit den Eltern und schriftliche Bestätigung ersetzt werden.</i></p>	<p>Bei Fortsetzung bzw. bei die Rechte des Aufgenommenen stark benachteiligenden erstmaligen Verhalten Vereinbarung orange mit Direktor: bei weiteren Verstößen kommt es zur bedingten Aufnahme im nächsten Schuljahr</p>	<p>Bei besonders krassen Fällen insbesondere auch im Zusammenhang mit Happy Slapping (= das Filmen von gewaltvollen oder demütigenden Handlungen zum Vergnügen) und unterlassener Hilfeleistung kommt es sofort zu einer Vereinbarung rot mit dem Herrn Direktor: bei weiteren Verstößen Abmeldung</p>	<p>XXXXX</p>
<p><b>Verbale Gewalt/sexuelle Belästigung/Mobbing/Krieg mit Worten zwischen Gruppen von oder einzelnen SchülerInnen</b></p> <p>Klassenbucheintragungen bitte unbedingt wortwörtlich oder exakt beschrieben protokollieren – nicht nur die eigene Bewertung.</p> <p>Intensives Liebkesen am Gang gehört nicht dazu. Hinweis, dass das im Berufsleben auch nicht geht, und versuchen, das abzustellen –für den Fall extrem frecher Reaktionen weit über pubertäres „patzig sein“ hinaus, kommt das Delikt „extrem frech/ provokant sein“ in Frage. Die Schulärztin ist auch bei Liebeskummer zuständig – manchmal ist Abgrenzung zwischen den/die Ex zurückbekommen und Stalking fließend. Keinesfalls kann es eine Strafe dafür geben, wenn jemand in einer emotional belastenden Situation nicht Deutsch spricht. Mobbing= es geht nicht mehr vorwiegend um den Konflikt und seine Lösung, sondern nur noch darum durch Anpöbeln, Verspotten, „...jemanden fertig zu machen – das Ganze zieht sich länger hin, das Oper ist deutlich unterlegen.</p>	<p>Für Opfer: zuständig ist jeder Lehrer/jede Lehrerin (weil jeder Schüler/jede Schülerin eine andere Bezugsperson hat) – er/sie bespricht mit Ihnen, was weiter zu tun ist</p> <p><b>Präventiv das Thema „wann ist „Petzen“ Zivilcourage und wann ist „Petzen“ ein nicht sehr kollegiales Verhalten“ in Fächern wie PBSK zum Thema machen.</b></p> <p><i>Allenfalls kommt insbesondere bei „Krieg mit Worten“ eine Mediation in Frage –bitte Absprache mit Mediatorinnen und Mediatoren (kann jeder Klassenlehrer/jede Klassenlehrerin machen, allerdings parallel dazu den/die KV informieren).</i></p> <p><i>Keinesfalls überhören oder übersehen!!! – oft geäußelter SchülerInnenwunsch! Das Opfer in seiner subjektiven Wahrnehmung ernst nehmen und stärken, aber klar machen, dass die andere Seite auch gehört werden muss, wenn man nicht selbst Augen- oder Ohrenzeuge war.</i></p> <p><i>Weitere Vorgangsweise (auch Einbeziehung der Schulpsychologin) unbedingt mit dem Opfer abstimmen und in Absprache mit dem Opfer den KV verständigen, der die anderen LehrerInnen verständigt, die den weiteren Verlauf beobachten: Signal: „Wir schauen nicht weg!“</i></p> <p><i>Problematik der unterschiedlichen „Beschimpfungskultur“ in verschiedenen Kulturen ev. bei Anlassfällen in PBSK besprechen – Interkulturelle Kompetenz bedeutet darüber Bescheid zu wissen und aufeinander Rücksicht nehmen!</i></p> <p>Für TäterInnen: es kommt zu einer Vereinbarung mit verpflichtenden Auflagen z.B. Gespräch mit der Schulpsychologin</p> <p><i>TäterInnen auf die Folgen im Berufsleben hinweisen – sexuelle Belästigung und Mobbing kann zu einer Entlassung und zu Schadenersatz bzw. Strafen führen</i></p> <p>Bedenken Sie: keine wie immer geartete verbale Beleidigung berechtigt Sie zu Gewalt! Benützen Sie die gemeinsame Sprache Deutsch im Schulhaus, damit es nicht zu Missverständnissen kommt oder sich jemand ausgeschlossen fühlt, weil er/sie nichts versteht.</p>	<p>Bei Fortsetzung der verbalen Gewalt/ des Mobbings/der sexuellen Belästigung bzw. in krassen Fällen Vereinbarung in rot – allenfalls mit Auflagen z.B. Gespräche mit der Schulpsychologin bzw. Schulärztin (bis zu drei Mal verpflichtend)</p> <p><i>Allenfalls kann vorher auch noch eine Versetzung in eine andere Klasse oder Gruppe sinnvoll sein.</i></p>	<p>Vereinbarung in rot: wenn das Verhalten nicht eingestellt wird: Abmeldung</p>	<p>XXXXX</p>	

<p><b>Schummeln ohne kriminellen Mehrwert z.B. Abschauen</b> <i>Abgrenzung sollte danach erfolgen, was in unseren Breiten – auch wenn vieles davon streng genommen „kriminell“ ist – eher als Kavaliersdelikt im schulischen Umfeld gilt, wobei darauf hingewiesen werden sollte, dass viele dieser Handlungen in anderen Ländern bzw. außerhalb der Schule zu gerichtlichen Strafen führen können.</i></p>	<p>Je nach Ausmaß eine Vereinbarung in weiß oder gelb mit KV</p> <p><i>Sanktion im Prinzip wie bisher- im LehrerInnenermessen z.B. un beurteilt absammeln, Wiederholung beim nächsten Mal,...</i></p>	<p>Je nach Ausmaß eine Vereinbarung in weiß oder gelb mit KV</p> <p>bei Fälschungen der Unterschrift der Eltern jedenfalls eine Vereinbarung gelb</p>	<p>Im Wiederholungsfall oder bei weiteren gleichwertigen Verstößen kommt je nach Ausmaß eine Vereinbarung in orange oder rot in Frage</p> <p><i>Wie immer wenn nicht ausdrücklich dabeisteht „pro Schullaufbahn an den Schulen des bfi Wien“, geht es um Wiederholungen im selben Schuljahr</i></p> <p><i>An und für sich soll nur deshalb niemand von der Schule fliegen.</i></p>	<p>XXXXXX</p>
---	---	---	--	---------------

Die SchülerInnen erhalten im Prinzip den gleichen Bogen, jedoch ohne kursive Erläuterungen. Eine Kurzfassung dieses Bogens, der in allen Klassen laminiert aufgehängt ist, soll dazu dienen, dass sich die SchülerInnen jederzeit über diese Regeln informieren können und bei Auslegungsfragen und –konflikten sofort nachschauen können. Die Kurzfassung soll dazu dienen, dass die Regeln mit dem Klassenvorstand besprochen und im Sinne des Lernprozesses vom Schüler/von der Schülerin internalisiert werden können.

### Auszug aus dem verkürzten SchülerInnenbogen

Fast keinerlei Chancen weiter an der Schule zu bleiben hast du in folgenden Fällen

- Verhalten, welches das Leben, die Gesundheit oder die Freiheit anderer in und um die Schule gefährdet (insbesondere Gewaltdelikte, Körperverletzung, aber auch Dummheiten wie das Entsorgen von Zigarettenresten in Papierkörben)
- Extreme Fälle von Sachbeschädigung und Verunreinigung
- Herbeiholen von Verbündeten für eine Schlägerei
- Gefährliche Drohungen
- Diebstahl, Betrug und gleichwertige Straftaten

Für die meisten anderen Vergehen gibt es einen Stufenplan mit Verhaltensvereinbarungen in Weiß, Gelb, Orange und Rot. Je dunkler die Farbe wird, desto ernster wird die Lage.

Wenn du eine rote Vereinbarung hast, heißt das: Feuer am Dach, Deine Lage ist ernst.

Der nächste Schritt ist dann auch hier eine Abmeldung mit Ende des Schuljahres.

Welches Verhalten führt nun zu solchen Vereinbarungen?

- Mobbing
- Verbale Gewalt und Belästigung
- Fotos und Filme ohne Einwilligung des/der Betroffenen weitergeben oder online stellen
- Happy Slapping
- Schwänzen

Zur bedingten Aufnahme im nächsten Schuljahr oder Zwangsversetzung kommst du, wenn du Klassenbucheintragungen sammelst, u.a. weil du häufig

- provokant bist
- schummelst
- zu spät kommst
- schwätzt
- das Schulhaus in den Pausen verlässt
- unter 18 bist und ohne Passierschein das Schulhaus in den Freistunden verlässt
- über 18 bist und ohne Lichtbildausweis das Schulhaus in den Freistunden verlässt
- im Schulhaus rauchst
- unter 18 bist und im Pausenhof rauchst

Diese Regeln sind in einem hohen Maße mit der Lage, dem Bau und der Situation unseres Schulhauses verbunden. Insgesamt umfasst die kurze SchülerInnenversion eine Seite, die lange SchülerInnenversion, die in der Klasse hängt, 10 Seiten. Die Übertragbarkeit auf andere Standorte ist nur bedingt, da viele standortspezifische Parameter in die Diskussion solcher Regelungen einfließen müssen. Wichtig ist, dass alle MitarbeiterInnen am Diskussionsprozess mitwirken, auch das Nichtlehrerpersonal, da die SchülerInnen in einem hohen

Maße auch mit dem NichtlehrerInnenpersonal einer Schule zu tun haben und im Umgang mit allen Menschen, die in einem Schulhaus arbeiten, diese Regeln Gültigkeit haben.

### **Ausblick und Einbettung in ein umfassendes Konzept von Schulentwicklung**

Die Anwendung dieses Klimapakts wird nun von der Arbeitsgruppe, die diesen Bogen erstellt hat, evaluiert und im nächsten Jahr verbessert. In diesem Zusammenhang danke ich Frau Kollegin Mag. Birgit Hausar sowie dem LehrerInnenteam an den Schulen des bfi Wien; ohne die intensive Entwicklungsarbeit aller Lehrerinnen und Lehrer wäre eine solche Arbeit nicht möglich gewesen. So gesehen ist das Projekt unser aller Projekt und das Verdienst der Kolleginnen und Kollegen an den Schulen des bfi Wien.

Grundsätzlich kann beobachtet werden, dass die in den letzten Jahren ansteigenden Bagatellfälle, die bei der Schulleitung zur Lösung landeten, weniger geworden sind. Viele Probleme können bereits auf anderen Ebenen gelöst werden, die Kompetenz und die eigenständigen Handlungs- und Lösungsansätze der LehrerInnen sind erweitert worden. Die SchülerInnen halten sich in vielen Fällen an den Raster, jedoch nicht in allen Fällen. Bei emotionalen Ereignissen vergessen sie den Raster und die Konsequenzen, was zu überraschenden Einsichten führt. Wichtig ist, dass diese Initiative auch mit den Eltern abgesprochen wird, so gesehen sind diese Entwicklungen auch im Schulgemeinschaftsausschuss mit zu besprechen.

Die Möglichkeit der Veränderung muss auf alle Fälle mit bedacht werden, nur so kann eine sinnvolle Weiterentwicklung dieser Regelungen erfolgen.

---

FRED BURDA

## **Multikulturalitás – migráció az oktatásban**

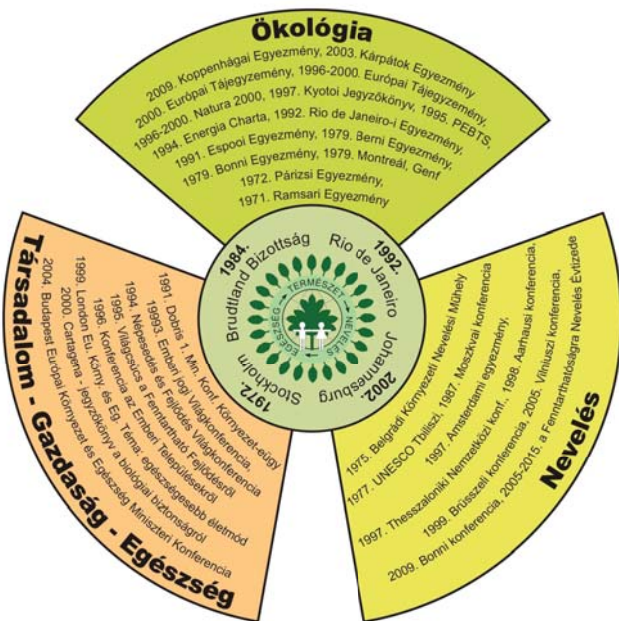
Fred Burda, a bécsi kereskedelmi akadémia rektora által kidolgozott program szerint azon iskolákban, ahova különböző kultúrákból érkeznek a tanulók, az iskolai nevelés-oktatás sikere az intézmény és tantestület egységes alapelveket alkalmazó működésétől függ.

# Fenntarthatóságra nevelés és oktatás

„Az erkölcsi süllyedés oka mindig magában az emberben, az emberi természetben, az önzésben van. A külső körülmények ezt csak felszabadítják.” (Balogh Péter, 1896)

A XX. század harmadik harmadában nyilvánlává vált, hogy „a modern ember olyan termelési rendszert épített fel, amely kirabolja a természetet, és olyan társadalmi formát, amely megcsontítja az embert.” Az 1970-es években megfogalmazott schumacheri „jóslat” bekövetkezett. Az elmúlt 40 évben nemzetközi konferenciákon született egyezmények, szakemberek, tudósok tettek azért, hogy felismertessék a veszélyt, amelyet a modern, a posztmodern kor embere idézett elő, illetve aminek beláthatatlan következményeit ma elszenvedi. Számos tudományos eredmény született. Fel kell ismerni azonban, hogy a szaktudományok eredményei igen hasznosak a kutatás számára, de értéksemlegességük következtében nem alkalmasak az életvezetésre. A megoldás *a jobb oktatásban* van.

Az alábbi táblázatunk összegzi azokat az egyezményeket, amelyek tanulmányozása alapvető eligazodást nyújt az ökológiai, társadalmi, nevelési feladatokban.



Forrás: Kováts-N. Mária (2010)

## A környezeti nevelés megvalósulását elősegítő egyezmények

Az 1977-ben Tbilisiben tartott kormányközi konferencián megfogalmazták azokat a célokat és elveket, melyek a környezeti nevelés jellemzői, melyek megvalósítására a környezeti nevelés során törekedni kell. Tehát a környezeti nevelés:

- az iskolai oktatáson is túlmenő, *egész életre szóló folyamat*;
- természetéből és alkalmazásmódjából fakadóan *tudományközi és holisztikus*;
- az oktatási módszerében inkább *az egészre*, s nem annyira csak egy tantárgyra irányul;
- az ember és a természeti rendszerek *kölcsönhatásait és összefüggéseit vizsgálja*;
- *a környezetet a maga teljességében szemléli*, beleértve annak társadalmi, politikai, gazdasági, technikai, erkölcsi, esztétikai és szellemi vonatkozásait is;
- felismeri, hogy az energia- és más erőforrások felkínálnak, de egyben be is határolnak bizonyos lehetőségeket;
- bátorítja a tanulási folyamatban való *részvételt*;
- hangsúlyt helyez *az aktív felelősségvállalásra*;
- a tanítási-tanulási technikák széles körét alkalmazza, és hangsúlyozza a gyakorlati tevékenységek és *közvetlen tapasztalatok* jelentőségét;
- egyaránt figyelmet szentel a *helyi és globális vonásoknak, a múlt, jelen és jövő* idevágó kérdéseinek;
- igényli a *tanulási szituációk* megszervezésének és felépítésének, valamint az oktatási intézmény egészének támogató segítségét;
- elősegíti az intellektuális érzékenység és tudatosság fejlődését, a megértést, a kritikai és problémamegoldó gondolkodás kibontakozását;
- bátorítja az értékek letisztulását és a *környezeti értékek* iránti megbecsülés kialakulását;
- segíti a *környezeti erkölcs* kialakulását és erősödését (Palmer-Neal, 1998, Vásárhelyi T. – Victor A. 1998)

A környezeti nevelés elvi-elméleti háttere, filozófiai talaja, gyakorlati megvalósulásának módszertana az évek során folyamatosan gazdagodott. A környezeti nevelés koncepcióját az UNESCO-konferencia a „*Müncheni ajánlás*” keretében fogalmaz-

ta meg 1979-ben, amely szerint *a környezeti nevelés kivezető utat mutat az ökológiai válságból a tudomány és a technika eszközeivel a probléma-megoldási stratégiákban.*

*Az 1980-as évek felismerése, hogy a környezeti problémák megoldása feltételezi a gazdasági problémák komplex szemléletét, a környezetpolitika és gazdaságpolitika integrálását.*

1984-ben az ENSZ Közgyűlés létrehozta a *Környezet és Fejlődés Világbizottságot*, melynek vezetésével a norvég miniszterelnököt, Gro Harlem Brundtland asszonyt bízták meg. A 22 tagú Brundtland Bizottságban hazánkat Láng István képviselte. A Világbizottság elsődleges feladata volt, hogy az ezredforduló kihívásaira ajánlásokat, válaszokat munkáljon ki. A bizottság készítette el a „Közös Jövönk” című jelentést, mely *először fogalmazta meg a fenntartható fejlődés tartalmát.* A fenntartható fejlődés három pillére, a környezet – gazdaság – társadalom egymással összefügg, a döntéseknél mindháromat figyelembe kell venni. ([http://www. ff3.hu/](http://www.ff3.hu/)) Az 1987-ben (27 nyelven) megjelent „Közös jövőnk” jelentés máig érvényes üzenete „a fenntartható fejlődés szükségességének felerősítése”. (Láng I., 2002.)

A Brundtland Bizottság egyetértett a hosszú távú gondolkodás szükségességében, nevezetesen hogy a kulcskérdéseket 2000, illetve a későbbi évek perspektívájából vizsgálják. (Persányi M., 1988.) A környezet megóvása feltételezi a fejlődő országok és a különböző gazdasági fejlettségű országok együttműködését, ahol figyelembe veszik az emberek, az erőforrások, a környezet és a fejlődés kölcsönhatásait. A *harmonikus fejlődés* útjainak kimunkálása során született meg a harmonikus fejlődés elve, amelyet ma leginkább a fenntartható fejlődés fogalmi jellemzőjeként hangsúlyoznak.

A Bizottság előterjesztésében a *harmonikus fejlődés* „a fejlődés olyan formája, amely a jelen igényeinek kielégítése mellett nem fosztja meg a jövő generációit saját szükségleteik kielégítésének lehetőségétől”. (Persányi 1988.) A szükségletek kielégítése elsődleges cél, értendő alatta a világ szegényeinek alapvető szükséglete.

A szükségletek kielégítésének elve mellett érvényesülnie kell a *korlátozások* eszméjének, miszerint „a gazdasági és társadalmi haladás” harmonikus fejlesztése feltételezi a természetes erőforrások felhasználási módjának megváltoztatását. „Szükségleteink társadalmilag és kulturálisan meghatározottak, éppen ezért a harmonikus fejlesztés alap gondolata azoknak az értékeknek a támogatása, amelyek révén a fogyasztási szint az ökológiai határokon belül marad.” (Persányi 1988.)

A fenti problémát jól példázza a túlhajszolt mezőgazdasági termelés, az ásványok mértéktelen kitermelése, a vízfolyások eltérítése, az ártalmas gázok kibocsátása, a génmanipuláció, a fajok változatoságának csökkenése. Megoldást jelenthetne:

- az emberiség és a természet közötti harmónia megvalósulása;
- a környezetkímélő technológiák elterjedése;
- a kereskedelem, a környezet és a fejlődés összekapcsolása (Persányi 1988.)
- az oktatás kiterjesztése;
- a társadalmi részvétel valódi biztosítása.

Tíz év múlva, 1987-ben a Moszkvában tartott nemzetközi konferencián értékelték a környezeti neveléssel és képzéssel kapcsolatos nemzetközi tevékenységet a Tbilisziben 1977-ben tartott konferencia óta. A második rész maga a cselekvési stratégia. A környezeti nevelés és képzés elveit, jellemzőit, céljait és eszközeit ismerteti. (<http://unesdoc.unesco.org>)

A Brundtland Bizottság jelentése indukálta az ENSZ közgyűlés döntését, hogy 1992-ben Rio de Janeiroban megszervezzék az *ENSZ Környezet és Fejlődés Világkonferenciáját*, amelynek célja a világ országainak szorosabb együttműködését elősegíteni a földi környezet és fejlesztés érdekében. Az egyezményben megfogalmazott fontosabb célok: a fenntartható fejlődés világ szintű megvalósítása, az emberi életminőség javítása és a környezeti információkhoz való hozzáférés a lakosság számára. (<http://www.unep.org>)

Az ENSZ 1992-ben Rio de Janeiróban megrendezett Környezet és Fejlődés Világkonferenciája előkészítésekor a *Közös Jövönk* jelentés megállapításait vették alapul. Ezen a konferencián fogadták el:

- a Riói Nyilatkozatot a környezetről, fejlődésről;
- a feladatok a XXI. századra című dokumentumot;
- a keretegyezményt az éghajlatváltozásról;
- a biológiai sokféleségről szóló egyezményt;
- s az Elvek az erdőkről című dokumentumot.

Az „Elvek az erdőkről” dokumentum nem kötelező jogilag a tagállamokra, csupán valamennyi erdőtípusra vonatkozó ajánlásokat tartalmaz. Az erdők vonatkozásában is érvényes az a tétel, hogy a természeti erőforrások minden ország szuverén tulajdonát képezik. A dokumentum felszólít arra, hogy a közvetlen gazdasági érdekeken kívül figyelembe kell venni az erdők környezetvédelmi

(élőhelyi, vízvédelmi) szerepét is. A meglévő erdőterületek védelme mellett szükség van e területek növelésére is. (Láng I., 2002.)

A fenntartható fejlődés fogalma bekerült az összes dokumentumba. A „*Feladatok a XXI. századra*” (Agenda 21) dokumentum, a fenntartható fejlődés átfogó programja, a fenntarthatóság elveit tartalmazó Riói Nyilatkozat a 10. elvben kimondja, a környezeti ügyeket a lakosság részvételével lehet megoldani; és tárgyalja a tartamos erdőgazdálkodás elveit. (Láng I., 2002.) Megnyitották aláírásra a biológiai sokféleségről szóló egyezményt és az Éghajlatváltozási Keretegyezményt, melyeket „riói egyezmények”-nek neveznek.

Az *Amsterdami Szerződés (1997)* az *Európai Unió számára a fenntartható fejlődést az egyik legfontosabb alapvető prioritásként tételezte*. A gazdaság- és társadalompolitika, az ipar, a mezőgazdaság, a kereskedelem, a turizmus és az energiagazdálkodás minden területén érvényesíteni kell a fenntartható fejlődés alapeszméjét és követelményeit.

A *Thessaloniki Nyilatkozatban (1997)* fogalmazták meg, hogy a fenntarthatóság mielőbbi megvalósításában a *nevelés és társadalmi tudatformálás kiemelt fontosságú*, ezért javasolta felvételét a fenntarthatóság alappillérei (törvénykezés, gazdaság és technológia) közé. (<http://unesdoc.unesco.org>)

„Tudatában vagyunk annak, hogy a jövő nemzedékek sorsa a ma döntésein és tettein múlik, és hogy a jelenlegi gondokat, beleértve a szegénységet, a technikai és anyagi alulfejlettséget, munkanélkülséget, kirekesztést, diszkriminációt és a környezet fenyegetettségét, meg kell oldani mind a jelen, mind a jövő nemzedékek érdekében.” (Havas P., 2001.)

Egy év múlva *1998-ban* Dániában írták alá az ENSZ Európai Gazdasági Bizottságában résztvevő államok az *Aarhusi Egyezményt*, mely a környezettel kapcsolatban három joggyakorlási módot biztosít a lakosság számára: az *információhoz való jogot, a beleszólási jogot* (jog a részvételre) és a *jogorvoslati jogot* (panasztételi). (<http://www.unece.org>)

1999-ben Brüsszelben tartották a „*Környezeti nevelés és képzés*” című Európai Unió által szervezett konferenciát. Az *Európai Unióban a környezeti nevelést és képzést a fenntartható fejlődés alapjának tekintik és különböző szemszögből vizsgálták az erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és veszélyeit*. (<http://www.vankempenadvies.nl>) A konferencia záródokumentuma megfogalmazta, hogy a korábban a természet szertetére és védelmére bátorító környezeti nevelés gyakorlata kiszélesedett, és immár magában foglalja a *fenntartható fejlődés* és a társadalom témaköreit is. A

környezetkultúra egyben az attitűdök és a magatartás változtatását, az életviteli szokások módosulását is jelenti. A *fenntarthatóság pedagógiájának európai erősödése elsősorban a hálózatok fejlesztésétől, a pozitív és eredményes példák terjesztéstől, a pedagógusok szakmai fejlesztésének támogatásától és az oktatáspolitikai döntésektől függ*. A fenntartható fejlődést képviselő közgazdászok, politikusok, ökológusok, társadalomkutatók és -fejlesztők szoros munkakapcsolatba kell, hogy kerüljenek a környezeti nevelési szakemberekkel. A helyi közösségek és a társadalom civil csoportjai gyorsító és támogató erőt fejtenek ki a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlati megvalósítása érdekében, amelyre a legjobb példák az európai ökoiskolák. (Havas P., 2001.)

A *Fenntartható Fejlődés Világ Konferencián, Johannesburgban 2002-ben* a Riói Konferencia után eltelt 10 évet elemezték, értékelték. Az Egyesült Nemzetek Szervezetének 57. közgyűlése 2002. december 20-án a 2005–2015 közötti évtizedet a „*Fenntarthatóságra Nevelés Évtizede*”-ének nyilvánította. A megvalósítás érdekében a 2005-ben Vilniusban aláírták a *Fenntarthatóságra nevelés ENSZ EGB stratégiát*, amely ösztönzi az ENSZ EGB tagállamokat a fenntarthatóságra nevelés fejlesztésére és beépítésére saját formális oktatási rendszerükbe, valamint a nem formális és az informális oktatásba, nevelésbe. A folyamat eredményeként az embereket a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos ismeretekkel és képességekkel ruházza fel: hozzáértőbbé, magabiztosabbá téve őket, növelve lehetőségeiket, hogy *tegyenek valamit a természettel összhangban lévő, a társadalmi értékeket, a nemek közötti egyenlőséget és a kulturális sokszínűséget fontosnak tartó egészséges és alkotó életért*. (<http://www.unece.org>)

Bonnban 2009-ben tartottak konferenciát az „*Oktatás a fenntartható fejlődés érdekében*” címmel. A konferencia végén kiadott Bonni Nyilatkozat összegzi a „*Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedének*” eddigi eredményeit és további teendőket fogalmaz meg az aláíró országok döntéshozói számára és a gyakorlati szakembereknek. (<http://www.esd-world-conference2009.org>) A bonni konferencia célkitűzései:

- A fenntarthatóságra való nevelés fontossága az oktatás minden szintjén;
- A fenntarthatóságra való neveléssel kapcsolatos tapasztalatokat meg kell osztani nemzetközi szinten;
- Összegezni kell az elmúlt 5 év tapasztalatait a fenntarthatóságra nevelésben és stratégiát kell megfogalmazni az elkövetkező 5 évre.



A konferencia során a résztvevők megvitatták a regionális, nemzeti és kulturális különbségeket, mint a fenntarthatóságra nevelés kihívásait. (<http://www.esd-world-conference-2009.org>)

### *A kompetenciákról*

Az előíró tantervet követő, a kerettanterv követelményeit kielégítő Nemzeti alaptanterv (1995) már differenciálta a tanítási-tanulási folyamat során elérendő célokat: közös követelményeket, általános és részkövetelményeket. A közös követelmények között szerepelt a környezeti nevelés.

Az Európai Parlament és az EU Tanácsa Brüsszelben 2006. december 18-án kelt ajánlásban fogalmazta meg a tagállamoknak az egész életen át tartó tanulási stratégiák részeként a kulcsfontosságú kompetenciák mindenki számára való biztosítását a „Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai Referenciakeret” címmel. (2006/962/EK)

Az ajánlást hazánkban a 202/2007. Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. kormányrendeletet módosította azzal a céllal, hogy az Európai Unió országaihoz hasonlóan megfogalmazza a kulcskompetenciákat a közoktatás számára.

A 202/2007. Kormányrendelet az 1. §-ban hangsúlyozza, hogy a helyi tantervnek biztosítania kell az alapfokú nevelés – oktatás kezdő szakaszában a tanítás-tanulás játékos formában történő szervezését, a tanulói közreműködést, az érdeklődés felkeltését, a problémák felvetését, megértését és a megoldások keresésének lehetőségét.

A Nemzeti alaptanterv határozza meg az iskolában elsajátítandó műveltség alapjait, a közös értékeket, a kiemelt kompetenciákat, a fejlesztési feladatokat.

A közös értékek: *a demokratizmus, a humanizmus, az egyén tisztelete, a lelkiismereti szabadság, a személyiség fejlődése, az alapvető közösségek (család, nemzet, az európai nemzetek közössége, az emberiség), az együttműködés kibontakoztatása, a népek, nemzetek, nemzetiségi, etnikai csoportok és a nemek egyenlősége; a szolidaritás, a tolerancia.*

A NAT *kiemelt értékeknek tekinti a tudást, és azokat a viselkedésmódbeli jellemzőket, melyek elősegítik a magyar gazdaság pozícióit. A hosszútávú környezeti és gazdasági fenntarthatóság és a társadalom felelősségtudatának fejlesztése érdekében különösen fontos az etikus viselkedésmódok megismertetése; az ország, a Kárpát-medence megismerése; a nemzeti hagyományok, a nemzeti identitás fejlesztése; az Európához tartozásunk erősítése az európai és sajátos magyar értékrend mentén; figyelmet fordít az emberiség előtt álló közös, globális problémákra.*

Az alábbi táblázatban bemutatjuk a referenciakeretben és a hazai rendeletben megfogalmazott kulcskompetenciák megfelelését.

<b>EU Referenciakeret</b>	<b>202/2007. Kormányrendelet</b>
1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció	1. Anyanyelvi kompetencia
2. Az idegen nyelven folytatott kommunikáció	2. Idegen nyelvi kompetencia
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	3. Matematikai kompetencia 4. Természettudományos kompetencia
4. Digitális kompetencia	5. Digitális kompetencia
5. A tanulás elsajátítása	6. A hatékony önálló kompetencia
6. Szociális és állampolgári kompetenciák	7. Szociális és állampolgári kompetencia
7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia	8. Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. Kulturális tudatosság és kifejező készség	9. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

A kulcskompetenciák mellett a Nemzeti alaptanterv *kiemelt fejlesztési feladatokat* fogalmaz meg azzal a szándékkal, hogy a kulcskompetenciák megvalósítását elősegítse. A kiemelt fejlesztési feladatok át kell hogy hassák a tanítás-tanulási teljes egészét. A kiemelt fejlesztési feladatok azok, amelyek elsődlegesen határozzák meg a személyiségfejlesztés érdekében megvalósítandó célokat. A fejlesztési feladatok és a célok összhangját táblázatban rendszereztük. *A kulcskompetenciák és a fejlesztési feladatok összevetésével nem nehéz felfedezni, hogy a pedagógus munkája nem egyszerű sem a tervezés, sem a megvalósítás folyamatában.*

Kiemelt fejlesztési feladatok	Célok
Énkép, önismeret	<ul style="list-style-type: none"> <li>• önmegismerés és önkontroll</li> <li>• felelősség önmagáért</li> <li>• önállóság</li> <li>• önfejlesztés</li> <li>• személyes méltóság</li> </ul>
Hon- és népismeret	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nemzeti kultúránk értékeinek; kiemelkedő történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók tevékenységének megismerése;</li> <li>• a haza földrajza, irodalma, történelme, mindennapi életének megismerése, megbecsülése;</li> <li>• harmonikus kapcsolat a természeti és társadalmi környezettel;</li> <li>• nemzettudat megalapozása;</li> <li>• nemzeti önismeret, hazaszeretet</li> </ul>
Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Európai Unió szerepének megismerése</li> <li>• Magyarságtudat és európaiság</li> <li>• az egyetemes emberi civilizáció eredményeinek ismerete</li> </ul>
Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• részvétel a civil társadalom, a lakóhelyi, a szakmai, kulturális közösség életében</li> <li>• felelősség, autonóm cselekvés, megbízhatóság, tolerancia, konfliktuskezelés, együttműködés, segítségnyújtás</li> </ul>
Gazdasági nevelés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tudatos fogyasztóvá válás</li> <li>• a fenntartható fogyasztás és az egyéni érdek kapcsolatának felismerése</li> <li>• „az okos gazdálkodás” képességének kialakítása</li> </ul>
Környezettudatos nevelés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• környezetmegóvó, az élő természet fennmaradását, a társadalom fenntartható fejlődését elősegítő magatartás, életvitel kialakítása;</li> <li>• egész életen át tartó tanulás fontosságának felismertetése;</li> <li>• kreatív gondolkodás;</li> <li>• eligazodás a természet és a környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság területén;</li> <li>• felelősségvállalás az egyéni és közös tettekért;</li> <li>• a természettudományos gondolkodás fejlesztése;</li> <li>• a környezet természeti és ember alkotta értékeinek felismerése és megőrzése;</li> <li>• a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelességek és jogok gyakorlása</li> <li>• környezetkímélő magatartás;</li> <li>• a fenntartható fogyasztás elvének megértése;</li> <li>• a környezeti értékek megőrzésében, gyarapításában való részvétel</li> </ul>

A tanulás tanítása	<ul style="list-style-type: none"> <li>• az értelmi képességek fejlesztése</li> <li>• a személyiség fejlesztése;</li> <li>• az önművelés igényének és szokásainak kibontakoztatása</li> <li>• a könyvtár és informatikai bázis ismerete, használata.</li> </ul>
Testi és lelki egészség	<ul style="list-style-type: none"> <li>• egészséges életmódra nevelés</li> <li>• testi, lelki, szociális fejlődés</li> <li>• szokások kialakítása</li> <li>• beállítódás formálása</li> <li>• egészséges életvitel, magatartás kialakítása</li> <li>• konfliktus megoldás</li> <li>• családi életre való felkészítés</li> </ul>
Felkészülés a felnőttlét szerepeire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a tevékenység, a munka örömeinek megismertetése</li> </ul>

A környezettudatos nevelés nem kulcskompetencia a módosított tantervben, ezért kiemelt fejlesztési feladatként fogalmazza meg azokat az alapvető feladatokat, amelyeket a kulcskompetenciák érintenek, nevezetesen:

- magában foglalja a természettudományos gondolkodás fejlesztését;
- a felelősségvállalást az egyéni és a közös tettekért;
- a természeti és kulturális értékek óvását és megőrzését;
- a tudatos fenntartható fejlődést elősegítő magatartás, életvitel normáit; a fenntartható fogyasztás elvének megértését;
- az eligazodást a természet és a környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság területén;
- az egész életen át tartó tanulás fontosságát.

Végeredményben célszerű, szükségszerű lett volna a környezettudatos nevelést, kiemelt fejlesztési feladatot átfogó jellegének megfelelően kiemelten, kulcskompetenciaként kezelni; vagy tantárgyakon átnyúló jellegének megfelelően minden kulcskompetencia mellett megfogalmazni az adott tantárgyhoz illeszkedő célt, feladatokat. A környezettudatos nevelés átfogó jellegénél fogva alkalmas a pedagógiai kultúra megújítására.

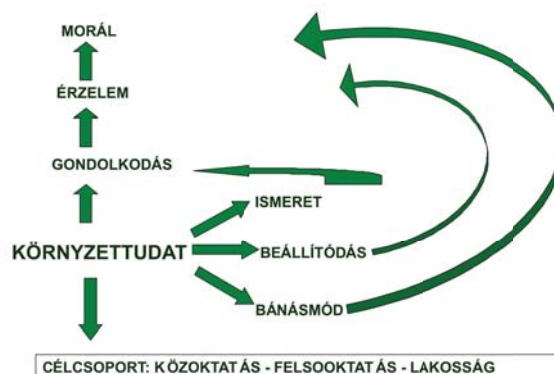
A környezettudatos nevelés szerepe a személyiségfejlesztésben

A közoktatást meghatározó Nemzeti alaptantervben való elemi eligazodás nélkül nem célszerű a környezeti nevelés feladatairól szólni.

A környezeti nevelés olyan átfogó nevelési feladat, mely át kell, hogy szője a személyiségfejlesztés egészét. Mindezt több ponton indokolhatjuk:

1. A környezeti nevelés környezettudatos nevelés, ahogy a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési

terve is fogalmaz, vagyis a cél a környezettudatos magatartás kialakítása. Az alábbi ábrával azt a hatásrendszert szemléltetjük, mely a környezettudatos magatartás elsődleges eszköztára.



A környezettudat kognitív tartománya a gondolkodást fejleszti és feltételezi:

- az eligazodást a természet és a környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság területén;
- a természettudományos gondolkodás fejlesztését;
- a környezet természeti és ember alkotta értékek felismerését;
- a környezetkímélő eljárások ismeretét;
- a fenntartható fogyasztás elvének megértését;
- az egész életen át tartó tanulás fontosságát.

A környezettudat affektív tartománya nem nélkülözheti:

- a természeti és környezeti értékek megőrzésére és védelmére való törekvést;
- a felelős állampolgári viszonyulást;
- a kreativitást

*A környezettudatosság a cselekvésben, az erkölcsös magatartásban realizálódik:*

- a környezetóvó, az élő természet fennmaradását a társadalom fenntartható fejlődését, elősegítő életvitelben;
- az egyéni és a közös tettekért való felelősségvállalásban;
- a természeti és környezeti értékek megőrzésében, gyarapításában;
- a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelesek és jogok gyakorlásában

2. A környezeti nevelés a környezettudatos magatartás kialakítására való törekvéssel *nevel felelős állampolgárságra*; „okos gazdálkodásra”; a demokratikus jogok gyakorlására; harmonikus kapcsolatra a természeti és társadalmi környezettel; identitásra a magyar hazához, s Európához.

3. A környezeti nevelés *nem azonos a természettudományos gondolkodásra neveléssel*, hanem több annál. A *természettudományos ismeretek, összefüggések elsajátítása eszköz*, hogy megfelelő világképe legyen az ifjúnak. A humánorientált tárgyak azok, amelyek segítenek az ifjú jellemének formálódásában, a morális elvek, normák, szabályok betartásában a haza természeti, kulturális értékeinek, kiemelkedő személyiségek tevékenységének megismerésén, a természet és ember alkotta szépség felismerésén keresztül.

4. A környezeti nevelés realizálása a *konstruktív életvezetés kialakítására* való törekvés. Az iskolai tananyag sok esetben a „képletek” szintjére egyszerűsíti az elsajátítandó ismeret és a valós élet összefüggéseit. Ezzel egyidőben szinte megszünteti a tanulók tudásának adaptivitását, a mindennapi életben való alkalmazhatóságának felismerését. A konstruktív életvezetés feltételezi az előzetes ismeretek feltárását, az újonnan szerzett ismeretek kritikai kezelését, a meglévő, vagy előzetes ismeretek újra konstruálását.

5. A környezeti nevelés a környezettudatos szemlélet kialakítása *új tanulási környezetet* kíván. Az új tanulási környezet terepe a közvetlen megfigyelésnek, a közvetlen tapasztalatszerzésnek. A tanulási folyamatban az életszerű körülmények (felkel a nap, növényársulások vizsgálata) lehetőséget biztosítanak a tanulóknak arra, hogy előzetes ismereteiket felhasználják, gazdagítsák, szükség esetén módosítsák, „újrakonstruálják”.

A valós körülmény segíti a gyermekeket abban is, hogy felismerjék eddigi tudásuk gyengeségeit. Hatásvizsgálataink bizonyítják, hogy a természetes környezetben, az új tanulási környezetben folytatott

játékos tanulás során a gyermekek 85%-a úgy ítélte meg, hogy ismeretei gyarapodtak a legtöbbet, melyet a fogalmi térképekkel is ellenőriztünk. (Kováts N. M. – Gósi V., 2002.) Ugyanakkor, az új környezetben folytatott tanulás után fél évvel hatásvizsgálataink azt igazolták, hogy a gyermekek ismeretei passzívvá váltak, de attitűdjeik a valós életben történő folyamatok iránt erősek, tartósak lettek. (Kövecsesné Gósi V., 2009.)

A környezeti nevelés, a környezettudatos magatartás kialakításával foglalkozó kutatások azt igazolják, hogy a szemléletmód formálásában meghatározó szerepe van az iskola falain kívüli, valóságos élethelyzetekben folyó tanulási tapasztalatoknak. (Nahalka I., 2003.)

6. A környezettudatos magatartás feltételezi az attitűdformálást, a természeti élmények, az átélés lehetőségének biztosítását. (Kováts N. M., P. Somogyi A., 2010.)

A Ravazdi Erdei Iskolai Oktatóközpont programjai kiválóan alkalmasak a gyermekek környezeti attitűdjeinek kialakítására, fejlesztésére. A gyermekrajzok, mint a projekció vetületei pedig megfelelőek a gyermek környezetéről alkotott egyéni strukturálási módjának megismerésére, a rajzoló élményeinek felderítésére, ezért továbbra is tervezzük az oktatóközpontunkba érkező gyermekek bevonását. Kutatásainkat kiterjesztettük az általános iskolás korosztály környezeti attitűdjeinek vizsgálatára. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyermekek természetélményének érzelmi elemei hogyan jelennek meg a rajzaikban. Eredményeink összegzéseként elmondható, hogy a vizsgálatban résztvevő gyermekek nagy részének nem voltak élményei a természettel, erdővel kapcsolatosan, így a megfelelő környezeti attitűdjeik sem tudtak kialakulni, illetve a kialakultak fejlesztésre szorulnak. „Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a gyermekek egyre nagyobb része elidegenedett a természettől, erdőtől. Ezért, ha környezeti attitűdöket szeretnénk formálni, akkor elsősorban a természettel, a környezettel kapcsolatos élményeket kell nyújtunk a gyermekek számára.” (P. Somogyi A., 2010.)

A környezettudatos kiemelt fejlesztési feladat átszövi valamennyi kulcskompetenciában fellelhető, alakítandó attitűdöt, illetve az elvárható viselkedési normákat. Az is egyértelmű, hogy *a környezettudatos szemléletmód formálásában az óvodának, az iskolának, az oktatás-nevelésnek döntő szerepe van. A szemléletváltás, a környezettudatos szemléletmód kialakítása hatékonyabb az új tanulási környezet megteremtésével, a tudatosan alkalmazott feladatorientált módszerekkel.*

## IRODALOMJEGYZET

- Havas Péter* (2001): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. Új Pedagógiai Szemle, 2001/9, 3-15.o.
- Kováts-Németh Mária*: Erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs, 2010.
- Kováts-Németh Mária – P. Somogyi Angéla* (2010.): A környezettudatos nevelés és a kulcskompetenciák. Selye János Egyetem, Komárno, 170-186.o.
- Palmer, Joy-Neal, Philip* (1998.): A környezeti nevelés kézikönyve. Bp.:Info-Group, 252.o.
- Vásárhelyi Tamás-Victor András* (1998.): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés – Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Dabas, 11.o.
- Vásárhelyi Tamás-Victor András* (szerk. 2003.): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés – Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Debrecen, 14-23.o.

### Internetes hivatkozások angol nyelvűek:

- <http://www.ff3.hu/>
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf>
- <http://www.unep.org/Documents/Multilingual/Default.asp?DocumentID=78&ArticleID=1163>
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117772eo.pdf>
- <http://www.unece.org/env/efe/history%20of%20Efe/Aarhus.E.pdf>
- [http://www.vankempenadvies.nl/html/resources/6D/6DD8C46E-3DE7-447F-BEA9-3074AF03DF56/EU\\_BG\\_Paper.pdf](http://www.vankempenadvies.nl/html/resources/6D/6DD8C46E-3DE7-447F-BEA9-3074AF03DF56/EU_BG_Paper.pdf)
- <http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyHungarian.pdf>
- [http://www.esd-world-conference2009.org/fileadmin/download/ESD2009\\_BonnDeclaration\\_080409.pdf](http://www.esd-world-conference2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration_080409.pdf)
- <http://www.esd-world-conference-2009.org/en/about-world-conference-on-esd.html>

---

KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA

## Erziehung und Unterricht zur Nachhaltigkeit

Die Herausforderung des 21. Jahrhunderts ist die Umsetzung der Grundsätze für „Nachhaltige Entwicklung“. Bei der Vermittlung einer neuen Kultur kann auf eine Reform der Pädagogik nicht verzichtet werden. Dies erfordert die Erfüllung der folgenden Aufgaben: das wahre Leben näher an die Schule heranzuführen, die Schülern über die Grundprobleme in der Natur, in der Gesellschaft, in der Wirtschaft zu informieren, Ursache-Folge-Zusammenhänge, von den Schülern anwendbare Kenntnisse sind zu vermitteln, die Erziehung des Schülers zum verantwortungsbewussten Staatsbürger ist zu fördern.

Das entscheidende Mittel zur Erhöhung des gesellschaftlichen Bewusstseins ist der Unterricht selbst, der bei der Entwicklung eines Umwelt-und ethischen Bewusstseins, bei der Vermittlung von Werten in Verbindung zu nachhaltiger Entwicklung, bei der Formung von Bezügen, Fähigkeiten und Verhaltenskultur bestimmend ist.

# Pedagógusjelöltek és tanulók környezeti attitűdjei

Életünk minőségét a környezetünk állapota alapvetően meghatározza. Manapság már senki sem kérdőjelezi meg, hogy olyan korszakban élünk, mely az emberi élet minőségét és méltóságát is fenyegeti, egyre többet hallunk a környezeti válságról. A válság számos olyan tényezőt veszélyeztet, amittől a jövő generációk léte függ. Az elmúlt évtizedekben az is világossá vált, hogy az emberiség környezetszennyező és energia-pazarló életvitele hosszú távon *ökológiai katasztrófa*hoz vezet. A nem megújuló erőforrások rohamos fogyása, a globális felmelegedés, az ivóvízkészlet elszennyeződése, a keletkező hulladék növekedése és feldolgozatlansága pedig arra figyelmeztetnek, hogy a *környezettel harmonikusabb szokásokat, környezetkímélőbb életvitelt és ennek megfelelő értékrendet* kell kialakítanunk. A megfelelő szemlélet és magatartás kialakításának, a szocializációnak a leghatékonyabb eszköze az *oktatás, a nevelés, a személyiségfejlesztés, az attitűdformálás*, vagyis a tudományok összefogását, integrálását prezentáló környezetpedagógia.

A gyermekek hatékony attitűdformálásához a környezeti ügyekben *elkötelezett pedagógusokra*, ennek megfelelő iskolai szocializációra van szükség. A környezettudatos magatartás kialakítása érdekében elsősorban meg kell ismernünk a viselkedést irányító attitűdöket. Ennek érdekében kutatásainkban a *pedagógusjelöltek és a kisiskolás tanulók környezeti attitűdjeinek feltárására törekedtünk*.

## ***A pedagógusjelöltek körében végzett kutatás bemutatása***

### *A kutatás célkitűzései, hipotézisei*

Vizsgálatainkban elsősorban a leendő pedagógusok környezeti problémákkal kapcsolatos attitűdjeinek megismerését tűztük ki célul, hiszen a gyermekek attitűdformálásában központi szerepet játszanak a pedagógusok. Kíváncsiak voltunk a *pedagógusjelöltek környezeti attitűdjeire, az attitűd megjelenésére a viselkedésükben és nem utolsósorban arra, hogy a versengő és az együttműködő konfliktuskezelési stratégiával rendelkező hallgatók milyen környezeti attitűddel rendelkeznek*.

A kutatás *hipotézisei* a következők:

- a környezeti attitűd érzelmi összetevői pozitívabb képet mutatnak, mint a viselkedéses elem;
- a konfliktus-kezelési stratégia összefüggésben van a környezeti attitűddel;
- az együttműködő stratégia pozitívabb környezeti attitűdökkel társul, mint a versengő;

### *A vizsgálat módszerei*

Vizsgálatainkat a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karán tanuló pedagógusjelöltek (160 fő) bevonásával végeztük 2010-ben. A mintában 18 és 22 éves kor közötti hallgatók szerepeltek, közülük 121 nő, míg 39 férfi volt.

A vizsgálatban módszerként *kérdőíves megkérdezést, attitűdvizsgálatot* alkalmaztunk. A kérdőív négy jól elkülöníthető részből állt:

**Az első részben** a *kitöltő adataira* kérdeztünk rá (neme; lakhelye; életkora). **A másodikban** a Thomas és Kilman által szerkesztett kérdőívet találhatjuk, mely a *kitöltő konfliktuskezelési stratégiáját* vizsgálja. A kérdőív harminc állításpárt tartalmaz, az A és a B megoldás mindig más-más konfliktuskezelési módra, stratégiára vonatkozik: versengés, együttműködés, kompromisszumkeresés, alkalmazkodás és elkerülés. A *kitöltőnek* a felkínált lehetőségek közül mindig az egyiket, az A vagy a B megoldást kell kiválasztania, azt, amelyik rá leginkább jellemző egy konfliktushelyzetben. Választ minden esetben adni kell, akkor is, ha a *kitöltő* úgy gondolja, hogy saját viselkedését egyik sem jellemzi. Ebben az esetben azt a választ kell megjelölnie a válaszadónak, amelyiknek előfordulása valószínűbb a viselkedésében, ahogyan inkább reagálna az adott helyzetben. A kérdőív értékelése során a válaszokat oszloponként összesítettük, a legmagasabb elérhető pontszám minden stratégia esetében 12 lehetett. Az eredmények ezek alapján azt mutatják meg, hogy a *kitöltő* melyik stratégiát milyen arányban alkalmazza, előnyben részesít-e valamelyik stratégiát a többivel szemben.

**A harmadik részben** egy 35 tételes Likert-skálát találunk, mely tartalmazza a NEP (R. E. Dunlap) magyar fordítását (15 állítás) - ami *globális környezeti attitűdöt* mér - kiegészítve érzelmekre és viselkedésre vonatkozó állításokkal. Az eredeti NEP, New Environmental Paradigm kidolgozása Dunlap és van Liere nevéhez fűződik (1978). Ez a 12 pontból álló lista olyan állításokat tartalmaz, mint „A természet egyensúlya nagyon különleges és könnyű felborítani.”, „A növények és állatok az ember használatára rendeltettek elsősorban.”, „Amikor az ember beavatkozik a természetbe, az gyakran katasztrófákhoz vezet.” A felülvizsgált NEP, azaz New Ecological Paradigm már 15 állítást tartalmaz, jól elkülöníthető faktorokkal

(Dunlap et al, 2000). A skála ezen részének elkészítéséhez alkalmaztuk Varga Attila: *A környezeti nevelés pedagógia és pszichológiai alapjai című doktori disszertációjában szereplő attitűdskála* néhány elemét. A kitöltőnek el kellett döntenie egy ötfokú skálán, hogy mennyire ért egyet az adott állítással, illetve milyen mértékben tartja önmagára nézve igaznak (1: teljes mértékben egyetért, igaznak tartja az állítást; 5: teljes mértékben hamisnak tartja az állítást). A NEP 5 jól elhatárolható faktort tartalmaz: „határ”, „egyensúly”, „dominancia”, „felmentés”, „ökokrízis”, mindegyikhez 3 állítás tartozik. A „határ” a Föld eltartó-képességére vonatkozik, az „egyensúly” a természet egyensúlyának észlelt érzékenységére, a „dominancia” az ember helyére az ökoszisztémában, a „felmentés” a cselekedeteink következményeire, az „ökokrízis” pedig a válság mélységének észlelésére.

A kérdőív utolsó részében pedig a lakókörnyezetre, annak minőségére és az azzal való elégedettségre vonatkozó zárt kérdések, és a környezeti problémákra, megoldásokra vonatkozó nyitott kérdések találhatók.

#### A vizsgálat eredményeinek bemutatása

Az elvégzett vizsgálatok eredményeit a kérdőív struktúráját követve az alábbiakban mutatjuk be. Az eredmények bemutatása után térünk ki az értékelésükre és összegzésükre.

#### A környezeti attitűdök és a konfliktuskezelés

A NEP-ben elért környezeti attitűd pontszámok átlaga a vizsgált mintában 55,44 pont volt az elérhető 75 pontból. Ez az eredmény nem tekinthető kielégítőnek a környezettudatos magatartás kialakításának szempontjából. Kutatásainkban fő szempontunk volt, hogy árnyaltabb képet kapjunk a pedagógus-hallgatók környezeti attitűdjeiről, így megvizsgáltuk az attitűd összefüggéseit a konfliktuskezelési stratégiákkal.

A vizsgálati mintánkban mind az öt konfliktuskezelési stratégia előfordult, bár eltérő arányban. Egyes személyeknél több uralkodó stratégia is volt (csak 8 főnél), ezektől az adatoktól az elemzés során eltekintettünk, így 152 fő eredményeit értékeltük az adott szempontból. A vizsgálati minta 14%-a alkalmazkodó, 25%-a versengő, 23%-a együttműködő, 20%-a kompromisszum-kereső és 18%-a elkerülő volt.

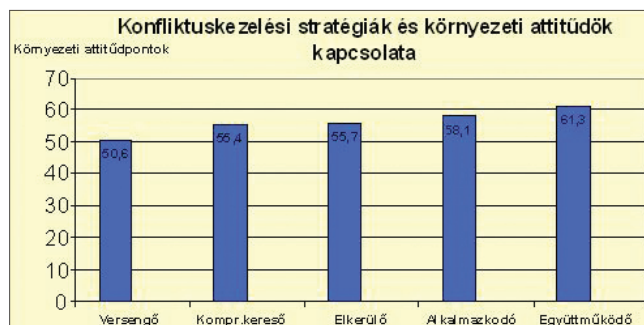
A konfliktuskezelési stratégiák megoszlásának változását az alábbi grafikon szemlélteti:



1. ábra: Konfliktuskezelési stratégiák megoszlása

Kutatásainkban kitértünk az egyes stratégiák és a NEP-ben elért környezeti attitűdpontok összefüggéseinek vizsgálatára. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy helytálló-e az a feltételezés, miszerint a versengők környezeti attitűdje alacsonyabb, mint az együttműködőké.

A konfliktuskezelési stratégiák és a környezeti attitűd összefüggéseit az alábbi grafikonokon szemléltetjük:



2. ábra: Konfliktuskezelési stratégiák és a környezeti attitűd

A grafikonon is láthatjuk, hogy a különböző konfliktuskezelési módokkal jellemezhető egyének között  $p < 0,001$  szinten szignifikáns különbség mutatkozott a környezeti attitűdök területén. Az erre vonatkozó hipotézisünk beigazolódnak látszik, hisz több mint 10 pontos különbség volt a versengő és az együttműködő stratégiát alkalmazó egyének környezeti attitűdjei között, mégpedig az együttműködők javára. Ráadásul annyira egyértelmű összefüggés mutatkozott meg, hogy az említett két csoport a szélsőségeket reprezentálta.

Megvizsgáltuk a NEP egyes dimenzióiban nyújtott teljesítmény összefüggéseit is a konfliktuskezelési stratégiákkal. A vizsgált mintában hangsúlyos az az összefüggés, hogy a különböző konfliktuskezelési módokkal jellemezhető pedagógusjelöltek között  $p < 0,05$  szinten szignifikáns különbség volt a vizsgálatban a dominancia dimenzióban, mégpedig a versengők „kárára”, vagyis a másik négy stratégia esetén átlagosan 12 pont körüli

eredményt értek el a válaszolók (az elérhető 15 pontból), míg a versengők teljesítménye csak 10,2 pont volt. *Mindez azt jelenti, hogy a versengők – egyébként nem meglepő módon – inkább osztják azt a nézetet, hogy az ember arra rendeltetett, hogy uralkodjon a természetén, mint a többi csoport.* Az elemzésben az alacsonyabb pontszám mindig a negatívabb attitűdöt jelöli a környezettel kapcsolatosan. Az ökokrízis dimenzióban ugyancsak szignifikáns különbség (2,1-2,3 pont) volt az együttműködők és a versengők között, vagyis a versengők szignifikánsan többen értettek egyet pl. azzal az állítással, hogy az ökológiai válság valójában nem súlyos, csak el van túlozva.

Az eredmények alapján elmondható tehát, hogy a *konfliktus-kezelési stratégia összefüggésben van a környezeti attitűdőkkel, a versengő szignifikánsan alacsonyabb, az együttműködő pedig szignifikánsan magasabb attitűdőkkel társul.* Az erre vonatkozó hipotézisek tehát alátámasztást nyertek. Megjegyzendő még, hogy a környezeti attitűdők szempontjából vizsgálataink eredménye alapján kedvező képet mutat az alkalmazkodó stratégia is.

### Érzelmek és viselkedés

Az attitűd érzelmi és viselkedéses összetevőjét vizsgáltuk az írásbeli kikérdezés módszerével. A kérdőív a környezetünkkel kapcsolatos érzelmekre és viselkedésre vonatkozóan tartalmazott állításokat, melyeket 1-5-ig értékelték a válaszadók. Az eredmények értékelésénél a megjelölt pontszámok átlagát számítottuk ki. A legkedvezőbb, legpozitívabb érték az 5 volt. A két dimenzió elkülönítésére t-próbát alkalmaztunk. Vizsgálataink eredményeit a következő táblázatban mutatjuk be:

	Átlag	Szórás	N	Különbség	Szóráskülönbség	t	Df	P
Érzelem	3,68	0,67						
Viselkedés	3,39	0,58	160	0,28	0,52	6,82	156	0,00

1. táblázat: Az attitűd érzelmi és viselkedéses összetevői

Láthatjuk, hogy az érzelmek és viselkedés dimenziója markánsan elkülönül, az érzelmek területén az átlag 3,68 pont, a viselkedés területén az átlag 3,39 pont volt (a maximálisan elérhető 5 pontból), a különbség  $p < 0,001$  szinten szignifikánsnak tekinthető.

Ezzel alátámasztásra került az a több vizsgálattal már igazolt feltételezés, mely szerint *érzelmeinkben sokkal inkább környezetvédők vagyunk (szeretjük a természetet, értékeljük szépségeit...), mint viselkedésünkben; amiről Szvetelszky Zsuzsanna így ír „A naturhatnám polgár”-ban:*

a zöld tudás, érzelem és a zöld fogyasztás óriási különbsége nem elhanyagolható tényező. (Szvetelszky, 2007)

### Lakókörnyezettel való elégedettség, észlelt környezeti problémák

Kutatásainkban kitértünk a lakókörnyezet állapotának észlelésére is. Zárt kérdéseket fogalmaztunk meg a lakókörnyezet ápoltságára, a levegő minőségére, a zajszintre, a hulladékgyűjtés feltételrendszerére vonatkozóan, továbbá kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen forrásból szerzik a válaszolók a környezettel kapcsolatos információkat. Eredményeink a következők:

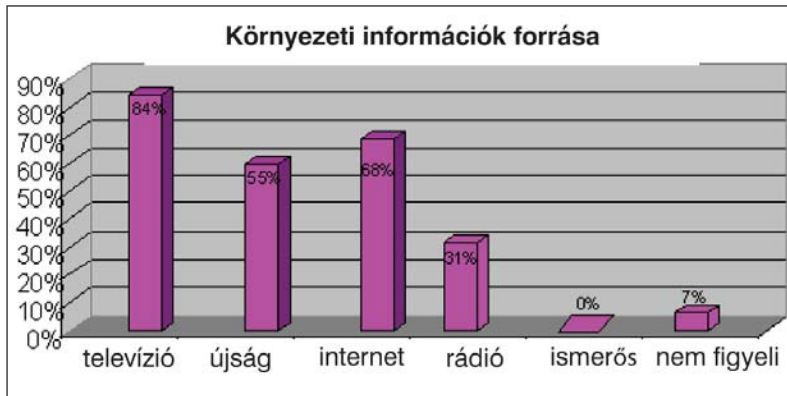
- **A lakóhelyük környezetének állapotát** a vizsgált minta legnagyobb része *megfelelőnek* (47,1%), vagy *tűrhetőnek* (38,3%) ítélte. Kiválónak csak 6,4% tartotta környezetét állapotát, míg a minta 9%-a kifejezetten *kedvezőtlennek* ítélte azt.
- **A zöld területek arányát** lakókörnyezetükben általában *megfelelőnek* (49,6%) tartották a kitöltők, 32%-uk pedig *tűrhetőnek*. Kedvezőtlennek a hallgatók 9%-a értékelte a zöld területek arányát, míg kiválónak csupán 6%-uk.
- **A közvetlen környezete levegőminőségét** az első vizsgálati minta 54%-a *tisztának*, ezen belül *kiválónak* (38%!), vagy *tűrhetőnek* (46%) ítélte. Ez azért érdekes, mert az emberiség, illetve hazánk legsúlyosabb problémájának ekkor 36%-ban a levegő szennyezettségét jelölték meg a kérdőív következő részében (erről a későbbiekben szólnunk).
- **A zaj észlelt szintje** 47,7%-ban *megfelelő* a vizsgálatban részt vevők számára, 35,5%-uk nyilatkozott úgy, hogy *tűrhető*, 12,3%-ban már *zavarónak*

észlelték, míg 2,5%-ban írták azt, hogy egyenesen *elviselhetetlen*.

- **A szelektív hulladékgyűjtés feltételrendszere** mutatja a legkedvezőtlenebb képet az eredeti mintában: a kitöltők legnagyobb része (47,5%) *kedvezőtlennek* tartotta, 39%-uk *tűrhetőnek*, és csak 13,5% gondolta *megfelelőnek*, illetve *kiválónak*.
- **A környezetünkkel kapcsolatos információkat** a vizsgált minta legnagyobb része (84%) a *televízióból* szerzi, 54,7%-uk az *újságokból*, 67,3% az *internetről*,



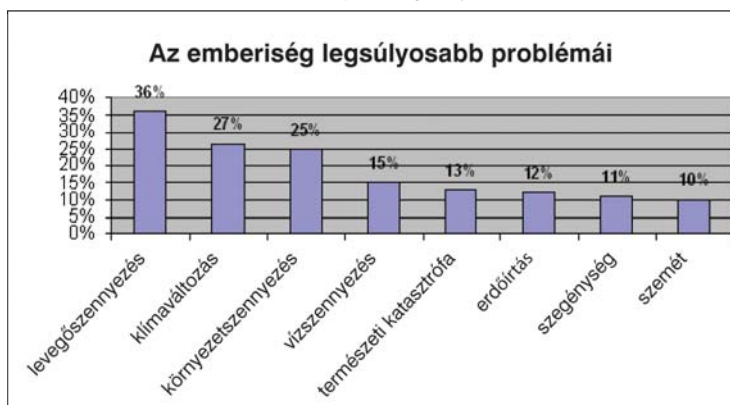
31% a rádióból, míg 7,5% egyáltalán *nem figyelte* ezeket az információkat. Az „egyéb” kategóriát két fő jelölte meg, konferenciákat említettek az információk forrásaként. A vizsgált mintában egyetlen kitöltő sem jelölte meg azt a választ, hogy az ismerőseitől szerzi a környezetünkkel kapcsolatos információkat. Sajnálatos tény, hogy a hétköznapi beszédben nem szolgáltatnak a környezeti ügyek beszédtemát.



3. ábra: Környezeti információk forrása

A kérdőív utolsó része nyitott kérdéseket tartalmazott az emberiség legsúlyosabb problémáit, hazánk legsúlyosabb problémáit és a megoldási javaslatokat illetően. Az alábbiakban bemutatjuk, hogy hogyan vélekedtek a megkérdezettek:

A vizsgálati minta 36,1%-a az emberiség legsúlyosabb problémájaként a levegőszennyezést jelölte meg. További 26,6% gondolta úgy, hogy a globális felmelegedés, klímaváltozás a legnagyobb problémánk. A megkérdezettek 24,9%-a a környezetszennyezést ítélte a legsúlyosabbnak, 14,9%-uk a vizek szennyezését, 11,6% -uk az erdők kiirtását, 9,7% pedig a növekvő feldolgozatlan szemetet. A természeti katasztrófákat 13,4% említette problémaként, a szegénységet pedig 11,2%. Elenyésző arányban említették a háborúkat, fegyvereket (2-2 fő), és csupán 1-1 fő a zajt, a túlnépesedést, az emberek viselkedését jelölte meg problémaként. Az eredményekből láthatjuk, hogy a kitöltők nagy része a globalizációval, környezetszennyezéssel kapcsolatos problémákat tartja a legsúlyosabbnak.



4. ábra: Az emberiség legsúlyosabb problémái

A Földünket érintő legsúlyosabb problémákkal kapcsolatos vélekedésekről tehát azt mondhatjuk, hogy a vizsgált pedagógusjelöltek tájékozottsága megfelelő, ismereteik széleskörűek. A vizsgálatban konkrét problémákat is megneveztek a válaszadók (pl. a 29. számú kérdőívben: „az Amazonas erdeinek a kiirtása”; 113. kérdőívben: „jégsapkák olvadása”), és több esetben indokolták is válaszaikat.

**Hazánk legsúlyosabb környezeti problémája** a válaszolók 39,3%-a szerint a „szemétkérdés”.

Többen leírták, hogy a Németországból, vagy máshonnan külföldről érkező szemét okozza számunkra a legnagyobb gondot. Második helyen (36,7%) az ivóvíz és a folyóvizek szennyezettsége állt. Ez nem véletlen, hiszen a médiában hírként jelentkezett az arzénos, szennyezett ivóvíz, illetve a Rába habzása. A vizsgálati minta 35,9%-a a levegőszennyezést tartja a legsúlyosabbnak. A válaszadók 7%-a szerint a környezetszennyezés okozza számunkra a legnagyobb gondot, 7%-uk szerint az erdőirtások, 4,5%-uk szerint pedig az autók. A kitöltők kis része (3 fő) válaszolta, hogy a kormány politikája okozza a legsúlyosabb környezeti problémát, és ugyanennyien gondolják azt, hogy a gyárak tevékenysége. Mindössze egy-egy fő jelölte meg válaszként a Paksi Atomerőművet, a sok bevásárlóközpontot és a pollenek hatását.

Székely Mózes 2002-ben végzett vizsgálatának eredményével ellentétben a kitöltők nagy része a környezeti problémákat jelölte meg az emberiség és hazánk legnagyobb problémájaként, nem a társadalmi egyenlőtlenségeket és az alkohol-kábítószer-cigaretta problémakört. (Székely, 2002. 116-134.) Az azonban egybeesett Székely Mózes eredményeivel a mi vizsgálatunkban is, hogy a nagyvilág problémáit elválasztják az emberek a saját környezetük problémáitól, hisz a klímaváltozás kedvezőtlen hatásait 26%-ban említették az emberiség legsúlyosabb problémái között, míg hazánk problémájaként egyetlen hallgató sem.

**A környezet állapotának javítására** több javaslat született, de meg kell említeni, hogy a kérdőívek 24,9%-ában akkor üresen maradtak a válasza váró sorok. Ez volt az egyetlen olyan kérdés a vizsgálatban, amelyet ilyen nagy arányban megválaszolatlanul hagytak, véleményünk szerint ez jelzésértékű. A megjelölt válaszokban legnagyobb arányban (a minta 19%-a) a hulladékgyűjtés korszerűsítését, a szelektív hulladékgyűjtés bevezetését, feltételeinek javítását, a korszerű hulladékfeldolgozást tartották a

legfontosabbnak. A vizsgálatban részt vevő személyek 12,3%-a gondolta úgy, hogy erősebb szankciókkal, súlyos büntetésekkel (néhányan börtönbüntetést is adnának szemetelésért) lehetne javítani a helyzetet. 9,7% a média felelősségét említette, arra gondoltak, hogy több környezetvédelemmel kapcsolatos műsort kellene sugározni a televízióban, felvilágosító előadásokat közölni a rádióban::

„Az embereken van a hangsúly, akiket a média irányít. Mivel az emberek nagy százaléka napi kapcsolatban van a médiával, sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni erre a témára, akár elrettentő példákon át, hogy vegye észre mindenki a legkisebb kár okozásának súlyos következményét. Fő műsoridőben, egyszerre minden csatornán kellene sugározni.”(110. számú kérdőív)

Mindez meggondolandó, hiszen a kitöltők 82%-a valóban a televízióból szerzi (sokszor torz és hiányos) információit. A válaszadók 9%-a gondolja úgy, hogy „a fejekben kell rendet tenni”, az oktatás és nevelés hangsúlyát emelik ki. Érdekes, hogy 1 fő kivételével mindannyian a gyermekek nevelésére gondolnak, úgy gondolják, hogy felnőttkorban már késő. Ugyanilyen arányban említették a törvényi szabályozás változtatását, korszerűsítését, illetve az állami támogatásokat (pl. az alternatív energiák felhasználásához). 7% jelölte meg az autóhasználat korlátozását, a kerékpáros forgalom és a tömegközlekedés erősítését (több kerékpárút építése, olcsóbb tömegközlekedés). A kitöltők 6,1%-a szervezne több város- és falu-tisztító napot, szemétszedést. Ugyanennyien gondolták, hogy a takarékoság lenne a megfelelő megoldás (vízzel, árammal). 5,8% jelölte meg a környezetbarát üzemanyagok és technológiák alkalmazását, és az erdőirtások megszüntetését.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a pedagógusjelöltek környezettudata-tossága az ismeretek szintjén kielégítőnek tekinthető, de az attitűdök és a viselkedés szintjén fejlesztésre szorul. Az eredmények alapján az is elmondható, hogy a konfliktus-kezelési stratégia összefüggésben van a környezeti attitűdökkel, a versengő szignifikánsan alacsonyabb, az együttműködő pedig szignifikánsan magasabb attitűdökkel társul. Az erre vonatkozó két hipotézis tehát alátámasztást nyert, ahogy az a feltételezés is, hogy az attitűd érzelmi összetevője pozitívabb képet mutat, mint a viselkedéses elem.

Az ismeretek gyarapodása önmagában kevés az attitűdváltozáshoz, azt csak az érzelmi komponens változásával együtt érhetjük el.

## A gyermekek környezeti attitűdjeinek vizsgálata

Kutatásainkat a pedagógusjelöltek attitűdvizsgálata után kiterjesztettük a kisiskolás korosztály környezeti attitűdjeinek vizsgálatára. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyermekek természetélményének érzelmi elemei hogyan jelennek meg a rajzaikban.

### A rajzvizsgálatok bemutatása

Vizsgálataink elvégzéséhez Gerő Zsuzsának (2002) abból az elméletéből indultunk ki, amelyben azt hangsúlyozza, hogy a magas érzelmi hőfokú élmények, emocionális csomópontok képi kifejeződése az esztétikus rajz vagy a rajzon hangsúlyozott motívum. Az érzelmi bevonódás tehát kifejeződik a képi világban, vagyis megjelenik a gyermekek által készített rajzokon esztétikum, vagy egy kihangsúlyozott motívum formájában. Az érzelmi érintettség a rajzoláskor is jelen van, és abban nyilvánul meg, hogy az adott emléket szívesen, élvezettel rajzolja a gyermek. Mindannyiunk számára ismeretes az a tézis, hogy a gyermek azt rajzolja, amit szeret, amihez pozitív érzelmi viszony fűzi. Vizsgálataink célkitűzése az elmondottak alapján az volt, hogy megismerjük a vizsgálatban részt vevő gyermekek természetel, erdővel kapcsolatos élményeit, érzéseit rajzaik elemzése alapján.

### A rajzvizsgálatok előzményei

A kutatás helyszíne a Ravazdi Erdei Iskolai Oktatóközpont volt. A vizsgálatban részt vevő gyermekek (24 fő) 10-11 évesek voltak, egy budapesti általános iskola 4. osztályos tanulói. A gyermekek 4 napot töltöttek el az oktatóközpontban, a vizsgálatra két csoportban az érkezésüket követően került sor.

A vizsgálat első szakaszában „Csend-gyakorlaton” vettek részt a gyermekek, melynek elmélete a pszichoanalízisen, gyakorlata pedig az egyszerű pszichofiziológiás ellazuláson alapul. A módszer lényege a relaxált állapot és a módosult tudatállapot – ami a gyermekeknél természetes élmény – lehetőségeinek kiaknázása. A „Csend-gyakorlat” abból indul ki, hogy a megváltozott tudatállapotban elért élménysík és fantáziavilág, az előbukkanó imaginációk érzelmileg töltöttek. Az érzelmi töltöttség elérése után a csoportvezető behívó motívumokat használ, amelyek az adott irányba indítják el a gyermekek képzeletét. A behívó motívumok a jungi archetípusokhoz hasonlóan ős-jelentéssel bírnak, és minden esetben a természet elemeivel kapcsolatosak (pl. a „patak”, ami a folyamatos lelki-érzelmi fejlődést, az életutat szimbolizálja). Elérendő cél a gyakorlat alkalmazása során a kellemesen ellazult testi állapot „pszichés” összekötése a természet, az erdő szépségeivel.

A gyakorlat elvégzése után a gyermekek *lerajzolták* az általuk elképzelt „biztonságos helyet”, amely a szugesztiók alapján *természetes környezet volt*. A rajzok elkészítése után azok *élményhátterének felderítésére* különös figyelmet fordítottunk, így megkértük a gyermekeket, hogy mondják el, milyen élményt, eseményt, emléket jelenítettek meg, illetve hogy mire gondoltak, miközben rajzolták azt. Az *élményhátter* felderítése fontos, hiszen már Freud (1900) írásai óta tudjuk, hogy a gyermekrajzokban a *rajz előtörténete* úgy befolyásolja a megjelenő tartalmakat, ahogy az álomtartalom egy része is az előző napi élmények feldolgozása.

**Hipotézisünk a vizsgálathoz kapcsolódóan** az volt, hogy a gyermekek rajzaiban az előzetesen szuggerált tartalmaknak megfelelően *természetes környezet, természetben, erdőben előforduló elemek, tartalmak jelennek meg*.

A *rajzvizsgálat eredményeinek bemutatása*

Az elkészült rajzok *elemzési szempontjai* a következők voltak:

- *természeti motívumok megjelenése*
- *a rajz érzelmi-hangulati tónusának vizsgálata*
- *a színhasználat vizsgálata*
- *az apró részletek kidolgozottságának a vizsgálata.*

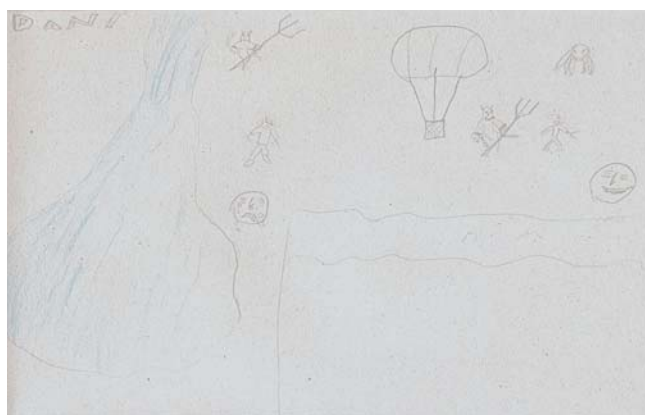
A vizsgálatban részt vevő gyermekek a várt *eredmények* ellenére nagyrészt (18 rajz esetében) **nem a természethez kapcsolódó élményeket jelenítettek meg** a rajzokon, hanem az aktuális *rajzfilmsorozatok, filmek szereplőit, a reklámok motívumait, épített környezeti elemeket*. Az eredmény azért is meglepő, mert Vass Zoltán (2006) több száz szakirodalmi mű és vizsgálat elemzése során arra jutott, hogy a különböző életkorú gyermekek a rajzolás során eltérő témákat preferálnak, és éppen 10-15 éves korban a gyermekek *tájképeket rajzolnak* leggyakrabban, legszívesebben.

**A meleg érzelmi-hangulati tónusú rajz** kedves, harmonikus benyomást kelt, alapjelentése az „egészségesség” és a „boldogság”. *Meleg érzelmi-hangulati tónusú rajzzal* vizsgálatunkban 5 esetben talákoztunk (ezek mindegyike *tartalmazott természeti motívumot, vagy teljes egészében tájkép volt*). A rajzok *színhasználata és részletezettsége* is gazdag, realisztikus volt. Ezeknek a gyermekeknek az esetében tehát a *természettel kapcsolatos élmények kifejezetten kellemesek, pozitívak, és összekapcsolódnak a lelki egészséggel és a boldogság élményével*.

**A színeket** a projektív tesztekben a pszichológia az *érzelmekkel* hozza összefüggésbe, tehát a *színhasználat* vizsgálata célkitűzéseinknek megfelelően alapvető fontosságú a gyermekek *érzelmeinek* megismeréséhez. A vizsgált rajzok esetében összesen 13 rajzon szerepeltek *színek*, tehát színhasználatot csak ezeken tudtunk vizsgálni. Ezek közül 3 rajzon csak 2-3 színt fedezhettünk fel. A rajzokon egyetlen szín megjelenése, vagy 2-3 szín

alkalmazása esetén *beszűkült színhasználatról* beszélünk. Vass Zoltán (2006, 429.) szerint a beszűkült színhasználat az *érzelmi felszínesség, sekélyesség* jelzője a rajzokon. Sajnálatos módon vizsgálati mintánkban 14 rajz esetében ilyen beszűkült színhasználatot találtunk, vagyis ezeknél a gyermekeknél a *természettel vagy egyáltalán nincs érzelmi kapcsolata a gyermekeknek, vagy felszínes, sekélyes* az, vagyis valódi élményt nem nyújtott számukra az erdő, a természet. Az egészséges gyermekek rajzai sokféle színt tartalmaznak, és főként az élénk, tiszta színeket kedvelik a gyerekek. A *természeti motívumokat tartalmazó hat rajz* mindegyike *színes volt*, általában jellemző rájuk a *vidám, meleg, világos színek* alkalmazása.

**Az apró részletek precíz ábrázolása** az érzelmi bevonódásnak és az erős kötődésnek a jelzője a gyermekrajzokon. Ilyen *precíz ábrázolással csupán két esetben* talákoztunk a mintánkban, mindkét esetben *természeti motívumokon*. Az egyik rajzon a virágokat hangsúlyozta a gyermek, a másikon pedig madarakat. Az eredmények szemléltetésére az alábbiakban közzéteszünk vizsgálatunk anyagából egy illusztratív gyermekrajzot:



**Dani**

A rajzot egy 10 éves kislány készítette, aki Budapesten lakik. A szuggerált tartalmakat saját elmondása szerint *nehezen tudta elképzelni*, mert nagyon *ritkán járnak kirándulni*, így nem tudja, hogy milyen érzés lehet a fűben feküdni, állathangokat hallgatni, növényeket, állatokat közelről megfigyelni. *Szabadidejét* nagyrészt a *televízió előtt* tölti. A rajzán ezért kedvenc *mesehőseit* (ördögöt vasvillával, egy harcos arcát) és a mesefilm jeleneteit ábrázolta. A *folyó* mint motívum megjelenik a rajzán, de egy tóba torkollik (pszichés energiák fogyatkozását, a gyermek bizonytalanságát jelölheti), melynek a partján a gyermek saját arcát *sírva* ábrázolta. A *sírás ábrázolása* ritka jelenség egészséges gyermekeknél. Vass Zoltán (2006) szerint mindez tudatos vagy tudattalan közlése az érzelmi labilitásnak, depressziós veszélyeztetettségnek, és célja a figyelem felkeltése, a segítségkérés. A rajzra jellemző a *szélpreferencia*

(nem a lap közepére rajzoltak a hangsúlyos részek), ami támaszkeresési igényt, negatív önértékelést jelöl. A *színezettségét* tekintve csak *egyetlen szín* (eredetileg kék a folyó) fordul elő a rajzon a feketén kívül, ami az előzőekben elmondottakkal összhangban ugyancsak az érzelmi sivárságot jelentheti, a gyermek érzelmi-indulati feszültségeit hordozza. *A gyermek érzelmi labilitása, negatív önértékelése a vizsgált esetben társult a természettől való elidegenedésével.*

Eredményeink *összegzéseként* elmondható, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermekek nagy részének *nincsenek élményei a természettel, erdővel kapcsolatosan*, így a

megfelelő környezeti attitűdjeik sem tudtak kialakulni, ill. a kialakultak fejlesztésre szorulnak. A Ravazdi Erdei Iskolai Oktatóközpont programjai kiválóan alkalmasak a gyermekek környezeti attitűdjeinek kialakítására, fejlesztésére. A gyermekrajzok, mint a projekció vetületei pedig megfelelőek a gyermek környezetéről alkotott egyéni strukturálási módjának megismerésére, a rajzoló élményeinek felderítésére, ezért továbbra is tervezzük az oktatóközpontunkba érkező gyermekek bevonását vizsgálatunkba. A gyermekek környezeti attitűdjeinek formálásához pedig a környezeti ügyekben elkötelezett pedagógusokra van szükség, tehát alapvető fontosságú a pedagógusjelöltek attitűdformálása is.

---

#### IRODALOMJEGYZÉK

- DUNLAP, R. E. - VAN LIERE, K. D. - MERTIG, A. G. - JONES, R. E. (2000) Measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale - Journal of Social Issues, 56 (3), pp. 425-442.
- FREUD, S. (1900) The Interpretation of Dreams. Vienna  
www.psychclassics.yorku.ca/Freud/Dreams (Letöltés dátuma: 2010.07.05.)
- GERŐ ZS. (2002) A gyermekrajzok esztétikuma és más írások. Flaccus Kiadó, Budapest
- SZÉKELY M., (2002): Világproblémák és megoldásaik tükröződése világképünkben. Alkalmazott Pszichológia, 4 (2), pp. 5-27
- SZVETELSZKY ZS. (2007): A naturhátánám polgár. In Takács-Sánta A., szerk. Paradigmaváltás?! Kultúránk néhány alapvető meggyőződésének újragondolása. L'Harmattan Kiadó, Budapest
- VASS Z. (2006): A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Projekció, kifejezés, mintázatok Flaccus Kiadó, Budapest, pp. 349-533.
- 

PERÉNYINÉ SOMOGYI ANGÉLA

## Die Haltung von angehenden Lehrern und Schülern zur Umwelt

Heute fragt niemand mehr, ob die Lebensqualität und die Existenz gegenwärtiger und künftiger Generationen die Ausgestaltung von Gewohnheiten, die mit unserer Umwelt besser harmonisieren, eine Lebensweise, welche die Umwelt hervorhebt und eine dementsprechende Wertordnung erforderlich macht. Das effektivste Mittel zur Formung einer entsprechenden Anschauung und Verhalten ist der Unterricht, die Erziehung, die Haltungsformung, zu deren Realisierung die Kenntnis der Attitüden der künftigen Pädagogen und Schülern der allgemeinbildenden Schulen in Verbindung zu unserer Umwelt unverzichtbar ist.

Die Studie präsentiert *Methoden und Untersuchungsergebnisse bezüglich der Umwelt-Attitüden künftiger Lehrer an allgemeinbildenden Schulen und formuliert Empfehlungen in Bezug zur Behandlung von Problemen, Mängeln in Verbindung zu den vorgestellten Umwelt-Attitüden.* Desweiteren zeigt sie dem Leser, *die mit projektiven Methoden untersuchten Umwelterlebnisse und Attitüden in Bezug zur Umwelt der in die Studie miteinbezogenen Kinder im Alter von 6-10 Jahren und die umweltpsychologischen Möglichkeiten bei der Anschauungsformung.*

# Együtműködésre épülő oktatási módszerek jelentősége a tanítási-tanulási folyamatban

## LECKE AZ ISTENI LUDAKTÓL

„Gondolkoztál már azon, hogy miért repülnek V alakban a vadludak? Mint minden állati viselkedésben, Istennek itt is jó oka volt arra, hogy ezzel az ösztönrel ajándékozza meg a ludakat. Amikor egy-egy madár suhint egyet a szárnyával, felhajtóerőt képez az őt követő madár számára. Egy V alakban, az egész csapat legkevesebb 71%-kal hosszabb utat tud megtenni, mintha az egyes madarak egyedül repülnének. Amikor egy lúd kiesik a V alakból, hirtelen úgy érzi, mintha mázsás súly húzná lefelé... és gyorsan visszatér a csapathoz. Csakúgy, mint a ludak... azok az emberek, akik azonos irányba tartanak és közösséget alkotnak, gyorsabban jutnak el céljukhoz, mint azok, akik teljesen egyedül próbálják meg azt. Amikor egy lúd elfárad, hátra repül és egy másik foglalja el a helyét a V csúcán. Ha az embereknek lenne annyi józan eszük, mint a ludaknak, rájönnének, hogy a sikerük egyértelműen a közös munkájukon múlik, felváltva vállalva a munka nehezét és osztozva a vezetés terhein. A hátul repülő ludak hangos gágogással bátorítják az elsőket a sebesség növelésére. Fontos, hogy a mi hátulról jövő „gágogásunk” bátorító legyen az előttünk haladóknak. Különben csak gágogás marad.”

Amikor egy lúd megbetegszik, 2 másik lúd is lemarad vele a V alakzatból, és követi, hogy védelmet nyújthassanak számára. Addig maradnak vele, amíg erőre kap és újra repülni tud, vagy amíg meghal. Akkor útra kelnek, hogy beérjék saját alakzatukat, vagy csatlakozzanak egy másikhoz.

(ismeretlen szerző)

Az ismeretlen szerzőtől származó idézet szép példát mutat be a vadludak együttműködésére vonatkozóan, mintegy mintaként szolgálva az ember számára. Ahogy az állatvilágban találkozhatunk számos formájával az együttműködésnek, úgy az emberi nem tekintetében is fontos volna ennek gyakorlata. A fenti gondolatok szemléletesen érzékeltetik, hogy az életben való eligazodáshoz, a sikeres boldoguláshoz nélkülözhetetlen az emberek egymással való együttműködése, a másik ember segítése, támogatása. Ez a természeti népek körében teljesen természetes volt, azonban ahogy az ember eltávolodott a természettől, egyre inkább az embertársaitól is távolabb került. Több kutató felhívja erre a jelenségre a figyelmet. Konrad Lorenz, Kováts-Németh Mária írásaiban a környezeti és etikai válság is bemutatásra kerül, mindezekkel a problémákkal ott is találkozhatunk.

De említhetjük Csányi Vilmost is, aki azt mondja, hogy ma az „egyszemélyes csoportok korát éljük”. *„Az egyszemélyes csoport így egy parányi kis kultúra, egyetlen résztvevővel, aki saját magával, mint aktív tervezővel és végrehajtóval végzi közös akcióit; hiedelmei egyéniek, az óriási kínálatból válogatja őket a személyiségfejlődés éveit során, és a*

*közös konstrukció ő maga, az egyszemélyes csoport. Minden érzelmi kapcsolat, érdek, hűség saját maga felé irányul. A külső csoportokkal, legyenek azok egy vagy többszemélyesek, csupán egyezkedni hajlandó. Ez természetesen távol van a biológiailag optimális állapottól, hiányzik belőle a hűség, a szolidaritás, a tradíció és még számos fontos elem, ami a természetes kultúrákat jellemzi.”<sup>21</sup>*

Mindez akkor jellemző, amikor a XXI. században a munkahelyeken alapvető kritériumként jelenik meg a kooperativitásra való nyitottság, a csoportmunkához szükséges ismeretek, rutinok, jártasságok, készségek, képességek és nem utolsósorban az ehhez szükséges attitűdök megléte. Sok esetben azonban azt tapasztaljuk, hogy hiányában vagyunk ezeknek a kompetencia-elemeknek, és az önzőség, a mások érdekeit figyelembe nem vevő önérvényesítés, önmegvalósítás, versengés kerül a középpontba.

A tanulmánykötet ezen fejezete részletezi a kooperatív tanulás szükségességét, mindennek tükrében az oktatás előtt álló kihívásokat, továbbá az együttműködésen alapuló csoportmunka alapelveit. Néhány gyakorlati példán keresztül a szerző arra vállalkozik, hogy a közoktatás és a felsőoktatás gyakorlatában hatékonyan alkalmazható technikákat is bemutasson.

## A kooperatív, együttműködésen alapuló tanulás előzményei

Az együttműködésen alapuló csoportmunka a pedagógia gyakorlatában több, mint száz évvel korábbi időre nyúlik vissza. Az iskolai kooperatív tanulás egyik első alkalmazója Francis Parker volt. Gyakorlata nyomán a XIX. század végén és a XX. század elején gomba mód szaporodtak az amerikai állami iskolákban megvalósuló törekvések a kooperatív pedagógiai gyakorlatra vonatkozóan. Ebben az időszakban a reformpedagógiák törekvése, a gyermek középpontba helyezése, a személyiségfejlődés üteméhez igazodó módszerek, eszközök, tanulási környezet megteremtése és céltudatos megválasztása került a pedagógiai elmélet és gyakorlat középpontjába.

Gondoljunk akár Claparede pedagógiájára, aki szerint „*a nevelés alapvető tényezője a gyermek, és olyan iskolára van szükség, amely alkalmazkodik a gyermek egyéni sajátosságaihoz.*”<sup>22</sup>

John Dewey-nak a pragmatizmus szellemében megalkotott koncepciójában is szerepe van a tanulói együttműködésnek. Dewey laboratóriumi iskolájában a tanulók kooperatív tanulócsoportokban gyűjthették az élethez szükséges tapasztalatokat, ismereteket.<sup>3</sup> Kilpatrick írta le először a projektmódszer elveit és alkalmazását az 1918-ban megjelent „*The project method*” című könyvében. Véleménye szerint a projektoktatás *teljes szívvel végzett tervszerű tevékenység, amely társas környezetben megy végbe.* (Kilpatrick, 1921.) A hagyományos tanterv helyett a tananyagot a gyermek érdeklődésén alapuló, életszerű feladategységek köré kell csoportosítani, amelyek elsajátítása önállóan, az egyes tanulók fejlődési sajátosságainak, egyéni fejlődési ütemének megfelelően történhet, természetesen a társakkal való együttműködés során.

A projektoktatás gyakorlatát, ezzel együtt a kooperativitáson alapuló tanulás gondolatát és gyakorlatát számos reformpedagógiai koncepció és azok követői is átvették, alkalmazták. Helen Parkhurst az 1922-ben írt Dalton-terv című munkájában megfogalmazza az egyik legfőbb alapvet, amely nem más, mint az együttműködés, a közös tevékenység. „*A demokratikus nevelésnek nem lehet csupán az a célja, hogy az egyén a körülötte található csoport életének hasznos részévé váljon. Ehhez hozzátartozik a különböző csoportok között kialakuló állandó kölcsönhatás, amelynek nyomán egyetlen egyén, gazdasági csoport sem tud másoktól függetlenül létezni.*”<sup>24</sup>

Peter Petersen, a Jenaterv kidolgozója fontosnak tartja, hogy „*az iskolai feladatok meghatározása a gyermek életmegnyilvánulásai egészének*” figyelembevételével történjen.<sup>25</sup> Úgy gondolja, hogy a gyermekre négy alapvető lelki erő jellemző. Ezek közé tartozik a mozgásvágy, a tevékenységvágy, a társas ösztön, vagyis „*hogyan fejeződik ki az egyik gyermek viszonya a másikkal*”, és a tanulási ösztön, ami „*a gyermeknek a természetes tanulás iránti csodálatos képessége.* Petersen ennek tükrében a pedagógiai szempontból értékes munka megvalósulását elsősorban csoportmunkával képzelte el. Iskola-koncepciójában a projektek is jelentős helyet foglaltak el.

Kiemelhetjük azonban a magyar vonatkozásokat is. Nagy László reformpedagógus, a magyar gyermektanulmányi-gyermeklélektani kutatás kezdeményezője. Az általa kidolgozott tanterv alapján Domokos Lászlóné az Új Iskolában valósította meg a kooperatív, a tanulói együttműködésen alapuló tanulást projektek segítségével.

## A kooperatív tanulás szükségszerűsége

Napjainkban a kooperativitásra épülő tanulás-szervezést több tényező is indokolja. A Jacques Delors által vezetett UNESCO bizottság jelentése, mely Oktatás – rejtett kincs címen jelent meg, számos problémára hívja fel a figyelmet, melyek megoldást sürgetnek.

Ezek közül kiemelendő az a **felgyorsult fejlődés, a tudástársadalmakban bekövetkező információs lavina**, mely egyre nehezebbé teszi a felnőtt életre való felkészülést. Sötétben tapogatózunk, amikor a jelen kor óvodásait akarjuk felkészíteni olyan munkakörökre, tevékenységekre, melyek ma még nem léteznek. Amíg régen több száz évre volt szükség egy tudományos paradigmaváltáshoz, addig ma ez kevesebb, mint egy generáció alatt lezajlik. Milyen ismeretekre, milyen tudásra van tehát szükségünk? Emellett a kérdés mellett egyre fontosabbá válik, hogy milyen jellemvonásokkal rendelkezzen a felnőtt életre készülő fiatal, hogy az élethosszig tartó tanulás folyamatában is helyt tudjon állni. Lényeges, hogy alkalmazkodó, együttműködő, kreatív, problémamegoldó személyiséggé váljon. Ahogyan Bábosik István is megfogalmazza a nevelés célja, eszménye olyan személyiség formálása, aki „*szociomorális vonatkozásban altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, az önfejlesztés, önérvényesítés tekintetében pedig a permanens önképzésre motivált, önmaga pozitív adottságait fe-*

lelősen gondozó, fejlesztő, a változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias, összességében tehát konvertábilis lény.<sup>76</sup>

A következő probléma, melyet ki kell emelnünk, amikor az együttműködésen alapuló tanulás szükségességét vizsgáljuk azoknak a **globális kihívásoknak** a megléte, melyek megoldása az országok, népek közötti folyamatos és hatékony együttműködéssel valósítható csak meg. Ezek közül megemlíthetjük a környezetvédelem, környezeti nevelés, fenntarthatóságra nevelés kérdésköreit, de az egyenlőtlenségek, a népesedési problémák is ide tartoznak.

A **megváltozott szocializáció**, a családi kapcsolatok fellazulása (pl.: válások hatása), a média, a televízió központi szerepe, ezáltal a szabadidő eltöltésének nagymértékű átalakulása is újabb szerepeket, funkciókat jelent az iskola számára. Napjainkban a diákok nagy része nem jól jön ki társaival, képtelen az együttműködő problémamegoldásra, a megváltozott szocializációs szokások pedig mindezeket még inkább eltorzítják. A számítógép előtt, a virtuális térben eltöltött idő háttérbe szorítja az „élő kapcsolatokat”.

A **„modern kori népvándorlás”, az urbanizáció**, az etnikai csoportok egymáshoz való viszonya mind szükségessé teszi az oktatási módszerekre való fokozottabb odafigyelést, a kooperativitás erőteljesebb érvényesülését.

Slavin, Kagan, Johnson és kutatócsoportjaik is bizonyították, hogy a kooperatív tanulásszervezés jótékony hatással van az etnikai különbségek elfogadására, tolerálására. „A kooperatív tanulás hatására a kontrollcsoportokhoz viszonyítva javult a különböző etnikai csoportokhoz tartozó diákok közti viszony (...), továbbá a kooperatív tanulás fokozott társas fejlődést, javuló társas kapcsolatokat eredményezett.”<sup>77</sup> Jelentős eredménynek tekinthető az is, hogy az amerikai és néger tanulók közötti két jegy különbség a tanulmányi eredményekben a kooperatív tanulásszervezéssel megszűnt. Behozták a lemaradásukat a néger tanulók.

Sajnos a ma iskolája főként a kompetitív módszereket helyezi előtérbe, melyben a versengés áll a középpontban. Feltehető a kérdés, hogyan készítjük fel a felnövekvő generációt együttműködésre, kooperálásra, ha mindez az iskolában nem kap kellő hangsúlyt. Hogyan dolgozzon felnőttként közös problémák, innovációk megvalósításán, hogyan legyen a másik emberrel elfogadó, toleráns, ha nem találkozik olyan módszerekkel, stratégiákkal az iskolai tanulás során, ami az együttműködéshez szükséges alapvető készségeket, képességeket, kompetenciákat fejleszti.

## A kooperatív tanulás értelmezése

Tény, hogy a magyar oktatásban el kell mozdulni a gyakorlatorientált, az aktivitáson és a tanulói kezdeményezéseken alapuló kooperatív tevékenységekre épülő pedagógiai módszerek, stratégiák irányába. A kooperatív tanulás Norm Green szerint nem csupán egy tanítási módszer, hanem egy életszemlélet, mely a kölcsönös tiszteleten alapuló együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét állítja előtérbe. Előfeltétele az a konszenzus, mely a közösség tagjai közötti kooperáció eredményeként jön létre. Az eddigi tapasztalatok alapján elmondható, hogy azok a tanulók, akik képesek alkalmazni a kooperatív tanulást, azok az élet más területére is képesek átvinni az együttműködést hirdető szemléletet.<sup>8</sup>

A kooperatív tanulás Kotschy Beáta definíciója szerint a „résztvevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenység, mely különböző célok elérésére szerveződhet, segítheti az egyes tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárulhat az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kialakulásához, a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez. Lehetőséget nyújt a szociális magatartásformák gyakorlására, a saját gondolatok és érzések pontos és differenciált kifejezésére, logikus érvelés és következtetés, a társak érzelmeit figyelembe vevő vitakészség elsajátítására. A közös célok, felelősség és az eredményekben való közös osztozás elősegíti a mások iránti tisztelet és segítőkészség, a reális énkép kialakulását.”<sup>79</sup>

A kooperatív tanulási forma során a tanulók 4-6 fős csoportokban folytatják tanulmányi tevékenységüket, ahol nagyon fontos szerepe van az intellektuális képességek fejlesztésén és az ismeretátadáson túl a szociális kompetencia formálásának. A kooperatív csoportmunka során jellemző a csoporton belüli függés, az egyéni felelősség, a közös tanulásirányítás a csoporton belül. A tevékenységek során a feladatmegoldás és a csoporttagok egymással való kapcsolata egyformán fontos. A tanár figyelemmel kíséri a csoport munkáját és szükség esetén segítően beavatkozik. Az evalváció és a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata. (Johnson – Johnson 1994)

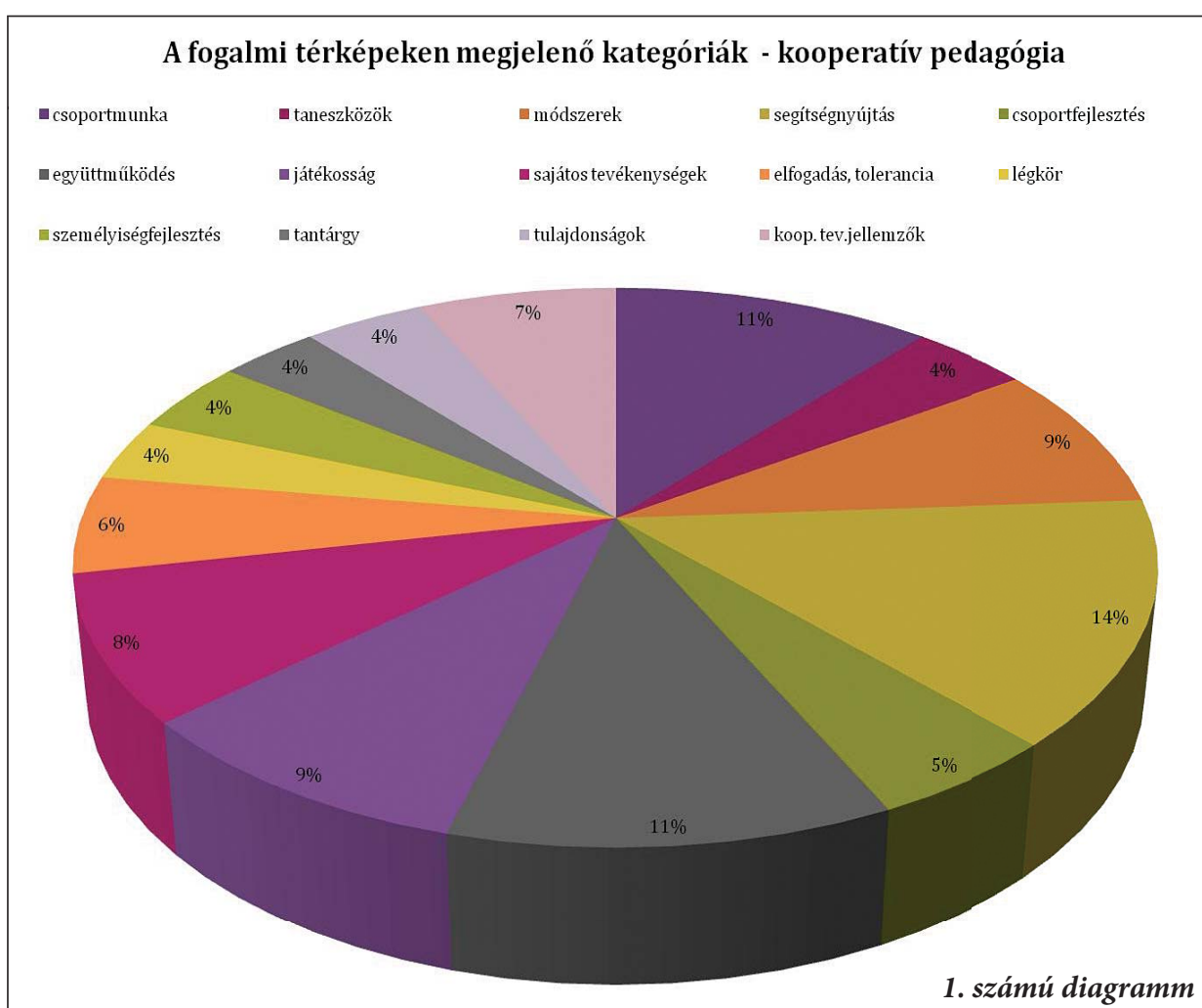
## Empirikus tapasztalatok

A leendő tanítók képzése során rendkívül lényeges, hogy a hallgatók a tanítási órák során megismerkedjenek a kooperatív tanulás jellemző sajátos-

ságaival, ismerjék azokat a kooperatív technikákat, melyeket saját tanítási gyakorlatuk során alkalmazni fognak. Érezzék saját bőrükön a kölcsönös felelősségen alapuló, egymást ellenőrző, megerősítő és támogató együttműködés hatásait. Gyakorolják a csoportmunka során a feladatok közös tervezését, elosztását, a kooperatív csoportmunkához szükséges különféle szerepeket, koordinálják a csoporttagok munkáját, és szervezzék meg a csoportok közötti kapcsolatokat. Tanítási gyakorlatom során több kurzust próbáltam meg átalakítani a kooperatív tanulásszervezés szellemében. A hallgatók részéről a fogadtatás vegyes volt. Volt, aki üdvözölte az órák ilyen formában történő megvalósítását, volt, aki úgy vélekedett, hogy nem ért egyet ezzel a „sok kópozással”, mert véleménye szerint a gyerekeknek nem erre van szüksége, és régebben sem ezzel sajátították el a tananyagot a tanulók.

A féléves munka során arra voltam kíváncsi, hogy milyen elképzeléseik vannak a tanító szakos hallgatóinknak a kooperativitásról, hogyan vélekednek a félév munkájáról, milyennek ítélik meg az így megszervezett tanórákat a saját tapasztalataik alapján.

A félév elején fogalmi térképek segítségével tártam fel a hallgatók korábbi tapasztalatait, tudását, ismereteit a kooperatív tanulásról. A fogalmi térképeken szereplő összes megjelenő fogalmat csoportosítottam, kategóriákat alkotva. Az 1. számú diagramm mutatja a válaszok %-os arányát csoportokba sorolva.



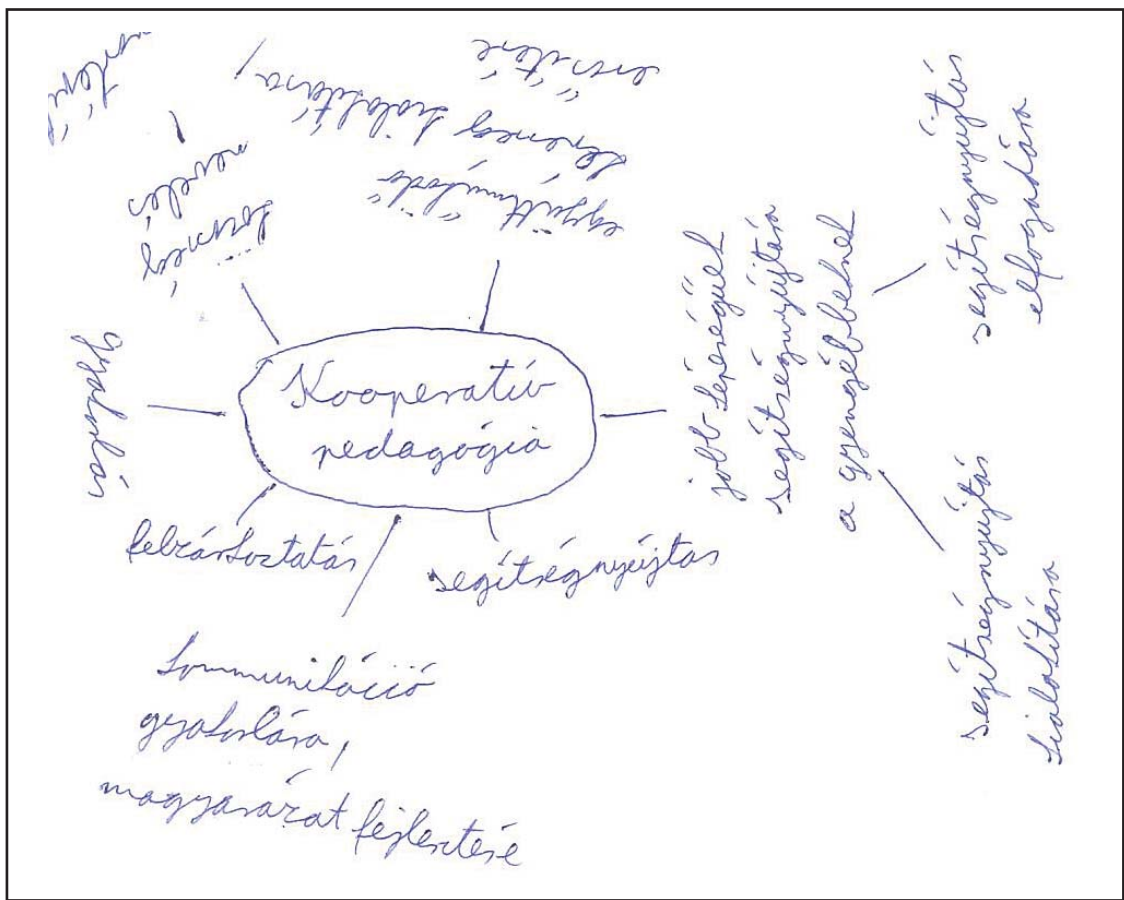
A főiskolai hallgatók legnagyobb %-ban a segítségnyújtáshoz kapcsolódó fogalmakat (segítőkészség, egymás támogatása, segítség a felzárkóztatásban...) tüntették fel a fogalmi térképeken, melynek aránya 14% volt. Az együttműködéssel (11%) és a csoportmunkával (11%) kapcsolatos fogalmak aránya is jelentősebb volt. Számos fogalmi térkép emelte ki a játékoságot (9%), és a módszerek sokszínű használatát (9%), továbbá különböző sajátos tevékenységeket (8%), mint az állatkert-, múzeum-, színház-, hangverseny-látogatásokat, drámapedagógiai foglalkozásokat.

A hallgatói válaszok között szerepelt még többek között az elfogadással, toleranciával kapcsolatos fogalmak (6%) megjelenése, a személyiségfejlesztéssel, közösségfejlesztéssel kapcsolatos fogalmak. Szemléltetésként nézzünk néhány példát a fogalmi térképekre.





2. ábra



3. ábra

A fent bemutatott két fogalmi térkép két eltérő szemléletet tükröz, mely általában jellemző volt a hallgatói csoportra. A hallgatók egy része a módszertani sokszínűség oldaláról közelítette meg a kérdést és az asszociációik is ehhez kapcsolódtak. (2. ábra) A hallgatók egy másik része inkább a segítségnyújtást helyezte a fogalmi térképek középpontjába (3. ábra) Amíg első esetben a fogalmi térképeken a módszerekkel, tanulás-szervezési eljárásokkal, tanulási környezettel, eszközökkel kapcsolatos fogalmak fordultak elő inkább, addig a másik esetben a felzárkóztatás, képességfejlesztés, a jobb képességű tanulók ráhatása a kevésbé jó képességű tanulóakra kerültek a fogalmi térképek középpontjába.

A félév végén a hallgatók egy rövid kérdőívet is kitöltöttek. A „*Véleménye szerint hatékonyabb volt-e a tananyag elsajátítása az Ön számára a kooperatív technikák alkalmazásának segítségével? Ha igen, miért?*” kérdésre a következő válaszokat kaptam:

„különböző, számomra még ismeretlen technikákkal ismerkedtem meg a félév során, melyet majd a gyakorlatban jól tudok hasznosítani.”

„mivel vizuális típus vagyok jobban meg maradt az emlékezetemben a plakátkészítések, villámkártyák.” Ezek jobban összefoglalták a tananyagot.” „Rendszerben láttuk az adott tananyagot..”

„csoportban dolgozni sokkal könnyebb volt, ha valakinek nem ment, a csoport támogatta.”

„tapasztalatok útján jobban megmaradtak az ismeretek.”

„sokkal könnyebben ment a tanulás, nem volt száraz az anyag. Játszva tanultunk, jó volt az elméletet a gyakorlatban csinálni.”

„mert érdekesebben, másképpen lett elém téve a tananyag, úgy éreztem részt vehettem magam is a tananyag megtanításában, illetve megtanulásában egyaránt.”

„emlékeztem rá, hogy melyik anyagot, melyik technikával tanultuk meg.”

„feladatokhoz tudtam kötni a tananyagot, így könnyebben megjegyeztem.”

„Többet gondolkodtunk.”

„sokkal jobban megmarad az ember agyában a feladat és a megoldás is, ha tevékenyen részt vesz, mintha csak diktálás után jegyzetelne.”

A hallgatói válaszok is megerősítik, hogy a kooperativitásnak fontos szerepe van a tanítási-tanulási folyamat hatékony megvalósításában. Gazdagodik a hallgatók módszertani kultúrája, tapasztalati úton tanulhatják meg a kurzus során megjelenő tanulási tartalmakat. A közösség a kooperatív csoportmun-

ka segítségével fejlődik, toleránsabbak, megértőbbek, elfogadóbbak lesznek egymással.

Arra is kíváncsi voltam, hogy a megtanult technikákat a saját tanítási gyakorlatuk során is alkalmazzák-e a tanítójelöltek? A „*Tanítási órán kipróbálta már a kooperatív technikák alkalmazását? Ha igen, milyen tapasztalatai voltak?*” kérdés kapcsán a következőkről számoltak be a hallgatók:

„A gyerekek szeretik az ilyen órákat, mert akkor valamiért ők is vállalhatnak felelősséget.”

„a gyerekek játszva tanulhatnak.”

„szeretik a gyerekek, mert színesítik az órát és szabadabbak lehetnek.”

„Változatosabbá, élvezhetőbbé teszi az órát, nagyobb a gyermekek aktivitása az ilyen órán.”

„sok szervezést igényel, de a gyermekek motiváltságát látva abszolút megéri a befektetést.”

„a gyerekek gyorsabban megjegyzik a dolgokat, könnyebb a tanulás.”

„szerintem a gyerekek alapvetően szeretnek egymással együtt dolgozni.”

„Kipróbáltam, de nem igazán sikerült. Furcsa volt a gyerekeknek, szerintem ahhoz, hogy jól menjen gyakorlás szükséges és ebben az osztályban a gyerekek még nem találkoztak egyáltalán ilyen technikákkal.”

Látható, hogy a válaszok között nem csak a pozitívumok, de a kooperatív tanulás-szervezésre való átállás nehézsége is megjelenik.

Végül néhány gyakorló pedagógus véleményét szeretném bemutatni a teljesség igénye nélkül, akik egy tanártovábbképzés alkalmával a csoportmegoldás technikát alkalmazva határozták meg a kooperatív tanulás-szervezés előnyét. A csoportmegoldás során először mindenki maga befejezte a megkezdett mondatot, majd párban megbeszélték a mondatbefejezéseket és a végén egy olyan megoldást választottak, melyben az egész csoport véleménye megfogalmazódott.

**„A kooperatív tanulás-szervezésnek az a legnagyobb előnye, hogy**

„közösséget kovácsol, a csoportok tagjai egymástól is tanulnak, megtanulnak egymásra figyelni és mindenki a képességeinek megfelelően dolgozik.”

„megkísérli visszaállítani a közös és közösségi tanulási formákat, és újakkal gazdagítja a meglévőket.”

„mindenki véleményét mond, vitára serkent, toleranciára nevel, oldja a feszültséget a csoporton belül.”

„felkészít a csoportmunkára, mellyel a jövőbeli munkahelyén eredményesebben tud tevékenykedni.”

„együttműködés, felelősség megtanulása.”

A következőkben példákon keresztül szemléltetem a tanítóképzésben a környezeti nevelés tantárgyhoz kapcsolódóan néhány kooperatív technika alkalmazási lehetőségeit.

### **Néhány példa kooperatív technikák alkalmazására a környezeti nevelés tantárgy során:**

#### **1 Szóbontó kerekasztal technikával**

**Szóbontó játék** segítségével keltjük fel a téma iránti érdeklődést, próbáljuk meg a gondolatokat egy fogalomra koncentrálni. A KÖRNYEZETI NEVELÉS fogalomhoz kell a csoportnak a fogalomról eszükbe jutó szavakat úgy elhelyezni egy papíron, hogy minden betűhöz vízszintesen társítanak a betűknek megfelelően egy-egy jellemző kifejezést. A feladatot kerekasztal technikával oldják meg a csoportok, mely során a feladat körbe jár és a csoport tagjai felváltva írják fel a papírra az asszociáció során eszükbe jutó fogalmakat.

K  
T Ö R Ö D É S  
E R D E I I S K O L A  
N  
Y  
F E N N T A R T H A T Ó  
Z  
E S Z K Ö Z Ö K  
T A P A S Z T A L A T  
I N T E R A K T Í V  
  
N  
T E R M É S Z E T  
V  
S Z E L K T Í V  
H U L L A D É K  
V É D E L E M  
V I S E L K E D É S ... S T B .

A feladat megkezdése előtt kiosztjuk a kooperatív csoportmunkához szükséges szerepeket:

**Időfelelős** (aki a munka során a rendelkezésre álló időt figyeli), **Jegyző** (aki feljegyzi az ötleteket), **Szószóoló** (aki ismerteti az eredményeket más csoportokkal), **feladatmester** (aki a feladatot ismerteti, mikor a csapatok írásbeli formában kapják azt, illetve irányítja a munka menetét), **Eszközfelelős** (a szükséges eszközöket elhelyezi az asztalon, azokért felelős) **Csendkapitány** (feladata a megfelelő munkaj szinten tartása) Ezen kívül adhatunk még további szerepeket a célok és a feladatok függvényében. (esélyteremtő, lelkesítő...)

#### **2. Idézet értelmezése szóforgóval**

A hallgatók a következő idézetet láthatják. A csoportok feladata, hogy **szóforgóval** (A csoport tagjai sorban, az óramutató járásával egyező irányban elmondják egymásnak a gondolataikat, mely során egy tag beszédidejét meg lehet határozni. ) beszéljék meg az idézet jelentését. A megbeszélést követően a csoportok egymással is megosztják a gondolataikat.

**„A technikai fejlődés előhívta az embereket a barlangból, ám amikor a technikai fejlődés totálissá válik, akkor vissza is kergeti oda.”**

(Milan Kundera)

#### **3. Civilizációs ártalmak csoport szóháló technikával**

A csoportok egy nagy csomagolópapírra szóhálót készítenek. (**csoport szóháló technika**) A csoport minden tagja különböző színű tollat kap. A csomagolópapír közepére kerül a következő: civilizációs ártalmak. Kerekasztal technika segítségével a csoporttagok a témához kapcsolódó kulcsszavakat írnak. Az elkészült lapokat a falra rögzítik és a csoportok bemutatják a kulcsszavak rendszerét. A különböző színek használata motivál minden csoporttagot a feladatban való aktív részvételre.



#### **4. Reciprok-tanítás mozaik-technikával** **Mozaik-technika**

A csoportok páronként szövegrészleteket kapnak. **Mozaik technika** segítségével a csoporton belüli párok más-más szövegrészletet dolgoznak fel Konrad Lorenz: A civilizált emberiség nyolc halálos bűne című könyvéből. A szövegek feldolgozása után a párok egymást tanítják a csoporton belül. A saját maguk által feldolgozott szövegrészlet által közvetített információkat tanítják meg a másik párnak, majd fordítva.

## Szövegek az elemzéshez

Konrad Lorenz:

### **A civilizált emberiség nyolc halálos bűne**

**1. Túlnépesedés:** „A nagyvárosi zsúfoltság bűne, hogy az emberi arcok kavargó, színes forgataga arc nélküli tömeggé olvad össze. Felebarátaink iránti szeretetünket a közeli és még közelebbi felebarátok tömege annyira elaprózza, hogy már morzsái is alig találhatók meg... Válogatnunk kell, vagyis sok olyan embert, akiket egyébként barátságunkra érdemesnek tartanánk, érzelmileg távol kell tartani magunktól... Az emberi kapcsolatoktól való szándékos elzárkózás érzelmi elsivárosodáshoz és részvétlenséghez vezet... Sok ember összezúfolása kis helyen az emberi kapcsolatok kimerülésén majd feladásán keresztül elembertelenedéshez vezet, és agresszív magatartást vált ki.”

**2. Az élettér pusztulása:** „A természettől való általános, egyre fokozódó elidegenedés nagymértékben okolható a civilizált emberiség esztétikai és etikai eldurvulásáért. A felnövekvő generáció hogyan tanulná meg bárminek a tiszteletét, ha maga körül csak emberi kéz alkotta környezetet talál, ami sokszor még visszataszító is?”

A „haszonemberől” lakója csak olyan módon tudja fenntartani önbecsülését, ha tudatából kirekeszti sok hozzá hasonló sorstársának létezését, és szorosan elzárkózik előlük. Sok szalagháznál láthatjuk, hogy az egymás melletti erkélyek közé válaszfalat emelnek, miáltal a szomszéd láthatatlanná lesz.”

**3. Versenyfutás önmagunkkal:** „A modern emberiség munkatempója a belső szelekció legostobább produktuma. Az ember emberrel való versengése olyan hatásokkal jár, a természet körforgása, a gyógyító erők ellenében, amit korábban semmilyen biológiai tényező nem váltott ki, és majd minden korábbi értéket elvakultan, kereskedelmi céloktól vezérelve sárba tiporjon. Hogy mi a jó és mi a hasznos az emberiség és az egyén számára, az az emberek közti versengésben teljesen feledésbe merült. A mai emberek túlnyomó többsége már csak azt tekinti értéknek, ami a kíméletlen konkurenciaharcban alkalmas arra, hogy embertársai fölé emelje...”

A félelem a legfontosabb tényező, ami a jelenkor emberének egészségét aláássa, magas vérnyomást, korai szívinfarktust és hasonló kellemes dolgokat okozva... Félelemtől hajszolt menekülés a félelmetes hajszra elől, mindez oda vezet, hogy az emberi-

ség megfosztja magát leglényegesebb tulajdonságától, amelyek egyike az önmegfigyelés...

A hajszja vagy talán a hajszja által kiváltott félelem egyik legborzasztóbb hatása, hogy a mai ember képtelen arra, hogy csak rövid időre is egyedül maradjon. Az önmagába való fordulás minden lehetőségét olyan nagy igyekezettel kerüli el, mintha biztos lenne benne, hogy az önmegfigyelés kifejezetten taszító önarcképet fog mutatni.”

**4. Az érzelmek fagyhalála:** „Miután egyre inkább uralma alá vonta környezetét, a mai ember szükségszerűen megváltoztatja öröm – bosszúság háztartásának egyensúlyát, a bosszúságot kiváltó ingerekkel szemben egyre inkább túlérzékenységet mutat, míg az örömmel szemben fásultságot, ami nem kívánatos következményekkel jár...”

A bosszúsággal szembeni növekvő türelmetlenség – az örömök csökkenő vonzásával együtt oda vezet, hogy az emberek nem képesek munkát fektetni olyan tevékenységekbe, amely az örömet majd csak később hozza meg. Ebből ered bármely újonnan támadt kíváncsiság azonnali kielégítésének igénye...”

Az, hogy a kellemetlenségeket egyre kevésbé vagyunk hajlandóak eltűrni, az emberi életnek a természet által elrendelt csúcseit és mélységeit mesterségesen elegyengetett síksággá változtatja, a nagyszabású hullámhegyekből és völgyekből alig észlelhető fodrozódást, a fényből és árnyékból unalmas szürkeséget, egyszóval: HALÁLOS UNALMAT teremt.”

**5. Genetikai összeomlás:** „A gyerekesség az emberi élet egyik legfontosabb, legnélkülözhetlenebb értelemben vett humánus jegye... A kérdés csak az, hogy az emberre jellemző genetikai „elgyermekesedés” folyamata nem ér-e el kóros mértéket. A túróképesség csökkenése, az érzelmi elsivárosodás infantilis magatartáshoz vezet. Alapos a gyanú, hogy ehhez a kulturális gyökerű folyamat-hoz genetikai eredetűek is társulhatnak. A vágyak azonnali kielégítésének követelése, mindennemű felelősségérzet hiánya és a mások érzelmeinek teljes mértékű figyelmen kívül hagyása a kisgyermek tipikus, neki még megbocsátható jellemzői. Az érett felnőtt embert az jellemzi, hogy kitartó munkát tud végezni távoli célok elérése érdekében, felelősséget visel a saját cselekedeteiért és figyelemmel van tágabb környezetére is...”

Az az ember, akinek társadalmi magatartásformái megrekedtek az infantilizmus állapotában, szük-

ségszerűen a társadalom parazitája lesz. Magától értetődően várja a felnőttek további gondoskodását, jóllehet az csak a gyermekeknek jár...

Ha a civilizált emberiség fokozódó infantilizmusa és a fiatalkori bűnözés növekedése – mint ahogy attól tartok – genetikai hanyatlás miatt következik be, akkor a lehető legnagyobb veszélyben vagyunk...

Mindehhez hozzájárul még az aszociálisan viselkedők felmentése, melyet tetteik genetikai és pszichológiai okainak belátása kényszerít ránk...

Meg kell tanulnunk, hogyan lehet összekapcsolni az egyénnel szembeni belátó humanitást a társadalom érdekeinek figyelembevételével. Az, akit bizonyos társadalmi magatartásmódok és a vele járó érzelmekre való képesség kiesésével sújtott a sorsa, valójában sajnálatra méltó beteg, és rászolgál teljes együttérzésünkre. Ez a betegség azonban maga a gonoszság.”

**6. A tradíciók lerombolása:** „Az a felhalmozódó tradíció, amely minden kulturális fejlődés alapját képezi, igen nagy jelentőségű...”

A mai fiatalok nagy része lenéző megvetést tanúsít szülei iránt, semmi gyengédséget. A mai fiatalság „forradalmát” olyan gyűlölet táplálja, amely közeli rokona valamennyi válfaja közül az egyik legveszélyesebbnek és legnehezebben leküzdhetőnek, nevezetesen az etnikai gyűlöletnek...

A mai fiatalság által teljesen helyesnek tartott törekvés, hogy a „fürdővízzel együtt a szülőket is kiöntse” más okokra vezethető vissza. A hagyományos családszerkezet is áldozatul esik az emberiség egyre gyorsuló technikai fejlődésének meggyengíti a szülő és gyermek kapcsolatát. Ez már csecsemőkorban elkezdődik, mivel manapság az anya sosem szentelheti magát teljesen a gyermekének, és kisebb-nagyobb mértékben csaknem mindig fellép a René Spitz által hospitalizációnak nevezett jelenség, aminek legsúlyosabb tünete a kapcsolatteremtés képességének súlyos vagy irreverzibilis gyengülése.”

**7. A dogmák ereje:** „A dogmaképződés folyamatának döntő mozzanata az, hogy az elméletet meggyőződéssé szilárdító tényezőkhöz hozzáadódik a követők meglehetősen nagy száma is. Manapság tömegtájékoztató eszközök lehetőségeit kihasználva könnyen előfordulhat az is, hogy akár egy beigazolatlan tudományos hipotézis nemcsak hogy általános tudományos felfogássá, hanem közfelfogássá válik.”

**8. Az atomfegyverek:** „Ha az atomfegyverek fenyegetésének hatását összehasonlítjuk az emberiség ellen elkövetett másik hét halálos bűn következményeivel, nem zárkozhatunk el annak felismerésétől, hogy a nyolc közül ez az, ami a legkönnyebben közbömbösíthető.”

*Forrás: Konrad Lorenz: A civilizált emberiség nyolc halálos bűne, Cartaphilus Kiadó, Bp., 2001.*

### **5. Környezeti neveléshez kapcsolódó események feldolgozása villámkártyákkal**

A hallgatók a téma feldolgozásához szövegrészleteket és kártyákat kapnak a jelentősebb környezeti nevelési konferenciákhoz, eseményekhez kapcsolódóan. A szöveg elolvasását követően a kártyákat párosítaniuk kell, melyeken időpontok, helyszínek és események találhatóak. Ezt követően a szöveget átolvasva jegyzetet készítenek arról, hogy adott konferencia, egyezmény során milyen jelentősebb gondolatok fogalmazódtak meg, vagy milyen döntések születtek. A feladat segíti a lényegkiemelés képességének fejlesztését, továbbá hatékonyan járul hozzá a tananyag rögzítéséhez is. A kártyák párosítását követően a hallgatók jegyzetet készítenek a kártyák mellé a döntésekről, főbb irányelvekről, majd közösen ellenőrizzük a feladatot. Az ellenőrzést tanári magyarázat és szemléltetés (ppt) egészítheti ki. Ha interaktív táblát is tudunk használni, akkor a diasorban a hallgatók párosíthatják össze a feladat megoldását és egészíthetik ki a táblán a megszerzett információkkal.

### Villámkártyák:

1975.	Helsinki Záróokmány
1975.	Belgrádi Charta – a környezeti nevelés globális kereteiről
1978.	Tbiliszi – a világ első kormányközi konferenciája
1980.	Világ Természetvédelmi Stratégiája (IUCN)
1987.	Moszkva – Tbiliszi és még 10 év konferencia (UNESCO-UNEP)
1992.	Rio de Janeiro – AGENDA 21 akcióprogram
1997.	Thessaloniki Konferencia
1999.	Brüsszel - A környezeti nevelés és oktatás Európában (konferencia)
2002.	Johannesburg – Fenntartható fejlődés világkonferencia

A villámkártyákhoz feldolgozandó szövegrészletek forrása: Kováts-Németh Mária: Erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig, Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs 2010. 72-87.o.

### 6. Vélemények megfogalmazása csoportmegoldás technikával

A csoportok a táblán láthatnak egy befejezetlen mondatot.

## A környezeti nevelés azért fontos, mert.....

**Csoportmegoldás technika** segítségével oldják meg a feladatot a kurzus hallgatói. Mindenki a csoportból befejezi a mondatot, majd a végén egy olyan mondatot fogalmaznak meg, amely mindenki véleményét tükrözi.

### 7. Ökoiskola kritériumrendszerének feldolgozása a Gondolkozz – beszéld meg párban – kupaktanács technikával

A csoportok feladata, hogy találjanak ki egy szempontrendszert, melynek teljesítésével egy iskola elnyerheti az ökoiskola címet! Segítségét itt nem vehetnek igénybe könyv vagy internet formájában. Az alkalmazott technika a tudatos, átgondolt véleményalkotást fejleszti. A kapott feladatot először mindenki csendben magában értelmezi, majd megbeszéli a párjával. Közös kialakított álláspontjukat megismertetik a csoport másik párosával. Az egyeztetés után a kész megoldás a csoport véleménye. A csoportok véleményének megismerése után az [www.okoiskola.hu](http://www.okoiskola.hu) honlap segítségével megnézzük azokat a szempontokat, a gyakorlati megvalósítás különböző formáit, amelyek szükségesek a cím elnyeréséhez.

## SEGÉDANYAGOK AZ ÉRTÉKELÉSHEZ

### Értékelőlap csoportmunka értékeléséhez

Kooperatív csoportmunkában zajló tanulás				
Név: ..... Dátum: .....Csoport:.....				
	Kiváló	Nagyon jó	Elfogadható	Amatőr megoldás
<b>Csoporttagok részvétele</b>	minden csoporttag elkötelezetten dolgozott	legalább a csoport háromnegyede aktív volt	legalább a csoport fele képviseli és elfogadja a csoport gondolatait	csak egy-két fő aktív a csoportban
<b>Felelősség megosztása</b>	a felelősség egyformán megosztott	a felelősség – megosztás a legtöbb csoporttagot érinti	a felelősség-megosztás a csoport felét érinti	kizárólag egy-két személyhez kötődik bizalom
<b>Az interakciók minősége</b>	egymásra figyelem és konstruktivitás jellemző, a tagok reflektálnak egymás elképzeléseire, megbeszélik gondolataikat	a tagok hozzáértően kommunikálnak, barátságosan beszélgetnek a feladról	néhányan valós interakciót folytatnak, figyelnek egymásra, néhányan másról beszélgetnek	kevés interakció, rövid párbeszéd, vannak figyelmetlenek, vagy rendetlenek
<b>Csoporton belüli szerepek</b>	minden tagnak jól körülhatárolható és elfogadott szerepe van, a csoporttagok végrehajtják az azokhoz rendelt feladatokat	minden tagnak jól körülhatárolt szerepe van, de a szerepek nem tiszták	vannak kijelölt szerepek, de nem koherens és világos a rendszer	nincsenek átgondolt és kijelölt szerepek a csoportban
<b>Javaslatok, tanácsok a saját és a csoport munkához:</b>				

In.: Lénárd Sándor – Rapos Nóra: *A fejlesztő értékelés, Oktatás – módszertani kiskönyvtár, Gondolat Kiadó ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Bp., 2009. 84.o.*

### Egymás csoportjának értékelési szempontjai

Kérdések	1 (gyenge, nem megfelelő) 5 (kiváló)
Az adott probléma felvázolása logikusan felépített, érthető és lényegre törő	1 2 3 4 5
Az oki háttér és a megoldások bemutatása magyarázattal megfelelően ellátott	1 2 3 4 5
A kérdésekre adott válaszok egyértelműen mutatják a csoport témában való elmélyülését	1 2 3 4 5
A szóbeli beszámoló kommunikációs stílusa	1 2 3 4 5
A plakát kivitelezésének igényessége, figyelemfelhívó jellege	1 2 3 4 5
<b>Javaslatok, tanácsok:</b>	

## Társértékelő a portfóliók bemutatásához

Az értékelés szempontjai	Jellemzők
<b>A portfólió külalakja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igényesen elkészített, esztétikus munka</li> <li>• Szép formátumú gyűjtemény</li> <li>• A portfólió külalakja nem kellően igényes</li> </ul>
<b>A tartalmak kidolgozottsága</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A feladatok nagyon részletesen kidolgozottak</li> <li>• A feladatok kevésbé részletesen kidolgozottak</li> <li>• A feladatok nem megfelelően kidolgozottak</li> <li>• A portfólió logikusan felépített</li> <li>• A feladatmegoldások kreatívak, ötletesek</li> <li>• A kidolgozott tervek a gyakorlatban megvalósíthatóak</li> <li>• A feladatmegoldásokhoz több ötletességre lett volna szükség</li> </ul>
<b>A portfólió bemutatásának stílusa stílusa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Választékos nyelvhasználat</li> <li>• A hallgatósággal a bemutatás során kapcsolatot tart (szemkontaktus)</li> <li>• Szabad előadás formájában mutatja be a portfóliót</li> <li>• Jegyzeteit olvasva beszél a munkájáról</li> <li>• Helyenként akadozó a bemutatás</li> <li>• Nem megfelelő a nyelvi megfogalmazás</li> <li>• Jó kommunikációs stílussal rendelkezik</li> <li>• Nem keresi szemével, metakommunikációjával a hallgatóságot</li> </ul>
<b>Egyéb megjegyzések:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nekem tetszett, amikor.....</li> <li>• Jól csináltad azt, hogy.....</li> <li>• Talán azon gondolkodhatnál legközelebb, hogy.....</li> </ul>

## Önértékelő táblázat

<p><b>Ami nagyon tetszett a feladatok megoldása során:</b></p>
<p><b>Amit szeretnék még megismerni, megtudni a témához kapcsolódóan a feldolgozás során felmerülő kérdések):</b></p>
<p><b>Ami problémát jelentett a munka során:</b></p>
<p><b>Amit legközelebb másképp csinálnék:</b></p>



### Hivatkozások:

1. In.: Csányi Vilmos: Az emberi természet biológiai gyökerei című előadása, Mindentudás egyeteme (2003.12.08.) [www.mindentudas.hu/csanyi/20031208csanyi17.html?pIdx=19](http://www.mindentudas.hu/csanyi/20031208csanyi17.html?pIdx=19) (2011.01.07)
2. Kovátsné dr. Németh Mária: Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón, Comenius Bt., Pécs 2000. 100.o., Kováts-Németh Mária: Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig, Comenius Kft. Pécs, 2010., 203-204.o .
3. v.ö.: Petriné Feyér Judit: A kooperatív tanítás – tanulás, In.: A tanítás – tanulás hatékony szervezése, (alk.szerk.: Réthy Endréné) Educatio, Bp., 2008. 185.o.
4. Németh András – Ehrenhard Skierra: Reformpedagógia és az iskola reformja, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1999. 167.o. 5. i.m.184. o.
6. Bábosik István: Nevelélmélet, Osiris Kiadó, Bp., 2004. 16. oldal
7. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás, Önkonet, Bp., 2001. 3:2 oldal
8. v.ö.: Óhidy Andrea: Az eredményes tanítási óra jellemzői – kooperatív tanulási formák a gyakorlatban In.: Új Pedagógiai Szemle, OKI Bp., [www.upsz.hu](http://www.upsz.hu) (2011-03-13)
9. Kotschy Beáta: Kooperatív tanulás, In.: Pedagógiai lexikon II. (szerk.: Báthory Z. - Falus Iván) Keraban Kiadó, Budapest, 1997. 277-278.o.

### Irodalomjegyzék

- A tanítás – tanulás hatékony szervezése, (alkotó szerkesztő: Réthy Endréné) EDUCATIO Kiadó., Bp., 2008.
- Falus Iván szerk. (2003) Didaktika Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Horváth Attila: Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben, OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp.,
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T.: Leading the Cooperative School, Interaction Book Co., Edina (Minn.), 1994.
- Kovátsné dr. Németh Mária: Pedagógiai rendszerek, elvek és értékek az ezredfordulón, Comenius Bt., Pécs, 2000.
- Kováts-Németh Mária: Az Erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig, Comenius Kft., Pécs 2010.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra: A fejlesztő értékelés, Oktatás – módszertani kiskönyvtár, Gondolat Kiadó ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Bp., 2009.
- Oktatás – Rejtett kincs – A Jacques Delors vezette nemzetközi Bizottság jelentése, Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, Bp., 1997.

---

KÖVECSESNÉ DR. GÓSI VIKTÓRIA

## Techniken, die im Unterrichts- und Lernprozess die Zusammenarbeit fördern

Heutzutage wird viel über die Bedeutung eines Lernens gesprochen, dass auf Kooperation und Zusammenarbeit gründet. Zahlreiche Faktoren begründen ein sich so verwirklichendes Lernen. Gegenüber der Lehre hervorgebrachte Forderungen lenken die Aufmerksamkeit noch mehr auf solche Methoden, Techniken, Lernstrategien, die bei den Kindern nicht nur den Prozess lebenslangen Lernens entwickeln, sondern auch die Zusammenarbeit mit Anderen, die Akzeptanz, Unterstützung und Tolerierung des Mitmenschen. Dieser Abschnitt des Studienbandes erklärt die Gründe für die Anwendung von Techniken, die auf Kooperation gründen, deckt die Grundsätze auf, welche den Lernerfolg noch steigern. Der Autor bemüht sich darum, durch einige Beispiele aus der Praxis die Möglichkeiten einer Anwendung von Kooperationstechniken an allgemeinbildenden Schulen und in der Hochschulbildung zu illustrieren.

Schlüsselbegriffe: Kooperationstechniken, Kooperationsbasiertes Lernen, gleichzeitig parallele Interaktionen, aufbauendes und stimulierendes Aufeinanderangewiesensein, individuelle Verantwortung, gleichrangige Teilnahme und Zugang



*Borbély Károly: Életfa III.*



### III. FEJEZET

## Oktatócsomag a fenntartható oktatásban



### AZ ERDŐPEDAGÓGIÁTÓL A KÖRNYEZETPEDAGÓGIÁIG

*Játékaidat elvehetik, ruháidat, pénzedet is elvehetik mások.  
De nincsen olyan hatalma a földnek, amelyik elvehetné tőled  
azt, hogy a pillangónak tarka szárnya van, s hogy a rigófütty  
olyan az erdőn, mintha egy nagy kék virág nyílna ki benned.  
Nem veheti el senki tőled azt, hogy a tavaszi szellőnek édes  
nyírfaillata van, és selymes puha keze, mint a jó tündéréeknek.  
(Wass Albert)*

# A fenntarthatóság környezeti, társadalmi, gazdasági feltételei

„Az Úristen vette az embert és Éden kertjébe helyezte, hogy művelje és őrizze.” (Ter 2,15).

„Gondozd jól a földet! Azt nem a szüleid adták neked. A gyerekeidtól kaptad kölcsön.” (kenyai közmondás)

Mindkét idézet kiváló előképei az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottság XX. század végi (1987) megfogalmazásának: „**A fenntartható társadalom úgy felel meg a jelen igényeinek, hogy közben nem korlátozza a jövő nemzedékeket szükségleteik kielégítésében.**” A környezeti fenntarthatósággal, helyesebben fenntarthatatlansággal az emberiség valószínűleg a talaj kapcsán szembesült először. A nagy ókori kultúrák összeomlását több esetben is a talaj, és azon keresztül az élelmezés tönkremenetele (elsivatagosodás, szikesedés, szárazodás) okozta. Egyiptom déli része, Szudán elsivatagosodott, Mezopotámia pedig a kiterjedt és hosszú távon folytatott öntözés következtében szikesedett el<sup>1</sup>. Az antik Görögország és Róma hegyoldalairól a kiirtott erdők helyét az erózió tette sziklás-köves kopárrá. A Maja Birodalom erdőirtásai, vízrendezései a mikroklíma és a talajok szárazodását okozták, hozzájárulva a belháborúk kirobbanásához. A fenntartható fejlődés lehetőségét ma is súlyosan veszélyezteti a nem fenntartható talajhasználat. Az Európai Unió Talajvédelmi Stratégiája (CEC 2006) szerint az európai talajokat nyolc fő talajpusztulási folyamat veszélyezteti: az erózió, a szervesanyag csökkenése, (pontoszerű és diffúz) talajszennyezés, szikesedés, talajtömörödés és szerkezetleomlás, a biodiverzitás csökkenése, talajfedés, valamint a különböző hidrológiai kockázatok (árvíz, belvív, csuszamlás). E folyamatok hazai viszonyaink közt is jelentős hatásúak (Stefanovits – Michéli 2005). Meddig fenntartható még ez a gondatlan talajhasználat? E problémák talaján elindulva számtalan más aktuális problémába ütközünk, melyek előidézésében, illetve a lehetséges megoldásban jut szerep a talajoknak: ilyen az élelmiszerbiztonság (gondoljunk csak a talajhasználatig menő „fork to farm” nyomonkövetésre), a klímaváltozás (talajokból kibocsátott, ill. elnyelhető üvegházhatású gázok), az élővizek minősége (talajvíz; mezőgazdasági eredetű szennyezések), a demográfia ellenkező előjelű folyamatai (élelmezésbiztonság a harmadik világban, illetve elhagyott-felhagyott terü-

letek kezelése Európában). Környezeti problémáink legtöbbje az anyagkörforgalmak, ún. biogeokémiai ciklusok változ(tat)ásaiból fakad. Ennek fényében teszi-tetteti fel a kérdést Kacsur István (1987) az ökológiai rendszerek védelme didaktikáját tárgyalva: „Lehet-e egymástól függetlenül védeni levegőt, vizet és talajt?” Korunk környezeti, társadalmi, gazdasági válságai közepette kiterjeszhetjük a kérdést: **Lehet-e egymástól függetlenül védeni a természeti, társadalmi, gazdasági környezetünket?** Hosszú távon biztosan nem. A cselekvés kihívása mögött ott van egy oktatási kihívás is: a természeti, társadalmi, gazdasági környezetünket, az azokat fenyegető veszélyeket, fenntartásuk módjait tanítani is kell.

Németh László (1979) szerint „**a pedagógiának egyik legfontosabb feladata a közös törzsműveltség kialakítása**”. „Kanonizálni”, az általános műveltség elvárt részévé kell tenni a talajokat veszélyeztető folyamatokat, és nem keverheti többé össze egy értelmiségi (sem) a komposztálható és a kommunális hulladékokat, ahogy az üvegházhatás és az ózonlyuk fogalmait sem. Ismerni kell a globalizáció fogalmát, az egészséget fenyegető fő életmódbeli, munkahelyi stb. veszélyeket, a gazdasági externáliák, a vállalatok társadalmi felelősségének fontosságát és a fogyasztóvédelem alapjait (például a reklámmanipuláció és a félretájékoztatás jelenségeit). **E tudást nemcsak a szakemberek számára kell hozzáférhetővé tennie az oktatásnak, hanem mindenki számára, akitől elvárjuk, hogy közügyeinkhez a fenntarthatóság követelményével álljon hozzá.**

## A fenntarthatóság pillérei

A fenntarthatóság a *2005 World Summit Outcome Document* (ENSZ, 2005) a fenntartható fejlődés három összetevője – a gazdasági ill. társadalmi fejlődés, környezetvédelem – mint egymással összefüggő és egymást erősítő pillérei” (three components of sustainable development – economic development, social development and environmental protection – as interdependent and mutually reinforcing pillars).

E fogalmak a tudományok rendszerében elfoglalt helyük alapján lehetnek egyenrangúak, de mint rendszerek nem. A valóságban hierarchikus viszonyban, egymásba ágyazottan állnak: a gazdaság a társadalom alrendszerévé, a társadalom pedig az ökoszisztéma

alrendszereként létezik. Így az ökológiai fenntarthatóság a legfontosabb, mert ez határozza meg a társadalmat, s azon keresztül a gazdaságot. A rendszerek elemei, folyamatai között az ökológiai rendszerekre oly jellemző szövevényesség figyelhető meg: egyik fenntarthatósági probléma mentén elindulva más-és más területek gondjai, megoldatlan kérdései bukkannak sorra elő. Ezért a környezeti-társadalmi-gazdasági fenntarthatóságot sem lehet, és nem is célszerű úgy tárgyalni, hogy e három pillérnek megfelelő tematikát egymástól elválasztjuk, elkülönítjük. Az összefüggések ellenére azt azonban több-kevesebb bizottsággal el lehet különíteni, hogy az adott fenntarthatósági kérdés a környezet, a gazdaság vagy a társadalom fenntarthatóságát érinti elsődlegesen.

### **A természeti környezet fenntarthatósága, a környezeti válság**

Magyarországon a talaj mindig is kiemelt értéknek számított, és – legalább elméletben – így van ez ma is. Várallyay György szerint „**Magyarország legfontosabb – feltételesen megújuló** (megújítható) – **természeti erőforrása a talaj**. Hazánkban ezért a fenntartható fejlődés egyik alapeleme talajkészleteink *ésszerű* hasznosítása, védelme, minőségének megóvása, szükséges esetben javítása, sokoldalú funkcióképességének fenntartása. Ez mezőgazdaságunk és környezetvédelmünk egyik legfontosabb közös feladata, amely az állam, a földtulajdonos és a földhasználó, valamint az egész társadalom részéről megkülönböztetett figyelmet igényel, átgondolt és összehangolt intézkedéseket tesz szükségessé.” (Juhász 2008).

Nem túlzás, ha a talajhoz való viszonyban példaként a rajnai borvidék vincellérjét állítanánk, aki a hátán puttonyban hordta vissza a meredek lejtőn lehordott földet. Ha egyszer a városi ember sem a kukába dobja az elhasználódott virágföldet, hanem kiönti a bokrok alá, már nem fenyegetné annyi veszély talajainkat. Nem a virágföld, hanem a szemlélet miatt. Ilyen attitűdök kialakítása is a fenntarthatóságra nevelés feladata kell, hogy legyen (Juhász-Nagy 1993, Vásárhelyi – Victor 2005). E nevelés fontos része a fenntarthatóság természettudományos ismereteinek átadása.

A talaj oktatásával kapcsolatban nem hagyhatók figyelmen kívül olyan (vész)forgatókönyvek sem, mint amik például a fosszilis energiahordozók kimerülése és drámai drágulása következtében valószínűsíthető helyzetre vonatkoznak. A jelenlegi pénzügyi válság nyomán máris megfigyelhető, hogy többen újra művelésbe vonták a parlagon lévő kiskerteket,

és a kiskerti vetőmag-forgalmazás is növekedett. A szállítási költségek és a munkanélküliség várható növekedésével újra megnőhet a háztáji szerepe. Fel kell-e készíteni erre a felnövekvő nemzedéket, akár alapvető és gyakorlatias talajtani ismeretek átadásával, az iskolakert hagyományainak újraélesztésével? Egyenesen a környezeti oktatás fő megoldatlan kérdései közt említi David W. Orr (2010), hogy a helyi önellátás szükségessé válása esetén „hogyan illesszük be a gyakorlati készségeket a modern tantervbe?”

A vízkészletek védelme korunkban egyre nagyobb figyelmet követel. Az egész Földön a vízkészletek felértékelődése várható, de ez – mégha kevés szó is esik róla – a jó minőségű, többféle célra használható vízre vonatkozik. Mivel a földi víz (összes) mennyiségét a Földön nem fenyegeti veszély, a fenntarthatóság a vízkészletek eloszlására és minőségére vonatkozik. Helyes, ha már kisgyermekkorától megtanítjuk, hogy ne folyassuk feleslegesen a csapot, de a víztakarékosság – legalábbis itt, Közép-Európában – nem a vízkészletek mennyiségének védelmét szolgálja. Szennyvíz-tisztítóink többsége épp a szennyvíz túlzott töménységéről panaszkodik, ami a szennyvízkezelést drágábbá teszi (a hígítás a szennyezőanyag-koncentrációt csökkentené<sup>3</sup>). A vezetékes ivóvízzel való takarékoskodás valódi környezeti haszna a víznyerés, víztisztítás, vízzállítás energia- és vegyszerigényének és az e folyamatokkal járó káros hatások (pl. hulladék) csökkentésében valósul meg.

Az ivóvíz megfelelő minőségét Magyarországon hatékony technikák (klórozás, ózonozás) és szigorú minőség-ellenőrzés garantálja. Problémát szinte már csak az arzéntartalom jelent néhány alföldi megyében. Vízbázisunk – azaz az ivóvizet (és ipari vizet, öntözővizet stb.) adó felszíni és felszín alatti vizeink – viszont egyre szennyeződnek. Az arzéntól eltekintve (ez üledékekből oldódik ki) a szennyezésért mi emberek vagyunk felelősek: még a sarkvidéki gleccserben is kimutathatók légszennyezésünk nyomai. Régi anekdota szerint egy újságíró a „Ki a Tisza vizét issza, saját vizét issza vissza” mondattal utalt vízszennyezésre. Helyreigazításra kötelezve, másodszorra már így írta: „ki a Tisza vizét issza, nem a saját vizét issza vissza.” Épp itt a baj gyökere: a szennyezés levét általában más issza meg. Például X. szennyvíz-aknájának nincs feneke (drága a szippantás). Y. földije pedig fizetheti a zacskós vizet, mert a kútvíze nitrátos lett: nem csak ivásra, de csecsemők fürdetésére is veszélyes mértékben alkalmatlan. Ugyanez nagyban: a tiszai cián- (és nehézfém-) szennyezés, illetve a vörösiszap-katasztrófa esete. Valaki nyereszkedik üzeme szükséges környezetvédelmi költségein, a

bekövetkező katasztrófa viszont mások életét károsítja. Ezen környezetvédelmi példa kapcsán meg is érteztünk a gazdaság pillérjéhez: a kapitalizmus egyik válságos területe a közösen, ingyen vagy értéken alul használt javaknál fellépő ún. **externáliák csapdája**, amire Garrett Hardin „A közlegetők tragédiája” („The Tragedy of the Commons”, magyarul: Hardin, 2000) című tanulmányában hívta fel a figyelmet. A vizek (és más környezeti elemek) védelmében azonban nemcsak érvényt kell szerezni „a szennyező fizet” elvnek, hanem meg is kell értetni, hogy „egy hajóban evezünk”. Ez utóbbi feladatban vállal nevelői szerepet az Erdőpedagógia-projekt (Kovátsné Németh, 2007; Kövecsesné Gósi, 2007) is, melynek keretében óvodások, iskolások, felnőttek ismerkedhetnek élővizeink élővilágával, nyerhetnek betekintést helyszíni és laboratóriumi vízvizsgálatokba. Egészséges és környezetbarát életmódra nevelő programokon megérthetik a jó minőségű ivóvíz fontosságát. Megismerkednek a mindennapi élet, a háztartás, a turizmus vízszennyező hatásaival és ezek elkerülésének, csökkentésének lehetőségeivel. Megtanulják, hogy a szennyvíztisztítóknak gondokat okozó étolaj, szilárd ételmaradék, vegyszermaradék nem a lefolyóba való. És mit tehetünk még? Háztartásunkban csökkentjük a vegyszerek felhasználását, spóroljunk a mosó- és mosogatószerrel is. Csak mértékkel használjunk műtrágyát, azt is csak a növények növekedési időszakában. Takarékoskodjunk a vízzel, energiával, tudatosan ne vásároljunk indokolatlan hulladékkal járó vagy felesleges dolgokat, kacatokat. Földünkön ugyanis szinte minden mindennel összefügg.

A levegő szennyezettsége talán az a környezeti jelenség, mellyel Európában leggyakrabban szembesülünk. Érzékszerveinkkel tapasztaljuk a városi levegő sok igyekezet és szigorodó jogszabályok ellenére is általában ijesztő minőségét. A fenntarthatóság is leggyakrabban a levegőszennyeződés következtében erősödő üvegházhatás, megritkult ózonpajzs kapcsán töri át a média ingerküszöbét. Az üvegházhatás növekedése következtében fellépő **klímaváltozást sokan az emberiséget** (és a gazdaságot) **fenyegető legnagyobb veszélynek tartják**, például Sir David King, az Egyesült Királyság egykori tudományos főtanácsadója<sup>4</sup>. Al Gore (2006), egykori amerikai elnökjelölt *Kellemetlen igazság* című könyvében hasonlóképpen vélekedik, részletezve nemcsak a társadalmi, de súlyos gazdasági következményeket is. Magyarországon az átfogó VAHAVA- (VÁltozás HAtás VÁlasz) jelentés szerint növekvő aszály-és belvízveszély, gyakoribb időjárási szélsőségek várhatók, de már tapasztalhatók is (Faragó-Láng-Csete, 2010). Egy másik légszennyezésből eredő

problémának, az ózonréteg vékonyodásának hatásai még nyilvánvalóbbak. Már szinte megszokhattuk, hogy tavasztól ősziig alig van magára és a szakmaiságra valamit is adó időjárás-jelentés, ahol az UV-sugárzás várható erősségére ne figyelmeztetnének. Szerencsére az 1987-es Montreali Jegyzőkönyv nyomán az ózonréteget károsító hűtő- és hajtógáz-anyagokat nagyrészt kivonták a forgalomból, és az ózonréteg nem ritkul tovább, sőt, a következő évtizedekben regenerálódása várható. Ilyen sikerre a klímaváltozás megállításánál nem sok reményt látunk. Ennek ellenére e két levegőszennyeződés következtében fellépő, klimatikus problémát az értelmiség sem látja tisztán, zavaros, felszínes ismeretekkel rendelkezik, és általában keveri a két jelenséget. Ha az üvegházhatás és a klímaváltozás nem része az általános műveltségnek, hogyan várható el széles néptömegektől a felelős, klímatudatos életvitel? A hulladék-probléma a magyarok számára még mindig elsősorban esztétikai kérdés (ne legyen túl nagy a kupac a lerakón, illetve ne legyen hulladék a lerakón kívül is), pedig ma már jórészt klímavédelem adja fontosságát: a lerakott, illetve elégetett műanyagból, valamint a begyűjtés, újrahasznosítás műveleteiből üvegházhatású gázok keletkeznek, persze nem azonos mértékben és üvegházhatást erősítő hatással. Az elvárt környezetvédő, környezettudatos hozzáállás, attitűdök kialakulásához gyenge a műveltségi, tudásbeli megalapozottság. Ebben sorozatosan csökkentett óraszámú, a kor követelményeitől jelentősen lemaradt természet-tudományos oktatásunk is szerepet játszik.

### Fenntarthatóság a társadalomban

A társadalom alapvető jellemzője, a lélekszám maga is fenntarthatatlan. A magyarországi sajtóban hónapról hónapra felbukkan a téma: már tízmillió fő alá csökkent-e országunk népessége? A bűvös szám átlépése azonban csak mérföldkő a várható demográfiai összeomlás felé vezető úton. Ugyanakkor – 2011 elején – a Föld népessége 7 milliárd felé száguld, a [www.worldometers.info](http://www.worldometers.info) honlap szimulációja szerint igazán látványosan. Az utolsó négy helyi érték számjegyei gyorsan pörögnek. Ma délutánig 140 000 fővel nőtt bolygónk népessége. Ez a magyarországi-val ellentétes irányú folyamat szintén az összeomlás veszélyét hordozza magában. A biológiában kicsit is jártasak tudják, hogy egy faj vagy populáció túlélése szempontjából az egyedszámnak mind csökkenése, mind erőteljes növekedése kockázatos folyamat. A növekvő és csökkenő népességű országok egyaránt különböző fenntarthatósági problémákkal néznek szembe (Gyulai Iván, 2000). A társadalom több, mint egyének tömege. Az európai népességhiányt sem le-

het egyszerűen más vidékek népességszaporulatával pótolni. Más kultúrában élők, más nyelveken beszélők nem lehetnek olyan szerves részei egy társadalomnak, mint az egyenletes korfát alkotó, a helyi társadalom szövetébe szocializálódott, a helyi közös kultúrán felnőtt egyének. Ezt a migrációs problémák mutatják, melyek ma már a mindennapok részeivé váltak sok európai országban. A bevándorlásban fogadó és küldő szerepet játszó országokban újratermelődnék a társadalmi egyenlőtlenségek, igazságtalanságok is. Maga az a helyzet is igazságtalan, hogy egyik ember megtalálja boldogulását a saját szülőföldjén, a másik pedig nem, és elvándorlásra kényszerül. A globalizáció világszerte növeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ma a Föld népességének 20%-a éli fel a Föld erőforrásainak 80%-át (Korten, 1996). A jólét nem szívárogo le a szegényebb rétegekbe, és a gazdasági fejlődés, prosperitás, növekedés mellett is inkább növekednek a különbségek. Elgondolkodtató példa Kína, amely kommunista ideológiája ellenére (vagy éppen következtében?) a társadalmi különbségek mértékét tekintve világsőnek tekinthető. A gazdasági fejlődésért irigyelt Kínához hasonlóan sok bevándorlási célországban hatalmas méreteket ölt az eufémikusan abortusznak nevezett magzatelhajtás. A 2008-ban Európában (az egész kontinensen) végrehajtott közel hárommillió (2 863 649) művi vetéléssel a magzatelhajtás a legfőbb halálozási ok. Az EU 27 tagállamában elvégzett 1 207 646 abortusz nagyjából egyenértékű Európa születési rátájának deficitjével (IPFE, 2010). Magyarországon komoly tényezője a népességfogyásnak, hogy a társadalom nem gyermekbarát, a gazdaság pedig gyakran gyermekellenes. Gazdasági szempontból is fenntarthatatlan az a helyzet, ha a gazdaság igényli a jól képzett munkaerőt a jövőben is, de a társadalom újratermelődéiben nem vállal felelősséget. Ma, amikor az állásinterjúkon a nőkre nyomás nehezedik, hogy letagadják gyermekeiket vagy gyermekvállalási szándékukat; mikor a túlhajtott szülőknek kevés idejük és energiájuk marad gyermekeik nevelésére; mikor a gyermeket nem vállalók általában nagyobb munkahelyi megbecsülést (pozíció, fizetés) kapnak, a gazdasági szereplők bűne a népesedési helyzetben tagadhatatlan. A probléma gyökere Charles Polányi szerint magában a rendszerben van: „Ahelyett, hogy a gazdaság lenne beágyazva a társadalmi viszonyokba, a társadalmi viszonyok vannak beágyazva a gazdasági rendszerbe.”

Polányi (1976) szerint „a munka és a föld nem más, mint maguk az emberi lények, akikből minden társadalom áll, és a természeti környezet, amelyben

a társadalom egzisztál. [...] Megengedni, hogy kizárólag a piaci mechanizmus döntsön emberi lények és természeti környezetük sorsáról [...] ez a társadalom lerombolását eredményezi. [...] Ha a rendszer rendelkezik az ember munkaerejével, akkor egyszersmind rendelkezni fog a munkaerőhöz mint járulékhoz tartozó – „ember” nevezetű – fizikai, pszichológiai és morális lényel is. Az emberi lények, ha megfosztanak őket a kulturális intézmények védőburkától, tönkremennének. [...] A természet elemeire bomlana, a lakóhely és a táj bemocskolódná, a folyók szennyezetté válnának, a katonai biztonság elveszne, többé nem lehetne élelmet és nyersanyagot termelni”.

A gyermekvállalás veszteségei, a jólétért folytatott küzdelem áldozatai kapcsán esettípusonként fel kell tenni azt a kérdést is: az áldozatokkal megkeresett anyagiak valóban fontos testi-lelki-szellemi szükségletet enyhítenek, vagy csak pótlékok? E kérdést járta körül az ormánsági egykezést, és az azt kísérő cicomát, kocsmázást leíró Kiss Géza (1934) is. Ma a fenntartható fejlődés koncepcióinak közös eleme, hogy az emberi jólét többféle (nemcsak anyagi) dimenziójára alapozott, valódi haladást kell előmozdítani.

### **Gazdasági növekedés helyett fenntartható működés**

Az ember biológiai lény is, az alapvető fizikai-biológiai kényszerek alól nem vonhatja ki magát és társadalmi rendszereit, még ha sokan ezt figyelmen kívül is hagyják. Ez utóbbi csoportról szólt Kenneth Boulding híressé vált mondata: „Aki azt hiszi, hogy véges rendszerben az exponenciális növekedés öröké tarthat, az vagy örült, vagy közgazdász<sup>5</sup>”. Bár a vállalati (környezeti és társadalmi) felelősségvállalás gyorsan növekvő népszerűségű, és egyre szélesebb körben elfogadott követelmény, vállalatvezetési célrendszer (Tóth Gergely, 2007), sok cég némi „látszatadakozással” próbál meg e téren felelősnek látszani. Ma még mindig alternatívnak, rosszabb esetben komolytalannak számítanak a fenntarthatóságot követelő közgazdasági irányzatok. Még mindig a növekedés, és nem a korlátosság a fő gazdasági elv. Pedig a fenntarthatóság a gazdaságban nem létezhet korlátozottság nélkül: „Mit is jelent a hosszútávon életképes társadalom? Alapvetően annak felismerését és gyakorlati megvalósítását, hogy a növekedés csak korlátozottan lehetséges.” (Josef Riegler: Rieger és Moser, 2001). A fenntarthatóságot nem tükröző GDP nem lehetne elsődleges gazdasági mutató. Ahogy a mikroökonómiai, úgy a makroökonómiai céloknak is fenntarthatónak kell lenni. Az öt makroökonómiai



cél, amely a fenntartható fejlődés népszerű koncepcióiban közös, a következő (Worldwatch Institute, 2008):

1. az emberi jólét többféle (nemcsak anyagi) dimenziójára alapozott, valódi haladás előmozdítása;
2. a megújuló energiára való gyors áttérés ösztönzése;
3. a források és lehetőségek egyenlő elosztása;
4. a természeti tőke megvédése és helyreállítása, valamint
5. a gazdasági lokalizáció.

Utóbbi lehet a globalizáció életképes (fenntartható) alternatívája, nem pedig az antiglobalizáció. A globalizált „világrendben” is megfigyelhetők azonban fenntarthatóságra való törekvések, erre a nemzetközi konferenciák, egyezmények sora a legszembetűnőbb bizonyíték. Az ENSZ által felállított Brundtland Bizottság 1987-es jelentésében a fenntarthatósághoz a következők szükségességét határozták meg (Láng, 2007):

- politikai rendszer, amely lehetővé teszi a hatékony állampolgári részvételt a döntéshozatalban;
- gazdasági rendszer, mely képes terméktöbbletet és műszaki ismereteket önállóan és fenntartható módon előállítani
- szociális rendszer, amely tiszteltben tartja az ökológiai alapok megőrzésének kötelezettségét
- technológiai rendszer, amely új megoldási lehetőségeket keres
- nemzetközi rendszer, mely a kereskedelmi és pénzügyi eljárásoknál előnyben részesíti a fenntartható módszereket
- adminisztratív rendszer, amely rugalmas és önkorrekcióna képes.

Sajnos e felsorolásból az oktatás (megint) kimaradt, holott a Bizottságot létrehívó stockholmi konferencia a környezeti problémák megoldásának fontos eszközeként említette a nevelést.

Olyan oktatási rendszerre van tehát szükség, amely megtanítja a fenntarthatósági problémákat, és ezek megoldása felé mutató ismereteket tanít, a fenntarthatóság igényét és a felelős életvezetés képességét kiépíti. A XXI. század elejének oktatása általában nem ilyen. A neveléstudomány művelői késve céloztak meg olyan jellemzően fenntarthatósági problémákat, mint a társadalmi egyenlőtlenség, a természeti javak pusztulásán alapuló gazdasági növekedés, az oktatás és a világgazdasági folyamatok kapcsolatai (Fien – Tilbury, 1996). Ma már a fenntarthatóságra nevelés-

nek kulcsszerepet kell(ene) kapnia az oktatásban. A fenntarthatóságra nevelés nagy alakja, David W. Orr (1992) szerint „**A fenntarthatósági válság nemcsak állandó szereplője a közügyeknek, hanem minden gyakorlati cél miatt maga a közügy**”.

## MELLÉKLET:

### Fenntartható fejlődés tantárgytematika a tanítóképzésben (példa)

#### A tantárgy feladata a képzés céljainak megvalósításában:

A tantárgy célja, hogy a félév során a hallgatók megismerjék a fenntartható fejlődés elveit, felismerjék és megértsék a globális kihívásokat. Elősegítse a környezettudatos magatartás kialakulását ill. rögzülését. A gyakorlatban is ismertesse a pedagógiai projekt módszert.

#### A tantárgy teljesítésének feltételei:

A foglalkozásokon való aktív részvétel. A félév teljesítéséhez szükséges projekt feladatok elvégzése. Csoportonként az elkészített projekt bemutatása, ill. a csoportmunkához való egyéni hozzájárulásból portfólió készítése.

#### A tantárgy tananyag tartalma

##### 1. modul: A projekt módszer

A félév követelményeinek, feladatrendszerének megismerése. A projekt módszer, mint pedagógiai módszer ismertetése, a projekt módszer megjelenése a kurzus során.

##### 2. modul: A környezeti, társadalmi és gazdasági válságok

2.1. Tudósok a jelenlegi civilizációnk fenntarthatatlanságáról, a környezeti válságról (Konrad Lorenz, Rachel Carson, stb.)

2.2 Fenntarthatatlanság a népesség, élelmezés, közegészségügy területén

2.3. A gazdaság fenntarthatatlansága (GDP és a fenntartható jólét mutatói, játékelméleti példák a kooperációra: a fogolydilemma és a közlegetők tragédiája)

2.4. A közlekedés fenntarthatatlansága és gazdaságtorzító szerepe

2.5. A közösség(ek) szerepe a fenntarthatóságban

### 3. modul: A fenntartható fejlődés fogalma

A környezetvédelmi politikai mozgalmak létrejötte, *Közös jövőnk* jelentés, fenntartható fejlődés fogalma

### 4. modul: Területhasználat és tájdiverzitás

A területhasználat és a földi kapacitás-kihasználás fenntarthatatlansága: az ökológiai lábnyom.

### 5. modul: A fenntarthatóság megvalósítási lehetőségei

5.1. Életciklus-elemzés

5.2. Fogyasztói szokások

5.3. Környezettudatos Irányítási Rendszerek, környezeti politika

5.4. A környezeti teljesítményértékelés, a fenntarthatósági jelentés. Az információhoz való jog környezeti követelményei.

### 6. modul: Projektértékelés

A projektek bemutatása és csoportos értékelése.

#### Irodalom

CEC: *Thematic Strategy for Soil Protection*. Brüsszel, COM (2006) 231.

ENSZ (2005): *60/1. 2005 World Summit Outcome* <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/487/60/PDF/N0548760.pdf?OpenElement>

FARAGÓ TIBOR, LÁNG ISTVÁN, CSETE LÁSZLÓ: *Climate change and Hungary: mitigating the hazard and preparing for the impacts (the "VAHAVA" report)*. Budapest 2010. <http://www.vahavahalozat.hu/node/545> (Letöltve: 2011. 03. 01.)

FIEN, JOHN - DANIELLA TILBURY: *Learning for a sustainable environment: An Agenda for Teacher Education in Asia and the Pacific*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Bangkok, 1996

GORE, AL: *Kellemetlen igazság*. Göncöl Kiadó Kft. Budapest, 2006.

GYULAI IVÁN: *A fenntartható fejlődés*. Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, Miskolc, 2000. (letölthető: <http://www.ecolinst.hu>)

HARDIN, GARRETT: A közlegelők tragédiája. In: Lányi András: *Természet és szabadság*. ELTE-Osiris, Budapest, 2000.

IPFE: *Abortion in Europe and in Spain 2010*. Institute for Family Policies, ([www.ipfe.org](http://www.ipfe.org)), letöltve: 2010. június 30.)

JUHÁSZ ISTVÁN (2008): *Magyarország talajainak állapota*. MAE Talajtani Társaság, Budapest. [http://www.talaj.hu/magyar/TIM\\_index.htm](http://www.talaj.hu/magyar/TIM_index.htm) (Letöltve: 2011. 02. 28.)

JUHÁSZ-NAGY PÁL: *Természet és ember – Kis változatok egy nagy témára*. Gondolat, Budapest, 1993, 211.

KACSUR ISTVÁN: *A biológia tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987, 240.

KARL POLANYI: *The Great Transformation*, Rinehart & Company, Inc, 1944 (<http://taodesigns.tripod.com/polyani/polyani44IV.html>, letöltve: 2011.03.01.)

KISS GÉZA (1934): *Az egyke okai*. Protestáns Szemle XLIII: 7-9.

KORTEN, DAVID: *Tőkés társaságok világalma*. Kapu Kiadó, Budapest, 1996.

KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA: A környezetpedagógia a fenntartható fejlődésért. In: KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA (szerk.): *Fenntarthatóság –pedagógia – kutatás. Apáczai-füzetek 2.*, NYME Apáczai Csere János Kar, Győr, 2007, 9-18.

KÖVECSESNÉ GÖSI VIKTÓRIA: Környezeti nevelés az általános iskolában – Az erdei iskoláztatás gyakorlata. In: KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA (szerk.): *Fenntarthatóság –pedagógia – kutatás. Apáczai-füzetek 2.*, NYME Apáczai Csere János Kar, Győr, 2007, 60-68.

LÁNG ISTVÁN: A fenntartható fejlődés alapismeretei. In: KÓRÓDI MÁRIA: *Remény a fennmaradásra. Fenntartható-e a fejlődés?* Kossuth Kiadó, Budapest, 2007.

NÉMETH LÁSZLÓ (1979): A tudományos ismeretterjesztésről. *Új Írás*, 5. sz. 55-59.

ORR, DAVID W.: *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*, State University of New York Press, Albany, 1992.

ORR, DAVID W.: Milyen ma a felsőfokú oktatás? In: Worldwatch Institute: *A világ helyzete 2010. A kultúra átalakítása – Fogyasztástól a fenntarthatóságig*. Föld Napja Alapítvány, Budapest, 2010.

POLÁNYI KÁROLY: *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1976, 86-89.

RIEGER, JOSEF – MOSER, ANTON: *Ökoszociális piacgazdaság*. Agroinform Kiadóház, Budapest, 2001.

STEFANOVITS PÁL – MICHÉLI ERIKA: *A talajok jelentősége a 21. században*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest, 2005.

TÓTH GERGELY: *A Valóban Felelős Vállalat*. KÖVET-INEM Hungária, Budapest, 2007. (a könyv letölthető: <http://www.kovet.hu/view/dl/60-942.html>)

VÁRALLYAY GYÖRGY (2008): Talaj-víz kölcsönhatások a klímaváltozás tükrében. *Talajvédelem különszám* 17-30.

VÁSÁRHELYI TAMÁS – VICTOR ANDRÁS (szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest, 2005.

VIDA GÁBOR: *Fenntarthatóság és a tudósok felelőssége*. Magyar Tudomány 2007/12.

WORLDWATCH INSTITUTE: *A világ helyzete – fenntartható gazdaság 2008*. Föld Napja Alapítvány, Budapest, 2008.

Schlüsselbegriffe: Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung, Lehre für Nachhaltigkeit, Globalisation, Umweltkrise

<sup>1</sup> Az árpa magasabb sókoncentrációt tűr a talajban, mint a búza. A mezopotámiai kultúra leleteiből nyomon követhető, mint szorult vissza először a búza, majd aztán az árpa is.

<sup>2</sup> Angol kifejezés: az (étkezési) villától a farmig.

<sup>3</sup> Az ismert angol szójáték cinikusan fogalmaz: the solution of pollution is dilution – a szennyezés megoldása a hígítás.

<sup>4</sup> „I see climate change as the greatest challenges facing Britain and the World in the 21st century” BBC News, 2004. január 9.

<sup>5</sup> „To believe that exponential growth may last eternally in a limited world, you must be a crazy, or, an economist”

# Die Voraussetzungen in Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft zur Nachhaltigkeit

Die Verstärkung, Erhaltung der bekannten Formen in Natur und Kultur für die kommenden Völker gründet zu einem wesentlichen Teil auf die Aneignung von Lehre und darin enthalten auch der Nachhaltigkeit und deren Voraussetzungen. Die Ausbildung und Verstärkung der erforderlichen Attitüden, Verhaltensmuster (z.B. Selbstbewusstsein), Kompetenzen kann jedoch auch hier nur grundsätzlich organisierte Kenntnisse zur Schaffung einer nachhaltigen Zivilization vermitteln. In unserer naturwissenschaftlichen Lehre ist trotz kontinuierlichem Abbau und Rollenverfall dafür zu sorgen, dass zumindest die Intelligenz klar das Kennzeichen des Treibhauseffekts und des Ozonloches unterscheidet, den Inhalt hinter dem Ausdruck Globalisation kennt. Dennoch soll nachhaltiger Unterricht vor allem zunächst auf das Leben vorbereiten, die Begründung der zu erwartenden Fragen zur Nachhaltigkeit in den individuellen Lebensverläufen und unterschiedlichen Arbeitsplätzen (z.B. verantwortungsbewusstes Einkaufen, gefährliche Stoffe, Klimaschutz, gesunde und familienfreundliche Arbeitsplätze, unternehmerische Verantwortungsübernahme) müssen noch in den Schulen erscheinen. Diese Studie ist bemüht, unter den Voraussetzungen der Nachhaltigkeit in Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft Wissensmaterial in unterrichtbarer Menge zusammenzustellen.

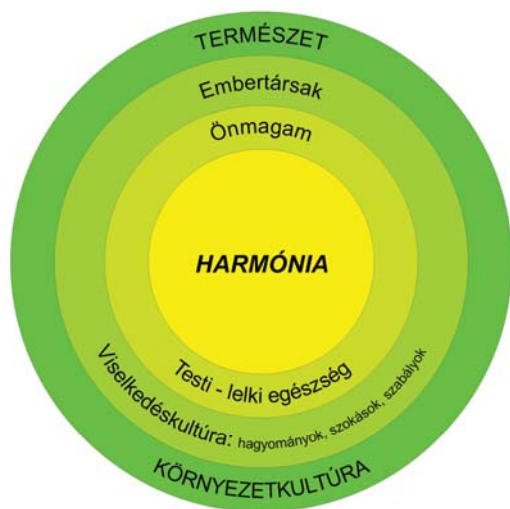
## Az Erdőpedagógia projekt elmélete és gyakorlata

Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolán a Ravazdi Erdészettel együttműködve megkezdődött az Erdőpedagógiai projekt elméleti és gyakorlati megvalósítása. Az erdőpedagógia projekt célja a környezettudatos életvezetésre való felkészítés közvetlen tapasztalatszerzéssel, valóságos élethelyzetek gyakoroltatásával. Az erdőpedagógia projekt életmódstratégia:

- egyrészt olyan alternatív tanítási-tanulási komplex tevékenységre és tevékenykedtetésre nyújt mintát, mely elősegíti a közoktatás környezeti neveléssel kapcsolatos tanórai és tanórán kívüli tevékenységrendszerének megszervezését, megvalósítását;
- másrészt a felsőoktatásban a graduális, posztgraduális képzésben, illetve továbbképzésben felkészíti a pedagógusjelölteket, pedagógusokat, erdőmérnököket, vadgazdákat, természetvédelmi mérnököket egy iskolán kívüli komplex tevékenységorientált tanítási-tanulási folyamat megvalósítására projekt-módszerrel, s kidolgozott tartalmi modulokkal. A tartalmi modulok mintául szolgálnak a pedagógiai gyakorlatban, mint egy „vezérkönyv”.

### Az Erdőpedagógia projekt elméleti koncepciója

Az erdőpedagógia elmélet és gyakorlat egysége, ugyanakkor másfél évtizedes múltja a ravazdi Erdészeti Erdei Iskolai Oktatóközpontban biztosítja a kutatást, s modellként szolgál az iskolafejlesztésre.

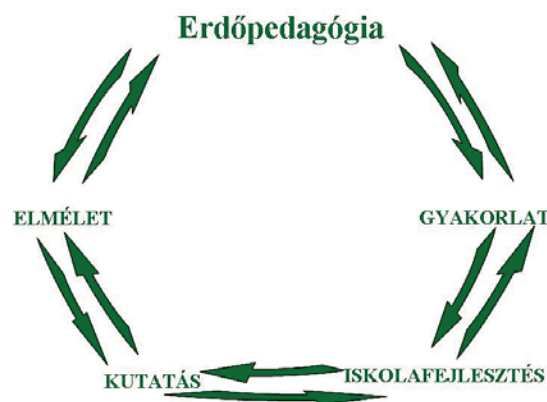


Forrás: Kovátsné Németh Mária

Az 1996-ban indított projekt *elméleti koncepciója* a „harmóniaelmélet”. A személyiségfejlesztő program alapelve, hogy a testi-lelki egészség, a viselkedéskultúra, a környezetkultúra komplex tevékenységrendszerével formálja az egyén harmonikus fejlődését, hogy kialakítsa az egyénben a harmóniára való törekvést.

A „harmóniaelmélet” célja a környezettudatos magatartás, a környezettudatos életvitel kialakítása. Ez a magatartás feltételezi az egyén harmonikus viszonyát önmagához, amelynek alapja a testi-lelki egészség; az egyén harmonikus viszonyát embertársaihoz, melynek fejlesztését az helyidentitás-viselkedéskultúra segíti elő. Az egyén harmonikus viszonyát a természet-hez a környezetkultúra alapvető ismeretei nyújtásával valósítja meg. Az Erdőpedagógia projekt megvalósulásának elsődleges színtere a természet, az erdő.

Az Erdőpedagógia cél- és feladatrendszerét a „harmóniaelmélet” fogalmazza meg. A megvalósítás alapvető módszere a projekt módszer, eredménye mindig egy produktum.

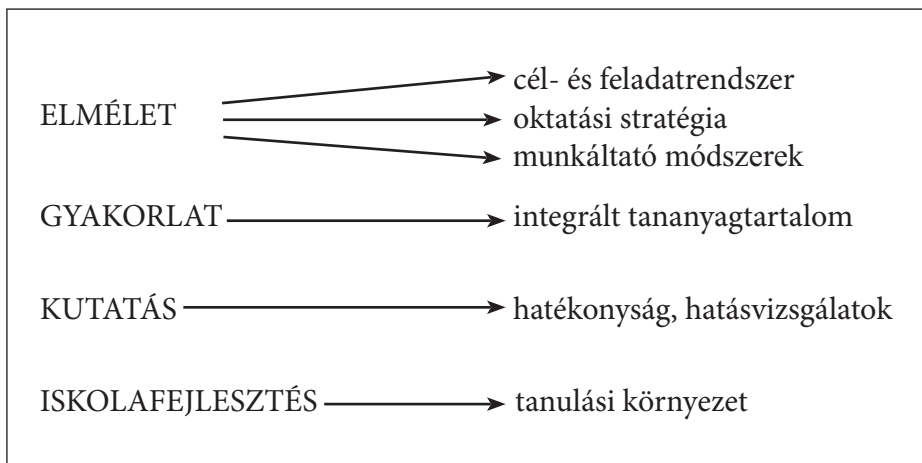


CÉLCSOPORT: KÖZOKTATÁS - FELSŐOKTATÁS - LAKOSSÁG

Forrás: Kovátsné Németh Mária

Az Erdőpedagógia *gyakorlat*, mert az új tantárgyakon átnyúló tananyagtartalom mintát nyújt.

*Kutatás*, mert az erdei iskoláztatás során a hatékonyság- és hatásvizsgálatokkal bizonyítja a projekt eredményességét a környezettudatos szemléletformálásban; *kutatás*, mert valóságos terepet biztosít a különböző ökológiai, pedagógiai vizsgálatoknak. Az Erdőpedagógia projekt *iskolafejlesztés*, mert új tanulás környezetben valósul meg, mely kiválóan segíti a közoktatás környezettudatos tevékenységének gazdagítását.



## Az Erdőpedagógia projekt moduljai

Az integrált ismereteket tartalmazó erdőpedagógia projekt tartalma gyakorlatorientált. Olyan komplex témaköröket tartalmaz, amelyek a valóságban elválaszthatatlanok, szerves egységet alkotnak, tartalmukat mégis konkrétan meg kell határozni. Három fő modulja: *Erdő és természet, Környezet és egészség, Helyidentitás-viselkedéskultúra.*

Az elsajátítandó modulok *első csoportja* a természetismeret, környezetismeret, a földrajz, a történelem, az irodalom, a fizika, a kémia, a művészet, informatika tantárgyi koncentrációját; *a második témakör* az egészségügy, a biológia, a testnevelés, a technika és életvitel; *a harmadik témakör* a honismeret, az etika, a művészet, a népszokások, a tánc és dráma ismeretvilágát integrálja.

Az *ismeretszerzés folyamata* minden esetben a tanuló konkrét tapasztalatszerzésén, önálló vagy csoportos élményt biztosító tevékenységrendszerén alapul. A megismerési folyamatban kiemelten kezeljük a tanulói receptivitás, a reprodukció lehetőségét, a felfedező, heurisztikus tevékenységet s a kutató jellegű munkát.

Az *Erdőpedagógia projekt helyszíne, terepe egy új tanulási környezet, az erdő.* Az erdő olyan sajátos színtér, ahol nem lehet rövid távon gondolkodni, tervezni, nem lehet látványos gyors anyagi hasznot, eredményt produkálni, éppúgy, mint a nevelésben.

Az *Erdőpedagógia moduljainak feldolgozása* projektekben történik, melynek megvalósításához, kivitelezéséhez a hatodik és hetedik fejezetben nyújtunk részletes pedagógiai elméleti alapokat és gyakorlati megoldásokat.

Az Erdőpedagógia projekt gyakorlati megvalósításához részletesen közöljük a modulok fő célkitűzéseit, azok tartalmát, az alkalmazandó módszereket, s a módszerekkel kivitelezhető tevékenységeket, feladatokat.

Minden modul előtt összefoglaljuk azokat a problémákat, melyek alapul szolgálhatnak a helyi (lokális) problémák megfogalmazásához. Ezzel is segíteni kívánjuk az Erdőpedagógia projekt, mint minta helyi adaptációját, s nem utolsósorban a projekttevékenység céltudatos tervezését, megvalósítását. Hangsúlyozzuk, hogy projekt nincs problémameghatározás nélkül. Az általunk megfogalmazott problémákat a résztvevők (diákok, hallgatók, felnőttek) részvételével közösen kell konkretizálni, ezzel is elősegítve személyes tapasztalataink, ismereteink megvitátását; a valódi probléma meglátatását.

### Az Erdőpedagógia projekt feldolgozása modulokban

1. Az erdőpedagógia projekt „Erdő és természet” modulja (11 óra)
2. Az erdőpedagógia projekt „Környezet és egészség” modulja (6 óra)
3. Az erdőpedagógia projekt „Helyidentitás és viselkedés” modulja (6 óra)

A modulok feldolgozása Kovács-Németh Mária: Erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig (2010) és az Erdőpedagógia kötetekre épül.

## Az Erdőpedagógia projekt moduljai és alprojektjei



*Forrás: Kováts-Németh Mária 2010*

## 1. Az Erdőpedagógia projekt „Erdő és természet” modul

### Globális kihívás:

„A erdő beszélt hozzám, mert az erdő beszél ahhoz, aki ismeri: jeleket ad, üzen, kitarja magát, csak meg kell érteni. De ahhoz, hogy érthessük, ismernünk kell fáit, bokrait, füveit, virágait, gombáit, állatait, s a sok színt, hangot, az állatok mozgását, életrendjét, természetét, az erdő minden lakójának örök, ősi törvényeit. Csak ez a tudás hozza közel az embert az erdőhöz, és ha ilyen jó barátságban vannak, akkor aztán szívesen veszik egymást.”  
(Fekete István füveskönyve)

Az ökológiai, erdő- és vadgazdálkodási ismeretek hiánya, az erdőgazdálkodás téves megítélése.

### 1. Az „Erdő és természet” modul egységei

#### 1.1. Erdőpedagógia projekt, mint életmódstratégia (1 óra)

##### Probléma- és célmeghatározás:

- Környezettudatos magatartás hiánya – megoldások keresése.
- Önmagammal, embertársakkal és természettel való harmónia hiánya.

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
Erdőpedagógia projekt célja, tartalma, Harmónia-elmélet, az Erdőpedagógia projekt tématerületei  <b>Kulcsszavak:</b> Erdőpedagógia, oktatási stratégia, projekt, tanulási környezet, projekt/produktum	<b>hangos gondolkodás</b>  <b>adatgyűjtés</b>  <b>elemzés</b>  <b>értékelés</b>  <b>összehasonlítás</b>	<b>Csoportmunkában</b> gyűjtsék össze azokat az értékeket, amelyek a természetismerethez, az embertársakhoz való magatartáshoz és az önismerethez szükségesek!  <b>Összehasonlítás:</b> Hasonlítsák össze az Erdőpedagógia projekt moduljainak tartalmát!  Próbálják elhelyezni a saját alprojektjüket az egyik modulba! Indokolják döntésüket! Mondják el, milyen nehézséget tapasztaltak a modul kiválasztásánál!

#### 1.2. Erdei ökoszisztémák (2 óra)

##### Probléma- és célmeghatározás:

- Kevésbé ismertek azok a törvényszerűségek, melyek mentén az élet szerveződik a Földön.
- Hiányosak az ismeretek az élőlények közötti kapcsolatokról.

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
Ökológia, ökoszisztéma alapfogalmai A növényi életciklus Alkalmazkodás Fajok közötti (interspecifikus) kapcsolatok  <b>Kulcsszavak:</b> ökológia, ökoszisztéma, növényi életciklus, adaptáció, interspecifikus kapcsolatok	<b>fogalmi térkép</b>  <b>adatgyűjtés,</b>  <b>kutatás,</b>  <b>alkotás</b>	<b>Fogalomháló készítése:</b> ökológia, ökoszisztéma  <b>Ökológiai kislexikon készítése:</b> ( interneten) gyűjtött képek, ábrák, animációk kiegészítő felhasználásával a következő fogalmakról: adaptáció, akkomodáció, adaptív konvergencia, tolerancia, fenotípus, fenotípusos plaszticitás, ökotípus, klín, adaptív stratégia  <b>Gyűjtemények készítése:</b> termésgyűjtemény a termések terjesztési módja alapján; fotótár készítése Raunkier-féle növényi életformákról a 8. ábra felhasználásával; fotótár készítése a szakirodalomban szereplő interspecifikus kapcsolatokról  <b>Oktatóposzterek készítése:</b> a tölgyfa életciklusának bemutatása; alkalmazkodási formák bemutatása; az interspecifikus kapcsolatok bemutatása  <b>Terepgyakorlat:</b> Kijelölt erdei mintaterület élővilágának meghatározása, az élőlények közötti kapcsolatok feltárása

### 1.3. Erdőgazdálkodás (2 óra)

#### Probléma- és célmeghatározás:

- Hiányos és sok esetben téves ismeretek az erdőgazdálkodásról.
- A média, természetvédők által közvetített téves információk hatására az erdészeket munkáját rosszul/negatívan ítélik meg.

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<p>Solymos Rezső: Erdő és ember: általános erdőgazdasági ismeretek</p> <p>Nemzeti Erdőstratégia: a hazai erdőgazdálkodás megismerése</p> <p>A regionális erdőgazdálkodás jellemzői</p> <p><b>Kulcsszavak:</b> erdő, erdőtörvény, erdőgazdálkodás, erdősültés, erdőfelújítás, erdőnevelés, véghasználat, az erdő hármass funkciója</p>	<p><b>beszélgetés, vita</b></p> <p><b>dráma/szituációs játékok</b></p> <p><b>interjú</b></p> <p><b>alkotás</b></p>	<p><b>Beszélgetés, vita:</b> Az erdő hármass funkciója, prioritások meghatározása; Gyűjtsék össze az erdei kikapcsolódás és a természetvédelmi szempontok érvényesítése miatt kialakuló konfliktusokat, vitassák meg a lehetséges megoldásokat!; Hogyan lehetne népszerűsíteni az erdőben történő, rekreációt?</p> <p><b>Dráma/szituációs játékok:</b> Játsszák el az erdő hármass funkciójának érvényesülése egy elképzelt település erdejében!</p> <p><b>Interjú:</b> Készítsen erdőmérnökkel, erdészszel, erdészeti igazgatóval – határozzák meg az interjú lehetséges témáit! Írjon cikket erdőgazdálkodás a gyakorlatban címmel.</p> <p><b>Alkotás:</b> Készítsen oktatóposzterek készítése: hazánk erdészeti tájai; erdészeti munkálatok; hazánk erdősültése, az erdő hármass funkciója; az erdő és az ember; a fa teljesítményeinek (O<sub>2</sub> termelés, CO<sub>2</sub> elvonás, párologtatás stb.) bemutatása</p> <p><b>Alkotás:</b> Készítsen kiadványt: információs anyag a fahasználat népszerűsítéséről, leporelló jellegű, kétoldalas A/4-es méretű.</p>

### 1.4. Erdészettörténet és vadgazdálkodás (2 óra)

#### Probléma- és célmeghatározás:

- Vadgazdálkodási ismertek hiányosak, az „igazi” vadással szemben ambivelnes/negatív attitűdökkel rendelkeznek.
- A média torzított képet mutat be a vadászokról.

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<p>Az erdőhasználatról a tartamos erdőgazdálkodásig, a Ravazdi Erdészeti története, hazánk erdősültésének változásai, vadgazdálkodás, trófeák</p> <p>A Ravazdi Erdészeti Erdészettörténeti gyűjteményének tárlatvezetéssel egybekötött megtekintése</p> <p><b>Kulcsszavak:</b> erdőhasználat, erdőgazdálkodás, tartamosság, erdőrendtartás, erdőmester, erdőőr, vadászat, vadgazdálkodás, trófea, nagyvad, apróvad, vadászetika</p>	<p><b>tárlatvezetés</b></p> <p><b>szakirodalom-elemzés</b></p> <p><b>beszélgetés, vita</b></p> <p><b>megfigyelés</b></p> <p><b>mérés</b></p> <p><b>vizsgálat</b></p> <p><b>tervezés</b></p> <p><b>dráma, szituációs játék</b></p>	<p><b>Beszélgetés, vita:</b> szükség van-e napjainkban a vadászatra?; mitől lesz valaki „igazi” vadász? Békés Sándor vadászetikai alapelveinek értelmezése. Trófeák, trófeák részei, trófeák értékeléséről általánosságban</p> <p><b>Tárlatvezetési terv készítése:</b> a gyűjtemény egyes szakasza-ihoz,</p> <p><b>Tematikus gyűjtemény fejlesztési terv készítése: témák:</b> erdészettörténet, vadászat, erdőgazdálkodás, fafeldolgozás, erdő melléktermékei</p> <p>Gyerekeknek szóló drámajáték tervezése, mely a vadász hagyományok és/vagy vadászetika megértését segíti.</p>



## 1.5. Tanösvények (2 óra)

### Probléma- és célmeghatározás:

- Alacsony a természetben kirándulók száma – az érdeklődést, az ismeretek növelheti a tanösvények létesítése

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<p>Tanösvények létesítésének szabályai, a túravezetés módszerei</p> <p>A Magyalos tanösvényen a tantúrázás eszköztára</p> <p><b>Kulcsszavak:</b> tanösvény, tematikus és természetismereti tanösvény, tájékoztatótábla, természeti és kultúrtörténeti értékek, tantúra, természetismereti játék, természetélmény</p>	<p><b>tervezés</b></p> <p><b>alkotások</b> (térképkészítés, gyűjtemény készítése)</p> <p><b>tantúra</b></p> <p><b>megfigyelés</b></p> <p><b>gyűjtés</b></p> <p><b>vizsgálat</b></p> <p><b>játék</b></p>	<p><b>Tematikus tanösvény terv készítése:</b> választható téma alapján egy tematikus tansövény tervének elkészítése: gyógynövény tanösvény, madárvédelmi tanösv., erdőgazdálkodás tanösv., tájvédelmi tanösv.</p> <p><b>Gyűjtemény készítése:</b> tantúrára alkalmazható természetismereti játékokról; terepi vizsgálatokról, a természetben történő tanulást segítő eszközökről – a gyűjtemény képekkel, ábrákkal kiegészített</p> <p><b>Terepgyakorlat:</b> tantúra a Magyalos tanösvényen</p>

## 1.6. Komposztálás – hulladékkezelés (2 óra)

### Probléma- és célmeghatározás:

- Környezetszennyezés – a komposztálás hozzájárul a hulladék csökkentéséhez, újrahasznosításához

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<p>Az erdőben megfigyelhető ciklikus folyamatok és jellemzőik; az avar részei, lebomlása, szerepe az erdő élővilágában; hulladékkezelés, hulladékhasználat – környezetünk és egészségünk védelme; komposztálás</p> <p><b>Kulcsszavak:</b> lebontó folyamatok, lebontó szervezetek, lebomlás, komposzt, komposztálás, prizma és siló komposztáló</p>	<p><b>túra</b></p> <p><b>tervezés</b></p> <p><b>kutatás</b></p> <p><b>interjú</b></p> <p><b>alkotás</b></p> <p><b>verseny</b></p>	<p>Az erdei túra keretében az avar részeinek, bomlásának, szerepének megismerése (része lehet a tantúrának); egy működő komposztáló vizsgálata</p> <p>Otthoni vagy erdei iskolai komposztálás megtervezése.</p> <p><b>Interjú vagy közvélemény kutatás:</b> a lakosság, hallgatók hulladékkezelési gyakorlatáról, komposztálásról</p> <p><b>Oktatóposzter készítése:</b> a szelektív hulladékgyűjtésről, a komposztálás lépéseiről, a komposztálható és nem komposztálható anyagokról, leporello szóróanyag tervezése a hulladék csökkentésének lehetőségeiről</p> <p><b>Digitális tananyag készítése</b> a komposztálásról, internetről letölthető méretű legyen</p>

## 2. Erdőpedagógia „Környezet és egészség” modul

Globális kihívás:

A „Termelj, fogyassz, cseréld újra” propaganda tudományos módszerekkel valósítja meg a tömegszuggesztőt, és az emberek manipulálását. A nagyipar tönkreteszi a kézműipart, kisvállalkozókat, az életvitelt a nagyvállalkozók által diktált divat irányítja.

### 2. A „Környezet és egészség” modul egységei

#### 2.1. Életmód 1. (2 óra)

##### Probléma- és célmeghatározás:

- Az elméleti ismeretek és a gyakorlati viselkedés ellentmondásai

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<p><b>Életmód 1.</b> A lakosság egészségi állapota, veszélyeztetettsége, az egészség fogalmának változásai, az egészséges életmód feltételrendszere; környezet és egészség, civilizációs ártalmak, testi és lelki egészség, a szokások, helyes táplálkozás, mozgás, pihenés szerepe az egészség megőrzésében</p> <p><b>Kulcsszavak:</b> egészség, egészséges életmód, életvitel, civilizációs ártalmak, időmérleg</p>	<p><b>hangos gondolkodás,</b></p> <p><b>fogalomtérkép</b></p> <p><b>gyűjtés</b></p> <p><b>beszélgetés, vita,</b></p> <p><b>ötletbörze</b></p> <p><b>naplóvezetés</b></p>	<p><b>Hangos gondolkodás:</b> Páros munkában beszéljék meg életviteli szokásaikat.</p> <p><b>Fogalomtérkép:</b> Készítsenek fogalomtérképet a káros szokásokról!</p> <p><b>Gyűjtés:</b> Csoportmunkában gyűjtsék össze, vitassák meg, mi számít káros szokásnak; illetve mi számít helyes életvitelnek; milyen a jó napirend?</p> <p><b>Naplóvezetés:</b> Vezessen naplót szabadidős tevékenységéről!</p> <p>Táplálékpiramis készítése</p> <p>Produktum: receptkönyv</p> <p><b>Kiegészítő foglalkozás:</b> sütés - főzés az erdei iskolában</p>

#### 2.2. Életmód 2. (2 óra)

##### Probléma- és célmeghatározás:

- „Tradíció lerombolása”

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<p><b>Életmód 2.</b> Falusi porta tanulmányozása; a hagyományos életmód jellemzőinek megismerése, tanulságok összegyűjtése, felhasználási lehetőségeik napjainkban, hagyományos életmód jelenségeinek összehasonlítása a saját életmóddal.</p> <p><b>Kiegészítő foglalkozások:</b> népi kismesterségek: kiselőadások, tanulmányi kirándulás</p> <p><b>Kulcsszavak:</b> hagyomány, szokások, életvitel</p>	<p><b>terepgyakorlat</b></p> <p><b>interjú</b></p> <p><b>kutatás</b></p> <p><b>adatgyűjtés</b></p> <p><b>megfigyelés</b></p> <p><b>beszélgetés</b></p> <p><b>vita</b></p> <p><b>alkotás</b></p>	<p><b>Interjú:</b> Falusi porta meglátogatása, interjú készítése szokásokról, állattartásról, kertművelésről, étkezési szokásokról, hétköznapiokról, ünnepi szokásokról</p> <p><b>Produktum:</b> fényképalbum a terepi kutatásról.</p> <p>A tapasztalatok szöveges értékelése; akkor és ma; hogyan lehet a régi korok bölcsességét újratemetni a mai világ számára?</p> <p><b>Cikk írása:</b> a vizsgált témák eredményeinek rövid összegzése</p>

### 2.3. Gyógynövény (2 óra)

#### Probléma- és célmeghatározás:

- A természetes gyógymódok - a gyógynövények alkalmazásának korszerűtlennek, divatjamúltnak tekintése

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<p><b>Gyógynövények</b> Népi gyógyászat, gyógynövények hagyományos alkalmazása, a gyógynövények reneszánsza, a gyógynövények gyűjtésének, felhasználásának ismeretei</p> <p><b>Természetpatika:</b> gyűjtemények készítése csoportokban; minden csoport másfajta szempontú gyűjtés végez</p> <p><b>Kiegészítő foglalkozás:</b> Gyűjtött gyógynövényekből tea készítése, illatpárnák, kenyérsütés, bográcsozás</p> <p><b>Kulcsszavak:</b> népi gyógymódok, gyógynövény, gyógyhatás, felhasználás</p>	<p><b>gyűjtés,</b> <b>szakirodalmi elemzés</b></p> <p><b>rendszerzés</b></p> <p><b>alkotás</b></p> <p><b>bemutató</b></p>	<p><b>Terepgyakorlat, gyűjtés:</b> gyógynövények gyűjtése, lehetséges a tantúra keretében is</p> <p><b>Produktum:</b> füveskönyv készítése különféle témáknak megfelelően: egy adott terület gyógynövényeinek bemutatása; meghatározott betegségekre való gyógynövények (pl. emésztést segítő, szívproblémák, sebgyógyítás); tavasz, nyár, ősz, tél gyógynövényei; gyógy- és fűszernövények; erdei patika: az erdő gyógynövényei</p> <p><b>Digitális tananyag készítése:</b> a füveskönyvek digitális formában való elkészítése</p>

## 3. Erdőpedagógia „Helyidentitás-viselkedéskultúra” modul

*Globális kihívás:* „Az a tévhit, miszerint az ember akaratlagosan az értelem erejével teljesen új kultúrát tud a semmiből felépíteni, arra a teljesen elhibázott következtetésre vezethet, hogy az elődök kultúráját porig kell rombolni, az új racionális módon való létrehozása érdekében. Ha ezt meg akarnánk tenni, a cro-magnoni embernél kellene újrakezdeni.”

### 3. A „Helyidentitás-viselkedéskultúra” modul egységei

#### 3.1. Elődeink tanösvény (2 óra)

##### Probléma- és célmeghatározás:

- Értékképvislet, közjóért való cselekvés háttérbe szorulása, az altruista magatartás hiánya

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<p>Elődeink tanösvény kimunkálása: Kitaibel Pál – florasztika Herman Ottó – Madarak és Fák Napja Kaán Károly – 1935. évi Az erdőről és természetvédelemről szóló tv. Stróbel Sándor – a Ravazdi Erdészet megteremtése Vaszary Ernő – Imre hegyi millenniumi emlékmű, Erdészeti emlékmű Mészáros Károly – iskolateremtő, feltaláló, Nemzeti Erdőstratégia Tudósok és koruk kihívásai, jeles szakemberek – kapcsolódó jeles napok – zöld napok</p> <p><b>Kulcsszavak:</b> elődök tisztelete, felelősség, kitartás</p>	<p><b>beszélgetés</b></p> <p><b>vita</b></p> <p><b>dokumentumfeldolgozás</b></p> <p><b>tervezés</b></p> <p><b>gyűjtés</b></p>	<p><b>Beszélgetés</b> az elődök megbecsüléséről; ki számít tiszteletreméltónak.</p> <p><b>Tervezzék</b> tanösvényt a természeti és kultúrtörténeti értékeinket feltáró, óvó tudósok, személyiségek munkásságának bemutatásáról.</p> <p><b>Produktum:</b> tanösvényposzter</p>

### 3.2. Világörökségeink (2 óra)

#### Probléma- és célmeghatározás:

- „A hazaszeretet ápolása az ember méltósága.” (Németh László)

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<b>Világörökségeink</b> Hazánk természeti és kultúrtörténeti értékei; A Világörökség, mint kiemelt kategória, a Világörökség Egyezmény feldolgozása, A régió Világörökségei: Fertő-Hanság Nemzeti Park Pannonhalmi Főapátság <b>Kulcsszavak:</b> kulturális és természeti örökség, világörökség, nemzeti parkok	<b>fogalomtérkép</b>  <b>elemzés</b>  <b>bemutató</b>  <b>beszélgetés</b>  <b>vita</b>  <b>alkotás</b>  <b>tervezés</b>	Készítsen <b>fogalomtérképet</b> a természeti értékeinkről!  Készítsen <b>fogalomtérképet</b> a kulturális értékeinkről!  Csoportokban készítsenek <i>strukturált</i> fogalomtérképet!  <b>Produktum:</b> digitális tananyag készítése a választott régió világörökségeiről  <b>Választható feladat:</b> programterv készítése gyalogos, kerékpáros, buszos vagy autós túraútvonalról a „Vendégváró” kötet alapján

### 3.3. Kultúrtörténeti értékek: (2 óra)

#### Probléma- és célmeghatározás:

- A helyidentitás, tájidentitás kérdésköre nem preferált téma.

A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenységek/feladatok
<b>Kultúrtörténeti értékek:</b> Ravasz kultúrtörténeti emlékeinek - Villebald, Solymos kilátó, IV. Béla kút, Pannonhalmi Apátság, Imre herceg emlékmű, millenniumi és millicentenáriumi erdészeti emlékművek - történetük megismerése felfedező túra keretében Nemzeti Parkok <b>Kulcsszavak:</b> egyedi érték, helyi érték	<b>hangos gondolkodás</b>  <b>felfedezés</b>  <b>tervezés</b>  <b>túra</b>  <b>alkotás</b>	<b>Hangos gondolkodás:</b> A helyidentitás fogalmának feltárása.  <b>Produktum:</b> túravezető füzet készítése Ravasz kultúrtörténeti emlékeiből, mely tartalmaz térképes segédletet, útvonalleírásokat és fotókat is.  <b>Gyűjtés:</b> a lakóhely és lakókörnyezet természeti és kulturális értékeinek

*Összefoglalva:* Az Erdőpedagógia projekt célja a környezettudatos életvezetésre való felkészítés közvetlen tapasztalatszerzéssel, valóságos élethelyzetek gyakoroltatásával. A komplex témaköröket feldolgozó projekt tartalma gyakorlatorientált. A modulok feldolgozása projektmódszerrel történik.

A *Környezet és egészség* modul lehetőségeket biztosít a szabadidő helyes, eltöltésére; elősegíti az egészségseg táplálkozási szokások kialakulását; az érzelmi és akarati tulajdonságok „edzését”; a kulturált viselkedés normáinak betartását, gyakoroltatását.

A problémák megoldásához összeállított feladatcsoportok olyan feladatokat tartalmaznak, melyek segítenek az egészséges életmód szempontjából lényeges ismeretek átadásában, helyes életviteli szokások kialakításában, valamint a többségi társadalomba való beilleszkedésben. A feladatokon keresztül a különböző országokból származó diákok megismerhetik, megérthetik egymás kultúráját, ezáltal könnyebbé válhat a különbségek elfogadása, mérséklődnek a különbségekből fakadó feszültségek.

#### Felhasznált irodalmak:

Kováts-Németh Mária: Erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Comenius Kiadó Pécs 2010.

Kovátsné dr. Németh Mária – Lampert Bálint: Erdőpedagógia mint életmódstratégia tananyagfejlesztés. 2010 TÁMOP 4.1.2.-08/1/C-2009-0009 Képzők képzése

## Waldpädagogisches Projekt

Ziel des Waldpädagogischen Projekts ist die Vorbereitung auf eine umweltbewusste Lebensführung durch Praxisvermittlung anhand unmittelbarer Erfahrung und in echten Lebenssituationen. Der Inhalt des Projektes, welches einen komplexen Themenbereich aufarbeitet, ist praxisorientiert. Der Inhalt gliedert sich in drei Hauptmodule: *Wald und Natur*, *Umwelt und Gesundheit*, *Lokale Identität-Verhaltenskultur*. Das als Teil eines Buchkapitels vorgestellte Modul Umwelt und Gesundheit intergriert den Kenntnisstand der Fächer Gesundheitslehre, Biologie, Körpererziehung, Technik und Lebensführung. Die Aufarbeitung der Module erfolgt durch Projektmethoden.

Das Modul *Umwelt und Gesundheit* möchte Lösungen zu Problemen bieten, welche die Zeitdauer eines passiven Verbringens von Freizeit, die Unsicherheit, angespannte, nervöse Familienatmosphäre, die wesentlich aus dem gestörten Verlust der Eltern stammt, das Risiko späterer chronischer Krankheiten, die von sich in großem Ausmaß ausbreitenden ungesunden Ernährungsgewohnheiten und bewegungsarmer Lebensweise stammen, erhöhen. Es besteht ein Mangel an „Training“ der emotionalen und willensbezogenen Eigenschaften, das Einhalten und die Routine in zivilisierten Verhaltensnormen. Der „Verfall der Tradition“.

Zur Lösung der Probleme enthalten die zusammengestellten Aufgabengruppen solche Aufgaben, die die Weitergabe der wesentlichen Kenntnisse aus der Perspektive gesunder Lebensweise, die Gestaltung richtiger Lebensführungsgewohnheiten, die Integration in die Mehrheitsgesellschaft fördern.

Durch die Aufgaben können Schüler aus verschiedenen Ländern die Kultur des Anderen kennenlernen und verstehen. Dadurch wird die Akzeptanz von Unterschieden erleichtert und die Spannungen, die sich aus den Unterschieden ergeben, reduziert.

Schlüsselbegriffe: Waldpädagogik, Umwelterziehung, Lebensweise, Gesundheit, Multikulturalität, Toleranz.

## A „helyidentitás” fogalmának értelmezési lehetőségei és helye az erdőpedagógia projektben

Az erdőpedagógia projekt elméleti alapja a „harmónia-elmélet”, amely a projekt célját is meghatározza, ami a környezettudatos magatartás kialakítása. Az erdőpedagógia projekt tartalmilag három fő modulból épül fel: erdő és természet, környezet és egészség, helyidentitás és viselkedéskultúra. A helyidentitás és viselkedéskultúra modul egyik célkitűzése a helyidentitás tudatosítása, jelentőségének újrafelfedezése. (Kováts-Németh M., 2010)

A természeti környezet és a lakosság kapcsolatának vizsgálata fontos szerepet tölt be a lakosság környezettudatos szemléletmódjának alakításában. A helyidentitás, helykötődés fogalmát a szakirodalomban több szempontból vizsgálták, ezen vizsgálatok csoportosítására a Scannell és Gifford által felállított rendszert ismertetem az alábbiakban.

Az identitás elsősorban arra utal, hogy mit gondolunk önmagunkról, hogyan írjuk le az énünket. Az identitás tartalmazhat személyes szerepeket és tulajdonságokat, társadalmi csoporthoz tartozást vagy kategóriákat, és a földrajzi helyekhez való viszonyulást. Olyan leírásokat foglal magába, amelyeket a személy önmagában hoz létre, valamint olyanokat, amelyeket mások írnak elő számára. Ezen leírások lehetnek részben a valós tulajdonságok, részben a remények és törekvések, részben olyan lehetőségek, amelyek megvalósulásától fél. (Scannell & Gifford, 2010) Erik Erikson pszichoanalitikus szerint az identitás kialakításának legfontosabb időszaka a serdülőkor. Az identitáskeresés folyamatát identitáskrizisnek nevezte, e folyamat eredménye az identitás elérése. Az identitás kialakulásának sikertelenségét identitáskonfúzióknak, az identitáskrizis nélkül kialakult identitást korai zárásnak és az identitáskrizisüket élő fiatalokat moratóriumban lévőknek nevezte. (Atkinson & Hildegard et al., 2005)

A *helyidentitás* fogalma Proshansky 1970-es és 1980-as munkásságából ered. Kezdetben a helyidentitás fogalmát zárt környezetre alkalmazta, mint a városi környezet. Proshansky, Fabian, és Kaminoff (1983) kiterjesztette az identitáselméleti területet a környezeti pszichológiára, és javasolta alkalmazását helyidentitásként „az én fizikai világban való szocializációja” kapcsán. Az „önazonosság kialakítása nem korlátozódik az egyénre és a fontos másokra, hanem kiterjed a nem kevésbé fontos tárgyakra és

dolgok-ra, terekre és helyekre, ahol az identitás alakult” (Proshansky et al., 1983). Későbbi közleményeiben viszont a helyidentitás fogalmát használta a természeti környezethez való viszony vizsgálatában. Bár a kutatókban tudatosult, hogy a környezetvédelmi kérdések megítélésében fontos szerepe van az identitásnak, jelentős különbségek vannak abban, hogyan ítélik meg az identitás eredetét, az identitás természetét és hatását. Fogalmi zavar van a szakirodalomban a helyidentitáshoz fűződő fogalmak értelmezésében.

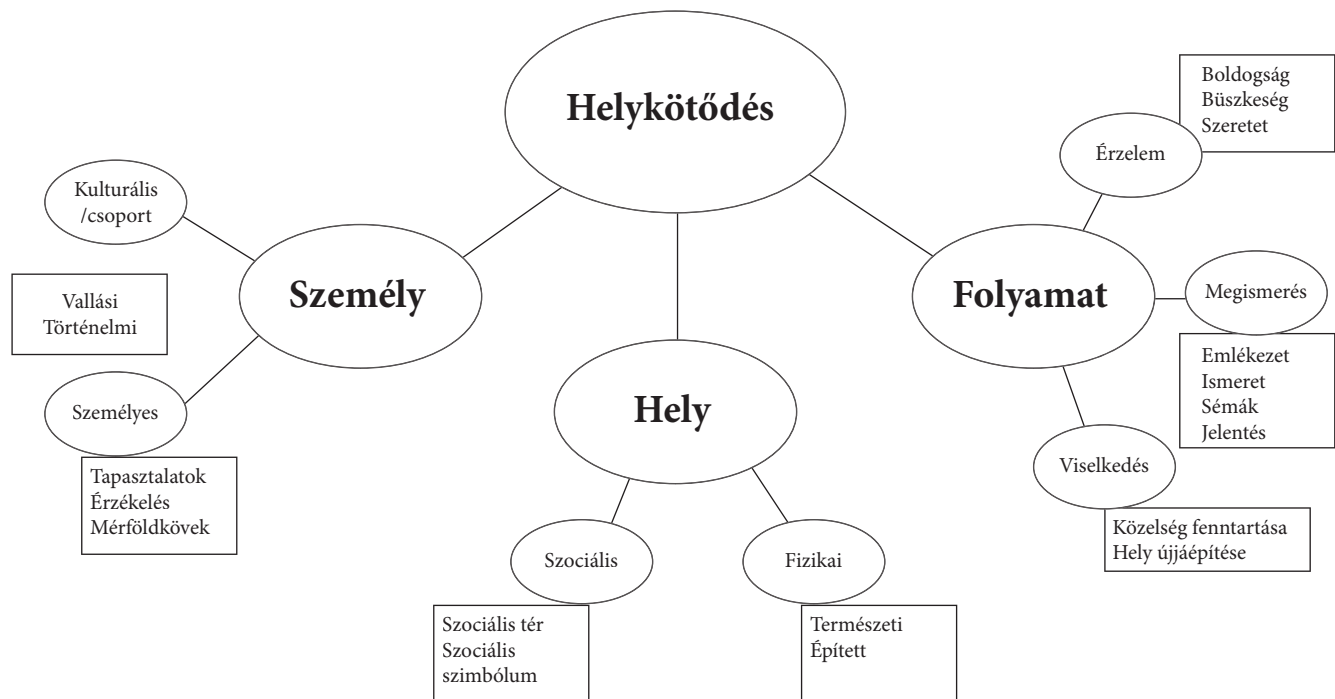
Scannell és Grifford a szakirodalom sokféle meghatározásának rendszerezésére egy három fő alkotóból felépített modellt alkotott a helykötődés fogalmának pontos körülírására. A helykötődés a helyidentitás kialakulásának egyik feltétele, ezért a háromalkotós modell ismertetése fontos a helyidentitás fogalmának megértéséhez.

Modelljünkben az *első dimenzió az alany*: ki az, aki kötődik? Milyen mértékben; kötődésének egyéni vagy közösségi jelege van? A *második dimenziót a pszichológiai folyamatok képezik*: hogyan nyilvánul meg a kötődés érzelmekben, ismeretekben és viselkedésben? A *harmadik dimenzió a kötődés tárgyára vonatkozik*: mihez kötődik és milyen természetű az a hely? A modell sematikus ábrája.

A helykötődés egyéni és közösségi szinten is jelentkezhethet, a két fogalom átfedhet. Egyéni szinten személyes kapcsolatot jelent az egyén és hely között. Például a helykötődés erősebb olyan helyszínek esetén, amelyek személyes emléket idéznek, ezzel járulnak hozzá az énfolytonosság érzéséhez (Twigger-Ross & Uzzell, 1996 in Scannell & Gifford, 2010).

Csoportszinten a kötődés a hellyel kapcsolatos szimbolikus jelentést hordoz, amelyet a csoporttagok megosztanak egymással. A közösségi szintű helykötődést vizsgálták különböző kultúrák, vallások és nemek esetén. Michelson 1976-os kutatása kimutatta, hogy a helykötődés olyan helyek irányában alakul ki közösségi szinten, amelyekben a közösség saját kultúráját gyakorolhatja és megőrizheti.

A helykötődés lehet vallási alapú olyan helyek esetében, amelyeket a vallás szent helynek minősített. Ilyen helyszínek a templomok, kápolnák, temetők és a csodatévő források. (Scannell & Gifford, 2010)



1. ábra A helykötődés három részből alkotott modellje (Schnell L., Gifford R., 2010)

A helykötődés pszichológiai folyamatai, az érzelmek, megismerés és viselkedés a helykötődést leíró modell második részét alkotják. Több szakirodalmi forrás is bizonyítja, hogy a helyhez való kötődésnek érzelmi alapjai vannak, ezen vizsgálatok olyan emberekkel készültek, akik környezeti katasztrófa, háború, kivándorlás vagy áttelepítés során elhagyták azt a helyet, amelyhez kötődtek. Fried, 1963-ban készült felmérését olyan bostoni lakok körében végezte, akiket kitelepítettek városrészük fejlesztése érdekében. A kitelepítetteken a gyász jeleit fedezte fel, és arra a következtetésre jutott, hogy egy fontos hely elvesztése is okozhat gyászfolyamatot. A helyekhez fűződő érzelmek sokfélék lehetnek a szeretettől és elégedettségtől a félelemig, gyűlöletig és az ambivalens érzésig. (Manzo, 2005 in Scannell & Gifford, 2010)

Az ember – hely kapcsolatának kognitív elemei az emlékek, ismeretek, jelentések és hitek kapcsolódnak az egyénben önmagában kialakított belső képhez, az identitáshoz. (Proshansky et al, 1983 in Scannell & Gifford, 2010)

*A helykötődés viselkedésben is megnyilvánul.* A viselkedési formák közül az első a közelség fenntartása. Vizsgálata során az ott lakás idejének és a visszaköltözés érdekében tett erőfeszítések függvényében állapítják meg a helyhez való kötődést. A honvággyal kapcsolatos irodalmak az otthonuktól hosszú időre elutazott emberek hazajutási vagy hazalátogatási vágyát vizsgálják. A vallási zarándoklatok során olyan szent helyek látogatása a cél, amelyek egyedi fontossággal bírnak az egyén vallási életben.

A helykötődés másik érdekes megnyilvánulása a katasztrófa sújtotta területeken tapasztalt *régi városrészek újjáépítése iránti igény*: pl. Varsó belvárosa a második világháború után. Más vizsgálatokban az eredeti lakhelyéről kitelepített lakosok körében megfigyelték, hogy igyekeznek ugyanolyan környezetbe letelepedni, mint az elhagyott régi. (Michelson, W., 1976 in Scannell & Gifford, 2010)

A fizikai környezethez való kötődés alapja lehet a *helytől való függés* is abban az esetben, ha a hely fizikai jellemzői elsődleges fontosságúak, mivel erőforrást biztosítanak az egyén céljainak megvalósításához (Stahals & Shumaker, 1981 in Scannell & Gifford, 2010). Az egyén számára jelentőséggel bíró helyek többfélék lehetnek, az épített környezettől (házak, utcák, bizonyos közösségi épületek) a természeti környezetig (tavak, parkok, ösvények, erdők és hegyek) (Manzo, 2005). A helyidentitás Clayton értelmezése szerint a természet befogadása az egyén énképébe. A természeti környezet részeit is tartalmazó énlírás a természethez fűződő általános kötődésből ered. (Clayton, 2003 in Scannell & Gifford, 2010).

A Stedman által felállított „helykötődés jelentésközvetítési modell”-je szerint, az emberek nem a környezet fizikailag érzékelhető elemeihez kötődnek, hanem az elemek által hordozott jelentéshez. Véleménye szerint egy fejlett térség szimbolizálhatja a közösséget, egy kevésbé fejlett pedig a vadont. (Stadman, 2003 in Scannell & Gifford, 2010)

A helykötődést befolyásoló környezeti elemek egyike a klíma. Különösen akkor van jelentős hatása,

ha hasonlít az egyén gyermekkori környezetének klímájához (Knez I., 2005 in Scannell & Gifford, 2010). A helykötődés jelentés közvetítési modelljének értelmében képzettársítás történik, vagyis az egyén azért kötődik a környezete múltjához, mert az a személyes múltját képviseli.

A Scannell & Gifford által felállított rendszer összességüként elmondható, hogy az egyén és a hely között különböző pszichológiai folyamatok során megvalósuló kötődés sokféle lehet, vannak erősen és kevésbé megnyilvánuló, összefonódott és különálló komponensei. Az egyén és környezete kapcsolatának természete és alakulásának folyamata egyedi minden egyén esetén (Scannell & Gifford, 2010).

### **A helykötődés szerepe az egyén életében**

A helykötődés szerepének feltárásában az elsődleges kérdés, hogy miért alakítanak ki az emberek ilyen tartós fizikai kapcsolatot a környezetükkel. A helykötődés a szakirodalom szerint az alábbi szerepeket tölti be: túlélés és biztonság, támasz a célok elérésére, és időbeni vagy személyes folytonosság. (Scannell & Gifford, 2010)

A helykötődés kialakulásának elsődleges oka, hogy bizonyos helyek több esélyt biztosítanak a túlélésre. A természeti környezet fizikai tulajdonságai biztosítják azon erőforrásokat, amelyekhez a helykötődés viselkedésben és ismeretekben nyilvánul meg. Az élelmet, vizet, menedéket és egyéb erőforrásokat biztosító hely iránti helykötődés viselkedésben való megnyilvánulása a közelség megőrzése a helyhez. Az ismeretekben megnyilvánuló kötődés ismérve az erőforrások ismerete és a jártasság az erőforrások helyi kitermelésében és felhasználásában.

Az a nézet, hogy a helykötődés a biztonság iránti pszichológiai igény kielégítését szolgálja, rokonítható Freud elméletével. A biztonságérzet kialakulása önmagában nem magyarázza a helykötődés kialakulását. A hely iránt, amely támogatja az egyént a céljai elérésében, szintén kötődés alakul ki. (Scannell & Gifford, 2010) Ezen elmélet lényege, hogy a kötődés pozitív érzelmi töltetének forrása a célok egymás utáni teljesítése, az ismeretek a múlt tapasztalataiból származnak, ami feltételezi a célok teljesíthetőségét, a viselkedésbeli megnyilvánulások az ismételt helyhasználatban tetten érhetők, a hely megítélése pedig a személyes célok függvényében lehet szociális vagy fizikai. (Proshansky et al, 1983 in Scannell & Gifford, 2010)

Az így kialakult helytől való függés a kötődés egy olyan típusa, amelyben az egyén azért tart értékesnek

egy helyet, mert az egy bizonyos tevékenységet lehetővé tesz vagy arra serkent. (Jorgensen & Stedman, 2001 in Scannell & Gifford, 2010)

A helykötődés elősegíti az önértékelési folyamatot, mert a kedvenc helynek énerősítő szerepe van. (Korpela, 1989 in Scannell & Gifford, 2010) A kedvenc helyek önértékelést erősítő szerepe a biztonságos, kényelmes környezetben nyilvánul meg, ami önvizsgálatra, problémamegoldásra és a stressz enyhítésére serkent. A kedvenc hely egy olyan biztonságos menedékhely, ahol az egyén értékelheti addig elért eredményeit, és tervezheti céljai megvalósítását. (Izard & Kobak, 1991 in Scannell & Gifford, 2010)

A helykötődés következő szerepe, hogy folyamatossgot biztosít. Az én-folyamatosság egy állandó érzet, vagyis annak tudata, hogy a múltbeli és a jövőbeni viselkedés össze van kapcsolva (Robinson & Freeman, 1954 in Scannell & Gifford, 2010).

A helykötődés időbeni folyamatosságot is biztosít, kötődés alakulhat ki a gyermekkori otthonunk iránt, vagy olyan helyek iránt, amelyeket tapasztalt élmények összekötnek már elhunyt személyekkel. A helyhez kapcsolódó fontos eseményeket a helyek megőrzik, és emlékeztetik az egyént az ott átélt élményekre, ezzel megadják a lehetőséget a jelen és a múlt történéseinek összehasonlítására. (Twigger-Ross and Uzzell, 1996 in Scannell & Gifford, 2010)

Kulturális és vallási szempontból is létezik a helyek időbeni folytonossága. Azon helyek, ahol fontos vallási vagy kulturális események történtek, fontossá válnak a közösség számára. Ennek viselkedésben jelentkező megnyilvánulásai a vallási zárandoklatok, történelmi események helyszíneinek látogatása, vagy legendák, eposzok mesélése a hely fontosságáról. (Low, 1990 in Scannell & Gifford, 2010)

Scannell és Gifford munkája rendszerbe foglalja a helykötődéssel kapcsolatos szakirodalom meghatározásait, és áttekintő képet ad a helykötődés természetéről.

A hely és ember kapcsolatának részleteire kiterjedő helykötődés-vizsgálatok elősegítik a környezettudatos viselkedési formák okainak feltárását. A szociális és természeti környezet iránti kötődés másként befolyásolhatja a környezettudatos viselkedést, ezért a helykötődés vizsgálatában is fontos külön vizsgálni őket.

### **Helyidentitás alprojekt**

**A probléma:** A globalizáció hatására a civilizációk uniformizálódnak, feledésbe merülnek a helyi értékek, így az emberek élete sivárabb lesz. A



helyidentitás alprojekt az Erdőpedagógia projekt keretében valósul meg a Erdészeti Erdei Iskolai Oktatóközpontban, Ravazdon. A bemutatott projekt résztvevői a NYME Apáczai Csere János Kar hallgatói, időtartalma 4 nap.

**Az alprojekt célja:** elősegíteni a hallgatók helyidentitását a ravazdi természeti környezet és népi kultúrájának megismertetésével, és ráébreszteni a hallgatókat a helyi közösség értékére.

Az első nap a hallgatók egyénileg érkeznek a Erdészeti Erdei Iskolai Oktatóközpontba, a házirend ismertetése után elfoglalják a szállást. Az első foglalkozást ismerkedési játékkal kezdjük, amit csoportalakítás követ; létszámtól függően 4-5 fős csoportokat alakítunk ki. Az alprojekt első tematikus foglalkozásán a hallgatók csoportban fogalmi térképet készítenek az identitás, szülőföld, természet fogalmak köré. Majd az elkészített fogalmi térképen előforduló fogalmakat rendszerezik strukturált fogalmi térképpé.

A délután egy vetélkedővel kezdődik, amelynek lényege Ravazd kultúrtörténetileg fontos helyszíneinek felkeresése csoportosan, fénykép alapján, és a meg-



1. kép Szent Villebald kereszt (fotó: Lampert B.)

talált helyszínen bizonyító csoportkép készítése. Az a csapat nyeri a vetélkedőt, amely gyorsabban végez a feladattal. Az önálló felfedezést egy kultúrtörténeti séta követi, amelynek célja a falu történetének, népi kultúrájának megismerése. A séta során meglátogatjuk a tájházat és megtekintünk egy falusi portát.

A második napot Ravazd természeti adottságainak megismerésével kezdjük, térképes tájékológiai vizsgálat segítségével, különböző mezőgazdasági

*A forrásról sz első írásos említés Anonymus Krónikájában van, itt mint Sabaria forrás szerepel, 1240-ben IV. Béla oklevelében mint szent forrás, Pannonia forrása szerepel. A forrást az első írásos források Szent Villebald templommal együtt említik. A Villebald templomot II. Paschalis pápa 1102-ben kiadott oklevelében említik először, ebben az oklevelben megerősíti a pápa Szent István adományait a bencés monostornak „név szerint Szent Márton egyházat Sabariában, és a Szent Wilibald egyházat” A templomról egyetlen képi ábrázolás maradt fenn egy 17. századi Szent Márton hegyét ábrázoló fametszeten. Ez a templom a legkeletibb hely, amit Szent*

*Villebald tiszteletére szenteltek. 1595-ben a törökök elpusztították a Szent Márton hegyi apátságot és Ravazdot is két templomával. A török idők után a hitélet ismét virágzásnak indul, évente zászlós körmeneteket tartanak a Szent Villebald templomnál, a szent névnapját követő vasárnapon. A 18. században több forrás említi, hogy a Szent Villebald templom mellett remeteség működött. II. József császár rendfelfoszlató rendelete megpecsételte a templom sorsát, Rómer Flóris romos állapotban látta a templomot, majd a bencés rend visszaállítása után a megmaradt épületrészeket elhordták az új pannonhalmi könyvtár építéséhez. (Sólymos Sz., 2000)*



2.-3. kép Villebald kereszt és a templom alaprajza napjainkban, IV. Béla kút (fotó Lampert B.)

művelési ágak természetességének kiértékelését és a tájfoltok eloszlásának százalékos kiszámítását végezzük csoportonként 1 km<sup>2</sup> területen. Délután a térképezési feladat helyszíneinek terepszemléje következik, és ismerkedés a természeti környezettel a Rekettyés-tetőre tett túra során.

A harmadik napon a lakosság és a múlt értékeinek megismerése a célunk. Páros feladatként helyi nyugdíjasokkal készítenek interjút a hallgatók. Az interjúhoz kérdéssort dolgozunk ki. Fontosabb kérdéskörök: a falu megélhetése a múltban, milyen alkalmakkor segítettek egymásnak, visszatekintve mire büszkék.

Délután az interjúkat bemutatják a többi csoportnak. Esti programként egyéni családfa összeállítása, helyszínekkel és mesterségekkel.

Az utolsó napon különböző népi mesterségek (vályogházépítés, zsúpfedés, kosárfonás) megismerése, szakemberek segítségével, majd tájjellegű ételek készítése pl. beré, krumplipogácsa, barátfüle.



4. kép A túra során megtanuljuk a növényhatározó használatát; (fotó: Lampert B.)

Az alprojekt zárásaként csoportmunkában Radnóti Miklós Eröltetett menet című verse alapján hasonló verset, vagy posztert készítenek, amit egymásnak bemutatnak.



5. kép Csoportos beszámoló az erdei iskola foglalkoztatójában (Fotó: Lampert B.)

## Irodalom

Atkinson & Hildegard et al. (2005): *Pszichológia – harmadik átdolgozott kiadás*. Osirisz Kiadó, Budapest, p. 123-127

Clayton, S. (2003). Environmental identity: conceptual and operational definition.

In S. Clayton, & S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (pp. 45–65). Cambridge, MA: MIT Press.

Izard, C. E., & Kobak, R. R. (1991). Emotions system functioning and emotion regulation. In J. Garber, & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 303–321). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Knez, I. (2005). Attachment and identity as related to a place and its perceived climate. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 207–218.

Korpela, K. M. (1989). Place-identity as a product of environmental self-regulation. *Journal of Environmental Psychology*, 9, 241–256.

Kováts-Németh M. (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft., Pécs, p. 150, 172

Low, S. M. (1990). Cross-cultural place attachment: a preliminary typology. In Y. Yoshitake, R. B. Bechtel, T. Takahashi,

& M. Asai (Eds.), *Current issues in environment-behavior research*. Tokyo: University of Tokyo.

Manzo, L. C. (2005). For better or worse: exploring multiple dimensions of place

meaning. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 67–86.

Michelson, W. (1976). *Man and his urban environment: A sociological approach, with revisions*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R. (1983): Place-identity. *Journal of Environmental Psychology*, 3, p.57-83

Sólymos Sz. (2000): *Ravazd három temploma*. EFO Kiadó, Budapest, p. 8-21

Scannell, L., Giffort, R., (2010): Defining place attachment: A tripartite organization framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30, p.1-10

Stedman, R. (2002). Toward a social psychology of place. *Environment and Behavior*, 34, p. 561–581.

Stokols, D., & Shumaker, S. A. (1981). People in places: a transactional view of

settings. In J. Harvey (Ed.), *Cognition, social behavior, and the environment* (pp.441–488). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Twigger-Ross, C. L., & Uzzell, D. L. (1996). Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 205–220.

---

KOCSISNÉ SALLÓ MÁRIA

## Lokale Identität

Für den Begriff der lokalen Identität ist eine enge Beziehung zwischen Mensch und natürlicher Umwelt typisch. Die lokale Identität bezieht sich auf den Teil des „Ichs“, der in der Vermischung von Gefühlen, die sich an den physischen Ort knüpfen und mit symbolischer Beziehung zum Ort bestimmen, wer wir sind (Proshansky, 1983). Die lokale Identität stammt also aus einer unmittelbaren Beziehung mit der Umwelt, wandelt die kognitiven Prozesse und die Wirkungen der Berührungen mit der aktuellen physischen Umwelt. Die Erinnerungsinhalte zum Ort vereinfachen und stereotypisieren sich im Verlauf der Zeit. Die Bindung an den zuvor genannten Ort bestimmt das Verhältnis zum neueren Ort und den Prozess der Bildung einer lokalen Identität. Die im Zuge des Erinnerns des eigenen Lebenslaufes wachgewordenen Bilder der Erinnerung beziehen sich auch auf den Ort, je nach dem Maß der Identifikation mit dem gegebenen Ort.

In diesem Abschnitt wird der Entstehungsprozess lokaler Identität im Kindesalter und im Erwachsenenalter vorgestellt. Basierend auf Quellen der Fachliteratur decken wir die die lokale Identität bestimmenden Faktoren in Umwelt und Gesellschaft auf. Das durch die Beschreibung der lokalen Identität gebildete theoretische Modell wird festgelegt. Es werden die Untersuchungsmethoden zur lokalen Identität präsentiert.

Schlüsselbegriffe: natürliche Umwelt, Entstehung der lokalen Identität im Kindes- und Erwachsenenalter, Untersuchungsmethoden lokaler Identität.



A kötet szerzői:

**Dr. habil Kováts-Németh Mária**  
*intézetigazgató, NYME Apáczai Csere János Kar*  
*Neveléstudományi Intézet*

**Dr. Lőrincz Ildikó**  
*dékanhelyettes, NYME Apáczai Csere János Kar*

**Varga Józsefné dr.**  
*dékanhelyettes, NYME Apáczai Csere János Kar*

**Dir. Mag. Fred Burda**  
*Schulleiter der Schulen des bfi Wien*

**Dr. Halbritter András**  
*tudományos munkatárs, NYME Apáczai Csere János Kar*  
*Neveléstudományi Intézet*

**Kocsisné Salló Mária**  
*PhD hallgató, tudományos munkatárs, NYME Apáczai Csere János Kar*  
*Neveléstudományi Intézet*

**Kövecsesné dr. Gósi Viktória**  
*adjunktus, NYME Apáczai Csere János Kar*  
*Neveléstudományi Intézet*

**Lampert Bálint**  
*PhD hallgató, tanársegéd, NYME Apáczai Csere János Kar*  
*Neveléstudományi Intézet*

**Prof. Mag. Livia Pathy**  
*Zweisprachiges Bundesgymnasium Oberwart*

**Perényiné dr. Somogyi Angéla**  
*adjunktus, NYME Apáczai Csere János Kar*  
*Neveléstudományi Intézet*

**Ritter Andrea**  
*PhD hallgató, tanársegéd, NYME Apáczai Csere János Kar*  
*Neveléstudományi Intézet*