

54822
34173

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



2016 OKT 28.

2

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2016. 56. ÉVFOLYAM

Nekem nagyon
szeretlek úgy ism
a magyar nyelv
a disputáról is
be' tette az, ha
ette meg a ke
hadtuk magunk

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
LVI. évfolyam 2016. 2. szám

TARTALOM

PALLAGI BEÁTA

A beszédfejlesztés lehetőségei a disputa foglalkozásokon
(A szép magyar beszéd háttérbe szorul?) 1

ZS. SEJTÉS GYÖRGYI

Egy szövegértési képességfejlesztési folyamat tanulságai
(Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek
mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése) 17

GORTVA JÁNOS

A helytörténeti kutatás és az online gyűjtemények helye és szerepe
a történelemoktatásban Pásztó példáján keresztül 32

VINCZE JÁNOS FARKAS

Internetes mémek felhasználása a történelemórán 39

VARGA PÁLNÉ

Kulcskompetenciák fejlesztése erdei iskolai programmal egy
nyolcosztályos gimnáziumi képzés keretein belül 52



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

Annus Gábor

Cs. Bogyó Katalin

Jancsák Csaba

Szerkesztőbizottság:

*Szabóné Bárdos Csilla (Pécs), Ember Sándor (Debrecen),
Munkácsi László (Budapest), Sándor József (Eger)*

Szerkesztőségi titkár:

Tóth Eszter

A beszédfejlesztés lehetőségei a disputa foglalkozásokon

A szép magyar beszéd háttérbe szorul?

PALLAGI BEÁTA

bea@makoiiskola.hu

Makói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Almási Tagintézménye



*„Jobb megvitatni egy kérdést megoldás nélkül,
mint megoldani a kérdést vita nélkül.”*

(Joseph Jousert)

Kulcsszavak: *disputa, érvelés, kulcskompetenciák, minőségi ítéletalkotás, versenyvita*

Almási, a lehetőségek iskolája

A Makói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Almási Tagintézményét a lojalitás, a rugalmasság és az új lehetőségek iránti tettekeszség jellemzi. A város kisiskolája a TÁMOP 3.1.1 11/A XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) kiemelt projektjét elnyerő iskola: referenciantézmény. Legfontosabb céljaink közé tartozik: a kompetencia alapú nevelési, oktatási programot átfogóan, mintaadóan alkalmazni, az info-kommunikációs technológiák alkalmazásában példaértékű intézménnyé válás elérése.

A Makói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola – az ország 299 iskolája egyikeként – elnyerte a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ a „Köznevelés az iskolában” pályázatán a Mentoráló Intézmény címet.

Az intézmény Almási Tagintézménye a jövőben módszertani központként segítheti a többi állami iskolát a már bevált gyakorlatuk átvételében és alkalmazásában. Az Almási Tagintézményben a projekt keretében szerveznek műhelymunkákat. A bemutató foglalkozások, majd az azt követő műhelymunkák lehetőséget adnak a környező iskolák pedagógusai számára, hogy megismerkedjenek a szavazórendszer oktatásban való használatával. Az érdeklődő pedagógusok megtekinthetik a szavazórendszer használatát a gyakorlatban is. A feladatsor kérdéseire a gyerekek a SMART Response szoftver, a SMART Response interaktív feleltető- és szavazórendszer és az aktív tábla segítségével adnak válaszokat. Az eredményeket kiértékelik, s megbeszéljük a további felhasználás néhány kérdését.

Tantestületünk tudatában van annak, hogy egyaránt fontos felzárkóztatni a lemaradókát és kibontakoztatni a tehetségeket. Iskolánkban igen fontos feladat a folyton változó és esetenként egyre nehezedő élethelyzetek kezelése, a pályaválasztásra és továbbtanulásra való felkészítés.

Iskolánk gyermekbarát, ugyanakkor rendre törekvő, világos rendszert kínál, melyben – reményeink szerint – minden gyerek a legmagasabb szinten bontakoztathatja ki képességeit, megtanulhatja a testileg, szellemileg, érzelmileg és erkölcsileg egészséges életvitelt.

Hisszük, hogy ezeknek a gyerekeknek, mint minden gyermeknek, nagy szükségük van a minőségi oktatásra, hogy a bennük rejlő képességeket személyre szabottan tudjuk fejleszteni.

Iskolánk erősségei:

Jól felkészült, hivatásukat szerető, stabil nevelőtestület,
informatikaoktatás 1. osztálytól,
angol nyelv tanítása 1. osztálytól (választható),
alsó tagozaton alacsony osztálylétszámok,
magyar és matematika tantárgyak oktatása csoportbontásban,
tanulmányi versenyeken elért kiváló eredmények,
odafigyelő szülői háttér, jó kapcsolat a szülőkkel,
korszerű számítástechnika oktatása,
a művészeti iskola adta előnyök kihasználhatósága.

A nevelőtestület tagjai pedagógiai és szakmai továbbképzések elvégzésében, az ott tanultak felhasználásában élen járnak.

Általános törekvéseink:

Az egyéni igényekhez jobban illeszkedő oktatási környezet kialakítása,
az egyéni fejlődés tiszteletben tartása (differenciálás),
a pedagógus, mint tanulást segítő társ jelenléte,
a tanuló felelősségvállalása saját tanulási folyamatáért,
átfogó tanulási célok és célterületek szem előtt tartása,
a tudás relevanciájának tudatosítása,
a használható tudás fontossága és a tudásépítés szem előtt tartása,
egész életen át tartó tanulás koncepciójának figyelembe vétele,
a tanulók erősségeinek visszaigazolása társaik által,
a szülői ház és az iskola együttműködésének, az intézmény kapcsolatrendszerének elve.

Modern, megújulásra kész, széleskörű szolgáltatást nyújtó intézménnyé szeretnénk válni, amely biztosítja tanulóinak az esélyegyenlőséget, ugyanakkor az egyéni igényeket is a lehető legteljesebb mértékben tolerálja.

Innovatív szervezatként mindig törekszünk arra, hogy a gyermekek érdekeit, fejlődését, tehetségét szolgáljuk.

Éppen ezért figyeltem fel 2015 márciusában a disputára, mint a kulturált vitatkozás játékos megoldására.

Új kapu az érvelés tanításához

*„Mi okozza a vélemények ilyen tökéletes összhangja mellett a látszólagos ellentmondást?
Bizonytalán a hangsúly és a kiválasztás”*
(Babits 1925)

A Nemzeti Alaptanterv fejlesztési céljai között szerepel, valamint a középszintű magyar érettségi írásbeli részén egy választható fogalmazási feladat lehet az érvelés (2017-től változik a magyar érettségi, az érvelés a köznapi szövegalkotásba került, változatlanul választható lesz, de megváltozik a ráfordított idő mennyisége és a témák).

Alapvető elvárás már napjainkban a jó érvelési képesség, kommunikációs- és logikai képesség, mely a harmonikus személyiség fejlesztéséhez alapvetően kell.

A disputa minderre lehetőséget ad. Együttműködésnek, vitázásnak egyaránt teret ad, mely a legjobb érvelési képességet fejlesztő tanulási technika. Az angolszász nyelvterület-ről származó vitajáték 1993-ban honosodott meg Magyarországon, s azóta számos helyen, iskolákban virágzik. A disputával új világ tárul elénk. Szabályjáték, melyben csapatok mérik össze tudásukat, s védik meg álláspontjukat.

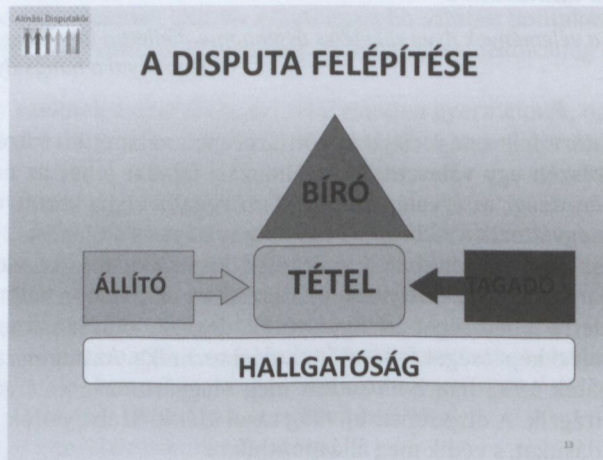
A mozgalommá kifejlődött játék nagyon sok készséget, képességet fejleszt:

- ítélőképesség,
- kommunikációs képesség,
- erkölcsi érzékenység,
- együttműködési képesség,
- felelősségteljes gondolkodás,
- kutatás készség,
- tolerancia, tisztelet,
- kritikai gondolkodás,
- nyitottság problémák megoldása iránt,
- önbizalom fejlesztése,
- szövegértés és olvasási készség, képesség fejlesztése,
- érdekérvényesítés,
- rendszerzés,
- érvelés,
- időbeosztás.

A disputa a világ számos helyén létezik, él. Sokunknak először a vita jut eszünkbe, de mindenképp ki kell térnem arra, hogy nemcsak a versenyvita létezik, hanem a közösségi vita is.

Tulajdonképpen közösségi problémák feldolgozása vitahelyzetekkel, melyben akár 15–20 fő is részt vehet, s páros, avagy csoportos, kétsarkos vagy négyesarkos (egyetértek – nem értek egyet – kevésbé értek vele egyet – inkább egyetértek vele). Fő szempont, hogy egy valaki beszélhet csak egyszerre, nincs minősítés, sem elítélés, csak tisztelet és kooperatív technikák tárháza. A demokratikus társadalomban elengedhetetlen ez a módszer, s igenis kell, hogy a tanórákon legyen erre idő. A hatás és eredmény összehasonlíthatatlan eredménnyel és fejlődéssel jár mindenkire vonatkozólag.

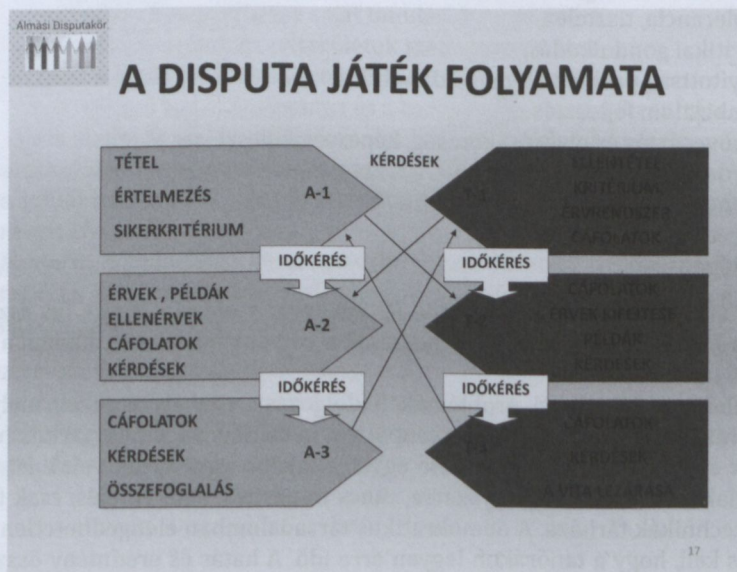
A versenyvita a Karl Popper Debate Programnak nevezett változatban terjedt el Európá-szerte egyaránt. Itt csapatok mérik össze érveiket (alátámasztott állítás) és ellenérveiket (egy érv alátámasztott tagadása) egy előre meghatározott témáról, tételmondatról (egy probléma világos, mindkét oldalról megközelíthető megfogalmazása). A vitát független bíró értékeli:



1. kép A disputa felépítése

A versenyvitának lényege az érvek, ellenérvek ütköztetése meghatározott időkeretekben, előre meghatározott rendben és formában.

A disputázás folyamata rendkívül összetett, szabályokkal alátámasztott, tiszteleten alapuló vitarendszer.



2. kép A disputa játék folyamata

Háromfős állító és háromfős tagadó csapat áll egymással szemben, akiket páratlan számú (legkevesebb háromfős) bíróság értékeli, kontrollál, figyel. A viták nyilvánosak, de beleszólni nem lehet. A versenyzők csapatonként váltakozva kapnak szót, melynek meg-

határozott sorrendje van. Hiszen az állító 1-es játékos beszéde után, a tagadó 3-as játékos kérdez, majd a tagadó 1-es játékos beszél, őt az állító 3-as játékos kérdezi. Mindezek után statisztikákkal, adatokkal alátámasztott állító 2-es beszéd jön, akit a tagadó 1-es játékos kérdez, s a tagadó 2-es ellenérvei után az állító 1-es kérdez. Mindezeket az állító 3-as és a tagadó 3-as játékos beszéde, összegzése zárja, védi.

Meghatározottak az időkeretek, hiszen az első beszélők 6-6 perccel gazdálkodhatnak, a kérdés és feleletre 3-3 perc áll a rendelkezésre. A többi beszéd pedig 5-5 perces lehet. Mindezeket megbízott időmérő személy figyeli és irányítja. Csapatonként 8 perces konzultációs idő adható, mely időkerés alatt a másik csapat is tarthat taktikai megbeszélést.

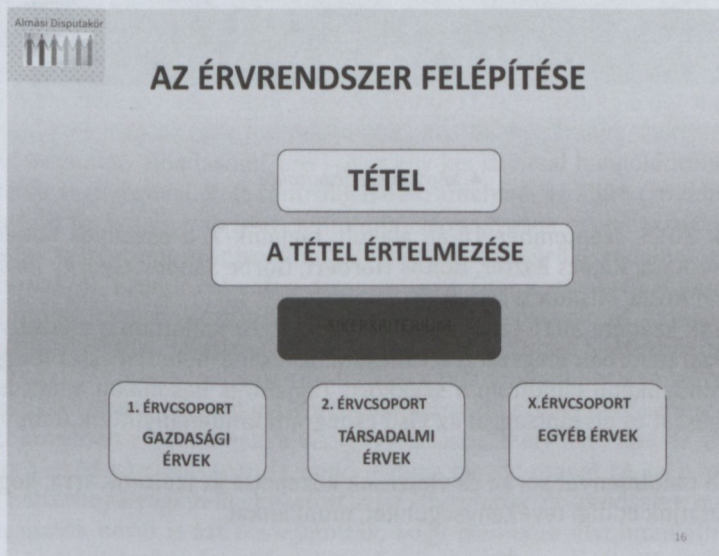
De:
a résztvevőknek minden feladatkör betöltéséhez konkrét kritériumnak kell megfelelnie,

a bírókat kell elsősorban meggyőzni,

állva beszélnek a vitázók,

„MI”- tudat,

köszöntések, tétel címe, definiálása, kritériumok felsorakoztatása, érvekkel való alátámasztása és érvrendszer megvédése, kifejtése a lényeg:



3. kép Az érvrendszer felépítése

Hazánkban 1993-ban indult el a disputamozgalom a Soros Alapítvány támogatásával. A magyar disputa saját egyesülettel, szabályzattal és egyéb dokumentumokkal rendelkezik. Magyar sajátosság az is, hogy nálunk az általános iskola 4. osztályától lehet bekapcsolódni a vitába:

korcsoport: 4–6. évfolyam (10–12 év)

korcsoport: 7–9. évfolyam (13–15 év)

korcsoport: 10–12. évfolyam (16–18 év)

korcsoport: felsőoktatás (18 év felett)

Almási Disputakör

A második korcsoport körét képezve alapítottam meg iskolánkban az Almási Disputakört.



2015/16-os tanév szeptembere Almási Disputakör



4. kép Almási disputakör

Csapatunk 2015. szeptember 18-án alakult, tagjaink 7. a osztályos tanulók: Lőrincz Emma, Lőrincz Kata, Rikács Eszter, Bojtos Norbert, Görbe Sándor, György József, Koczkás Benedek, Lovai Attila, Miskolczi Nándor.

Történetünk kezdete 2015 tavasza, amikor is először hallottam a módszerről, technikáról. A szarvasi táborban megszerzett tudásommal és mérhetetlen elszántsággal úgy döntöttem, mindenképp elindítom a szakkört. Tagjaim is hasonlóan álltak hozzá és így nagy összefogással és elszántsággal az első csongrádi tanulmányutunk után vitába kezdtünk.

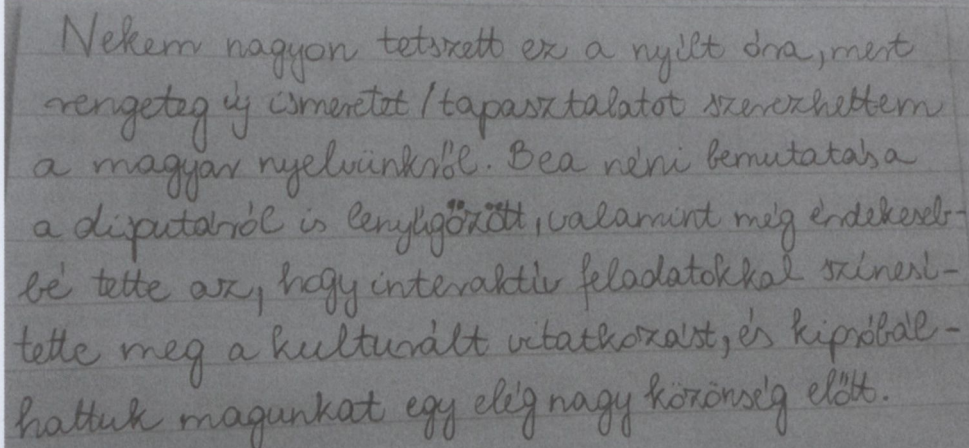
Azóta több tanulmányút során és vitázások közepette készültünk arra, hogy iskolánkban is megmutatjuk eddigi tevékenységünket, munkánkat.

A szép magyar beszéd háttérbe szorul?

Iskolánk vezetőségétől hatalmas lehetőséget kaptunk, hiszen a Mentorháló program keretében nyílt órát tarthattunk 2016. február 11-én. Egész Csongrád megyére kiterjedő volt ez az „óra”. Élő versenyvitázást folytattunk.

Első, nagy, komoly vitánkat a magyar kultúra napja és *A magyar helyesírás szabályai* című 12. kiadás ihlette.

Témája: A szép magyar beszéd háttérbe szorul –e?



Nekem nagyon tetszett ez a nyílt óra, mert rengeteg új ismeretet / tapasztalatot szerezhettem a magyar nyelvünkről. Bea néni bemutatása a disputáról is lenyűgözött, valamint még érdekesebbé tette azt, hogy interaktív feladatokkal színesítette meg a kulturált vitáhozast, és kipróbálhattuk magunkat egy elég nagy közönség előtt.

5. kép Tanulói vélemény

Bemutatónk legelején rövid beszámolót tarthattunk arról, hogy mi is a disputa, s hogy eddig milyen foglalkozásaink, tanulmányútjaink voltak.

Szakkörünket heti egy alkalomra (szerda 15:00–16:00) tűztük ki, de rugalmasság jellemmez bennünket, s amikor csak tudunk és van aktuális vitatémánk, akkor mindig összeülünk. Rövid bemutató előadásom(-unk) után egy kis játékkal hangolódunk a témánkra interaktív tábla segítségével. Volt centrifugajáték, amelynél az állító (rövidítések, hangulatjelek, szocializálatlanság, rap zene, külföldön élő magyarok nyelvhasználata) és tagadó érveket (Kazinczy-verseny, szépirodalmi folyóiratok, szakkörök, irodalomórák, Z-generáció) válogattuk szét. Ezen kívül volt a disputacsapat által közkedvelt Bumm-játék is, valamint a szófutball, melyet azért is neveztünk el így, mert páronként a gyerekek az érvekkel úgymond képzeletbeli labdát adogatnak egymásnak. Ebben a játékban téma volt többek között a chatelés beszédre gyakorolt hatása, a mindennapi olvasás szövegértést segítő funkciója, a bulvárújságok szókincsromboló hatása, de a diáknyelv ismerete is.

Majd ezt követően vágunk bele a versenyvitázásba, melyben mind az állító csapat (A szép magyar beszéd háttérbe szorul), mind pedig a tagadó csapat (A szép magyar beszéd nem szorul háttérbe) a végletekig kitartott saját álláspontja, érvrendszere mellett.

Már a csapatok nevei is azt bizonyították, hogy mennyire elszántan állítják a maguk álláspontját. A rövidítéseket, hangulatjeleket használó új generációk elleni „Smileteam” és a Z-generációt képviselő digitális technológiába beleszülető diákok, azaz a „Zékockák”. A vita kezdetén – a külső bírókat – a közönséget is belevontuk, hiszen az iskolai szavazórendszer segítségével arra voltunk kíváncsiak, hogy a vita kezdetén hogyan állnak e kérdéskörhöz, valamint a vita után ezen néztük, változik-e, s milyen arányban, százalékban a nézők véleménye. Elmondhatjuk, hogy a vita nagy erejű volt, bár nem billent át a mérleg a vita végére a százalékok arányában (disputa előtt: 81 % igen, 19% nem, disputa után: 57% lett az igen, 43% a nem), de nagymértékben meggyőzte a tagadó csapat a nézőközönséget. A versenyt szorossá tette az is, hogy az állító csapat nagyon ügyesen érvelt amellet, hogy a gazdasági létbizonytalanság okozta tőszavak használata, hangulatjelek, rövidítések mind-mind háttérbe szorítják a szép beszédet. A tagadók a másik oldalt erősítve remekül kiálltak az új generációk sokoldalúsága, nyitottsága mellett, miközben azt is

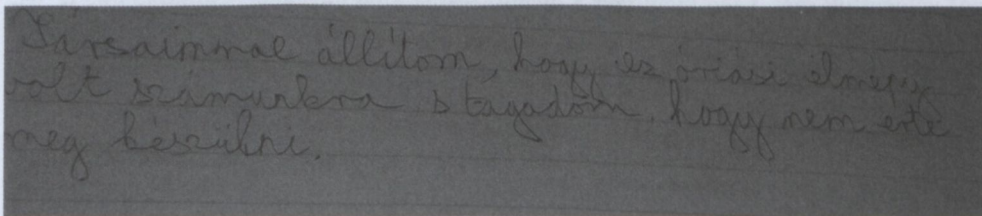
érvül hozták fel, hogy *A magyar helyesírás szabályai* 12. kiadása nemcsak a diákokat „tanítja”, hanem ők is erősen hathatnak, hatnak a felnőtt generációra, szülőkre is azáltal, hogy hazaviszik az arról szerzett ismereteiket, új szavakat, szép kifejezéseket.

A vita rövidített volt a bemutatójelleg miatt is, így egy beszélőre 3 perc, kérdés-válaszra 2 perc, konzultációkra darabonként 1-1perc eshetett. A bíróknak nehéz dolguk volt, hiszen függetlenül kellett döntenieük.

Végül megszavazták, hogy az állító csapat érvei voltak meggyőzőbbek, 4:1 arányban. Az állító csapatból az állító egyes játékost emelték ki pozitív mintaként: határozottan felvázolta csapata érvrendszerét arról, hogy a szép magyar beszéd „szlengmentes”, trágár kifejezésektől mentes, ízléses megnyilatkozás, mely homályba, feledésbe merül, fokozatosan elfelejtik. A tagadó csapatból is az egyes játékost tartották a legösszeszedettebb, leg-rátermettebb tagnak, aki még arra is kitért, hogy az új helyesírási szabályzatba olyan határon túli szavakat is beemeltek, melyek nem hátráltatják, de még építik is, árnyaltabbá teszik a szép magyar beszédünket.

Erre a témára kifejezetten nagyon sokat készültünk, kutattunk, pontosítottunk a diákjaimmal. Nagyon komolyan vették a felkészülést és a nagy izgalom mellett is, felnőtteket meghazudtoló szavakkal, kiállással, bátorsággal vettek részt a nyílt órán. Meghívott csapatunkkal igyekeztünk együtt gondolkodni, dolgozni, így állító és tagadó hármas tagnak a kiszombori disputacsapat tagjait vettük be. Célunk az volt, hogy ne egymás ellen, hanem igyekezzünk közösen alkotni csapatokat és együtt disputálni, ezáltal is erősíteni a kapcsolatokat, melyek leginkább a szellemi fejlődést, s nem utolsó sorban esetleges baráti kapcsolatokat is teremthet.

Köszönjük az iskola, a szülők segítségét, támogatását. A Makói Városi Televíziónak, a promenad.hu munkatársainak, hogy hírt adtak a kezdeményezésről. Köszönjük a kiszombori disputacsapatnak és vezetőjüknek, Kádárné Varga Szabinának, hogy velünk együtt disputáltak.



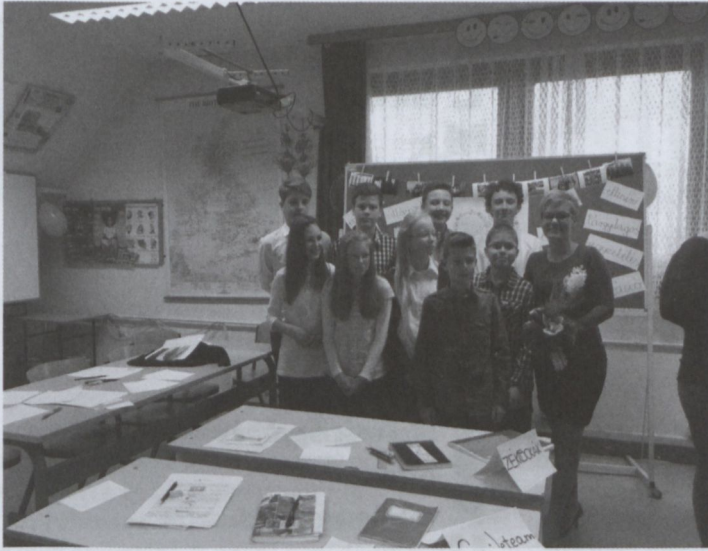
6. kép Tanulói vélemény 2.

Almási Disputakör jelene és jövője

Nyílt óránk után már további tetterkésztség motivált. Elhatároztam, hogy további hospitálási lehetőséget, tanulmányutat szervezek diákjaimnak. Így február 22-én eljuthattunk és együtt disputálhattunk a Szegedi Egyetem (SZEDIK) disputásaival is. Nem tudom szavakba foglalni azt, hogy mekkora öröm, élmény és tanulási lehetőség volt ez a gyerekeknek.

Természetesen további terveink és feladataink is vannak: március 15-i műsor, debreceni versenyre látogatás és új témák disputálása.

Kíváncsi voltam/vagyok, hogy a tagok hogyan is vélekedek a disputáról, a csapatról, a feladatokról egyaránt, ezért tíz kérdésből álló, szavazórendszerrel megoldható kérdőívet állítottam össze, melyet kördiagramok segítségével elemeztem ki (lásd melléklet).



7. kép A disputacsapat

Jó érzéssel töltött el, hogy a gyerekek mindenkinek ajánlanák a disputát, mint kulturált vitaközösséget, valamint legfontosabb előnyként említették a közösségi erejét, a szóbeli kifejezőképesség fejlesztését, valamint a magabiztosság erejét mindezeknek a technikáknak köszönhetően.

Külön értékesnek bizonyult az az eredmény is, miszerint a gyerekek érzik, hogy pozitívan változott életszemléletük és nagymértékben tudják hasznosítani e téren szerzett tudásukat a többi tantárgy esetében is.

Érdekesnek találtam disputa-témajavaslatukat is: első helyen az internethasználat, technológia, második helyen pedig a közösség és az oktatás témája került holtversenybe. Érdeklő az őket, a környezetüket, a világukat érintő kérdéskörök is. Mivel nagyon erős, támogató családi háttérrel rendelkeznek, a családot, mint vitatémát nemigen választották. Végezetül mindenképp kiemelném szakkörünk három nagyon fontos „disputa-alapelvét”:

Vitázz, hogy tanulj!

Törekedj becsületességre!

Vitázz tisztelettel!

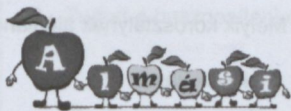
Megtanultuk a minőségi ítéletalkotást, melynek során javult szociális készségünk és a kulturált véleményütköztetésre való képességünk is.

A lap
L ehetőség
M a
A lláspont
S aját
I nnovatív

D isputa
I nformációgyűjtés
S orrend
P roblémamegoldás
U tazás
T ízen
A datok
K ommunikáció
Ö nképző
R eagálás

IRODALOM

- 243/2003 (XII.17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300243.kor - 2011.03.17.]
- Babits Mihály 1925: *Disputa. Nyugat 20.* [http://epa.oszk.hu/00000/00022/00382/11738.htm - 2016.03.17.]
- Disputa Kézikönyv [http://sophia.btk.pte.hu/disputa/egyebek/kezi/kezikonyv.html - 2016.03.17.]
- Galambos Rita – Grohe, Adam – Kiss László – Takács Viktória – Vajnai Viktória (szerk.) 2010: *Dilemma, disputa, demokrácia. Kézikönyv a vitakultúra fejlesztéséhez.* Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
- Odrobina Zoltán (szerk.) 2010: *A disputa játék* [http://slideplayer.hu/slide/1942420/ - 2016.03.17.]
- Pethóné Nagy Csilla 2007: *Módszertani kézikönyv.* Budapest: Korona Kiadó.



Almási Disputakör



*Possibilities of development of speech at dispute sessions is beautiful
Hungarian speech pushed into the background?*

Almási, the school of possibilities. I could actualize my supreme desire, the debate as a study group in September, 2015. We can practise the art of civilized debate with my group every week. We got an opportunity to show our most important topic in form of debate on 11th February, 2015. Assurers and negationists in groups could stand for systems of their own argument. It opens new doors to the members with dispute: forming a qualitative judgement, the development of skills of civilized collision of opinions and they could become active members of our society and their life, too.

MELLÉKLET

Disputa szavazás

Osztályzat: «grade»
Tárgy: Disputa
Dátum: «date»

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

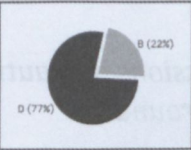
Fáj Szerkesztés Nézet Beszűrés Formátum Rajz Response Sűgő

1 / 10 kérdés

Tulajdonságok Eredmények Következő

Összefoglalás

Tartam: 00:00:21



Táblázat beszűrése a Notebook szoftverbe
Osztálydiagram megjelenítése

Részletek: (Elrejtés)

Tanuló	Válasz	Tartam
Névtelen-2	B	00:00:16
Névtelen-4	B	00:00:19
Névtelen-6	D	00:00:14
Névtelen-5	D	00:00:16
Névtelen-3	D	00:00:19
Névtelen-1	D	00:00:23
Névtelen-9	D	00:00:25
Névtelen-7	D	00:00:27
Névtelen-10	D	00:00:38
Névtelen-8	--	--

1 Melyik korosztálynak ajánlanád a disputát?

A kisiskolások
B kamaszok
C felnőttek
D minden korosztály

Cikket kibővítes

Start SMART Response tan... Disputa a gyerekek s... Disputa print screen...

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

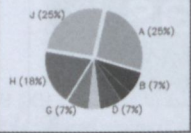
Fáj Szerkesztés Nézet Beszűrés Formátum Rajz Response Sűgő

2 / 10 kérdés

Tulajdonságok Eredmények Következő

Összefoglalás

Tartam: 00:00:21



Táblázat beszűrése a Notebook szoftverbe
Osztálydiagram megjelenítése

Részletek: (Elrejtés)

Tanuló	Válasz	Tartam
Névtelen-7	A, B, C	00:01:22
Névtelen-6	A, B, J	00:01:32
Névtelen-2	A, D, J	00:00:58
Névtelen-8	A, F, H	00:01:06
Névtelen-4	A, H, J	00:00:56
Névtelen-10	A, H, J	00:01:14
Névtelen-3	A, H, J	00:01:48
Névtelen-5	D, G, J	00:01:49
Névtelen-1	G, J, H	00:01:47
Névtelen-9	--	--

2 Jelöld, mi az a 3 pozitívum, amit ad neked a disputa!

A közösség
B barátság
C öröm
D hasznos
E szabadidő
F szövegértés
G önbizalom
H magabiztosság
I verseny
J szóbeli kifejezőkészség

Cikket kibővítes

Start SMART Response tan... Disputa a gyerekek s... Disputa print screen...

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

Fájl Szerkesztés Nézet Beszúrás Formátum Rajz Response Súly

Disputa szavazás
3 / 10 kérdés

Tulajdonságok Eredmények Következő

Összefoglalás
Tartam: 00:00:55

Táblázat beszúrása a Notebook szoftverbe
Oszlopdiagram megjelenítése

Részletek (Eltávolítás)

Tanuló	Válasz	Tartam
Névtelen-2	B	00:01:27
Névtelen-6	D	00:00:52
Névtelen-8	E	00:01:09
Névtelen-4	E	00:01:25
Névtelen-3	F	00:00:22
Névtelen-1	F	00:00:37
Névtelen-5	F	00:00:44
Névtelen-10	F	00:00:48
Névtelen-7	F	00:00:58
Névtelen-9	--	--

Automatikusan eltávolítás

3 Tudod-e hasznosítani más tantárgy esetében?

A 0
B 1
C 2
D 3
E 4
F 5

Oldal kibővítése

Start SMART Response tan... Disputa a gyerekek s... Disputa print screen...

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

Fájl Szerkesztés Nézet Beszúrás Formátum Rajz Response Súly

Disputa szavazás
4 / 10 kérdés

Tulajdonságok Eredmények Következő

Összefoglalás
Tartam: 00:00:32

Táblázat beszúrása a Notebook szoftverbe
Oszlopdiagram megjelenítése

Részletek (Eltávolítás)

Tanuló	Válasz	Tartam
Névtelen-2	C	00:00:28
Névtelen-8	C	00:00:30
Névtelen-6	C	00:00:31
Névtelen-4	D	00:00:24
Névtelen-1	E	00:00:25
Névtelen-7	E	00:00:40
Névtelen-3	E	00:01:05
Névtelen-5	F	00:00:22
Névtelen-10	F	00:00:28
Névtelen-9	--	--

Automatikusan eltávolítás

4 Változott-e az életszemléleted, amióta a disputa szakkörre jársz?

A 0
B 1
C 2
D 3
E 4
F 5

Oldal kibővítése

Start SMART Response tan... Disputa a gyerekek s... Disputa print screen...

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

Fáj Szerkesztés Nézet Beszűrés Formátum Rajz Response Sűgő

Disputa SZAVAZÁS
5 / 10 kérdés

Tulajdonságok Eredmények Kűvetkező

űszefoglalás
Tartam: 00:00:44

Tűblázat beszűrésa a Notebook szűfverbe
űszlopdiagram megjelenítése

Részletek: (Eltűlt)

Tanulű	Vűlasz	Tartam
Nűvtelen-2	A	00:00:41
Nűvtelen-8	C	00:02:00
Nűvtelen-6	D	00:00:43
Nűvtelen-1	E	00:00:12
Nűvtelen-3	E	00:00:22
Nűvtelen-7	E	00:00:29
Nűvtelen-5	E	00:00:38
Nűvtelen-10	F	00:00:45
Nűvtelen-4	F	00:00:46
Nűvtelen-9	--	--

űstűl kibűvűtése

Start | SMART Response tan... | Disputa a gyerekek s... | Disputa print screen ... | Hű 10:27

5 Szeretnű-e disputa versenyen részt venni?

A 0
B 1
C 2
D 3
E 4
F 5

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

Fáj Szerkesztés Nézet Beszűrés Formátum Rajz Response Sűgő

Disputa SZAVAZÁS
6 / 10 kérdés

Tulajdonságok Eredmények Kűvetkező

űszefoglalás
Tartam: 00:01:45

Tűblázat beszűrésa a Notebook szűfverbe
űszlopdiagram megjelenítése

Részletek: (Eltűlt)

Tanulű	Vűlasz	Tartam
Nűvtelen-8	A	00:00:20
Nűvtelen-2	A	00:01:38
Nűvtelen-7	A	00:01:40
Nűvtelen-5	A	00:01:41
Nűvtelen-6	C	00:02:57
Nűvtelen-4	E	00:01:39
Nűvtelen-3	F	00:01:45
Nűvtelen-1	F	00:02:31
Nűvtelen-10	H	00:01:40
Nűvtelen-9	--	--

űstűl kibűvűtése

Start | SMART Response tan... | Disputa a gyerekek s... | Disputa print screen ... | Hű 10:27

6 Melyik szerepben szeretsz a legjobban kiteljeseđni?

A bírű
B állítű 1
C állítű 2
D állítű 3
E tagadű 1
F tagadű 2
G tagadű 3
H idűműrű

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

Fáj Szerkesztés Nézet Beszúrás Formátum Rajz Response Sűgő

Disputa SZAVAZÁS
7 / 10 kérdés

Tulajdonságok Eredmények Következő

Összefoglalás
Tartam: 00:01:38

Táblázat beszerzése a Notebook szoftverbe
Osztálydiagram megjelenítése

Részletek: (Eltásta)

Tanuló	Válasz	Tartam
Névtelen-7	A	00:01:24
Névtelen-4	A	00:01:29
Névtelen-1	A	00:01:41
Névtelen-10	A	00:01:53
Névtelen-8	A	00:02:12
Névtelen-6	B	00:00:13
Névtelen-3	B	00:01:42
Névtelen-5	B	00:02:04
Névtelen-2	D	00:02:05
Névtelen-9	--	--

7 Van-e negatív tapasztalatod a szakkörrel kapcsolatban?

A 0
B 1
C 2
D 3
E 4
F 5

Ötlet kibővítése

Start | SMART Response tan... | Disputa a gyerekek s... | Disputa print screen ... | HU 10:29

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

Fáj Szerkesztés Nézet Beszúrás Formátum Rajz Response Sűgő

Disputa SZAVAZÁS
8 / 10 kérdés

Tulajdonságok Eredmények Következő

Összefoglalás
Tartam: 00:00:45

Táblázat beszerzése a Notebook szoftverbe
Osztálydiagram megjelenítése

Részletek: (Eltásta)

Tanuló	Válasz	Tartam
Névtelen-2	E	00:00:36
Névtelen-4	E	00:01:01
Névtelen-6	E	00:01:33
Névtelen-8	F	00:00:22
Névtelen-5	F	00:00:27
Névtelen-3	F	00:00:31
Névtelen-10	F	00:00:33
Névtelen-1	F	00:00:43
Névtelen-7	F	00:01:02
Névtelen-9	--	--

8 Fontos szerepet kapsz a disputában?

A 0
B 1
C 2
D 3
E 4
F 5

Ötlet kibővítése

Start | SMART Response tan... | Disputa a gyerekek s... | Disputa print screen ... | HU 10:28

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

Fáj Szerkesztés Nézet Beszűrés Formátum Rajz Response Sűgő

Összefoglalás
Tartam: 00:01:16

Táblázat besűrésa a Notebook szoftverbe
Osztódiagram megjelenítése

Részletek: (Eltűnt)

Tanuló	Válasz	Tartam
Névtelen-2	A, B, D, E, F	00:01:09
Névtelen-6	A, B, D, E, G	00:00:41
Névtelen-5	A, B, F	00:01:37
Névtelen-10	A, E, F A	00:01:43

Automatikusan ekejes

Start | SMART Response tan... | Disputa a gyerekek s... | Disputa print screen ... | HU | 10:29

9 Milyen témákat javasolsz disputálni?

- A oktatás
- B természetvédelem
- C egészség
- D család
- E technológia
- F internethasználat
- G közösség

Célt kibővíteni

Disputa a gyerekek szemével - SMART Notebook

Fáj Szerkesztés Nézet Beszűrés Formátum Rajz Response Sűgő

10 / 10 kérdés

Tulajdonosok Eredmények Következő

Összefoglalás
Tartam: 00:00:38

Táblázat besűrésa a Notebook szoftverbe
Osztódiagram megjelenítése

Részletek: (Eltűnt)

Tanuló	Válasz	Tartam
Névtelen-8	D	00:00:48
Névtelen-6	D	00:00:56
Névtelen-3	E	00:00:19
Névtelen-5	E	00:00:25
Névtelen-2	E	00:00:32
Névtelen-7	E	00:00:33
Névtelen-4	E	00:00:49
Névtelen-1	E	00:00:52
Névtelen-10	F	00:00:29
Névtelen-9	--	--

Automatikusan ekejes

Start | SMART Response tan... | Disputa a gyerekek s... | Disputa print screen ... | HU | 10:38

10 Milyen gyakran használsz fel az itt szerzett tapasztalataidat?

- A 0
- B 1
- C 2
- D 3
- E 4
- F 5

Célt kibővíteni

Egy szövegértési képességfejlesztési folyamat tanulságai*

Saját fejlesztésű taneszköz felhasználási lehetőségeinek mérésalapú, kritikai nézőpontú megközelítése

ZS. SEJTES GYÖRGYI

sejtes@hung.u-szeged.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája*



Kulcsszavak: *funkcionális nyelvészeti modell, intenzív szövegértési képességfejlesztés, mérések tartalmi kerete*

Bevezetés

Az elmúlt húsz év rendszerszintű, hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési vizsgálatok (PIRLS, PISA, országos kompetenciamérések) eredményei a teljesítmény és a háttérváltozók összefüggésrendszerében az iskolai fejlesztést hivatottak szolgálni, fogódzók adnak az oktatáspolitikának a lehetséges irányok kijelöléséhez. A mérések bizonyos tartalmi elemei (az olvasás célként és eszköztudásként kezelése, a szövegértési stratégiafejlesztés fogalmainak megjelenése) valamelyest nyomon követhetők a köznevelés alapdokumentumaiban. A Nemzeti alaptantervben (2012) a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő metakognitív tudáshoz és stratégiákhoz is találunk fogódzókat (Zs. Sejtes 2015: 42). A Kerettanterv (2012) 7. évfolyamától azonban a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelveken kívül a tantárgyak többségénél leginkább csak közvetett utalásokat találunk a szövegértési képesség fejlesztési lehetőségeire (Zs. Sejtes 2016). Ezek közvetlen hatása az osztálytermi gyakorlatra nem egyértelmű, további kutatásokat igénylő, vitatott probléma.

Többek között a 2000-es PISA-sokk hatására az akkori Oktatási Minisztérium közép-távú közoktatás-fejlesztési stratégiája, valamint a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) részeként megfogalmazott Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) keretében projektszintű fejlesztések (Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag SuliNova, Educatio Kht. 2005) indultak, melyek a résztvevő intézmények számára tartalmi és módszertani megújulást hoztak. A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyett megjelent a szövegértés, szövegalkotás tantárgy keretében zajló integrált magyar-

* Köszönöm dr. Molnár Edit Katalinnak, az SZTE Neveléstudományi Intézet adjunktusának és Szűcs Melindának, az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatójának az adatok értelmezésében nyújtott segítségét, valamint azt, hogy volt türelmük bevezetni egy bölcészt az SPSS rejtelmeibe.

tanítás, mely a mérések eredményeit figyelembe véve a következő alapelvek mentén zajlott: kommunikáció-központúság, tevékenységcentrikusság, rendszeresség, differenciáltság, kutatószemlélet (Pála 2009). Az eredmények dokumentálására rendszerszintű elő- és utómérések, hatásvizsgálatok nem készültek. A fejlesztő programban résztvevő 361 iskola a projektzárás után, a fenntartási időszak elteltével nem tudta folytatni a munkát. A programcsomagok nem elérhetők, a kidolgozott kerettantervek nem használhatók, a programhoz fejlesztett tankönyvek hiányoznak a választható tankönyvek listájáról.

Jelen munkát az hívta életre, hogy a szövegértési képességmérések lesújtó eredményei intő jelként folyamatosan jelen vannak a pedagógiai köztudatban, azonban az ezeket figyelembe vevő, a mindennapi osztálytermi gyakorlatba építhető rendszerszintű szövegértési képességfejlesztés tartalmának, módszereinek kidolgozása a jelen sürgető feladata.

2006-tól végzett szakértői tevékenységem (180 tanóra és foglalkozás látogatása az óvodától a 12. osztályig) során azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok igyekeznek megfelelni a tantárgyi tartalmak tanítása során a mérések eredményeihez és a HEFOP-fejlesztéshez kötődő, a pedagógus életpályamodell indikátoraiban is megfogalmazott módszertani elvárásoknak (IKT-eszközhasználat, csoportmunka, projektmódszer alkalmazása). Azonban a mindennapi gyakorlatban csak kevés pedagógus tudja megvalósítani az olyan tantárgyfeletti célokhoz, mint a szövegértési képesség, kötődő adaptív és reflektív tanításra épülő tudatos fejlesztést. Ennek oka, hogy a szakma adós maradt a mérések eredményeit figyelembe vevő, az osztálytermi gyakorlatba beépíthető szövegértési képességfejlesztés tartalmának, módszereinek kidolgozásával, a közvetlen fejlesztő folyamatok eredményeinek mérésével, publikálásával.

Célkitűzés

Jelen munka célja egy 2013-14-es tanévben végzett, szövegértési képességet fejlesztő taneszközhöz kötődő akciókutatás mérésalapú eredményeinek kritikai nézőpontú bemutatása.

A HEFOP-3.1.3-as projekt kompetenciafejlesztő programcsomagjának fent említett alapelveire, a PISA-mérés (OECD 2000) tartalmi keretére és a de Beaugrande és Dressler (2000) által kidolgozott funkcionális nyelvészeti modellre építve 2009-10-ben született meg a szegedi Maxim Kiadó gondozásában az a kompetenciaalapú tankönyvsorozat (2-8. osztályig) és a hozzá kapcsolódó tanári kézikönyv, amelynek egyik kötetéhez kapcsolódó fejlesztés (Zsigriné 2010) szolgált a kutatás alapjául.

A 13-14 éveseknek készült munkafüzet feladatsorait felhasználva egy 10 órás, szövegértési képességet fejlesztő tematikus egység kidolgozása és megvalósítása után a kismintás (32 fő) vizsgálat célja az volt, hogy az intenzív fejlesztési folyamat hatékonyságát igazolja.

A tematikus egység a következő elméleti és módszertani alapelvekre épült:

- A szöveget nyelvi vagy általában nyelvi jellegű kommunikációs egységként kezeltük. alapelvnek tekintettük, hogy a szöveggel a közlő valamilyen ismeretet közöl az olvasóval, meg kívánja őt győzni valamiről, valamilyen cselekvésre készíti, valamilyen érzelmet fejez ki. A szöveg a kommunikáció nyelvi egysége (Tolcsvai 2003).
- Munkánk során de Beaugrande és Dressler (2000) funkcionális szövegnyelvészeti modellje alapján minden olyan közlést szövegnek tekintünk, amely a szövegszerűség hét ismérvének megfelel. Az első két ismérv a szövegek anyagára irányul (ko-

hézió, koherencia), azaz szövegközpontúnak tekinthető. A többi ismérv a kommunikációra vonatkozik, tehát elsősorban felhasználó-központú (*szándékoltság: elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás*).

- A szövegértés fogalmát az általános információfeldolgozás keretében kezeltük. A fogalom funkcionális megközelítését vettük alapul, mely szerint a szövegértés: az írott szövegek megértése, felhasználása és a rájuk való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, és hatékonyan vegyen részt a mindennapi életben (Vári 2003).
- Arra törekedtünk, hogy a tanulók minél több szöveggel találkozzanak a fejlesztés során. A fejlesztési folyamatban a szövegek választásánál a szövegértési képesség hasznosíthatóságát, a mindennapi életben való alkalmazhatóságot: a tudástranszferet tartottuk fontosnak. Az élményszerző szövegtípushoz tartozó feladatok a „nyugatosokhoz”, ill. a kortárs irodalomhoz kötődtek (8. osztályos irodalmi tananyag).
- A konstruktivista pedagógia (Nahalka 2002) tanulásszemléletére épülő modelljének elemeit, interaktív, adaptív és reflektív tanulási módszereket alkalmaztunk a tevékenykedtetés során.
- A kritikai gondolkodás általános tanulási-tanulásegítési modelljére (Ráhangolódás–Jelentésteremtés–Reflektálás) építettük a fejlesztést (Temple és mtsai 1988).

A fejlesztés tematikus terve

A tanulási-tanítás egység témája: A szóbeli és írásbeli szövegértési képesség fejlesztése funkcionális nyelvészeti modell gyakorlati alkalmazásával.

A megvalósítás órakerete: az iskola pedagógiai programjában engedélyezett magyar nyelv és irodalom tantárgy + 10%-os óraterve keretében 10 óra.

A tíz óra egységei: 1. óra: előmérés, 2–9. óra: fejlesztés, 10. óra: utómérés

A megvalósítás helyszíne: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája

Osztály: 8.

A megvalósítás és a mérés ideje: 2013. december – 2014. január

A tematikus egység tananyagtartalma

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegértés, szövegalkotás Szóbeli és írásbeli szövegek megértése és alkotása	Órakeret: 10 óra
Előzetes tudás	<p>Különböző típusú és fajtájú szóbeli és írásbeli szövegek felismerése, megértése, alkotása. A szöveg információinak és gondolatainak az életkor szerint elvárható értelmezése.</p> <p>A tanult olvasási stratégiák adekvát alkalmazása.</p> <p>A tanult szövegalkotási (beszélt, írott) stratégiák adekvát alkalmazása.</p> <p>Az adott évfolyam követelményeinek megfelelő olvasástechnika.</p> <p>Az életkori sajátosságoknak megfelelő világról való háttérismeretek.</p> <p>A szöveghez kötődő címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése.</p> <p>A kommunikáció sikerességét befolyásoló körülmények felismerése.</p>	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	<p>A szövegértési kompetencia (beszélt, írott) fejlesztése úgy, hogy a szóbeli és írásbeli tevékenységek során a tanulók képessé váljanak a különböző jellegű és különböző utakon terjedő információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására. A szövegfeldolgozási stratégiák általános sémáinak alkalmazása különböző típusú (élményszerző, magyarázó, dokumentum) szövegeken.</p>	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
<p>a szövegértés, -alkotás mikrokészségeinek felismerése: a háttértudás mozgósításának képessége, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének képessége, az ismeretlen jelentésű szavak „megfejtésének” képessége, a kitalálás mint problémamegoldó képesség).</p> <p>Az információfeldolgozás menetének gyakorlati alkalmazása:</p> <ul style="list-style-type: none"> az információ érzékelése, felvétele; az információ tárolása; az információval való műveletek végzése; az információ visszakeresése; az információ továbbítása. <p>A (szóbeli, írásbeli) szövegtípusok hasonlóságainak, különbségeinek (formai, tartalmi viszonyok) felismerése, a kódváltás problémája.</p>		<p>Természettudományos tárgyak:</p> <p>a szövegtípusokhoz kapcsolódó magyarázó szövegek témája kapcsán</p> <p>Informatika:</p> <p>szövegalkotás elektronikus eszközökkel (word, PPT...)</p> <p>Vizuális kultúra:</p> <p>a nem nyelvi anyagú szövegek (kép) megértése, alkotása.</p>

<p>A szöveg felhasználó központú (a kommunikációra általában vonatkozó) elemeinek felismerése, alkalmazása:</p> <ul style="list-style-type: none"> szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség. <p>Szövegértési műveletek végzése</p> <ul style="list-style-type: none"> információ(k) visszakeresése: <ul style="list-style-type: none"> a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján; a visszakeresett információk segítségével bizonyos állítások megerősítése, ill. cáfolata; a szövegben megfogalmazott információ megértése, a segítségével irányított tevékenység végrehajtása. összefüggések, kapcsolatok felismerése különböző típusú kommunikátumokban: <ul style="list-style-type: none"> következtetések levonása olyan információk révén, amelyek implicit módon vannak jelen a szövegben; a folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondat szint) az egész szöveg globális jelentésének létrehozása; a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információ létrehozása. szövegértelmezés: <ul style="list-style-type: none"> a feladatok a logikai megértése, a szövegben található információk feldolgozása, a szövegre való reflektálás, a szöveg tartalmi vagy formai jegyeinek értékelése, a szöveg mélyebb rétegeinek megértése, a háttértudására (meglévő ismeretekre, tapasztalatokra) való támaszkodás. <p>A nem verbális jelek felismerése, alkalmazása a beszélt szövegekben (vokális jelek, tekintet, mimika, gesztus, testtartás).</p>	
---	--

Az egység órákra bontása

Óra	Téma	Tudásanyag (fogalmak készségszintű ismerete)	Tevékenységek	Megjegyzés
1.	Komplex szövegértési képességet mérő feladatsor írása- elő-mérés.	A szövegértési képesség az alkal-mazási dimenzióban	írásbeli feladatmegoldás, egyéni munka	A tanulók diagnosztikus mérése történik a fejlesztés megtervezése céljából. Az értékelés %-ban, tanu-lónként, gondolkodási mű-veletenként zajlik.
2.	Mitől szöveg a szö-veg?	<ul style="list-style-type: none"> - a tanári utasítás szövegfajtájának fontossága - a kommunikációs cél mérlegelése - a szöveg fogalma - a tartalmi és grammatikai összetartó erők fogalmának használata - szándékolttság - elfogadhatóság - helyzetszerűség 	<ul style="list-style-type: none"> - az írott utasításban megfo-galmazott információ meg-értése, segítségével adott te-vékenység végrehajtása - szövegértési feladatok megoldása - fogalomalkotás - érvelés 	A tanulóknak ezeket a fo-galmakat nem definíció-szerűen kell ismerni; mivel a szövegstruktúrák interper-tálása a cél, műveletek végzésével, a fogalmakat az alkalmazás szintjén kell megmagyarázniuk, a jelen-ségeket fel kell ismerniük.
3.	A szövegtípusok for-mai és tartalmi elkü-lönbítésének gyakor-lása.	<ul style="list-style-type: none"> - a szövegtípusok fogalma (élmény-szerző, magyarázó) - a szövegek külső és belső formája 	<ul style="list-style-type: none"> - a tanári kérdésekre adekv-át válaszok adása - szövegalkotás - szövegértési feladatok vég-zése - tanulói notebookok hasz-nálata - önellenőrzés 	A tanulói notebookok használatának gyakorlása nemcsak motivál, hanem a számítógép eszköze is a tanulási folyamatnak.
4.	Az élményszerző szövegek hallás utáni megkülönböztetése; a lírai szövegfajták	<ul style="list-style-type: none"> - a lírai szövegfajták hallás utáni megértésének gyakoroltatása - a lírai szövegfajták hallás utáni megértését segítő belső formai esz- 	<ul style="list-style-type: none"> - rím- és ritmusgyakorlatok („rímfaragás”) - fogalomalkotás az alkalma-zási dimenzióban 	A lírai szövegfajták belső formájának tudatosítása segíti a versek hallás utáni megértését.

	belső formája 1. : rím, ritmus.	közök (rím, ritmus, dallam) tudatosítása	<ul style="list-style-type: none"> - értő szövegmondás - értékelés, önértékelés - utánmondás - versmondás - irányított beszélgetés, - utánzógyakorlatok - mozgásos gyakorlatok 	Az elvárás, hogy a gyakorlás során kialakult tanulói készségek az ilyen fajtájú írott szövegek megértéséhez is hozzájáruljanak.
5.	Az élményszerző szövegek külső és belső formai sajátosságai (a hallott és nyomtatott szövegek sajátosságai a szövegértés szempontjából).	<ul style="list-style-type: none"> - nyelven belüli és nyelven kívüli szövegértést segítő tényezők (légzés, tempó, ritmus, szünet, hangerő, hangsúly, hanglejtés, artikuláció, hangszín, téma, rím, ritmus, dallam, kép) - a képvers fogalma 	<ul style="list-style-type: none"> - szerepjáték - páros és egyéni feladatmegoldás - egyéni fogalomalkotás - az értékelési készség fejlesztése - az egyéni szövegértési stratégia lehetséges eszközeinek tudatosítása - hallott és írott szövegek összehasonlítása 	A szerepjáték nemcsak a motivációt segíti, hanem az ellenőrzési, értékelési szempontok tudatosításával a saját stratégia kialakítását is.
6	A magyarázó szöveg-típus formai és tartalmi összefüggései.	<ul style="list-style-type: none"> - a magyarázó szöveg formai sajátosságai: folyamatos szöveg - összetett mondatok - kommunikációs helyzet - előszó 	<ul style="list-style-type: none"> - kiegészítés - folyamatos szöveg olvasása - feladatlap megoldása - önellenőrzés, önértékelés 	Az önellenőrzési, önértékelési készség fejlesztése a közvetett célja az órának. A tanár a feladatmegoldást és az ellenőrzést a tanári gépen követi. A differenciált házi feladat a jó képességű gyerekeknek készült.
7.	A magyarázó szövegtípus egy szövegfajtájának, a hírnék a külső és belső	<ul style="list-style-type: none"> - a hírek alapkérdései (Mikor? Hol? Ki? Mit csinált?) - a hírérték tényezői - sajtóhír megkülönböztetése az in- 	<ul style="list-style-type: none"> - szövegek olvasása - kooperatív csoportmunkában való részvétel - szövegalkotás írásban 	A csoportot először 2x16 fős csoportra, majd 4x4 fős csoportra osztjuk. Külön ügyelni kell a szoros

	formai sajátosságai.	<p>ternetes hírtől</p> <ul style="list-style-type: none"> - a hírérték, a hírszerkezete, internetes - hírforrás - internetes hír 	- a Word használata	időbeosztásra, mivel a „ke-rekasztal körforgó” kooperatív technika nagy fe-gyelmet kíván.
8.	Az adatközlő (doku-mentum) típusú szö-vegfajták külső és belső formai sajátos-ságainak felfedezte-tése az alkalmazás során.	<ul style="list-style-type: none"> - folyamatos szöveg - nem folyamatos szöveg - adatok - adatközlő szövegtípus - magyarázó szövegtípus - forma - téma 	<ul style="list-style-type: none"> - Activity játékban részvétel - feladatlap megoldása - szövegalkotás -definícióalkotás 	Az óra közvetett célja a tu-dástranszfer lehetőségé-nek megteremtése; olyan tudás megszerzése, amely más helyzetekre is átvihe-tő.
9.	A szövegtípusok (él-ménykínáló, magya-rázó, adatközlő) ösz-szehasonlítása gya-korlatok segítségével.	<ul style="list-style-type: none"> - élménykínáló (folyamatos, össze-függő, érzelmi hatás, a személyes hangvétel, az emberi cselekedetek, kapcsolatok leírása; szubjektív; no-vellák, mesék, versek...) - magyarázó (tudományos, ismeret-terjesztő, információközlő; objek-tív; érvelés, definíció, utasítás...) - adatközlő (nem folyamatos, tény-közlés, forma; grafikonok, térképek, ábrák ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - kérdésközpontú - válogatás - újságkivágás 	Újságok és folyóiratok, va-lamint ollók biztosítása a gyerekeknek arra az eset-re, ha nem „készít” valaki házi feladatot.
10.	Komplex ellenőrző feladatsor írasa.	A szövegértés alkalmazási dimen-ziójához kötődő fogalmak a: kohé-zió, koherencia, felhasználhatósága szándékolttság, elfogadhatóság, hír-érték, helyzetszerűség, intertextua-lítás, a szövegek célja → szövegtí-pusok → szövegfajták → a szövegek formája	A feladatok megoldása kü-lönböző szövegértési műve-letek végzését igényli, ezek-hez különböző szövegértési szintek tartoznak.	A formatív mérésrel elsőd-leges célunk a fejlesztési folyamat hiányosságainak a feltárása, a tanulók egyé-ni, differenciált fejlesztési feladatainak meghatáro-zása.

A vizsgálat mérőeszközei, értékelési rendszere

A szövegértési képesség mérése, értékelése az osztálytermi gyakorlatban nem egyszerű folyamat. Ez részben abból adódik, hogy a szövegértés permanensen fejlődő folyamat, amely az intézményesített oktatás kezdete előtt elér egy jelentős fejlettségi szintet (az iskolaérettség egyik feltétele, hogy a gyermek megértse mások beszédét), életünk végéig fejlődik, és két ember esetén soha nem lehet ugyanolyan. Ráadásul vannak kritikus periódusai a fejlődésnek, az egyik ilyen a 14. életév, jelen esetben a 8. osztály.

A magyar nyelv és irodalom tanórai fejlesztés, mérés, értékelés nehézsége abban áll, hogy a szövegértési képességfejlesztés folyamatában az anyanyelvtanításra integratív szerep hárul. A fejlesztése tantárgyfőlötti célként jelenik meg a köznevelés alapidokumentumaiban, az adott iskolatípus valamennyi évfolyamának tantárgyának fejlesztenie kell, ugyanakkor a fejlesztés közvetlen tartalmára, módszereire leginkább a magyar nyelv és irodalom tantárgynál találunk fogódzókat.

Mindezeket figyelembe véve a mérés alapjául választottunk élménykínáló, magyarázó, és dokumentumtípusú szöveget is.

A szövegértési képesség értékelési módjai közül jelen esetben a műveletek szintjét vizsgáló tesztek vettük alapul, amelyek a képességet mérik elsősorban, és nem a tantárgyi tudást. Két feladatsorral dolgoztunk az akciókutatás során.

Az előmérés egy élménykínáló (Guillaume Apollinaire *La tour Eiffel* című képverse) és egy magyarázó (a képvers fogalmának meghatározása) szövegtípust tartalmazott. Az utómérésnél egy magyarázó (ismertető az *Avatar* című filmről) és egy dokumentumtípusú (az *Avatar* című filmre szóló mozijegy) szöveggel kellett dolgozni a tanulóknak. A szövegek célja alapján különítettük el a szövegtípusokat (élményszerző, magyarázó, dokumentumtípusú). A méréseknel témájukban hasonló, de céljukat tekintve eltérő szövegeket választottunk. Változatos szövegfajták alkalmazására és a szövegek formai elkülönítésére törekedtünk (Vári 2003). A szövegek választásnál figyelembe vettük még a tanulók érdeklődését, életkori sajátosságait, előismereteit.

Az adott csoport integrált magyartanítási programban vett részt kompetenciaalapú szövegértés, szövegalkotás tárgyat tanult a HEFOP-3.1.3-as fejlesztés alapján, amely program az eddig döntően kronologikusan szervezett irodalomoktatás és leíró nyelvtan tanítása helyett az integrált nyelvi–irodalmi–kommunikációs képességek fejlesztését szolgáló magyartanítást állítja a középpontba. Ennek témánk szempontjából fontos alap-eleme a nyelvi problémaészlelés képességének folyamatos fejlesztése, a szövegértési és szövegalkotási automatizmusok kialakítása az egyes szövegtípusok szerkezeti és jelentés-tani jellemzőinek felfedeztetésével.

A mérőeszközök a PISA-mérések tartalmi keretét követve a *szövegértés szintjeinek* (információ[k] visszakeresése, összefüggések, kapcsolatok felismerése, lehetséges szövegértelmezések, szövegek összehasonlítása) megfelelő feladatokat tartalmaztak. A feladatok típusainál a válaszok meghatározottsága alapján: zárt és nyílt; a válaszok megadása alapján: feleletválasztó és feleletalkotó feladatokat váltakoztattunk.

Az előmérés 1. zárt végű feladatának művelete az információ-visszakeresés (az információ érzékelése, felvétele, tárolása, visszakeresése, továbbítása, a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján). A tanulóknak azt is fel kellett ismerni, hogy az A) vagy a B) szövegben találják meg a választ. A 2–6. nyílt és zárt végű feladatok művelete a kapcsolatok, összefüggések felismerése. A tanulóknak következtetéseket kellett levonni olyan információk révén, amelyek implicit módon jelen voltak a B)

szövegben. A folyamat során létre kellett hozniuk egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) az egész szöveg globális jelentését. A 7–10. feladat az értelmezés műveletére irányult. A szövegben található információk feldolgozása mellett a tanulóknak reflektálniuk kellett a szövegre, értelmezniük kellett a szövegek tartalmi és formai jegyeit. Az említettekén túl a 9–10. feladatok eredményes megoldásához szükség volt a szövegek mélyebb rétegeinek megértésére, bizonyos háttértudásra, mivel a szövegalkotási feladatok megoldásához a megszerzett információk és tapasztalatok alkalmazására volt szükség.

A utómérés azonos témájú (*Avatar*) szövegei (filmismertető, mozijegy) dokumentum-típusúak voltak, formájukat tekintve folyamatos és nem folyamatos, valamint kevert szövegfajtákat tartalmaztak. Az 1–2. feladat műveletei az információ-visszakeresés szintjéhez tartoztak, hasonlóan az előző méréshez a cél az információ érzékelése, felvétele, tárolása, az információ visszakeresése, továbbítása, a szövegben elszórt adatok azonosítása a szöveg azonnali megértése alapján. A 3. feladat megoldása az előmérésnél összetettebb műveletet igényelt a kapcsolatok, összefüggések felismerése szinten. A folyamat során egy adott szövegrészre összpontosítva (nem mondatszint) az egész szöveg globális jelentésének a létrehozása mellett a szöveg információinak és a már meglévő ismereteinek az összekapcsolásából új információt is létre kellett hozni a tanulóknak. A 4–8. feladat gondolkodási művelete az értelmezés mondat-, szövegalkotással. A feladatok logikai megértése, a szövegekben található információk feldolgozása, a szövegek tartalmi és formai jegyeinek értékelése, a mélyebb rétegek megértése mellett a megoldáshoz szükség volt a szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetése és értelmezésére. A 9–10. feladat művelete a szövegek összehasonlítása volt. A feladatmegoldások során a különböző fajtájú szövegek felismerése, céljaik megfogalmazása, az azonosságok és különbségek megállapítása, általánosítás, szabályalkotás az adott szövegek információinak felhasználásával volt a cél.

A fejlesztési folyamatban és a mérésnél is figyelembe vettem az életkorra jellemző sajátosságokat, különösen a gondolkodási formák fejlődését. Megtartottuk a fokozatosság elvét, vagyis a szövegértési szintek tanítása során az információ-visszakeresésétől haladtunk a szövegek összehasonlítása felé.

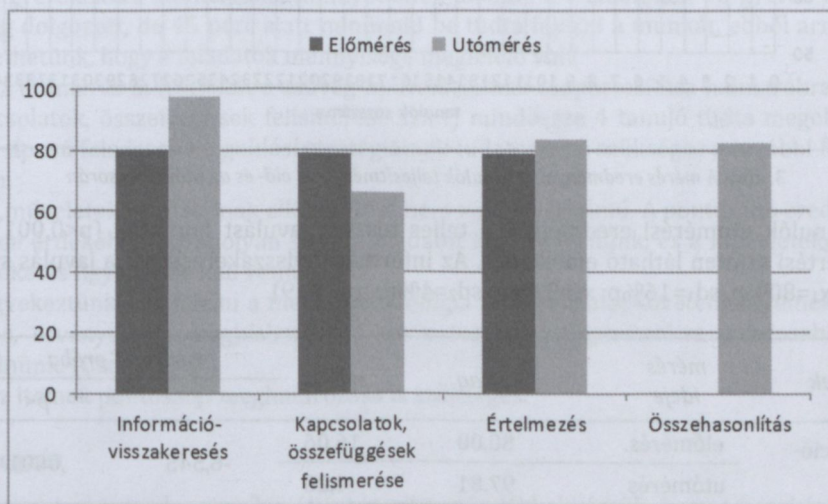
A mérések eredményei, az azokból levonható következtetések a fejlesztésre vonatkozóan

Az eredmények szemléltetésére kizárólag az átlagok és a szórások összehasonlítása (1. ábra) nem alkalmas, ugyanis ebből mindösszesen annyit állapíthatunk meg, hogy a tanulók hasonló szélsőértékekkel, hasonló átlaggal és némileg különböző szórással teljesítették a feladatokat. Mivel a fejlesztés lényegi kérdése az volt, hogy a tanulók mely képességterületen teljesítenek kiemelkedően, vagy épp hol maradnak el, így a valós információkat a részképességekben mutatott eredmények nyújtják. Ezek segítségével azonosíthatók azok a pontok, ahol az adott tanuló egyéni fejlesztésre szorul. Örömteli információ az is, hogy a tanulók teljesítménye összességében stabil.

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
előmérés	32	61	96	81	8,6
utómérés	32	59	98	82	13,1
utómérés (+ összehasonlítás)	32	60	96	81	8,5

1. ábra A mérés eredményei: átlagok és szórás

A fejlesztés legszembetűnőbb eredménye az információ-visszakeresés műveleténél látható, az emelkedés ~ 17 %, az utómérésben az átlag ~ 98 %, 90 % alatti teljesítmény nem volt (2. ábra). A további fejlesztés célja a szinten tartás.



2. ábra A mérés eredményei: műveletek

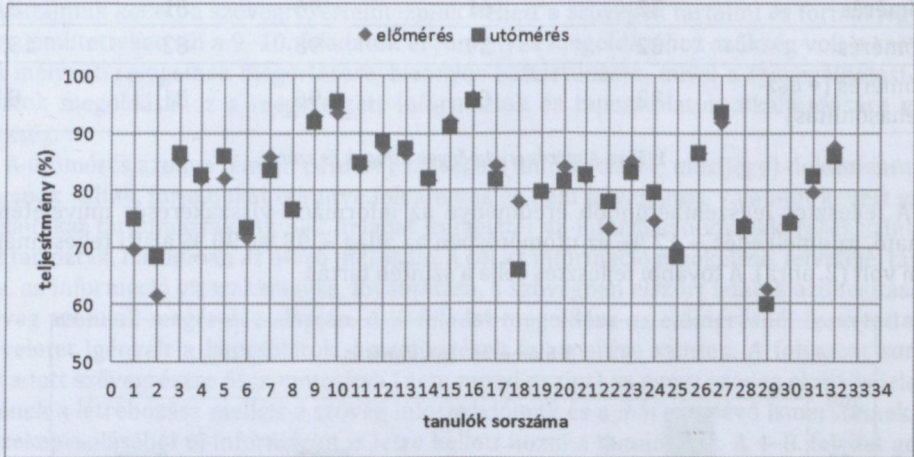
Az értelmezés eredménye az utómérésen ~ 4,5 %-kal, ~ 84 %-ra emelkedett. Az eredmény jónak mondható, azonban két tanuló egyéni fejlesztésre szorul e téren. Három tanuló teljesítménye is csak közepesnek mondható. A differenciált munkaforma alkalmazása lehet a további tanórai fejlesztés útja.

A legmagasabb szintű művelet, a szövegek összehasonlításának eredménye a legalacsonyabb az utómérésben: az osztályátlag ~ 82 %. Ez összességében jónak mondható. 13 tanuló 100 %-os eredményt ért el, azonban 9 tanuló ilyen irányú fejlesztése szükséges.

Öt tanuló átlagon felüli teljesítménye (3. ábra) azt mutatja, hogy további tehetséggondozó tevékenységre is szükség van az osztályban.

A gyerekek összteljesítménye jónak tűnik (~ 80 %), de a fejlesztés ellenére négy tanuló jóval az átlag alatt teljesített (3. ábra). Ennek okát abban látom, hogy a gondolkodási műveletek eredményeinek figyelembe vételével alakított egyéni munka kevés volt a fejlesztő programban. A leggyengébb (61%) és a legjobb (96%) eredmény között 35% a különbség, amit nagy terjedelemnek tekintek. A felzárkóztató tevékenységre 4 gyerek esetében nagyobb hangsúlyt kell fektetni. 5 gyerek 90 % fölött teljesített, ezért a fejlesztést

igen körültekintően kell megtervezni. A differenciált csoportmunkában végzett fejlesztés lehet a tanóra szervezésének az alapja.



3. ábra A mérés eredményei: a tanulók teljesítménye az elő- és az utómérés során

A tanulók utómérési eredményei a teljes teszten javulást mutattak ($p < 0,001$). Két szövegértési szinten látható emelkedés. Az információ-visszakeresésnél a javulás szignifikáns ($x_1 = 80\%$, $sd_1 = 16\%$; $x_2 = 97\%$, $sd_2 = 4\%$; $p = 0,019$).

műveletek	mérés ideje	átlag	szórás	páros T próba	
				t	p<
információ-keresés	előmérés	80,00	16,06	-6,545	,0001
	utómérés	97,81	4,20		
kapcsolatok, összefüggések	előmérés	79,38	14,73	1,854	n.s.
	utómérés	66,25	39,49		
értelmezés	előmérés	79,25	10,05	-1,553	n.s.
	utómérés	83,72	13,04		
teljes teszt	előmérés	81,14	8,60	-1,024	n.s.
	utómérés	82,59	13,19		

4. ábra A mérés eredményei: a tanulók teljesítménye az elő- és az utómérés során

Az értelmezésnél a csekély növekedés (5%p) azt jelzi, hogy hosszabb idejű fejlesztési folyamat szükséges a teljesítménynövekedéshez. Az utómérés tanulsága szerint ($x_2 = 82$, $sd_2 = 13$) a csoport heterogén, a tehetséggonдозás és a felzárkóztatás egyaránt szükséges, melyre a munkafüzet feladatsorai kiválóan alkalmasak, mivel a tanári útmutató jelöli, hogy az adott szöveghez tartozó feladatok melyik szövegértési szint fejlesztését célozzák.

A mérőlapokra vonatkozó tanulságok a méréseredmények alapján

Az előmérés eredményei igazolják azt a feltételezést, mely szerint az információ-visszakeresés könnyebb művelet a gyerekek számára a kapcsolatok, összefüggések felismerésénél. Ezért egyetlen feladatot készítettem (1.) az információ-visszakeresés mérésére, de ez nem elégséges, mivel az 1. a) feladat nem volt egyértelmű a gyerekek többségének, így az eredmények csak hozzávetőlegesek lehetnek. A kapcsolatok összefüggések feladatrésztúlsúlya sem billentette a nehézségi sorrendet, azonban az aránytalan feladatszámok miatt (1., 5., 4.) nem meghatározható, hogy a ~79% alacsonyabb átlag az ide tartozó feladatok nagy számában (2–6.), vagy a nehézségi fokában keresendő.

A mérések 7-10. feladatainak gondolkodási művelete ugyan az értelmezés, de a szövegalkotás is markánsan megjelenik. Nem lehet látni az éles határvonalat a két mentális folyamat között.

A gyerekek az utómérésnél könnyebbnek találták a feladatokat, 18 gyerek 35 és 40 percig dolgozott, de 45 perc alatt mindenki be tudta fejezni a munkát, ebből arra következtethetünk, hogy a feladatok mennyisége megfelelő volt.

Az utómérés 3. feladatát a szöveg információinak csoportosítása halmazábra alapján (kapcsolatok, összefüggések felismerése szint) mindössze 4 tanuló tudta megoldani. Az ilyen típusú feladatok megoldási stratégiáinak tudatosítása szükséges a további fejlesztés során.

A műveletek feladatainak elkülönítése nem volt egyértelmű. A pontosabb eredmények elérése érdekében ugyanolyan számú feladatot kell terveznünk, és a műveleteken belüli szinteket is figyelembe kell vennünk.

Igyekeztünk megfelelni a mérésmetodológia általános alapkövetelményeinek (objektivitás, érvényesség, megbízhatóság), de a tesztek jóságmutatóira gondosabban kell ügyelnünk. (Csapó 1997).

Az itemek pontosabb meghatározása is szükséges.

Összegzés

Jelen tanulmány szakmai reflexióként azzal a szándékkal készült, hogy a hazai és nemzetközi szövegértési képességmérések, a Szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztő oktatási programcsomag (HEFOP-3.1.3) tartalmi keretei, valamint funkcionális szövegnyelvészeti elemek mentén strukturált fejlesztési folyamat eredményeit mérve a fejlesztés további lehetséges irányához fogódzókat nyújtson.

A szövegértési szintekhez kapcsolódó eredmények információt szolgáltatnak a fejlesztés hatékonyságáról, a kipróbálás tanulságai segítettek a további egyéni fejlesztési irányok kijelölésében, valamint a feladatsorok összeállításának problémás területeire is ráirányították a figyelmet.

A méréssel igazolni tudtam a taneszköz felhasználásával támogatott fejlesztés hatékonyságát.

A taneszközhöz kidolgozott ellenőrző feladatsorok támogató eszközei a fejlesztésnek, az objektív, érvényes, megbízható méréshez a fentiekben jelzett átdolgozásuk szükséges.

Az akciókutatás azt a kettős célt is szolgálta, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő elméleti tudás elemeit (a mérések, már meglévő fejlesztések tartalmi keretei) integráljuk a gyakorlatba, az osztálytermi fejlesztő tevékenységbe, és a gyakorlat igényeit (a fejlesztési folyamatot támogató segédanyag szükségessége) figyelembe vesszük az elméleti kutatásokban.

A munka tanulságai segíthetik a felső tagozaton tanító magyartanárok szövegértési képességfejlesztő tevékenységét az osztálytermi gyakorlatban.

Jelen tanulmány a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézete, Neveléstudományi Doktori Iskolája és az MTA SZAB Neveléstudományi és Pszichológiai Szakbizottsága által szervezett „XIV. Pedagógiai Értékelési Konferencia - PÉK 2016” című tudományos konferenciára készült. Az előadás 2016. április 21-én hangzott el a Szegedi Akadémiai Bizottság székházában.

IRODALOM

- Csapó Benő 1997: A tanulói teljesítmények értékelésének mérési módszerei. In: Pócze Gábor (szerk.) *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése*. Budapest: OKI. 97–111.
- Csíkó Csaba 2007: *METAKOGNÍCIÓ-A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki
- De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang U. 2000: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Nahalka István 2002: *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pála Károly 2009: Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon [http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia - 2016.04.09.]
- Temple, Charles-Steele – Kurtis, Jeannie-Meredith 1988: *Hogyan neveljünk gondolkodó olvasókat? A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással projekt*. II. és VIII. tankönyv, kézirat.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. Szövegten. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Budapest: Akadémiai. 149–174.
- Vári Péter (szerk.) 2003: *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki.
- Zs. Sejtes Györgyi 2016: Metakogníció és szövegértési stratégia kerestetik a Kerettanterv (2012) 5–8. évfolyamán, Tanulás és fejlődés, IV. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia tanulmányai, International Research Institute, Komarno, 101–109., [http://www.irisro.org/pedagogia2016konfketet/index.html - 2016.04.01.]
- Zs. Sejtes Györgyi 2015: Olvasni nehéz! (Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben). *Módszertani Közlemények* 55, 2. 31–46.
- Zsigriné Sejtes Györgyi 2010: Kompetenciaalapú munkafüzet magyar nyelv és irodalomból 7. osztály Szövegértés. Szeged: Maxim.

Lessons from a development process of reading comprehension skills

The results of the national and international reading comprehension surveys of the past twenty years regarding efficiency and background variables are meant to serve development at schools giving feedback to teachers and thus working out the contents and methods of a system wide development of reading comprehension skills adaptable to classroom practice is an urgent task of today. The aim of this paper is to critically assess the measure-based results of an action research on a teaching tool, made in 2007, to develop reading comprehension skills with 20 series of reading tasks.

Reusing the exercises of the workbook for seventh grade students, designed and finalized a 10-hour long thematic unit for developing reading comprehension. The goal of the small sample survey with 32 participants was to verify the effectiveness of the intensive development process based on the content framework of the PISA survey (OECD, 2000) and the functional linguistic model of de Beaugrande and Dressler (2000).

The results measuring the levels of reading comprehension provided information about the effectiveness of the development, the outcomes have helped in setting new directions for personal development targets and pinpointed the problematic issues in compiling the series of exercises.

A helytörténeti kutatás és az online gyűjtemények helye és szerepe a történelemoktatásban Pásztó példáján keresztül

GORTVA JÁNOS

gortva.janos@ektf.hu

*Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola
és Pedagógiai Intézet, Eger, Magyarország*



Kulcsszavak: *adatbázisok, helytörténeti kutatás, kompetencia fejlesztése, motiváció, történelemtanítás*

Összefoglaló

A történelemtanár gyakran szembesül azzal, hogy a diákok motiválatlanok. Ha a diákok megértik, hogy a történelem érdekes, akkor motiváltabbá válnak. Ebben segíthet a helytörténeti kutatás és a modern technológia. A NAT előírja, hogy a történelemtanítás erősítse a szülőföldhöz kötődést, ezért a tanulmányban olyan lehetőségek bemutatására törekszünk, amelyek segítségével a történelemtanításban helyi sajátosságok is felhasználhatók. Számos olyan online gyűjtemény létezik, amely jól használható a helytörténet tanításánál. Ezeket a tanárok és a diákok egyaránt jól használhatják a tanórán és azon kívül is. A lehetőségeknek csak a tanár ideje és kreativitása szab határt. A tanulás a diákok számára élmény lehet, ha ezeket a lehetőségeket kihasználjuk. A példákban szereplő település Pásztó, de az ötletek bármelyik várossal, faluval megvalósíthatóak.

Bevezetés

A történelemtanár gyakran szembesülhet azzal a problémával, hogy diákjai számára elérhetetlen világokról beszél, tőlük – időben és térben – távoli dolgokról, amely legfeljebb mese, nem megfogható valóság. Van azonban egy módja annak, hogy a történelmi ismeretek megszerzését valóságos élménnyé tegyük, ez pedig az, ha a diákok számára egyértelművé válik, hogy a lakóhely, a család éppúgy rendelkezik történettel, ahogyan a világ történelemmel. Ha a nézőpontot legalább néhányszor mikrotörténetivé tesszük, akkor a diákjaink olyan élményeket szerezhetnek, amelyekkel erősödik a történelmi tudatosságuk, illetve a szülőföldhöz való kötődésük.¹ A következőkben néhány ötletet fogok adni arra,

¹ Gyáni Gábor (1997) szavaival élve: „A mikrotörténet – egyszerűen szólva – a méretek lecsökkentése, a vizsgált tárgy miniaturizálása (leszűkítése egyetlen falura, lakóhelyi közösségre, a háztartása, a családra vagy az egyénre), emellett a megfigyelés (az adatgyűjtés) mikroszkopikus módja.”

hogyan használhatjuk a helytörténet forrásait, esetleg a forrásanyag meglévő feldolgozásait a történelemoktatásban. Példáimban Pásztót használom, hiszen e település forrásait ismerve tudok konkrét ötleteket megfogalmazni, de olyan portálokat és lehetőségeket igyekszem bemutatni, amelyek segítségével bármely régióban dolgozó történelemtanár színesíteni tudja metodikai eszköztárát, s nem utolsósorban önmaga és diákjai helytörténeti ismereteit is gazdagíthatja.

A helytörténeti ismeretek felhasználását a NAT 2012 is előírja, amikor a történelem tanítását kifejezetten probléma-, forrás- és tevékenységközpontú feladatként írja le. A kiemelt fejlesztési területekkel kapcsolatban pedig kifejezetten így fogalmaz: „A történelem tanulása elősegíti a szűkebb és a tágabb közösségekhez – a családhoz, a lakóhelyhez, a nemzethez, Európához, az emberi civilizációhoz – tartozás személyes megélését.” (Magyar Közlöny 2012: 10708) E két feltétel egymást erősítve is megjelenhet a történelemtanítás során, hiszen a felhasznált forrásokat és tevékenységeket könnyen összegyűjthetjük a szülőföldről, az iskola és a lakóhely környezetéből.

A legtöbb település – így Pásztó is – rendelkezik helytörténeti munkákkal, ezek azonban gyakran évtizedekkel ezelőtt íródtak, így sem szemléletük, sem módszereik nem a legmodernebbek. Ennek ellenére a történelemtanár a technika fejlődésének köszönhetően ma már abban a szerencsés helyzetben van, hogy bátran adhat a diákjainak olyan projektfeladatokat, amelyeket digitális írástudásuknak köszönhetően kiválóan és nagy örömmel végezhetnek el. Emellett az is lehetővé vált, hogy az online elérhető, digitalizált forrásanyag segítségével maga a pedagógus készítsen olyan feladatlapokat, amelyeken keresztül kiválóan lehet a diákok forráselemzési készségeit fejleszteni, ugyanakkor pedig közvetlenül kapcsolódnak a településhez is. A következőkben néhány ilyen lehetőségre hívom fel a figyelmet, bár természetesen a lehetőségek és a módszertani megvalósítások száma gyakorlatilag végtelen.

A modern pedagógus eszköztárából ma már nélkülözhetetlenek az online adatbázisok és gyűjtemények, amelyek segítségével színesítheti a tanórákat és motiválhatja diákjait. Szerencsére egyre több olyan lehetőség van, amelyekkel akár helytörténeti jellegű órákat is tarthatunk, illetve a kompetenciafejlesztést egyedivé, helyi adatokat és információkat is felhasználóvá tehetjük. Ráadásul az ismertetett adattárakat, adatbázisokat nemcsak a tanár használhatja fel feladatlapok és fejlesztő feladatok készítéséhez, hanem akár a diákok is.

Statisztikai adattárak felhasználása

Nagyon fontos, hogy a diákok képesek legyenek különböző típusú forrásokból levonni és megfogalmazni a konklúziót. Sokszor használhatunk fel ehhez statisztikai adatsorokat, táblázatokat is. A tanítás és tanulás folyamata érdekesebbé tehető akkor, ha például a demográfiai folyamatokat nem csak nemzetközi és országos, de helyi szinten is megpróbáljuk vizsgálni, vizsgáltatni. Természetesen a makroszintű és mikroszintű tendenciák nem esnek mindig egybe, így a történelemtanárnak komolyan át kell gondolnia az ilyen feladatokat, hogy valóban arra a jelenségre hívja fel a figyelmet, amire szeretné. Ugyanakkor, ha a helyi adatok ugyanazt a tendenciát mutatják, mint az országos adatok, akkor érdekesebbé, személyesebbé tehető a táblázatok, vagy akár a diagramok, grafikonok elemzése. A Népszámlálási Digitális Adattár használatával a tanár olyan eszközt kap, amelynek segítségével könnyen készíthető az adott település adatait felhasználó feladatlap, de akár csak egy-egy feladat is. A diákokat először talán meglepi, de mindenképpen

motiválja is, ha nemcsak az országos adatokat, hanem a saját megyéjének, esetleg településének adatait vizsgálva juthat el egy-egy következtetéshez. Ezzel olyan forráselemzési, kompetenciafejlesztési feladatokat tudunk diákjaink elé tárni, amely minden bizonnyal egyedi, hiszen az adattárban fellelhető rengeteg információt magunk rendezhetjük feladattá. Mi készíthetjük el a népszámlálási adatok alapján a településre, illetve a megyére vonatkozó táblázatokat vagy diagramokat és grafikonokat. A tankönyvi példákkal együtt tehát egy alternatív taneszköz is a rendelkezésünkre állhat. Akár az alapvető elemzési készségeket is gyakoroltathatjuk a saját példák segítségével, de az is lehetséges, hogy a tankönyvi feladatokkal vessük össze ezeket, így összehasonlító elemzést végezzünk.

Helytörténeti adattárak

Másodikként a helytörténeti adattárak felhasználhatóságára kell felhívni a figyelmet. Sajnos nem minden település rendelkezik ilyenekkel, illetve a legtöbb esetben ezek hiányosak, mégis lehetőség van arra, hogy – ha rendelkezésre állnak – ezeket felhasználjuk az oktatásban. Pászto esetében például Hausel Sándor (1999) levéltáros készített el egy olyan névtárat, amelynek segítségével diákjaink megismerhetik saját családnévük, családjuk eredetét, hogy hozzávetőlegesen mikor érkeztek az adott településre. Ilyen adattárak nemcsak nyomtatott, de elektronikus formában is elérhetők, kiváló példa erre Aldebrő község, amelynek anyakönyvei CD-ROM-on is elérhetők kereshető formában (Nemesi 2014). Érdemes lehet az ilyen és ehhez hasonló feldolgozások felkutatása. Ezzel lehetségessé válik, hogy diákjaink a családjuk és településük történetéhez kapcsolódó feladatot kapjanak. Még egy nagy vonzókörzettel rendelkező középiskola esetén is fontosak lehetnek az ilyen feladatok, hiszen a diák a saját településének könyvtárában, helyismereti gyűjteményében is utána járhat annak, hogy létezik-e ilyen adattár, s ha igen, akkor dolgozhat belőle.

Sajtóelemzés

A település, illetve az iskola történetének kutatására kiváló lehetőséget nyújthat a korabeli sajtó elemzése. Természetesen megfelelő forráskritikával, irányított szempontok szerint. Ez a lehetőség alapvetően a XIX. század végi, XX. századi történelem tanulmányozásakor állhat rendelkezésünkre, akkor viszont fontos és hasznos. Pászto esetében például látható, hogy – bár a helyi sajtótermékek igen töredékesen maradtak fenn – a helyi és megyei lapok elemzésével rekonstruálható a városban ma is létező iskolák és kórház alapítása, az alapítás körüli problémák, nehézségek, sőt, sok esetben a későbbi működésről is híreket kapunk. Diákjaink így például elkészíthetik az iskola korai történetének vázlatát, esetleg egy történelmi tablót a korábbi időszakokról. Lehetséges esetleg az is, hogy egy-egy kiválasztott, őket érdeklő városi intézmény kialakulását, történetét vizsgálják, akár egyénileg, akár csoportokban dolgozva. Ehhez ma már nemcsak a könyvtárak helytörténeti gyűjteménye, esetleg a meglévő mikrofilmek nyújthatnak segítséget, hanem a világháló is. A Hungaricana közgyűjteményi portál például kiváló lehetőséget nyújt az ilyen jellegű feladatok megoldására azzal, hogy a megyei lapok jelentős részét – egyre bővülő számban és mennyiségben – elérhetővé teszi. A tanár kijelölhet egy-egy időszakot, de akár konkrét cikkeket is, amelyeket a megfelelő elemzési szempontok szerint diákjai feldolgozhatnak, ezzel bemutatva a témát. Ez nemcsak a forráselemzési készségek fejlesztésében lehet hasznos, hanem számos kompetenciát fejleszthetünk általa. A diákok fel-

használhatják anyanyelvi és kommunikációs ismereteiket az egyes sajtóműfajokról, ráadásul digitális kompetenciáik is fejlődhetnek.

A helyi sajtó elemzése azonban nemcsak a helyi témák, de az országos események tanításánál is felhasználható. Pászto esetében például lehetővé vált az I. világháború helyi vonatkozásainak vizsgálata a sajtótermékek elemzésével, így a világtörténelem ilyen fontos eseményének helyi hatásait is érzékeltethetjük. Diákjaink pedig akár saját felmenőikre vonatkozó információkat is találhatnak a feldolgozás során, így a történelem tantárgyhoz kapcsolódó feladat személyes élményt is jelenthet.

Tudatában kell lenni azonban annak is, hogy az ilyen jellegű feladatok a történelemtanár gondos előkészítő munkáját igénylik. Rendkívül fontos, hogy az elemzési szempontok lehetővé tegyék a téma pártatlan feldolgozását, hiszen látnunk kell azt a tényt is, hogy a sajtó a tájékoztatás mellett mindig is a befolyásolás egyik lehetséges eszköze volt.² A pedagógus szerepe nemcsak az előkészítésben, hanem az eredmények értelmezésében is jelentős. A diákok munkáját és eredményeit folyamatosan figyelni kell, szükség esetén korrigálva a folyamatot.

Helytörténeti séták

A történelemtanár munkája során nagy hangsúlyt kell fektetni a vizuális szemléltetés eszközeire is. Ehhez kiválóan felhasználhatók az aprónyomtatványok. Hasznos lehet, például a régi képeslapok digitális változatával való munka. Helytörténeti sétákat is szervezhetünk, amelyek során azt a feladatot adhatjuk diákjainknak, hogy a képeslapon szereplő hely, épület mai állapotáról készítsenek fotókat. Ezután lehetőség nyílik egy „ilyen volt, ilyen lett” típusú tabló, esetleg prezentáció készítésére. A diákok zsebében ma már ott lapul az okostelefon, így gyakorlatilag bármikor lehetséges különösebb előkészületek nélkül egy ilyen jellegű feladat megoldása.

Lehetőség nyílik arra is, hogy a digitalizált képekről levágva a feliratokat – néhány segítő információt adva diákjainknak – versenyt hirdessünk. A képen látható épület, esetleg terület mai helyének meghatározása, mai állapotának fotózása például kiváló játék és időtöltés lehet. A diákok így egyrészt észrevehetnek olyan épületeket, területeket a településen, amelyek szépségét, különleges voltát a mindennapok rohanásában nem látják meg, másrészt szinte észrevétlenül tudunk ismereteket nyújtani a lakóhelyük esetleges műemlékeiről, vagy a település életében korábban fontos szerepet betöltő épületek történetéről. Az internet természetesen ebben is a segítségünkre lehet. Kiváló lehetőséget nyújt például a Fortepan portál használata, amelyen több mint 65.000 fotó között kereshetünk, akár településre, akár más kulcsszóra. Emellett a már említett Hungaricana gyűjtemény egy másik adatbázisa is jól használható. A gyűjteményben 5 intézmény 300.000 darab képeslapja érhető el kereshető formában, így kiváló lehetőség van a válogatásra. Hasznos lehet az ismertetett portálok mellett a helyi és megyei múzeumok honlapjának böngészése is, mert egyre több esetben ezeken is található fotó- és képeslapgyűjtemény.

Akár azt a feladatot is adhatjuk diákjainknak, hogy ilyen és ehhez hasonló online gyűjteményeket keressenek. Ezzel egyrészt fejlődhetnek digitális kompetenciáik, hiszen információt kereshetnek, másrészt kialakulhat az osztályban, sőt, akár iskolai szinten egy

² Lipták Dorottya (2002) *Újságok és újságolvasók Ferenc József korában* című munkájában például rámutat arra – Bíró Lajos újságíró 1911-ben papírra vetett szavait idézve –, hogy az újságnak ki kell szolgálni a közönség igényeit is, s csak azt, s csak olyan módon írhatja meg, amelyre a közönsége fókusz.

olyan linkgyűjtemény, amely később is jól használható. Ezzel nemcsak egy adott település, de akár egy régió elszórtan meglévő digitális gyűjteményeiből is készíthető egy adattár, így az iskola vonzáskörzetéből is értékes információk nyerhetők.

Pásztó esetében létezik olyan feldolgozás, amely a település utcaneveinek változásával, történetével foglalkozik, így akár ezzel kapcsolatos feladatokat is adhatunk a diákoknak (Szomszédos 1992). Nézzenek utána, hogy hogyan bővült a település területe, milyen régi nevei voltak az egyes településrészeknek, ezek mire utalhattak és hogyan alakultak ki. Nem minden település van azonban ilyen szerencsés helyzetben, ugyanakkor az online elérhető térképgyűjtemények itt is gazdagítják eszköztárunkat. Lehetőségünk van ugyanis a településünkről készült régi térképek böngészésére, akár mai térképekkel való összehasonlítására. Figyelemreméltó online térképgyűjtemény például A Habsburg Birodalom Történelmi Térképei elnevezésű gyűjtemény. Ezzel fejleszthetjük diákjaink térbeli tájékozódási képességét és érdekesebbé tehetjük a tanulást is. Megnézhetik például, hogy hogyan nézett ki a lakóhelyük vagy az iskola környezete néhány évszázaddal ezelőtt. Egy ilyen feladat kiváló motivációs eszköz lehet az urbanizáció tanításánál, vagy éppen a vasútvonalak fejlődésének bemutatásánál. A diákok számára ugyanis természetes, hogy a mai út- és vasúthálózat ott van, ahol ő azt napi szinten látja, s talán bele sem gondol, hogy 150 vagy éppen 200 évvel ezelőtt ott esetleg még csak egy mező lehetett.

Audiovizuális emlékgyűjtés, a meglévő emlékek felhasználása

A történelemtudomány módszerei között az utóbbi időben igen népszerű lett az oral history módszere. Természetesen ez a módszer csak a közelmúlt eseményeinek feltárásában, feldolgozásában használható, ennek ellenére kiváló feladat lehet diákjaink számára.

Akár iskolatörténeti, akár településtörténeti feladatként is adhatjuk diákjainak, hogy készítsenek interjút az iskola, vagy a település utolsó néhány évtizedéről vagy akár egy konkrét eseményről idősebb személyekkel. Az interjúalany akár az iskola nyugdíjas pedagógusa, akár a település életében korábban fontos szerepet betöltő személy is lehet. A feladat egy speciális formájaként elképzelhető az is, hogy az interjúalany egy családtag legyen, akár nagyszülő, dédszülő. A tanárnak itt igen fontos szerepe van az előkészítésben és a feldolgozásban is. Az interjúkészítés alapvető fogásait meg kell taníttatni diákjainknak, illetve a strukturált interjú kérdéseit is össze kell állítani. Szintén nagyon fontos, hogy a diákok rendelkezzenek a beszélgetéshez szükséges előismeretekkel. Az elkészült beszélgetések megvágása és szerkesztése is izgalmas feladat lehet a diákok számára, a produktum pedig akár az iskola, akár a település történetéről számos ismerettel gyarapíthatja a készítőket vagy a közösség tagjainak ismereteit. Amennyiben van a településen helyi televízió, akár a technikai lebonyolításban, akár a publikálásban kérhetjük a segítségüket, így a diákjainkat könnyen komoly sikerélményhez segíthetjük.

A történelem tanítása során érdemes lehet felhasználni a rendelkezésre álló filmhíradókat is. Jelentős mennyiségű filmhíradó érhető el ingyenesen és online módon, így szerencsés esetben akár helyi vonatkozású korabeli filmanyagot is felhasználhatunk. Ez a lehetőség azonban nemcsak a helytörténeti témáknál hasznosítható, hanem akár magyar, akár egyetemes történeti témáknál is, ezért fontosnak tartom felhívni a figyelmet erre is.

Összegzés

A helytörténeti kutatások eredményei és a rendelkezésre álló digitális gyűjtemények lehetővé teszik, hogy a történelemtanár munkája során akár mikrotörténeti nézőpontból is bemutassa diákjainak a tárgyalt problémák egy részét. A lehetőségek kreatív kihasználásával akár a tanórai szemléltetés, akár a diákok tanórán kívüli foglalkoztatása is lehetségessé válik. Így erősítve a szülőföldhöz, a lakóhelyhez való kötődést és fejlesztve számos kompetenciát – akár játékosan, versenyezve is. Érdemes tehát minden tanárnak feltérképeznie, hogy milyen lehetőségek vannak az adott település és környezetének helytörténetét megjeleníteni a tantárgy oktatásában. A felvetett lehetőségek többsége ugyanakkor nem csak a történelemtanár eszköztárában jelenhet meg. A legtöbb feladat, ötlet jellege olyan, hogy akár össziskolai, akár több pedagógus együttműködését igénylő projektek keretében is megvalósítható. Nemcsak a szaktárgyi, hanem a NAT-ban meghatározott kulcskompetenciák is fejlődnek általuk, hiszen számos külső koncentrációs lehetőséget rejtnek magukban. Kiemelten fejlesztik a megjelenített feladatok a digitális, az esztétikai, az anyanyelvi és a szociális kompetenciákat, hiszen a sikeres tanuláshoz a diákoknak mindegyiket használniuk kell.

FORRÁSOK

- A Habsburg Birodalom Történelmi Térképei [<http://mapire.eu/hu/> – 2016.05.03.]
 Filmhíradók Online [www.filmhiradokonline.hu – 2016.05.03.]
 Fortepan [www.fortepan.hu – 2016.05.03.]
 Hungaricana Közgyűjteményi Portál [www.hungaricana.hu – 2016.05.03.]
 Népszámlálási digitális adattár [<http://konyvtar.ksh.hu/neda> – 2016.05.03.]

IRODALOM

- Gyáni Gábor 1997: A mindennapi élet mint kutatási probléma. *Aetas* 1997, 1.
 Hausel Sándor 1999: *Pásztó mezőváros 18. századi társadalomszerkezetének és lakosságának kialakulása. Névtár 1688-1770*. Pásztó: Pásztó Város Önkormányzata – Nógrád Megyei Levéltár.
 Lipták Dorottya 2002: *Újságok és újságolvasók Ferenc József korában*. Budapest: L'Harmattan.
 Nemes Lajos (szerk.) 2014: *Aldebrő község anyakönyvei: 1743–1923*. Aldebrő: Aldebrő Község Önkormányzata.
 Szomszéd András 1992: *Pásztó utcanévei 1991-ig*. Pásztó: Pásztó Város Önkormányzata-Nógrád Megyei Levéltár.
 Nemzeti Alaptanterv 2012. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf – 2016.04.16.]

Teaching History: the Significance of Local History Research and the Role of Online Repositories

History teachers often encounter students with no motivation for history. When students understand that history is intriguing, they will become motivated. Modern technology and local history research will facilitate this process. Teaching history is expected to strengthen patriotism as it is requested by the National Curriculum. There are numerous online repositories to be used by both students and teachers in regional studies, either at school or as extracurricular studies. The scope of possibilities usually depends upon

teachers' time and creativity. Learning can be fun for the students if we take advantage of these opportunities. In our case the example is the settlement named Pásztó, Hungary, but the same methods will work with any village or town.

Internetes mémek felhasználása a történelemórán

VINCZE JÁNOS FARKAS

vinczejanosf@gmail.com

Szászbereki Kolping Katolikus Általános Iskola Jászladányi Tagintézménye



Kulcsszavak: humor, kiegészítő-anyag, mémek, történelemtanítás, web 2.0

Bevezető

Egyetemi kurzusokon úgy tapasztaltam, hogy a popkulturális tartalmakat szélesebb körben lehet használni. Ezt valamelyest cáfolta a tanítási gyakorlatok során szerzett tapasztalat. Ennek okaként azt feltételezem, hogy az egyetemi kurzusokon a saját korosztályommal találkoztam, akik ugyanabban az időszakban szocializálódtak és így az élményeink és ismeretanyagunk java azonos.

Megan Poore 2015-ben megjelent könyve, a *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* kiváló támpontokkal szolgál a „netes” anyagok oktatásba integrálása kapcsán. Poore a web 2.0 fogalma helyett inkább a közösségi média kifejezést használja, mivel ezek a mindennapi életünk jelentős részét lefedik (Poore 2015: 32). Az ideális egyesítése az oktatásnak és a közösségi médiának akkor valósul meg, ha a feladatok során nemcsak a témához kell a tanulóknak érteni, hanem szükséges számukra a kreativitás, szintetizáló és értékelő képesség (Poore 2015: 34–35) is. A közösségi hálózatok kapcsán Poore (2015: 116) pedagógiai előnyként kiemeli a kommunikációt, az információ-megosztást, kapcsolatépítést és -tartást. Ezek a hálózatok rugalmasak és dinamikusak, folyamatos lehet az új ismeretek megosztása a diákok között.

Az iskoláskorúak szabadidős tevékenységeinek javát ma már a számítógépezés teszi ki. Azonban ez a tevékenységi forma nem feltétlenül kell, hogy értelmetlen cselekvést jelentsen. Az új helyzet új kihívásokat is jelent. Felhasználhatjuk többek között az olvasóvá nevelés és a digitális kompetencia fejlesztésére is. A web 2.0 széles mozgásterén belül a blogok és a blogírás egyre népszerűbbek, melynek egyik oka az is, hogy a mai iskolás korosztály a kommunikációs technológiákkal együtt nőnek fel, életük részét képezik a telefonok (melyek szinte mindegyikén elérhető chatprogram és a Facebook is), számítógép és az internet. A 14–17 éves korosztály 94%-a használja az internetet. 11 éves kortól a diákoknak már 63%-a használja az internetet tanulási céllal. Ugyanez a szám a középiskolások esetében már 96% (Cs. Bogyó 2009: 1–5). Cs. Bogyó Katalin (2009: 6) a blogok kapcsán így fogalmaz: „A blog egy folyamatosan frissülő, valamilyen téma köré szerveződő weboldal. Lényegében egy egyszerűsített internetes megjelenés, melynek a tartalmi részét nagyon egyszerűen lehet frissíteni.” Megállapítása érvényes a mémek világára is. Szükséges a folyamatos frissesség és az egyszerűség. Jól tükrözi, hogy fontos a kitartó munka,

fontos a rendszeresség és naprakészség. A naprakészség, folyamatos megújulás és a megújulás iránti igény a mémek esetében meghatározza azok sikerét.

Mik azok a mémek?

A kérdés kapcsán egészen 1976-ig kell visszanyúlnunk, Richard Dawkins korszakalkotó munkájáig, az *Az önző gén*. Dawkins (1986: 240) igen hatásosan vezeti be az új fogalmat a köztudatba: „*Én azt hiszem, hogy nemrégiben egy újfajta replikátor bukkant fel éppen ezen a bolygón. Itt van, és belebámul a képünkbe. Még gyermekcipőben jár, még esetlenül sodródik ide-oda őslevesében, de máris oly gyors evolúciós változáson megy át, hogy mögötte a jó öreg gén messze lemaradva liheg. Az új leves az emberi kultúra levese.*” Témánk az internetes mémek köre, de Dawkins elmélete gyakorlatilag körvonalazza azok működését. Az internet, annak is jelentős hányadában a Facebook adja az ifjúság körében az információforrások és a kultúra zömét, ez képezi a mi mémeink „levesét”.

A mém lehet bármi. Egy dallam, gondolat vagy újfajta építészeti módszer. A lényeg a terjedés. Ahogy a gének terjednek a szaporodás során testből-testbe, úgy a mémek agyból-agyba. A mémek pedig sikeres replikátorok, sebesen másolják önmagukat, mely során az új replikátor átveszi a hatalmat a régiek felett. Elterjedése és egyben sikeressége azonban erősen függ attól, mennyire elfogadható az egyedek számára (Dawkins 1986: 241–243). Dawkins (1989: 159–160) egy későbbi munkájában hangsúlyozza: amennyiben a mém egy dallam, sikere annál valószínűbb, minél fülbemászóbb. Vagyis legyen szélesebb körben befogadható, ezáltal jobban elterjedhet. Dawkins és Dennett szerint a mémek másolási folyamatához a hordozónak csupán passzív másolónak kell lennie (Kertész 2010: 76).

A pedagógia talaján maradva: Az általunk oktatási céllal készített mémek akkor lehetnek életképesek, ha a befogadó egyedek, vagyis a tanulók, magukévá tudják tenni. Ennek feltétele, hogy ismerje a mémen lévő utalásokat, gageket. A befogadhatóság esélyeit javítja, ha a saját kultúrájukból, érdeklődési körükből épül fel a mém. Terjedése pedig az internet és a Facebook nyújtotta lehetőségekkel csak pár kattintás.

Mém-bánya: A Facebook

Először is, miért a Facebook? Bár a profil regisztrációja 18 éven felülieknek lehetséges, azonban tudvalevő, hogy rengeteg 18 éven aluli is megtalálható a jelenleg legnépszerűbbnek számító közösségi oldalon.

Bodoky-Urbán (2011: 121) szerzőpáros munkájukban megemlítik, hogy már a közösségi oldalak hajnalán létrejöttek olyan szociális hálók, melyek kifejezetten az iskolai közösség építését szolgálták. Ezek között említik a classmates.com-ot és a magyarországi osztalytarsak.hu oldalakat.

Lévai Richárd 2014-es cikkében arra a megállapításra jutott, hogy bár a pedagógusok érzik, hogy nyitni kell és az oktatást ki kell terjeszteni az online térbe, de ez lényegében kimerül a zárt csoportokban való házi feladat megosztással, tananyag-kiegészítő videók megosztásával. Ezen kívül a zárt csoportok előnyeit taglalja, miszerint még az osztálykirándulások megbeszélését és dokumentumcserét is meglehetősen valószínűsíthetően e helyen (Lévai 2014: 18–19). Sajnos ezek szerint a Facebook nyújtotta lehetőségek még sincsenek kellőképpen kiaknázva!

De miben segíthet a Facebook? Kutatások kimutatják, hogy a tanárok felismerik a közösségi oldal nyújtotta lehetőségeket a pedagógusi munkában, azonban sokak számára

nehézséget okoz a munka és a magánélet különválasztása az online térben. Ez jelenti a pedagógusok legfőbb félelmét a szociális hálóval szemben. Keszy-Harmath Dániel (2014) azonban Balázs Gézát idézve felveti a „kairosz” fontosságát az e-tanulásban. Az a diák, aki elsőként látja meg a tanára bejegyzéseit, elsőként reagál egy feladatra vagy vesz részt egy felhíváson, előnyhöz jut.

Ez az előny pedig fontos a versenyző társadalomban. A hírek szinte azonnal érkeznek az olvasókhoz, és az információ birtoklása napjainkban a legnagyobb előnyök egyike.

Keszy-Harmath (2014) a kutatás eredményét összegezve szerintem elkeserítő válaszokat kapott a kitöltő pedagógusoktól, ám ennek ellenére bizakodó. *„A válaszadók által felállított sorrend szerint leginkább az információk közlésére (kötelességekre való emlékeztetés) és az érdeklődés felkeltésére (például irodalmi, művészeti vagy zenei alkotás iránt) a legalkalmasabb, legkevésbé pedig az anyanyelvi kompetencia körébe tartozó fejlesztési feladatokra (szövegértés, helyesírás, szókinccs fejlesztése), valamint a nevelésre vagy a fegyelmezésre. A válaszadók úgy látták, hogy a Facebook a tanári életnek is aktív része, lehet hasznosan is alkalmazni. Segít abban, hogy közelebb kerüljünk a diákjainkhoz, és (véleményünk és akaratumk szerint) kedvezően hassunk rájuk, vagy meggyőzzük őket bizonyos esetekben.”*

Tehát jól látható mind Lévai Richárd, mind Keszy-Harmath Dániel 2014-es eredményeiből, hogy a Facebook felhasználását a tanárok többsége csak kiegészítő jellegűnek ítélik meg, ózdkodnak tőle annak ellenére, hogy felismerik a benne rejlő lehetőségeket. A felhasználás mikéntje azonban, ahogy a példák is mutatják, nem lép túl a gyorsabb kapcsolatteremtésen.

A hirtelen csúcsra törő Facebookkal úgy tűnik, hogy nem képes az iskola lépést tartani. Érzik szükségességét, de megmerevedett struktúrája nehezen enged változtatni. *„Nincs túl nagy különbség itt valóság és virtualitás között: azt, hogy ki van életben, az szabja meg, hogy mennyire van aktívan jelen ebben a bűvös mesevilágban. Ennek a létmódját még el kell lennünk a popkultúrától, mert ott bezzeg milyen jól csinálják. [...] A Barbie-baba és Darth Vader mindennap új rajongókkal gazdagodik, pedig ezek, mondhatnánk lekicsinylően, nem is létező emberek.”* – írja Adorjáni Panna (2012: 71) arra reflektálva, hogy bár Örkény István is megtalálható a Facebookon, mégsem növekszik olyan ütemben a népszerűsége és a követőinek száma. E cikket olvasva leginkább az elkeseredettség hangjai érződtek, illetve a szerző szorgalmazza, hogy megoldást kellene találni, de javaslattal nem kimondottan él.

Szerencsére vannak, akiknek sikerül ezeken a problémákon felülemelkedni, és ezt rendkívül jól tükrözi Vajda Éva gimnáziumi magyartanár projektje, melynek keretében XIX. századi irodalmárok, költők éltek aktív életet a Facebookon. A beszámolójából kiderül, hogy a projektmódszer során a diákok önállóan kutattak, jutottak információhoz és végül, ezáltal nagyon sokat tanultak is (Vajda 2013).

Amit külön fontosnak tartok, az a gyerekek kreativitásának szabadon engedése és az önkifejezésnek való tér biztosítása. Az ilyen feladatok nem a gyerek elé teszik közvetlenül a műveket, hanem játszva lopják oda, észre sem veszik és már el is olvastak néhányat. Az olvasásnépszerűsítés rejtett módon történik. Ilyen rejtett módon történik azon esetekben is, melyek a történelmet és a Facebookot hivatottak egybegyűrni, mint mikor a márciusi ifjak Facebook-eseményen beszélnek meg a március 15-ei teendőket.¹

Tehát, amit Adorjáni (2012) problémaként felvet, miszerint attól függ a popkultúrában a lét, mennyire aktív az „illető”, ez esetben is jelen van. A diákok által készített profi-

¹ http://www.tenyleg.com/index.php?action=recordView&type=places&category_id=3115&id=217132

lok többnyire a mai napig aktívak és ezzel növekszik is az ismerőseik száma. Úgy gondolom, hogy minden tantárgyra vonatkozóan szükséges a popkultúrába való bekerülés az életben maradáshoz. Ez a probléma kerül elő Örkeny és Darth Vader esetében is. A Nyugat írói és a zombik találkozása (Csepella é.n.) bevonta valamennyire a popkultúrába Kosztolányit, Babitsot és Karinthyt, akik így a magyarórákon kívül is előkerültek, alapot teremtve annak, hogy akár munkásságukkal is foglalkozzanak a képregény olvasói.

Miben rejlenek lehetőségek?

A kérdésre szintén a mém alkotója adja meg a választ: *„Ha egy mém uralkodni akar az emberi figyelmen, akkor azt csak »vetélytárs« mémek rovására teheti.”* (Csepella é.n.) Tehát muszáj naprakésznek lenni az internet folyamatosan változó kultúrájában. Gombamód szaporodnak a különféle mémoldalak, melyek egyre színvonalasabbak, azonban, ahogy Dawkins már 40 évvel ezelőtt megállapította, ezek versengenek egymással. Szerencsénkre könnyen megállapítható, hogy a versengő felek között ki áll nyeresre: akitől lopnak. Tehát a repertoár szinte végtelen, már csak türelem kell a megfelelőek kiválogatásához.

A humor az internetes mémek másik rejtett kincse, amire bőven lehet támaszkodni. Hegyeshalmi Richárd (2014) megfogalmazta, hogy a mémek napjaink viccei. A humor pedig nemcsak általánosságban az emberi életben játszik nagy szerepet, hanem a társadalom leképeződésében is, az iskolában.

Falus Iván a tanár részéről a figyelem fenntartására vonatkozóan többek között megjegyzi, hogy szükséges a változatosság a hangszínen, mozgásban és a gesztusokban, fontos *„az auditív és vizuális csatornák váltogatása és kombinálása, egyszerű, jól áttekinthető ábrák alkalmazása.”* Szükséges a humor, mely *„az adott anyag rész megjegyzését s az előadóval, a tárggyal kapcsolatos pozitív attitűd kialakulását is segíti.”* A figyelem megőrzését segíti az élénkség, lelkesedés és elkötelezettség is (Falus 2003: 260). Az internetes mémek egyszerű ábrák, egyszerű magyarázatokkal, melyek humorosak, ezáltal a figyelmet fenntartják. A humorosságuk révén pedig a kapcsolatot erősítik diák és tantárgy, diák és tanár, diák és téma iránt.

A humor rendkívül fontos eszköze a tanárnak. 2010-es New York-i kutatás eredménye szerint *„a tanárok osztálytermi beszéde gyakran egyhangú, formális, humor nélküli, számos esetben hangsúlyoz objektív és ellentmondást nem tűrő tényeket, ezzel eltávolítja a gyermekeket a tudományoktól, és még nehezebbé teszi a diákokkal való kommunikációt. Az osztálytermi tanítást és tanulást a gyermekekre méretezett, fesztelenebb légkörben kell megszervezni a tananyag jobb megértésének és befogadhatóságának az érdekében.”* (Németh 2013) Ha lazábban tekintjük a tudományok értelmezését, akkor egyértelműen észrevehető, hogy a gyermeknek konkrétan az érdeklődését veszi el, ráadásul betaszítja az elrettentek táborába.

Az iskola, mint mikrotársadalom szerves részét képezi a teljes társadalomnak, mivel tagjai *„ki-be ingáznak nap mint nap”*. Ilyen megközelítésből a diákok nem szakíthatóak ki a társadalomból és az aktualitásból. Ezt tükrözi az is, hogy a pedagógus megpróbál az ő eszközeikhez nyúlni, de az is, hogy aktuálisan *„pörgő”* utalásokat teszünk. Vagyis a viccek és mémek közül sok esetben szerencsésebb lehet a mémet választani a korábban említett jellemzői miatt.

A humor akkor használható, ha azzal mások vallását, másságát, etnikai hovatartozását nem sérti a tanár. Csak a fogalmak megalapozása után használhatók azokat megkérdője-

lező humoros kijelentések. Fontosak az arányok. Nem szabad túlzásba vinni, mert csökkenti a diákok kötelezettségtudatát (Pap 2006: 30–31).

Tér és idő

Ahogy a bevezetőben már szó volt róla, a naprakészség és a megújulás nemcsak elengedhetetlen tanári jellemvonás, de a mémek alkalmazhatósága szempontjából is lényeges. Tapasztalatom szerint elengedhetetlen, hogy a tanár által prezentált popkulturális tartalom vagy mém illeszkedjen a tér és idő adta kötöttségekhez. Tér és idő alatt a következőt értem:

A tér az osztály/korosztály. Nem mindegy, hogy általános iskola vagy gimnázium, ötödik vagy nyolcadik, kilencedik vagy tizenkettedik évfolyam. Más és más szinten állnak az ismereteik, érdeklődés és életkori sajátosságok terén. Az idő pedig a felhasznált tartalom alkalmazására vonatkozik. Ami nekünk ma érdekes és vicces, pár év múlva már nem biztos, hogy az lesz. Jelen tanulmány tér-idő keretét egy 2014-ben tanított tízedik évfolyamos osztály, valamint 2015-ben tanított hetedik évfolyamos osztály adja.

Felhasznált mémek és tapasztalatok

2014-ben a mémek használata számomra nem volt kiforrott. Csoportos tanítási gyakorlatomat töltöttem egy gimnáziumban, a mémeket pedig elsősorban az órai színesítés céljából használtam, igyekezve némi tantárgyi tartalmat is csatolni mellé.

Hunyadi János törökkel vívott harca során a vitézt az általunk is jól ismert autós- vagy harcikártyák stílusában készítettem el (1. ábra). A diára felkerültek a fő vázlatpontok és egy Hunyadi-ábrázolás is. Csekély erőfeszítéssel „egységpontokba” szedve táltam az adatokat, melyek közül néhányat még a témazáróban is visszakaptam.

A reformáció témája kapcsán Luther Márton megkerülhetetlen személy. De ez a megközelíthetetlen, kulcsfontosságú, néha túlmisztifikált személy is lehozható a padok közé. Ezt hivatott kifejezni az általam magyarra fordított mém (2. ábra). Eredetileg angol változatban talákoztam vele.² A képen a szövegben Lutherhez köthető fontos tényanyag található, azonban az akkori szituáció átültetésre került a napjaink helyzetébe. Ezt pedig a diákok legfőképp az üzenőfalra kirakott állapotfrissítésekkel és lájkokkal tehetik leginkább magukévá. A mém lényege, hogy röviden közölt, fontos információt tartalmaz szöveggént. A képként pedig hiteles forrást ad, melyhez könnyen kapcsolhatják a szöveget. Az információ kiragadása korából és átültetése napjainkba pedig abszurdá és humorossá teszi, mindeközben viszont azonnal megérthető.

A mémek és trendi kifejezések keresztesztését használtam fel az ellenreformáció témájánál. Mint a katolikus mozgalom jelentős alakja, Loyolai Szent Ignác került „terítékre” (3. ábra). Bizonyos tekintetben a képen olvasható kifejezések is mémek, mivel magukon viselik a vírusszerű gyors terjedésüket, divattá váltak és aktuálisak. YOLO: *You Only Live Once*, vagyis egyszer élsz. SWAG: *Sexy With A bit of Gangsta*, tehát menő, trendi, vagy kúll, bár eredetileg a homoszexuálisok használták a kifejezést. Ennek a képnek a sikere teljes volt. Ezt betudtam az általuk is használt kifejezéseknek, ezáltal sejthették, hogy a tanár is tisztában van azokkal. A névben alkotott szóvicc a tananyagban elütötte a „szárazságot”.

Az 1666-os londoni nagy tűzvész kapcsán készítettem egy immáron teljesen saját mémet (4. ábra). Itt a „Meanwhile in...” mémekre igyekeztem utalni, melyek lényege, hogy

² Az eredeti kép: http://img.memecdn.com/martin-luther_o_2183039.jpg

a kép valami rendkívül hihetetlen dolgot mutat be, a „Mindeközben xy helyen” felirat pedig közelívé hozza az emberek számára, mintha egy teljesen természetes dolog lenne az ábrázolt esemény a megemlített helyszínen. A legerterjedtebbek Oroszországhoz és Finnországhoz köthetőek. London esetében szintén tényanyag került közlésre, mivel a tűzvész egy pékségből indult. Azonban az adat száraz közlése helyett egy elbogatellizált szituációba ültetve megtöri a monotonitást. Ezt felhasználva jóval fogékonyabbak voltak az egy évvel korábbi pestisjárványra, illetve az ahhoz kapcsolódó Daniel Defoe műre is. Korábban az irodalommal kapcsolatos külső koncentrációra nem érkeztek pozitív visszajelzések, sőt még a vázlatokba sem kerültek bele.

2015-ben már jóval felkészültebben láttam neki a mémek felhasználásának. Ekkor már egyéni tanítási gyakorlatomat végeztem egy általános iskolában. A működésük egyöntetű sikerét egy egyszerű, év eleji „felmérésnek” köszönhettem. Kértem a gyermekeket, hogy írják le az aktuális kedvenc filmjeiket, zenéiket, mi érdekli őket, kedvenc állatokat stb. Ezekből készítettem egy kisebb statisztikát, és a legnépszerűbbek bekerültek a „kalapba”. Ennek fényében a befutók az animációs rajzfilmek, játékok és a macskák voltak.

Az ipari forradalom kapcsán a monopólium fogalmának tényszerű rögzítése is mém segítségével történt (5. ábra). Úgy gondolom, hogy definíciók esetében előnyösnek bizonyulnak az efféle ráerősítések. A Monopoly játék ismerete, a fogalom gyakorlatba való ültetése sokat segített a megértésben. További kérdésként vetődik fel, hogy a fogalmak meghatározása során mekkora az az elvontsági szint, amit már nem lehet efféle módon közvetíteni.

Talán a legtöbb lehetőség a munkásmozgalmi irányzatok témájánál adódott. A kapitalizmus megbeszélésénél a jól ismert „Kapitalizmus piramisa” macskákkal megfűszerezve felkeltette a tanulók érdeklődését (6. ábra). Még inkább tetszett nekik, mivel a Facebookról jól ismert Pusheen köszönt vissza rájuk. A luddizmus kapcsán a lényegyet könnyűszerrel lehetett megragadni a South Park egyik szereplőjével (7. ábra), míg az irányzatok közötti apróbb különbségeket a „Van két tehened” segítségével (8–11. ábrák)³. Utóbbiakat az óra végi összefoglalás során használtam fel, mintegy megerősítésképpen. Ezek esetében azonban meg kell jegyezni, hogy nagyon elnagyolt képet adnak, politikaelméleti és ideológiatörténeti szempontból hagyunk némi kívánnivalót maguk után.

Végezetül egy kakukktójás: A dawkinsi definíció szerint a mém lehet egy dallam, ami annyira fülbemászó, hogy széles körben elterjed. Ilyen dallam a Star Warsból jól ismert *Imperial March* is, mely egyben az imperializmusról szóló téma felvezetője volt. A Darth Vader-féle birodalom és a köztársaság viszonyából könnyen lehetett az imperializmust definiálni, valamint az egész témának lényegét előrevetíteni.

Gyermeki vélemények

Fontosnak tartottam, hogy az általam felhasznált tartalmakkal kapcsolatban a gyermekek is visszajelezzenek, hiszen ennek segítségével tovább alakíthattam azokat, érezhettem, melyik a megfelelő irány. Néhány vélemény a névtelenül leadott visszacsatolásokból:

„Nagyon jó, hogy az imperializmusnál meghallgattuk a birodalmi indulót a Star Warsból, meg ilyenek.”

„Az óra eleji vicces képek, videók nagyon jó ötletek voltak.”

³ Az eredeti képek, kivéve a 11. ábra, mely saját készítés. <https://www.facebook.com/vankettehened/?fref=ts>

„Az tetszik, hogy haladós és egyben vicces is. Így könnyebben lehet megtanulni az anyagot.”

Összegzés

Az internet és a Facebook hatalmas lehetőségeket rejt magában. Ontják megállás nélkül a különféle mémeket, melyek a minőség széles skáláján mozognak. De ahogy kritikus forráselemzés is létezik, úgy a mémek esetében is kritikai vizsgálatot követően könnyen találhatunk olyanokat, melyek segítségünkre lehetne a tanítási folyamat során. Amennyiben mégsem találunk, de úgy gondoljuk, hogy a humor és a kép összekapcsolásával mégis segíthetjük a gyermekek tanulását, akkor magunk is készíthetünk különféle mémeket pl. az imgflip.com/memegenerator oldal segítségével.

Köszönetnyilvánítás

Nagy köszönettel tartozom Cs. Bogyó Katalinnak, aki látott fantáziát a munkámban és folyamatosan segített és bátorított e tanulmány megírása során!

IRODALOM


- Adorjáni Panna 2012: Örkény István wants to be your friend on Facebook. *Látó* 2012, 7. [http://epa.hu/00300/00384/00103/pdf/EPA00384_lato_2012_04_2327.pdf – 2016. 3.04.]
- Bodoky Tamás – Urbán Ágnes 2011: A Facebook hatása a hírfogyasztásra. Közösségépítés helyett közösségépítés. *Információs társadalom* 11, 1–4. 121–135.
- Cs. Bogyó Katalin 2009: A blogok szerepe és jelentősége az iskolai könyvtárban. *Korszerű Könyvtár*, 2009. 1–16.
- Csepella Olivér é.n.: Nyugat Zombik. [<https://www.indiegogo.com/projects/nyugat-zombik> – 2014. 2.17.]
- Dawkins, Richard 1986: *Az önző gén*. Budapest: Gondolat.
- Dawkins, Richard 1989: *A hódító gén*. Budapest: Gondolat.
- Falus Iván (szerk.) 2003: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hegyesalmi Richárd 2013: Soha ennyit nem röhögtünk. [http://index.hu/tech/mem/2013/07/28/soha_ennyit_nem_rohogtunk/ – 2014.12.16.]
- Kertész Gergely 2010: Kultúra és evolúció. Mire (volt) jó a mémelmélet, és mire nem? *Századvég* 56, 2. 71–96.
- Keszy-Harmath Dániel 2014: A Facebook használata az anyanyelvi nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 7, 1. [<http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=498> – 2014.12.17.]
- Lévai Richárd 2014: Hogyan használják a Facebookot az iskolák és közösségeik? *Modern Iskola* 8, 1. 18–19.
- Németh Máttyás 2013: A tanári beszéd és személyiség. *Anyanyelv-pedagógia* 6, 1. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=434> – 2014.12.17.]
- Pap János 2006: Puer Ridens. Humor az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 56, 5. 25–34.
- Poore, Megan 2015: *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Budapest: Wolters Kluwer.
- Vajda Éva 2013: Petőfi, Arany és kortársaik a Facebook-on. [<http://tanarblog.hu/projektek-oravazlatok/3769-petfi-arany-es-kortarsaik-a-facebook-on> – 2014.12.14.]

MELLÉKLET

Hunyadi János

- Él: 1407-1456
- Foglalkozás: vállalkozó (harcos, birtokos, bán, vajda, ispán, kapitány, kormányzó)
- Viszálykeltési kedv: alacsony
- Szociális érzékenység aszomszédokkal: nincs adat
- Speciális képesség: ünnep előidézése
- Speciális fegyver: a huszita-, condottieri- és törökharcmodor ismerete
- Harcérték: magas
- Főellenség: török, pestis

Hunyadi János harcikártya

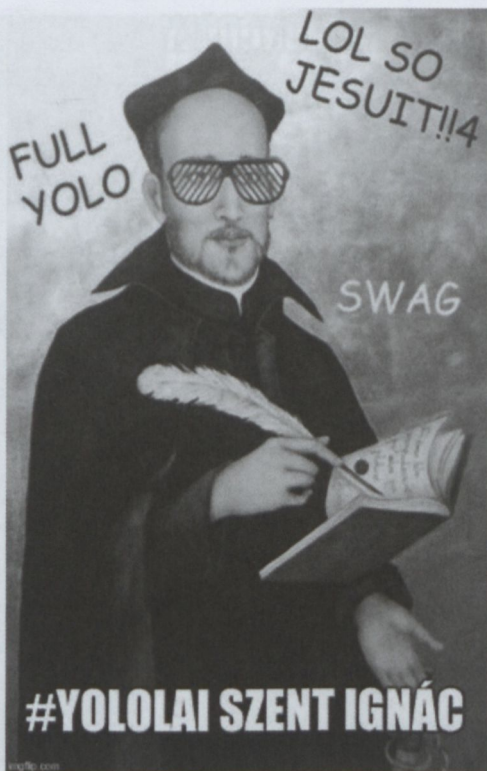


Et hic tibi belli spectant. potius regio vladisla-
 subtem interit: ne quis in regio in alterius officii
 moueretur: per dominos prelatos et barones regni in
 terdictum est. a nullo minus et aduenit fello pe-

1. ábra



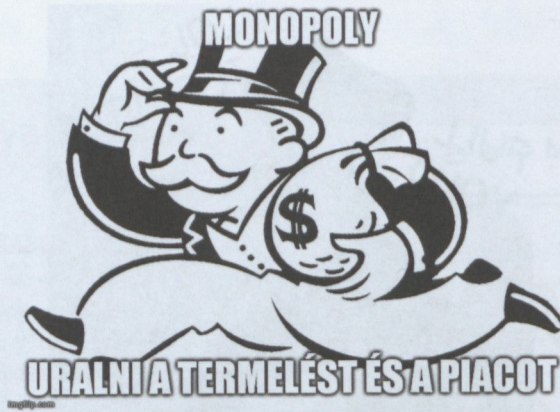
2. ábra



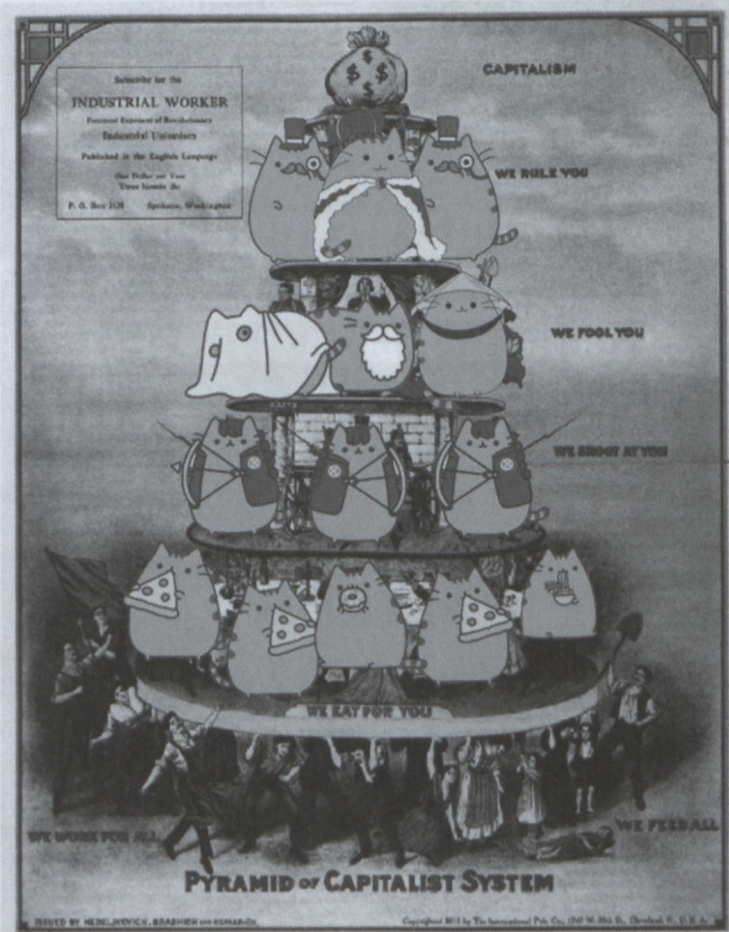
3. ábra



4. ábra



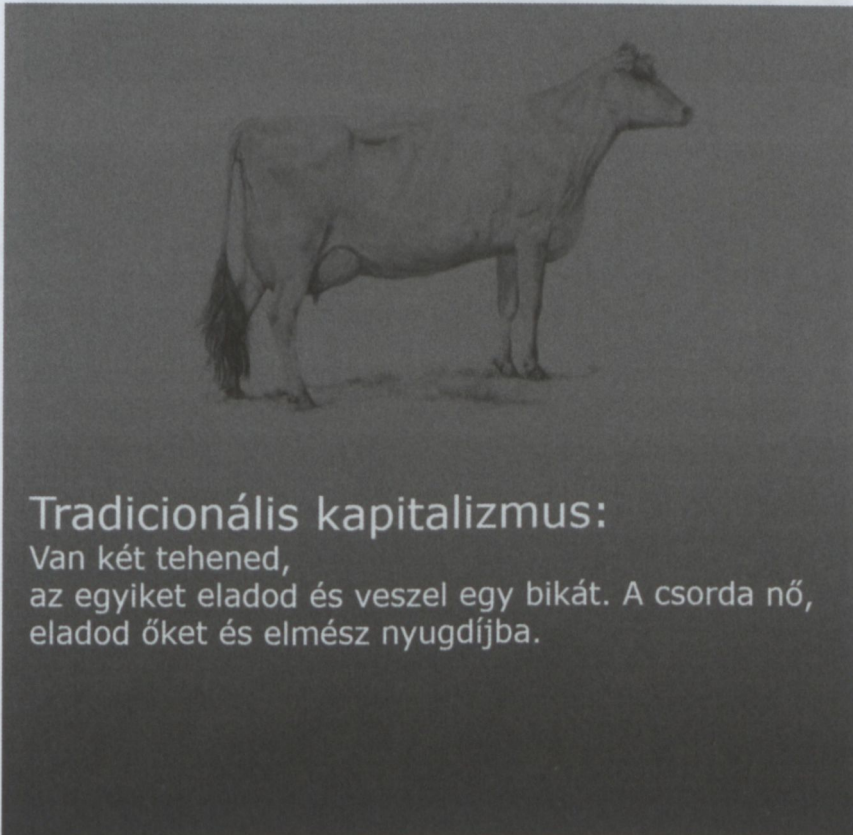
5. ábra



6. ábra



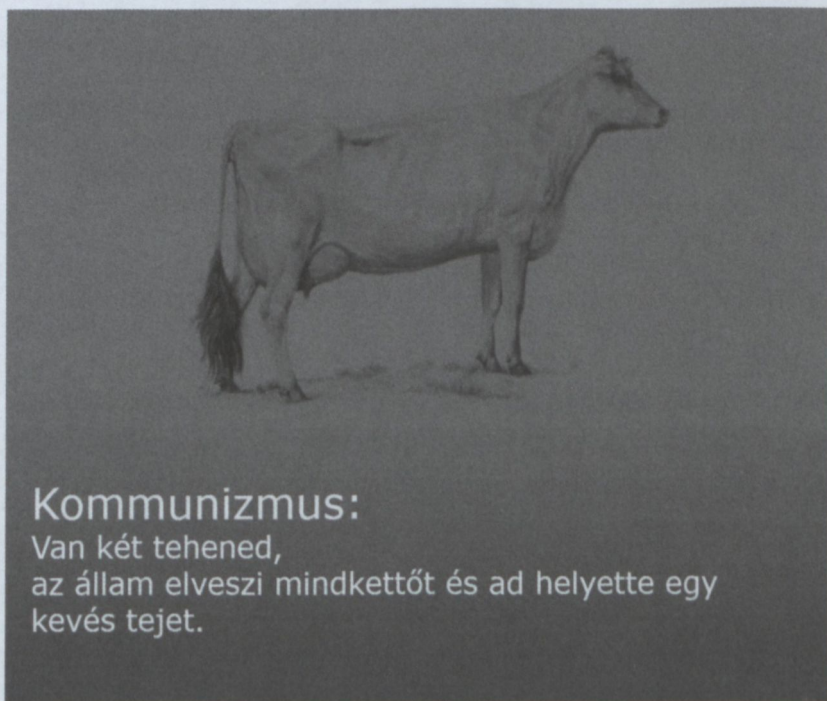
7. ábra



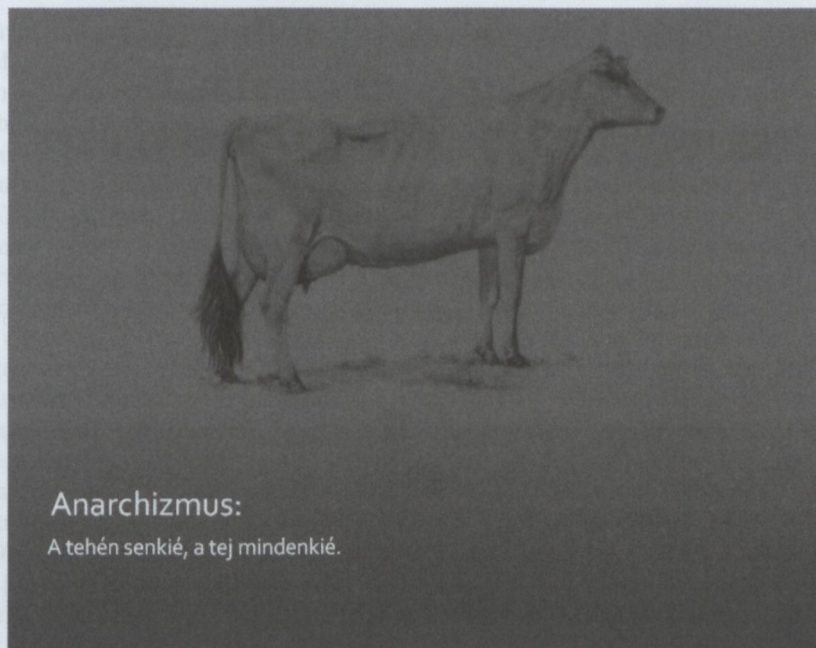
8. ábra



9. ábra



10. ábra



11. ábra

Memés during the teaching process

Current study contains practical advices for educators about the opportunities of using the Internet during the teaching process. It stresses the widening of the communication channel between the teachers and students, which may contains this way the Community Sites and their communication forms. Special attention is paid to the usage of memes, with conclusions resulting from practical experiences and feedbacks. The study makes their application touchable with marking different sources and concrete examples.

Kulcskompetenciák fejlesztése erdei iskolai programmal egy nyolcosztályos gimnáziumi képzés keretein belül

VARGA PÁLNÉ

akeragrav@citromail.hu

Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium Eger



Kulcsszavak: *biológia- és földrajzoktatás, erdei iskola, kompetenciafejlesztés, motiváció*

Absztrakt

A természettudományos tárgyak oktatásának válsága köznevelési rendszerünkben számos vitát, kutatást, konferenciát és publikációt indukált. Gyakorló gimnáziumi pedagógusként tett megfigyeléseim alapján ennek egyik oka a diákok személyes tapasztalatainak a hiánya. A tananyag összetétele, mennyisége, a kimeneti követelmények szintje nem teszi lehetővé a megfelelő mennyiségű közvetlen tapasztalat szerzését, az egyéni megfigyelést, a motiváció kialakulását a felmerülő kérdések megválaszolására. A felsorolt problémák egyik megoldási lehetősége az erdei iskolai programok alkalmazása a gyakorlatban. Az általam bemutatott program egyfajta megoldási lehetőséget kínál a földrajz és a biológia oktatásának megalapozásához, az önálló tanulás és problémamegoldás belső motivációjának kialakításához. Közben a természettudományos kompetenciák mellett egyéb kulcskompetenciák fejlesztése is lehetővé válik.

A kompetenciaalapú oktatás szükségessége a biológia és a földrajz oktatásában

A XX. század végének és XXI. század elejének mélyreható társadalmi változásai szükségessé tették a kompetenciaalapú oktatás bevezetését a köznevelési rendszerben. A társadalmi környezet kihívásai, a technika hétköznapi életet átszövő térnyerése, a munka világának drasztikus változásai olyan komplex kihívásokkal szembesítik az egyént, amelyek megoldásához az iskolarendszernek válaszokat kell adnia. A kompetencia egyszerre jelenti az élet különböző oldalairól érkező kihívásoknak való megfelelést, és olyan sokoldalú problémamegoldási készségek kiépítését, melyek során az egyén mozgósítja az erőforrásait, és tanult ismeretei alapján új, eddig ismeretlen problémákat képes megoldani anélkül, hogy pánikba esne, vagy arra hivatkozna, hogy ő ezt nem tanulta.

Ahhoz, hogy diákjaink életük során megfeleljenek az előre meg nem jósolható kihívásoknak, számos együttműködési és kooperációs formát ki kell próbálniuk, el kell sajátítaniuk. Tevékenyen kell együttműködniük szociálisan heterogén csoportokban, pozitív viszonyt kell kiépíteniük a többiekkel, hatékonyan kell dolgozniuk a különböző szempont-

ok szerint szerveződött csoportokban, tisztában kell lenniük a konfliktuskezelési módokkal, különböző helyzetek megoldási lehetőségeivel, el kell sajátítaniuk autonóm cselekvési formákat. Tapasztalataim alapján erre a hagyományos tantermi felépítésű frontális oktatási módszer nem alkalmas.

A természettudományok oktatása során felmerülő nehézségek gyökerei hasonlóak. Az általam tanított tantárgyak, a földrajz és a biológia is szintetizáló tudományok, számos összefüggés, jelenség csak más természettudományos tantárgy (kémia, fizika, matematika) ismeretanyaga segítségével értelmezhető. A gazdaság- és társadalomföldrajzi ismeretek történelmi és egyéb társadalomtudományi összefüggések segítségével érthetőek meg. Ugyanakkor ezek az ismeretek akkor válnak a diákok tudásanyagának maradandó részeivé, ha életszerű helyzetekben, saját tapasztalataik alapján tesznek szert rájuk. A személyes megfigyelés, kísérletezés, kutatás, saját tapasztalat nem pótolható semmiféle tanári magyarázattal, bármilyen remek előadó is az illető.

Középiskolai tanárként 15 év gyakorlata során számtalanszor tapasztaltam, hogy a nyolcosztályos gimnáziumba bekerülő lelkes, aktív, motivált 10-11 éves gyerekek hogyan fásulnak el, hogyan tűnik el a lelkesedésük a mennyiségben és összetételben nem nekik való tananyag nyomása alatt. Természetesen naivság lenne azt állítani, hogy létezik olyan módszer, amely minden gyermek számára megfelelő. Minden gyermek más, de az általánosan jellemző rájuk, hogy kíváncsiak, örömmel figyelnek meg és végeznek el számukra érdekes kísérleteket, könnyen lelkesednek, és szeretik, ha sikerélményük van. Szépnek tartják a tájakat, a növényeket, nagyon szeretik az állatokat. Ilyen tekintetben pedig az erdei iskola, mint alternatív tanulási módszer, kiváló lehetőségeket nyújt az imént felsoroltak teljesítésére.

Az erdei iskolai programok során fejleszthető kompetenciák:

- hatékony, önálló tanulás,
- természettudományos kompetencia,
- esztétikai – művészeti tudatosság, kifejezőkészség,
- kezdeményezőképeség, vállalkozói kompetencia.

A következőkben a több mint egy évtized alatt kialakult rendszert és ennek tapasztalatait szeretném bemutatni.

Az erdei iskola célja, feladatai

A 2002-es évtől szervezem az iskolánk pedagógiai programjába is bekerült erdei iskolai projektet. Az akkor még éppen elindult nyolcosztályos gimnáziumi képzés számára szeretnénk volna egy életkoruknak és tudásszintjüknek is megfelelő iskolán kívüli programot szervezni, amivel a sok új ismeret megszerzése mellett a már meglévőket rögzíteni tudják, és emellett közösségépítő, valamint emlékezetes élmény marad számukra. Rendkívül fontosnak tartom, hogy a nyolcosztályos gimnázium diákjai minél hamarabb találkozzanak a természettel, gyakorlatban ismerjék meg Magyarország sokrétű és gazdag élővilágát, valamint a helyszínen tudják megfigyelni a földrajzi környezet és az élővilág ökológiai összefüggéseit. Ugyanakkor a szülőktől és az otthon biztonságától távol töltött öt nap lehetőséget biztosít az önállóságuk fejlesztésére, az osztálytársaikkal való kapcsolatok kialakítására és elmélyítésére, önálló döntések hozására.

A szervezés változásai:

Kezdetben pályázatok keretében valósítottuk meg a programot. Emiatt a helyszínek is változtak. Első alkalommal 36 fő ötödik osztályos és 38 fő hatodik osztályos tanulóval bonyolítottuk le a Tardosi Sporttábor területén. A következő évben egy másik pályázat a Győr-Moson-Sopron megyei Vének községbe kalauzolt el bennünket, az abban az évben hatodik osztályos 32 tanulóval. A következő évben olyan oktatáspolitikai változások következtek be, hogy nem tudtuk megszervezni a programot, ekkor került be iskolánk pedagógiai programjába. Azért, hogy ne maradjon ki egy osztály sem, áthelyeztük a hetedik osztály tanévének az elejére. Ezt az is indokolta, hogy a tanév végi időpont nem volt szerencsés az érettségik lebonyolítása miatt. Számos kolléga, aki szívesen vett volna részt a programban, vagy éppen az adott osztály osztályfőnöke volt, nem tudott volna eljönni az érettségi körüli feladatai miatt. Így az időpontot a hetedik osztály szeptemberére helyeztem át. Ez szakmailag is indokolt volt, mert a hatodik osztály természetismeret anyaga foglalkozik Magyarország földrajzával és élővilágával, valamint tartalmaz alapfokú ökológiai ismereteket is. Ez a megalunult anyag szépen leülepszik a nyári szünetben, és a szeptemberi erdei iskolában felelevenítve, a későbbi ökológiai, biológiai és földrajz tananyagok nagyon szilárd alapja lesz.

Hat éven át Felsőtárkány adott otthont a programnak. A gyönyörű környezet, a változatos és könnyen teljesíthető túraútvonalak rengeteg lehetőséget kínáltak ismeretek szerzésére és a természetjárás megszerettetésére. Az utóbbi 4 évben Sátoraljaújhely az erdei iskola helyszíne. A változtatás indoka egyrészt a korábbi szálláshely színvonalának leromlása volt, valamint az, hogy szerettünk volna javítani a már berögzült, rutinszerűen végzett programon.

Ahogy a leírásból is következik, ez a projekt nagyon sokrétű együttműködést feltételez. A szervezés és lebonyolítás során a másik biológia-földrajz szakos kolléganőmmel rengeteget dolgozunk együtt, hogy mindig az adott osztályhoz igazítsuk a feladatokat. Az öt nap szellemileg és fizikailag is igénybe vesz mindenkit, ezért az előkészítés és a lebonyolítás során a mindenkori osztályfőnökkel is komolyan és hatékonyan együtt kell dolgoznunk. Az utóbbi két évben a negyedik közreműködő kolléga testnevelés-biológia szakos, aki szakmai tudásával és kreatív, vidám, mozgásos feladataival nagyon sokat lendít a jó hangulat megteremtésén. Számomra az állandó szakmai fejlődés mellett az is nagy előnye a programnak, hogy az összes nyolcosztályos gimnáziumi osztályt és osztályfőnököt nagyon jól ismerem. A gyerekekkel bizalmas, baráti kapcsolat alakul ki, és külön öröm számomra, hogy sokszor jelenítik meg ezeket az élményeket érettségiző korukban is a gombavaton, vagy mennek el „nosztalgia kirándulásra” arra a helyre, ahol olyan jól érezték magukat. A szülők is nagyon hálásak ezért a programért. Általában személyesen mondanak köszönetet a hazaérkezéskor, és az is gyakori, hogy az erdei iskola előtt vagy utána a családdal ellátogatnak az éppen aktuális helyszínre. Nagy öröm számomra, hogy a családok életformájának tényleges alakításában is van szerepünk.

A programban alkalmazható megelőző tapasztalatok:

- az iskolában és a tágabb környezetben szerzett információk, tapasztalatok, ismeretek,
- saját, egyéni tapasztalatok.

A program közvetlen célja:

- a tanórákon szerzett ismeretek alkalmazása,
- új ismeretek nyújtása,

- kapcsolatteremtő készségek, képességek fejlesztése,
- viselkedéskultúra erősítése, gazdagítása,
- új kapcsolatok létesítése,
- alkotóképesség, kreativitás fejlesztése,
- térbeli tájékozódás fejlesztése, tájékozódás lakott és természeti területen,
- viselkedés a természetben.

Tantárgyi kapcsolódási pontok:

- biológia,
- földrajz,
- testnevelés,
- egészségtan,
- technika és életvitel,
- rajz és vizuális kultúra,
- matematika,
- magyar nyelv és irodalom,
- történelem.

A kompetenciafejlesztés fókuszpontjai:

- információgyűjtés, információkezelés, rendszerezés, feldolgozás, feladatvállalás, problémamegoldó képesség, szabálykövetés, segítségnyújtás, belső kontroll, önállóság, tolerancia, együttműködés, felelősségvállalás, kommunikációs készségek, kitartás, önbizalom, pozitív önértékelés, közösségi munka, részvétel közösségi feladatokban.

Az erdei iskola tervezése, előkészítése

Előzetes terv

HÉTFŐ:

- Indulás autóbusszal a tanérvnyitó után.
- Tokajban megtekintjük a Bodrog és a Tisza összefolyását rövid pihenőként.
- Érkezés a táborhelyre.
- Szállás elfoglalása, kipakolás, szobarend és a tábor házirendjének ismertetése.
- Amennyiben az idő engedi, fürdés a táborhely medencéjében.
- Csapatok alakítása „színes” kérdések alapján.
- A csapatok név- és indulóválasztása, csapatjelvény-tervezés.
- A tábor feltérképezése, térkép és ismertető készítése méretarányosan, betájolva iránytűvel. Az iránytű használatának bemutatása.
- Tájékozódási verseny a tábor területén.
- A füzetbe meteorológiai megfigyelésekhez táblázat készítése.
- A szobákba valamilyen természetes dísz tárgy készítése.
- Játék – fiúknak focibajnokság, és amire lehetőség van; lányoknak tollas, ugráló kötéll, kidobós, stb.
- Este közös játék.
- Minden este 10-11-ig fürdés, lefekvéshez készülődés.
- Este 11 órakor takaródó.

KEDD:

- Reggel szobarend ellenőrzése, reggeli torna, meteorológiai táblázat folytatása.
- Túra a Kálváriára, vagy Sátoraljaújhely megtekintése az idő függvényében. Rossz idő esetén teremfoglalkozás.
- Túra közben növényfelismerés, állatok megfigyelése, túrázási ismeretek. Termékek, levelek gyűjtése termésképek készítéséhez.
- A túra után csapatversenyben beszámolnak a szerzett tudásukról.
- Délután kultúrtörténeti játék – a Zempléni Tájvédelmi Körzet várainak, történelmi jelentőségének bemutatása.
- Estére rajzos fajlista készítése csapatonként – állatok neveivel, rajzával, termésképek készítése, rövid erdei jelenetek kitalálása, előadása.

SZERDA:

- Reggel szobarend ellenőrzése, reggeli torna, meteorológiai táblázat folytatása.
- Egész napos kirándulás autóbusszal: Széphalom, Füzér, Sárospatak, a sátoraljaújhelyi bobpálya, libegő és kalandpark.
- Délután sport, játék, számháború, kincskereső játék.
- Készülés a csütörtök esti tábortűz melletti műsorra.
- Este valamilyen környezetvédelmi probléma megoldására alakítsanak szervezetet, mutassák be a tevékenységüket és a probléma megoldási lehetőségeit.
- Csapatépítő játékok.

CSÜTÖRTÖK:

- Reggel szobarend ellenőrzése, reggeli torna, meteorológiai táblázat folytatása.
- Délelőtt akadályverseny állomásokkal.
- Délután számháború.
- Készülés az esti tábortűz melletti műsorra.
- Érvek és ellenérvek egy probléma megoldására – iskolai helyzetekre konfliktuskezelési feladatok.
- Este tábortűz műsorral.

PÉNTEK:

- Értékelés, eredményhirdetés, jutalmak.
- Ha az idő engedi játék a kedvencek közül.
- Pakolás.
- Hazautazás.

Előkészítés

Az előkészítés az előző tanév második félévében kezdődik. A tervezett időpontot és a programtervet egyeztettem az iskolavezetéssel és az osztályfőnökkel. Áprilisban lefoglalom a szállást. Az érintett osztályban egy előkészítő óra keretében elmondom az erdei iskola célját, tervezett időpontját, programjait, a szállás internetes elérhetőségét, hogy meg tudják nézni, hová is megyünk, valamint a kísérő tanárok nevét. A szülőknek kiküldök egy rövid tájékoztató levelet az időponttal, és visszajelzést kérek, hogy elengedik-e a gyermeküket az ötnapos programra. Pár héttel később egy hosszú, minden részletre kiterjedő levelet küldök a szülőknek, melyben tájékoztatom őket a programról, a szállással kapcsolatos tudnivalókról, és arról, milyen eszközöket kell hozni a tanulónak, illetve milyen dol-

gok könnyítik meg az ötnapos tábori tartózkodást. A következő feladat augusztus második felében az autóbusz lefoglalása, és egyeztetés a buszvezetővel. Augusztus utolsó hetében aktualizáljuk a programot a részt vevő kollégákkal. A szükséges segédeszközöket összeválogatjuk az induláshoz.

A program lebonyolítása

1. nap: hétfő

Iskolánkban kötelező program a tanévnyitón való részvétel, így ezután megebédeltek a tanulók, és a csomagok összegyűjtése után indultunk. Tokajban rövid pihenőként megtekintettük a Bodrog és a Tisza összefolyását, ami alkalmat nyújt a folyóvízi felszínformálás szemléltetésére. A buszon az útközben látható földrajzi formák, települések ismertetése is zajlik.

Ahogy megérkeztünk, a szobák elfoglalása után rögtön áttekintettük a szabályokat a foglalkozásokon való részvétel és a szabad programok alatt. Megbeszéltük a felmerülő kérdéseket, ha valami kérésük, észrevételük volt a gyerekeknek, megoldottuk. A szálláshelyen egy úszómedence is található, ezért ezt azonnal kipróbálták a gyerekek, mert ez óriási élmény volt. Ezután megalakítottuk azokat a csapatokat, amelyek a program során együtt dolgoztak. Színekkel megjelölt kérdéseket húztak, melyekre válaszolva pontot szereztek a csapatuknak. A megalakult csapatok ezután nevet választottak, jelvényt terveztek, indulót, csatakiáltást találtak ki. Itt már kezdetét vette a négynapos verseny a csapatok között.

Az első komolyabb szakmai program egyben a helyszín pontos megismerésére is szolgált. A tábort bejárva méretarányos térképet kellett készíteniük, miközben az iránytű használatát is bemutattuk és gyakoroltattuk. Elkezdtük a héten tartó meteorológiai megfigyeléseket is, melyeket táblázatba rögzítettek.

Szintén a tábor pontosabb megismerését szolgálta a tájékozódási verseny. Öt állomást alakítottunk ki, ahol egy kirakós kép és a hátán egy kérdés szerepelt az előző állomáson elhelyezett ismertető szöveg információira vonatkozóan. A szövegek tíz, útközben megismert településre vonatkoztak.

A vacsora után minden este közös foglalkozásokat tartottunk a közösségi teremben. Első este főleg játékokat játszottunk, hogy összekovácsoljuk a gyerekeket. Este tíz és tizenegy óra között fürdés következett, majd készülődés a lefekvéshez, 11-kor pedig takarót fújtunk. Ezt minden este sikerült betartanunk.

2. nap: kedd

Reggel a szobarend ellenőrzése, a könnyű reggeli torna, a reggeli és a meteorológiai táblázat folytatása után elindultunk az első túrára. Sátoraljaújhely idegenforgalmi látványossága a Kálvária. Egy délelőtti kiválóan alkalmas túra, miközben sok növény és természeti jelenség bemutatására nyílt lehetőség. Visszafelé az elcsatolt városok emléktábláinál szintén lehetett pontokat szerezni azzal, ha megmondták, a táblán szereplő városok ma melyik országban található.

Ebéd után a túrán összegyűjtött növényekből növényfelismerési versenyt rendeztünk, amelyen szintén csapatonként vettek részt. Ezután a Zemplén Tájvédelmi Körzetet mutattuk be, amit feladatlapok kitöltésével fejeztek be a gyerekek.

Az esti foglalkozáson a bemelegítő játék után csapatonként rajzos fajlistát készítették, és közösen mutatták be a többieknek. A délelőtti túrán gyűjtött termésekből, levelekből terméképeket készítettek a csapatok. Végül rövid erdei jeleneteket találtak ki és mutattak be.

3. nap: szerda

Reggel a szokásos programok zajlottak, szobarend ellenőrzése, torna, meteorológiai táblázat folytatása.

Ezután egy egész napos kirándulásra indultunk autóbusszal. A füzéri vár megtekintése után Széphalmon a Kazinczy Emlékpark és a Magyar Nyelv Múzeuma következett. Ezután tettünk egy rövid sétát a sárospataki várban, majd az utat a sátoraljaújhelyi kalandparkban fejeztük be. A bobozás után libegővel felmentünk a Magas-hegyre, ahonnan egy rövid erdei túrával értünk vissza a táborba.

A vacsora után az esti foglalkozáson az volt a feladat, hogy a csapatok valamilyen környezetvédelmi probléma megoldására alakítsanak szervezetet, mutassák be a tevékenységüket és a probléma megoldási lehetőségeit.

4. nap: csütörtök

Reggel ismét a szobarend ellenőrzése, reggeli torna és a meteorológiai táblázat folytatása volt a program. Reggeli után akadályversenyt rendeztünk a magyarországi nemzeti parkokkal kapcsolatos állomásokkal. Ez olyan sok állomásból állt, hogy átnyúlt a délutánra is. Így ebéd után folytattuk, majd amikor a gyerekek befejezték a feladatlapok megoldását, számháborúztunk. Ezután hagyunk nekik időt az esti tábortűzhöz készített rövid jelenetek próbálására. Vacsora után a tábortűz és a csapatok műsorainak előadása volt a program.

5. nap: péntek

A pénteki nap már az értékelés és a pakolás, hazautazás jegyében zajlott. Reggeli után összesítettük a pontokat, majd egy nagy kört alakítva értékeltük az együtt töltött hetet. Először a szaktanár kollégáim és én mondtuk el az előzetes várakozásainkat, majd az erdei iskolában szerzett tapasztalatainkat. Ezután a gyerekek következtek. Mindenki elmondta, milyen elvárásokkal érkezett az erdei iskolába, hogyan értékeli az együtt töltött időt, mi tetszett neki a legjobban, és milyen változtatást javasol a programmal kapcsolatban, ha van ilyen gondolata. Az utolsó szó jogán az osztályfőnök foglalta össze előzetes elvárásait és a tapasztalatait az osztály munkájával és viselkedésével kapcsolatban. Ezek után ismertettük a versenyek eredményeit, kiosztottuk a jutalmakat, majd ebédig még játszottunk egy számháborút. Ebéd után megérkezett a busz, bepakoltunk és indultunk haza.

Utómunkálatok

A következő héten az iskolában megbeszéltük a kollégákkal és az osztályfőnökkel a személyes tapasztalatainkat, olyan gondolatokat, amiket a hét során esetleg nem osztottunk meg egymással. Tájékoztattuk az iskolavezetést a hét eseményeiről és az osztállyal szerzett tapasztalatainkról. A következő tantestületi értekezleten egy rövid PPT-n bemutattuk a tantestületnek a hét eseményeit, és összegeztük a pedagógiai tanulságokat. Javasoltuk

az osztályfőnök kollégáknak, hogy osztálykirándulás keretében keressék fel az általunk bejárt helyeket, mert nagyon értékes programot lehet összeállítani az osztályaik számára. A gyerekekkel a következő biológia- és földrajzórákon leírtuk az élményeiket, ezekből a legjobbak bekerülnek a következő évi iskolai évkönyvbe. Az erdei iskolában készült legszebb munkákból az iskolai kiállító szekrényben kis tárlatot helyeztünk el. Összegyűjtöttük az új, inspiráló ötleteket, és feljegyeztük, amit a következő évi erdei iskolai programba szeretnénk beépíteni.

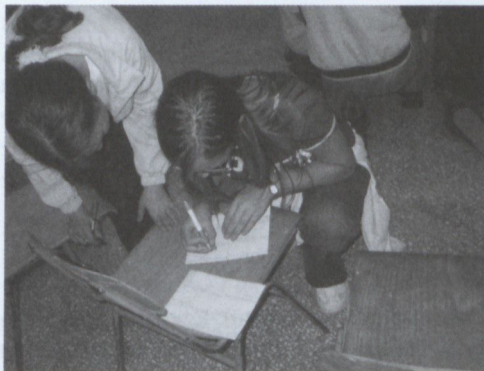
Összegzés

A bemutatott erdei iskolai program egy lehetőség a számtalan közül. Egy pedagóguscsoport ötleteit, szemléletmódját tükrözi. Ahogy a cikk elején megfogalmaztam, minden gyermek más, és minden pedagógus is az. Másra helyezük a súlypontokat, másképpen magyarázzuk a folyamatokat. Ugyanakkor biztos vagyok abban, hogy mindannyian elégedettek vagyunk, ha a tanítványaink megtapasztalnak valamit abból a csodából, amilyenek mi az emberiséget körülvevő világot látjuk, és megértik azokat a folyamatokat és törvényszerűségeket, melyek ezt a világot mozgatják. Erre pedig kiválóan alkalmas, ha egy héten át együtt vagyunk a diákjainkkal, és nem csupán beszélünk a körülöttünk zajló folyamatokról, hanem helyben megmutatjuk azokat, miközben kipróbálhatják és élhetik azt az életet, amiről a tankönyvekben olvashatnak. Nagyon sok munkával jár a szervezés, nagyon komoly szellemi és fizikai terhelés a gyakorlatilag folyamatos, szinte pihenés nélküli lebonyolítás, de az az élmény, amit közben szerzünk azzal, hogy közvetlenül megfigyelhetjük a munkánk eredményét, sokszorososan megéri.

Éltképek az erdei iskolából:



1. ábra Tapasztalatszerzés a terepen



2. ábra Nagy munkában kint és bent



3. ábra A problémamegoldás különböző módszerei

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról Boldizsárné Kovács Gizella – Kosztolányi Istvánné (szerk.) 2002: *Az erdei iskola hasznos könyve*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.) 2012: *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése*. [<http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kulcskompetencia.pdf> – 2016.04.02.]
- Kárász Imre (szerk.) 2003: *Természetismereti tanösvények Észak-Magyarországon*. Eger: Tűzliliom Környezetvédelmi Oktatóközpont Egyesület.
- Herczeg Béla 2015: *Egyes erdei iskolák vizsgálata a fenntarthatóság pedagógiája tükrében*. (Tanári szakdolgozat) [<http://kozg-paszto.hu/tamop-226/diploma.pdf> – 2016.03.28.]
- Horváthné Pálosi Katalin – Kurucz Lászlóné – Boldizsárné Kovács Gizella (szerk.) 2003: *Az Északi-középhegység*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Horváthné Pálosi Katalin – Kurucz Lászlóné – Boldizsárné Kovács Gizella (szerk.) 2002: *Az Alföld*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Némethné Katona Judit 2005: *Erdei iskolák szerepe a környezettudatos szemléletformálásban*. [<http://ofi.hu/publikacio/erdei-iskolak-szerepe-kornyeztudatos-szemleletformalásban> – 2016.03.18.]

Developing key competences by forest school program inside the framework of eight-grade secondary school training

The crisis of the education of scientific subjects induced many debates, researches, conferences and publications in our public educational system. One of the main reasons of this issue is the deficit of the student's personal experiments, which is based on my observations as a high school teacher in practice. The contents and amount of the materials in the curriculum and the level of the output requirements do not allow to get the appropriate amount of experiments, the individual monitoring, the formation of the motivation for answering the emerging questions. One of the possible solutions for the above listed problems is the practical application of forest school programs. The program I presented offers the sense of a proper solution for the foundation of educating geography and biology, and for making the inner motivation for self-study and problem solving. Meanwhile, it enables the development of all key competences as well as the scientific ones.

Támogatta:



Nemzeti Kulturális Alap



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Marsi István*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu

Web cím: www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan

Online változat: www.methodus.hu

Évente 4 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2400 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*

Készült:

Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

www.innovariant.hu

<https://www.facebook.com/Innovariant>

ISSN 2063-3734

Tantárgymódszertan

Neveléstudomány

Gyógynevelés

Pedagógia

Napközi

Szemle

Ünnepi műsorok

Videók

Kitekintő

Hasznos holmik

methodus.hu archívum



Egyenesek és görbék. A folyosó új értelmezése – Alternatívák a testnevelésórákon – gyakorlati bemutató

KLENCSÁR DEZSŐ – A mindennapos testnevelés bevezetése komoly kihívást jelent az olyan iskoláknak, ahol nincs vagy kevés testnevelésre alkalmas terem áll rendelkezésre. Szeretnék egy olyan lehetőséget bemutatni, amit iskolánkban, a PTE 1. Számú Gyakorló Általános Iskolában már minden testnevelő alkalmaz, illetve az egyetem testnevelés szakos hallgatóinak is taníthatunk. Módszerünket... >>>

1 2 3 4 5 6 7 8 9

KITEKINTŐ

Egyéni mobilitási ösztöndíjjal Európában – avagy beszámoló egy Comenius tanárasszisztens tollából

2015. december 18. - methodus.hu



Rácz Edina vagyok, francia, valamint nyelvi- és beszéfejlesztő szakos tanár. 2012-ben, a még folyamatban lévő mesterszakos tanulmányaim idején elnyertem egy hét hónapra szóló tanárasszisztens ösztöndíjat az Európai Unió által létrehozott Comenius program keretében. Kis hosszabbításal közel egy tanévet töltöttem el egy spanyolországi általános iskola felső tagozatán, ahol

NAPKÖZI

Játék vagy tanulás? Élet a napköziben

2015. november 8. - methodus.hu



Iskolánk az elmúlt 44 évben korszerű, 12 évfolyamos közoktatási intézménnyé nőtte ki magát a hagyomány és a megújulás elemeit ötvözve. Újszerű iskolaszervezettel, programkínálatával vonzó alternatívaként jelenik meg az

iskolaválasztók előtt. Folyamatosan korszerűsödő tárgyi feltételeink és innovatív nevelési-tudományi munkájának fókuszban a gyermeki személyiség sokoldalú kibontakoztatásának igénye, szándéka és a gyermekek szeretete áll Pedagógiai tevékenységünk célja, hogy megintcsak, megintcsak és továbbfejlesztjük

ELINDULT A METHODUS.HU

A Módszertani Közlemények online változata naprakész, gyakorlati szempontú anyagokkal igyekszik segíteni a pedagógusok oktató-nevelő munkáját, beleértve a speciális (fejlesztő és tehetséggondozó) igényeket is. Oldalunk azzal a céllal indult, hogy olyan könnyen elérhető, tanítási, tanulási metodikával foglalkozó online felületet biztosítson a pedagógusok számára, ahonnan megismerhetik a modern, hatékony tanítási módszereket, illetve ötleteket tudnak meríteni mindennapi munkájukhoz.

Honlapunk a Módszertani Közlemények társoldalaként is működik. A közleményekben megjelent cikkek rövid átfutási idővel nálunk is olvashatók.