

ISSN 2217-8198
ETO/UDC: 37(058)

XIII. évfolyam
1. szám

2018

évkönyv

Újvidéki Egyetem • Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
University of Novi Sad • Hungarian Language Teacher Training Faculty

Tanulmánygyűjtemény • Papers of Studies

VOLUME 13 • NUMBER 1

Szabadka • Subotica
2018



ÉVKÖNYV

ISSN 2217-8198
ETO/UDC: 37(058)

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku

University of Novi Sad
Hungarian Language Teacher Training Faculty

Universität Novi Sad (Neusatz)
Fakultät für Lehrerbildung in ungarischer Sprache

ÉVKÖNYV

Tanulmánygyűjtemény
Zbornik radova
Papers of Studies
Abhandlungen

Szabadka • Subotica
2018

A kiadásért felel

Ivanović Josip, dékán

Főszerkesztők

Horák Rita

Samu János

Szerkesztőbizottság

Bókay Antal (Pécs, Magyarország)
Czékus Géza (Szabadka, Szerbia)
Czibere Mária (Groningen, Hollandia)
Driussi, Paolo (Udine, Olaszország)
Egyed Emese (Kolozsvár, Románia)
Francisković, Dragana (Szabadka, Szerbia)
Hóza Éva (Szabadka, Szerbia)
Gilbert Edit (Pécs, Magyarország)
Grabovac Beáta (Szabadka, Szerbia)
Ivanović Josip (Szabadka, Szerbia)
Matanović, Damir (Eszék, Horvátország)
Mlinarević, Vesnica (Eszék, Horvátország)
Petrovački, Ljiljana (Újvidék, Szerbia)
Vass Vilmos (Komárom, Szlovákia)

Szerkesztőségi titkár

Huszka Márta

Korrektor

Gábrity Eszter
Hegedűs Katalin
Huszka Márta
Stuhldreiter Đurđica
Űri Anita

Fedőlapterv

Vinkler Zsolt
Vinkó Attila

Tördelőszerkesztő

Harangozó Attila

Nyomda

Grafoprodukt, Szabadka

Kiadó

Újvidéki Egyetem
©Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
24000 Szabadka, Strossmayer u. 11.
www.magister.uns.ac.rs
evkonyv@magister.uns.ac.rs
Tel.: +381 24 624 444
Fax: +381 24 624 424

Recenzensek

Beke Ottó (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Bohner-Beke Aliz (Eötvös József Főiskola, Baja)
Borsos Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Colić, Vesna (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača, Novi Sad)
Czékus Géza (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Daróczy Gabriella (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest)
Fáyné Dombi Alice (Szegedi Tudományegyetem, Szeged)
Gábrity Molnár Irén (Közgazdasági Egyetem, Szabadka)
Grabovac Beáta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Hegedűs Katalin (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Horák Rita (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Hóza Éva (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Janković, Prvoslav (Pedagógiai fakultet, Sombor)
Koporčić, Maja (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek)
Lázár Zsolt (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)
Major Lenke (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Marussig, Jurij (Univerza na Primorske, Pedagoška fakulteta,
Koper)
Novák Anikó (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)
Oláhné Téglási Ilona (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)
Pásztor Kicsi Mária (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)
Patócskai Mária (Eötvös József Főiskola, Baja)
Pintér Krekity Valéria (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar,
Szabadka)
Rajslí Ilona (Bölcsészettudományi Kar, Újvidék)
Samu János (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Samu-Koncsos Kinga (Pécsi Tudományegyetem
Irodalomtudományi Doktori Iskola, Pécs)
Stanić, Miljenko (Sveučilište u Rijeci, Rijeka)
Takács Márta (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Toma Viktória (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Varga Attila (Eszterházy Károly Egyetem, Eger)
Zita Diana (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Megjelenés: évente.

A kiadvány egyetemi oktatók által minősített munkákat
tartalmaz. A recenzensek kijelölése a tudományos
folyóiratok kritériumait meghatározó szabállyal
összhangban valósul meg (Szűbeni glasník, Szerb
Köztársaság, 79/05. szám).

Szabadka, 2019

Támogató:



TARTALOMJEGYZÉK

I.

GASPARICSNÉ KOVÁCS Erzsébet: A beszédhangokkal végzett tevékenységek helye, szerepe az alsó tagozatos anyanyelvi fejlesztésben	11
GASPARICS Gyula: A földrajzi nevek helyesírás-tanításának logikai, pragmatikai és grammatikai összetevői az általános iskolai tankönyvekben	23
UŽAREVIĆ, Zvonimir, MLINAREVIĆ, Vesnica, BJELOBRK, Zdenka: A kísérlet szerepe a természet megismerésében az iskoláskor előtti gyermekeknél	33
GLOGOVAC, Dragana, LAZIĆ, Bojan: A módszertani eljárások fejlődésének reflexiója a kezdőmatematika-tanításban	51
KOVÁCS Elvira, PINTÉR KREKIĆ Valéria, MÉSZÁROS Réka: Tanuljunk együtt matematikát!	73
DOBA László, SZÁNTÓNÉ TÓTH Hajnalka: Természettudományos nevelés a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán, Tanító és Óvodapedagógus Szakon	89
MÁRKUS Éva, KLEIN Ágnes: A nyelvjárás szerepe a német nyelvű környezetismeret foglalkozásokon és órákon a magyarországi német nemzetiség óvodáiban és iskoláiban	101
ЂУКИЧИН ВУЧКОВИЋ, Смиљана, ТУРКОВИЋ, Јелена, ИВКОВ-ЦИГУРСКИ, Анђелија, ИВАНОВИЋ БИБИЋ, Љубица, МИЛАНКОВИЋ ЈОВАНОВ, Јелена, ЋЕРИ, Лукреција: A hatodik osztályos hagyományos és aktív földrajztanítás alapelvei	117
SANDA István Dániel, HOLIK Ildikó Katalin: Javaslatok a gyakorlati tanítóképzés módszertanához	131
BERNHARDT Renáta: Tanítók metodikai adaptációja az oktatási módszerek tekintetében	139
SVRAKA Tamásné, DÉKÁNY Judit, POLGÁRDI Veronika, ÁDÁM Szilvia: A diszkalkulia pedagógiai vizsgálata	157
RÁCZ Andrea, HOMOKI Andrea: A szülői kompetenciafejlesztést célzó gyermekjóléti programok hatása a gyermeki reziliencia fejlődésére	169
IVANOVIĆ Josip, LEPEŠ Josip, GRABOVAC Beáta, NÁMESZTOVSZKI Zsolt, MAJOR Lenke: Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés létrehozásának körülményei	185
AUER Eszter: Traumafeldolgozás a kortárs irodalomban. Sofi Oksanen Tisztogató című regényének biblioterápiás feldolgozása projekt keretében	193
IVANOVIĆ Josip, TÖRTELI TELEK Márta: Reklámok a vizuális retorika fényében, avagy a reklám elemzésének tanulmányozása	201
МИЛИШИЋ, Нела: A doktori fokozattal rendelkezők számának elemzése Vajdaság Tartományban 2012–2016 között	211
CSÁNYI Erzsébet: Forradalmi téma – forradalmi esztétika – látószögmodellálás Sinkó Ervinnél	225

II.

Oklevelet szereztek	233
Munkatársaink tevékenysége és publikációi a 2018-as évre vonatkozóan	241
Szerzői utasítás	275

SADRŽAJ

I.

GASPARICSNÉ KOVÁCS, Erzsébet: Mesto i uloga govornih aktivnosti u razvoju maternjeg jezika u nižim razredima	11
GASPARICS, Gyula: Učenje pravopisa geografskih pojmova – logičke, pragmatičke i gramatičke komponente u udžbenicima za osnovnu školu	23
Zvonimir UŽAREVIĆ, Vesnica MLINAREVIĆ, Zdenka BJELOBRK: Utjecaj eksperimenta na razvoj prirodoslovne pismenosti u djece predškolske dobi	33
Dragana GLOGOVAC, Bojan LAZIĆ: Рефлексија развоја методичких поступака у почетној настави математике	51
KOVÁCS, Elvira, PINTÉR KREKIĆ, Valéria, MÉSZÁROS, Réka: Učimo zajedno matematiku!	73
DOBA, László, SZÁNTÓNÉ TÓTH, Hajnalka: Prirodne nauke i njihovo učenje na Univerzitetu u Kapošvaru na Pedagoškom fakultetu na Učiteljskom i vaspitačkom smeru	89
MÁRKUS, Éva, KLEIN, Ágnes: Uloga dijalekta u aktivnostima koje se odnose na učenje o životnoj sredini na nemačkom jeziku u školama i predškolskim ustanovama u Mađarskoj gde se nastava izvodi na nemačkom jeziku	101
Смиљана ЂУКИЧИН ВУЧКОВИЋ, Јелена ТУРКОВИЋ, Анђелија ИВКОВ-ЏИГУРСКИ, Љубица ИВАНОВИЋ БИБИЋ, Јелена МИЛАНКОВИЋ ЈОВАНОВ, Лукреција ЂЕРИ: Наставна начела у класичној и активној настави географије у VI разреду	117
SANDA, István Dániel, HOLIK, Ildikó Katalin: Preporuke za metodologiju u praktičnom obrazovanju nastavnika	131
BERNHARDT, Renáta: Metodička adaptacija nastavnika u pogledu obrazovnih metoda	139
SVRAKA, Tamásné, DÉKÁNY, Judit, POLGÁRDI, Veronika, ÁDÁM, Szilvia: Pedagoški pregled diskalkulije	157
RÁCZ Andrea, HOMOKI Andrea: Razvijanje roditeljske kompetencije i razvojnih programa namenjenih deci i njihov uticaj na razvoj dečije rezilijencije	169
IVANOVIĆ Josip, LEPEŠ Josip, GRABOVAC Beáta, NÁMESZTOVSZKI Zsolt, MAJOR Lenke: Okolnosti pokretanja programa Pedagoške-psihološke-metodičke (PPM) obuke	185
AUER Eszter: Obrada traume u savremenom romanu Sofi Oksanen „Čišćenje” u okviru biblioterapeutskog projekta	193
IVANOVIĆ Josip, TÖRTELI TELEK Márta: Reklame u svetlu vizualne retorike ili poučavanje analize reklama	201
МИЛИШИЋ, Нела: Анализа броја доктора наука у периоду 2012-2016 године у АП Војводини	211
CSÁNYI Erzsébet: Revolucionarna tema, revolucionarna estetika. Formiranje ugla gledanja kod Ervina Šinka	225

II.

Spisak diplomskih radova	233
Bibliografije predavača	241
Uputstvo autorima	283

CONTENTS

I.

GASPARICSNÉ KOVÁCS, Erzsébet: The role of speech sound activities in the development of mother tongue skills among junior section primary school pupils	11
GASPARICS, Gyula: The logical, pragmatic and grammatical aspects of teaching the spelling of geographic names in primary school textbooks	23
Zvonimir UŽAREVIĆ, Vesnica MLINAREVIĆ, Zdenka BJELOBRK: The impact of experiments on the development of natural sciences literacy among preschool children	33
Dragana GLOGOVAC, Bojan LAZIĆ: Reflection on development of teaching methodology in the initial teaching of mathematics	51
KOVÁCS, Elvira, PINTÉR KREKIĆ, Valéria, MÉSZÁROS, Réka: Let's learn math together!	73
DOBA, László, SZÁNTÓNÉ TÓTH, Hajnalka: Science education in junior section primary school teacher and kindergarten teacher programs at the Faculty of Pedagogy of Kaposvár University	89
MÁRKUS, Éva, KLEIN, Ágnes: Die Rolle der Mundart in den Sachkundanregungen und -stunden der ungarndeutschen Kindergärten und Minderheitenschulen (The role of the dialect in the field of science in Hungarian-German kindergartens and minority schools)	101
Смиљана ЂУКИЧИН ВУЧКОВИЋ, Јелена ТУРКОВИЋ, Анђелија ИВКОВ-ЏИГУРСКИ, Љубица ИВАНОВИЋ БИБИЋ, Јелена МИЛАНКОВИЋ ЈОВАНОВ, Лукреција ЂЕРИ: Teaching principles in classic and active geography teaching in 6th grade of primary school	117
SANDA, István Dániel, HOLIK, Ildikó Katalin: Suggestions for the methodology of practical teacher training	131
BERNHARDT, Renáta: Methodological adaptation of teachers concerning their teaching methods	139
SVRAKA, Tamásné, DÉKÁNY, Judit, POLGÁRDI, Veronika, ÁDÁM, Szilvia: Pedagogical assessment of dyscalculia	157
RÁCZ Andrea, HOMOKI Andrea: The impact of child welfare programs targeting the development of parental skills on child resilience	169
IVANOVIĆ, Josip, LEPEŠ, Josip, GRABOVAC, Beáta, NÁMESZTOVSZKI, Zsolt, MAJOR, Lenke: The circumstances of developing the Pedagogical, Psychological, and Methodological Training ...	185
AUER, Eszter: Trauma processing in contemporary literature. The bibliotherapeutic approach to Sofi Oksanen's novel, <i>Purge</i> , in the framework of a project	193
IVANOVIĆ, Josip, TÖRTELI TELEK, Márta: Advertising in the light of visual rhetoric or teaching advertisement analysis	201
МИЛИШИЋ, Нела: Analysis of the number of doctors with doctoral degrees in the period of 2012-2016 in Vojvodina	211
CSÁNYI, Erzsébet: Revolutionary theme, revolutionary esthetics Shaping the angle of view in Ervin Sinkó's work	225

II.

List of BA and MA theses	233
The activities and publications of our professors and colleagues	241
Instructions to Authors	279

l.

ÖSSZEFOGLALÓ

Az általános iskola alsó tagozatán az anyanyelvi nevelés alapvető célja az anyanyelvi kommunikációs képességek fejlesztése. Ez a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen különböző tevékenységek keretében történik. A tanulmány azt mutatja be, hogy a beszédhanggal végzett sokféle tevékenység hogyan járul hozzá az anyanyelvi kompetencia fejlődéséhez.

Az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés valamennyi fejlesztési területe a beszélt nyelvből indul ki. A beszédfejlesztés, az olvasás- és írástanítás, valamint a nyelvtan- és helyesírás-tanítás közvetlenül a tanulók anyanyelvtudására, nyelvtapasztalatára épít. A beszédművelés a beszédhanggal végzett sokféle tevékenységgel a megfelelő hangadás, a helyes artikuláció, valamint az érthető beszéd kialakítását segíti elő, és alapul szolgál az írásbeli nyelvhasználati módok elsajátításához. Az olvasás- és az írástanítás a szóanalizáló és szintetizáló, hangoztató, hangfelismertető, hangokat összevonó gyakorlatokkal megszilárdítja a tanulók fonológiai és fonématudatát, megalapozza a biztos olvasni és írni tudásukat. Az anyanyelvi ismeretek tanítása a beszédhanggal kapcsolatos tapasztalatokat még tudatosabbá teszi. A helyesírás-tanítás a beszélt nyelvi és az írott formák egyezését, illetve különbségét ugyancsak sok kiejtési gyakorlattal erősíti meg.

Kulcsszavak: beszédhangok, anyanyelvi készségek, beszédfejlesztés, olvasástanítás, írás- és helyesírás-tanítás

ABSTRACT

The basic purpose of mother tongue education is the development of native communication skills among junior section pupils in primary schools. It is realized during Hungarian language and literature classes with different activities. This study introduces the role of speech sound activities in the development of mother tongue skills.

All areas of junior section mother tongue development immense from the spoken language. Speech development, reading and writing, as well as grammar and orthography teaching materials are based directly on the learners' mother tongue and language experience. Speech development with a variety of activities can improve adequate intonation, correct articulation, and understandable speech, and it is also the basis for learning written language usage. Reading and writing teach learners' phonological and phonemic understanding through word-analysis, synthesizing, sounding, voice-telling, sound-combining exercises, in addition to providing them with the ability to read and write their knowledge. Teaching mother tongue knowledge makes speech sounds more conscious. Teaching spelling also strengthens the matching or difference between spoken language and written forms with many pronunciation practices.

Keywords: speech sounds, native language skills, speech development, teaching reading, teaching writing and spelling



**GASPARICSNÉ KOVÁCS
Erzsébet**

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
gasparicsne.erszebet@avkf.hu

A BESZÉDHANGOKKAL VÉGZETT TEVÉKENYSÉGEK HELYE, SZEREPE AZ ALSÓ TAGOZATOS ANYANYELVI FEJLESZTÉSBEN

*The role of speech sound activities in the development of
mother tongue skills among junior section primary school
pupils*

*Mesto i uloga govornih aktivnosti u razvoju maternjeg
jezika u nižim razredima*

Bevezetés

Az általános iskola előkészítő és bevezető szakaszában az anyanyelvi nevelés alapvető célja „az anyanyelvi kommunikációs képességek fejlesztése, és az ehhez elengedhetetlen ismeretek elsajátíttatása” (Kerettanterv 1–4.). Ennek megvalósítása a magyar nyelv és irodalom műveltségterület különböző ismeretköreihez kapcsolódó tevékenységek keretében történik. Tanulmányom az integrált szemléleten alapuló, változatos ismeretnyújtás és fejlesztés egy szűk, ám annál nagyobb jelentőségű területével foglalkozik. Azt mutatja be, hogy az alsó tagozaton a beszédhanggal végzett sokféle tevékenység hogyan járul hozzá az anyanyelvi kompetencia fejlődéséhez.

Beszédhang, fonéma, betű

A beszédhangokkal végzett tevékenységek bemutatása előtt szükséges e három fogalom rövid értelmezése, mivel az olvasás és az írás jelrendszere és azok elsajátítása mindegyikkel kapcsolatban áll.

A beszédhang „a beszédnek általánosan elfogadott legkisebb eleme, amely képzésekor fiziológiai jelenség, kiejtésakor a levegőben akusztikai (hangzásbeli) jellé válik. Ezt a hallgató a beszédhang-felismerési folyamatban dolgozza fel, és ennek eredményeképpen azonosítja a hangot” (Gósy, 2000, 86).

Az egyes beszédhangok a beszédtevékenység során különböző ejtészváltozattal valósulhatnak meg. A nyelvtudomány e változatok közös jegyei alapján, absztrakcióval alkotta meg a fonéma fogalmát, amely a nyelvi rendszer legkisebb egysége, a beszédhang mögöttes,

elvonatkoztatott formája. A fonémának a felette levő nyelvi szinten, a lexémákban és a morfémákban jelentésmegkülönböztető szerepe van (Adamikné, 1995, 114).

A *betű* az írott nyelv legkisebb egysége, a beszédhang bizonyos elvonatkoztatása. „A magyar helyesírás betűíró jellegű, s a magyar írásrendszer szabályos fonéma-betű megfeleléseket mutat.” (Laczkó-Mártonfi, 2006, 21)

A beszéd elsajátítása, a beszédmegértés és a beszédprodukcio fejlődése *Az első életévek*

Az anyanyelv elsajátítása a gyermek születésével kezdődő folyamat, amelynek egyes szakaszai meghatározóak a beszédértés és a beszédprodukcio, a beszédtechnika és a nyelvhasználat kialakulásában, megfelelő fejlődésében. Ebben a családnak mint elsődleges szocializációs közegnek kitüntetett mintaadó és ösztönző szerepe van. A kisgyermek közvetlen beszélő környezetéből szerzi első tapasztalatait, annak visszacsatolása alapján kezd maga is beszélni. Ennek első állomása a gőgicsélés, a beszédszervek mozgatása, ami örömet jelent a csecsemő számára. A kezdetben véletlenszerűen megszülető hangokból a környezet hatására egyre inkább akaratlagos, az anyanyelv hangjait utánzó hangok, hangsorok születnek. A kisgyermek beszédértése kezdetben globális, azaz a hallottakat elsősorban a szupraszegmentális elemek alapján „értelmezi”, de a beszédhelyzettől függően képes a szegmentálásra is. A gagyogás és az echoláliás utánmondás korszakain keresztül egyéves korára eljut az egyszavas, szövegértékű mondatokig, azaz a hangsorok jelentést kapnak számára (Gósy, 1997, 10). A következő két évben a gyermek beszéde és beszédértése egyre differenciáltabbá válik. A globális megértés helyét egyre inkább az ún. kulcsszó-stratégia veszi át, azaz a gyermek igyekszik az általa hallott közlésekből egy-egy szemantikai egységet azonosítani (Gósy, 1997, 16). A születéskor még sokkal bővebb hangkészlete egyre inkább leszűkül az anyanyelvre jellemző hang- és fonémaállományra. A gyermek artikulációja egyre stabilabbá válik, igyekszik minél pontosabban utánozni a hallott hangsorokat. Ez magánhangzók ejtése esetében könnyebb, a mássalhangzók esetében viszont nehezebb. Az utóbbiak közül ekkor még több is hiányozhat a gyermek kiejtéséből (pl. *ty, gy, ny*), illetve gyakori az egyes mássalhangzók bizonytalan, előrébb, hátrébb, lejjebb, feljebb képzése. Ebben az életkorban jellegzetesek a beszédképzési nehézségekből adódó „gyermeknyelvi hangtörvények”, mint például a szótagcsere, hangbetoldás, hangkiesés vagy hanghelyettesítés (Gósy, 1997, 13–14). A két-, hároméves gyermek szókinccse látványosan gyarapodik, használja a gyakoribb toldalékokat, mondatai hosszabbodnak, szerkesztettebbekké válnak. A beszéd kommunikációs funkcióit (közlés, kifejezés, felhívás) is egyre jobban alkalmazza.

Az óvodáskor

Az intézményes nevelés keretében a 3–6 éves gyermekek anyanyelvhasználata és beszédtapasztalata jelentősen gazdagodik. Az *óvodai nevelés országos alapprogramja* az anyanyelvi nevelést valamennyi tevékenységi forma keretében megvalósítandó feladat-

ként határozza meg: „Az anyanyelv fejlesztése és a kommunikáció különböző formáinak alakítása – beszélő környezettel, helyes mintaadással és szabályközzvetítéssel – az óvodai nevelőtevékenység egészében jelen van. Az anyanyelv ismeretére, megbecsülésére, szeretetére nevelés közben a gyermek természetes beszéd- és kommunikációs kedvének fenntartására, ösztönzésére, a gyermek meghallgatására, a gyermeki kérdések támogatására és a válaszok igénylésére szükséges figyelmet fordítani” (ÓNOAP 2012). A mondókázás, verselés, mesélés tevékenységei a gyermek beszédhallását, beszédértését és beszédprodukciónak egyaránt fejlesztik. A szövegek ritmusa, hangzása, a mozgás és a játék örömteli élményként hatnak rá. Kiválthatják spontán érdeklődését a nyelv és a beszéd működése vagy az írásbeliség iránt (Szinger, 2007). Az óvodai tudatos anyanyelvi fejlesztés természetes, bizalomteli légkörben, játékos formában zajlik, erősíti a gyermekek beszédbátor-ságát, csiszolja beszédtechnikájukat és nyelvhasználatukat. E játékok egy része az iskolai olvasástanuláshoz szükséges speciális készségeket, képességeket is fejleszt. Ilyenek a helyes légzést tudatosító gyakorlatok, a megfelelő artikulációt megalapozó, beszédmozgást ügyesítő arc-, ajak- és nyelvgyakorlatok, a hallásfejlesztő, hangdifferenciáló, valamint a beszédészlelést, beszédértést fejlesztő, a nyelvi tudatosságot alapozó játékok (Dankó, 2016, 205–216).

Részben a tudatos fejlesztés hatására, részben az életkori sajátosságok miatt az óvodáskor végére egyre inkább tapasztalható a gyermekeknek a nyelv, az írásbeliség iránti spontán érdeklődése.

A gyermek anyanyelvi fejlődését az óvodapedagógus folyamatosan figyelemmel kíséri. Megfigyeléssel, beszélgetéssel, mesélés és képeskönyv-nézegetés közben spontán és irányított helyzetekben méri fel a beszédfejlettséget az alábbi területeken (POK, 2016):

- beszédmotorika, beszédkedv, beszédstílus terén (beszédhangok képzése, tiszta kiejtés, érthető beszéd, beszédkedv, metakommunikáció, beszédstílus: beszédtempó, hangszín, hanglejtés, beszédritmus, beszédfolyamatoság, hangerő);
- beszédészlelés (beszédhangok azonosítása, szavak egészének felismerése, szavak azonoságának, különbözőségének felismerése, hangok helyes sorrendisége, ritmuskészség);
- beszédértés (szavak, mondatok, történetek jelentésének megértése, lényegkiemelés);
- szókincs (aktív, passzív szókincs, relációs szókincs);
- grammatika (mondatalkotás, szövegalkotás, szórend, szóbeli kifejezőkészség).

A felmerülő problémák kezelése súlyosságuktól függően fejlesztő pedagógus, logopédus bevonását teheti szükségessé. Az időben elkezdett fejlesztés ezen a területen is nagyobb esélyt jelent a hátrány csökkentésére.

Az óvodáskor végére „az egészségesen fejlődő gyermek érthetően, folyamatosan kommunikál, beszél; gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában, életkorának megfelelő tempóban és hangsúllyal tudja kifejezni, [...] tisztán ejti a magán- és mássalhangzókat azzal, hogy a fogváltással is összefüggő nagy egyéni eltérések lehetségesek, végig tudja hallgatni és megérti mások beszédét” (ÓNOAP 2012).

Az iskolaérettség az élőbeszéd minősége szempontjából alapvetően tiszta artikulációt, érthető, megfelelő tempójú és hangsúlyú folyamatos beszédet jelent. Az óvodás- és kis-

iskoláskori beszédfejlettséget többféle diagnosztikai módszerrel lehet mérni. A 4–8 éves gyermekek körében alkalmazott DIFER teszt (Nagy József és társai, 2004) hét vizsgálati területe közül kettő kapcsolódik a nyelvhasználathoz. Az egyik a beszédhanghallást, a beszédhangok megkülönböztetését és a helyes szóértelmezést méri (ezek a beszéd, az olvasás és a helyesírás megfelelő elsajátításához szükséges képességek), a másik a relációszókincs milyenségét vizsgálja (a megfelelő szókincs a szóbeli és írott szövegek megértésének egyik feltétele). Gósy Mária beszédpercepció tesztjével a beszédészlelés és a beszédértés, ezen keresztül a beszédfeldolgozás mechanizmusa vizsgálható (Gósy, 1997, 60–63). Az iskolába lépés idejére *„a gyermek beszédészlelése relatíve fejlett. A beszédhangok egymásutániségának hibátlan felismerésére képesnek kell lennie, vagyis pontosan kell tudnia ismételni olyan szavakat is, amelyeknek a jelentését nem ismeri. (...) Természetes biológiai ritmusérzékénél fogva képesnek kell lennie [...] szavak, rövid mondatok szótagolására”* (Gósy, 1997, 33).

Beszédhangokkal végzett tevékenységek az iskolai beszédfejlesztésben

A beszédhangokkal végzett tevékenységek az iskolai anyanyelvi nevelés több területéhez is kapcsolódnak. A Kerettanterv 1–2. osztályra vonatkozó *Beszédképesség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása* tematikai egységében a *helyes beszédlégzés, a hangok tiszta artikulációja, az időtartam és a hangkapcsolatok helyes kiejtése* tartalommal jelennek meg, 3–4. osztályban pedig a *helyes beszédlégzés* és a *helyes kiejtés* tevékenység keretében folytatódnak (Kerettanterv 1–4.). A fejlesztés követelménye az érthető beszéd.

A beszédlégzés tudatosításához kapcsolódó, beszédhangokkal végzett tevékenységek

A helyes légzéstechnika megtanításának célja, hogy a tanulók beszédük tartalmához, céljához tudják igazítani légzésüket – megfelelő mennyiségű alaplevegővel tudjanak gazdálkodni a kilégzés során, illetve a beszéd folyamán szükség szerint pótlevegővel biztosítsák a megfelelő tagolást. Ez a légzésmód a vegyes mélylégzés. A tudatosítás első fázisában a gyermekek hangadás nélkül végeznek gyakorlatokat, megfigyelik a mellkas és a rekesztágulását. A következő szakaszban már hangadással történik a kilégzés. Ehhez mindegyik nyelvi szintről választhatók anyagok, de bevezetésként többnyire beszédhang hangoztatását végeztetjük. Ezzel természetesen a tiszta artikulációt, a helyes időtartamot vagy akár a különböző hangerőt is gyakoroltatjuk, ilyen értelemben tehát komplex fejlesztést végzünk. A beszédhangokkal végeztetett légzéstechnikai gyakorlatokban feladat lehet egy hang egy levegővel való minél hosszabb hangoztatása – *Meglepődtünk valamin, hangoztassuk hosszan az ó hangot!*; hangerőváltással kombinálva – *Utánozd a méhecske hangját! Zzzzzzz! Ha közelebb repül, hangosabban, ha távolodik, halkabban zümmögj!* (a tanító lefelé, illetve felfelé mozdított kézzel jelzi a hangerőváltást); hangpár, szótag ritmikus ismételtetése – *Utánozd a mentőautó hangját: Ní-nó, ní-nó!*

A hangképzés tudatosításához kapcsolódó tevékenységek

A helyes hangképzés a tiszta, érthető beszéd alapja, az olvasás és az írás elsajátításának egyik feltétele, ezért tanítása az alsó tagozatos anyanyelvi fejlesztés kiemelt feladata. Összetevői: a megfelelő hangindítás, artikuláció és időtartam-érzékeltetés.

A beszéd jó minősége és a hangszalagok egészsége érdekében a lágy hangindítást kell tanítványainknak megtanítani. Ehhez olyan gyakorlatokat végeztetünk, amelyek oldott, feszültségmenetes légkörben segítik a testtartás, az állizmok és a beszédszervek ellazítását (Hernádi, 2006, 33–35). A már az óvodában megismert játékos arc-, ajak- és nyelvgyakorlatokon kívül beszédhangokat is hangoztathatunk; – *Indítsunk a hanggal, és folytassuk a-val!* (az állizom lazítása); *Utánozzuk a csacsi hangját!* (az ajak- és az állizom lazítása).

A helyes artikuláció kialakításához szükséges a magán- és mássalhangzók képzési sajátosságainak megfigyeltetése. A magánhangzók esetében a tiszta ejtést a megfelelő állejtés, a nyelv vízszintes és függőleges irányú mozgása, az ajaknyitás módja, valamint a kellő időtartam biztosítja. Ezek a képzési mozzanatok jól észlelhetők a tanulók számára, így a tanítói minta alapján könnyen utánozzák az ejtést. A mássalhangzók kiejtése nehezebb a magánhangzókénál, mivel a tüdőből kiáramló levegőnek akadályt kell leküzdenie. Fontos azonban tudatosítanunk, hogy ezeknek a hangoknak a kiejtéséhez nincs szükség másik hangra, a mássalhangzók önmagukban ejtendők. Kimondásukban fontos szerepe van a hangszalagoknak, a nyelvnek, a fogaknak, a szápadlásnak, az ajkaknak és egyes hangoknál az orrüregnek. Ha a tüdőből kiáramló levegő megrezegteti a hangszalagokat, zöngé keletkezik. A magyar nyelvben több olyan mássalhangzó is van, amelynek zöngés és zöngétlen változatát is tudjuk ejteni. A kétféle ejtémódot a gyerekek úgy tudják megtapasztalni, hogy kezüket a gégejükre helyezik, és megfigyelik, hogy a hang kimondásakor éreznek-e rezgést. Mind a fonémahallás, mind a kiejtés szempontjából fontos, hogy a zöngés és a zöngétlen hangokat meg tudják különböztetni. Ez az olvasás- és írástanulásnak, valamint a helyesírásnak is alapfeltétele. A mássalhangzók képzésmódját, azaz az akadály leküzdésének módját is megfigyeltetjük a tanulókkal. Az egyes hangokat általában a gyermekek által ismert természetes hangokhoz hasonlítjuk. Például a *sz* hangot a kígyó sziszegéséhez, a *z* hangot a méh zümögéséhez, a *s* hangot a szél süvítéséhez stb. A rés- és zár-rés hangok artikulációját külön is gyakoroltatjuk, mivel ezek helyes kiejtése sok tanulónak okoz nehézséget.

Az artikulációs hangazonosító gyakorlatokat 1. osztályban több lépésben végeztetjük. A tanító bemutatja az adott hang helyes ejtését, megbeszéli a tanulókkal a hang hosszúságát, majd a gyerekek tükörben megfigyelik, hogy a hang kiejtésekor van-e akadály a távozó levegő útjában. Ezt követően tanítói kérdések alapján elmondják tapasztalataikat a képzés helyéről, módjáról – például: *Hová támaszkodik a nyelvünk hegye? Mennyire húzzuk hátra a nyelvünket? A sz hang ejtésekor a levegő hol és hogyan távozik?* –, majd megfigyelik egymás artikulációját, valamint gégejükhez illesztett ujjal a hangszalagok rezgését (Koós, 2014, 42–43).

A hangok helyes ejtését az alsó tagozat valamennyi évfolyamán minden anyanyelvi órán több nyelvi szinten is gyakoroljuk. Első osztályban az olvasástanításhoz kapcsolódó-

an főleg a hangok és a szavak szintjén végzünk artikulációs gyakorlatokat. Az egyes hangok önmagukban való erőteljes, de nem eltúlzott hangoztatása segíti a képzési mozzanatok tudatosítását, valamint a folyamatos beszédben való tiszta, jó tempójú kiejtését is. A szó szintű gyakorlás során már ekkor fontos azt is tudatosítanunk, hogy a szó leírt alakja nem mindig egyezik meg a kiejtéssel. A *'másképp ejtjük, másképp írjuk'* jelenségnek, más néven a hangkapcsolatok helyes ejtésének és írásának tanítása végig jelen van az alsó tagozat olvasás-, írás- és nyelvtanóráin. A betűejtés [*látja*] és a helyesírási szabályok szerint írásban jelöletlen hangtörvények írásban való jelölése [*láttya*] egyaránt hiba. A kiejtési gyakorlatok során ezért célszerű a helyesírásra is felhívni a figyelmet, ugyanígy a nyelvtani és helyesírási elemzés-kor pedig a kiejtés és az írásbeli rögzítés eltérését tudatosítani. A mondat- és szövegszintű artikulációs feladatokkal egy-egy nehezebben ejthető hang helyes képzését akár játékos formában is gyakoroltathatjuk (nyelvtörök, mondókák, jól megválasztott versek), ezenkívül összekapcsolhatjuk őket a mondat- és szövegfonetikai eszközök tudatos alkalmazásával is.

Beszédhangokkal végzett tevékenységek az olvasás- és az írástanulás során

Az iskolai olvasástanítás a beszélt nyelvre alapoz, a tanulóknak a beszédhangokkal, azoknak a szavakban elfoglalt helyével, valamint a szótagokkal kapcsolatos tapasztalataira épít. „Az olvasási készség optimális elsajátításának [...] az optimális szinten elsajátított beszédhangképzés, a beszédhanghallás és a fonéमतudat a kritikus előfeltétele” (Fazekasné 2000, 279). A szótagolás képessége három-négyéves kor körül alakul ki, annak tudatosulása pedig, hogy a szavak hangokból állnak, és a hangok megváltoztatásával új szó jön létre (fonológiai és fonéमतudatosság) öt-hatéves korra jellemző. A gyermekek előbb a szó eleji, majd a szó végi hangokat képesek felismerni, később pedig a sorrendiséget is meg tudják állapítani (szériális analízis) (Adamikné, 2008, 28). Az olvasás- és írástanítás megkezdése előtt mindenképpen szükséges a tanulók nyelvi tudatosságának felmérése, megfigyelése, valamint a szükséges részképességek fejlesztése.

Szegmentálás, szófelbontás

Rendszerint 6–7 éves korra kialakul a gyermekekben az a képesség, hogy a hallott szavakban észlelik az egyes hangok sorrendjét. A szériális észlelés képességét az előkészítő időszakban fokozatosan nehezedő feladatokkal szilárdítjuk meg. Először megállapítatjuk, hány hangból áll a szó. Ezt követően hangizoláló tevékenységek végeztetésével segítjük megkeresetni a szóban előforduló hangok helyét – *Az adott hang a szó elején, közepén, végén hallatszik-e?* A tárgyképek hangjait koronggal jelöltetjük meg, a szótagokat álló egyenessel választatjuk el, így vizuálisan és manipulációval is, az egységeket tapssal, kopogással jelezve pedig ritmikailag, hangzásban is megerősítjük a tagolást. *Az ábécés olvasókönyv 1.* néhány gyakorlattípusa:

- szavak kezdőhangjának azonosítása;
- tárgyképek nevének felbontása szótagokra, hangokra;
- szavak csoportosítása adott hang előfordulásának helye szerint (szó eleji, szó belseji, szó végi);
- szógyűjtés, rajzolás adott hang előfordulási helye szerint;
- szógyűjtés azonos szótagfelépítésre.

Szóépítés

A szóépítés, szintézis során hangokból, szótagokból rakjuk össze a szót, amivel a hangsorrend, valamint a hangoknak a szójelentésben betöltött szerepe egyaránt megta-pasztaltatható. Kérhetjük a tanulóktól megadott hangokból, szótagokból minél több szó alkotását. Ez egyben a fonématudatot is fejleszti. Szóépítési feladatokat a szófelbontással párhuzamosan végeztetünk.

Hangoztatás

A hangtanításnak ebben a fázisában a szóalakból leválasztott kezdőhangot hangoztatjuk. A tanulók a magánhangzókat elsősorban a tantói minta, valamint a tankönyvi, szájtartást mutató jel alapján formálják meg. A mássalhangzók ejtését a természeti hangok utánzására alapozzuk. A képzési sajátosságok közül a magánhangzók esetében az ajak-működésnek és az állajtésnek, a mássalhangzók esetében pedig a zöngéesség-zöngétlenség helyes ejtésének és felismerésének van nagy jelentősége. Utóbbit a beszédfejlesztés során alkalmazott közvetlen tapasztalatszerzési módszerrel (gégefőre tett ujjakkal) segíthetjük.

A homogén gátlás elkerülése érdekében az ábécéskönyvek a hang- és betűtanítás sorrendjében egymástól távol tanítják a hasonló ejtésű hangokat, illetve a hasonló formájú betűket, megszilárdításukat követően azonban ütköztetik például a zöngés-zöngétlen hangpárokat – az *Ábécés olvasókönyv Megálló* címmel jelzi ezeket a hangok, betűk megkülönböztetését gyakoroltató fejezeteket.

A mássalhangzók helyes ejtésekor ügyelni kell arra, hogy a hangot önmagában, ejtéskönynyitó magánhangzó nélkül mondjuk, mondassuk ki, s ne a betűt nevezzük meg (*t, nem pedig té vagy tö*). Ezzel segítjük a fonématudat megerősödését, valamint az összeolvasás technikáját.

A hangoztatás során a hangok időtartamának egyértelmű megkülönböztetése ugyan-csak kiemelt feladat. A hosszúság-rövidség világos észlelése és helyes ejtése nemcsak az írott és a nyomtatott betűk megtanulásának, hanem a kiejtés szerinti írásmód elsajátítá-sának is az alapja.

Az *Ábécés olvasókönyv* néhány gyakorlattípusa a helyes hangoztatáshoz:

- *Nevezd meg az iskolatáskákon lévő rajzokat! Melyik szóban ejted hosszan az í hangot? Nézd a szádat a tükörben! (4.)*

- *Mit látsz a képeken? Mondd ki! Koppints a padon, ha a szóban rövid u, tapsolj, ha hosszú ú hangot hallasz! (9.)*
- *Utánozd a bárány hangját! (13.)*
- *Utánozd tükör előtt a szájmozdulatokat! Segítenek a kis képek. (15.)*

Hangfelismerés

A hangtanítás következő fázisa az alapszóból kiemelt és hangoztatott hang felismerése más szavakban. Kiindulásként használhatjuk az ábécéskönyv eseményképét, de gyűjthetünk a gyerekek környezetéből személyneveket, tárgyak nevét vagy cselekvést jelentő szavakat is. A szavakat szótagokra, hangokra bontjuk, meghatározzuk bennük a tanult hang helyét. Szókezdő, szó belseji és szó végi hangelfordulásokat egyaránt megfigyeltetünk, illetve gyűjtetünk. A tanulásnak ez a fázisa az analízáló, szegmentáló, szótagoló képességet, valamint a fonématudatot egyaránt fejleszti. Minden esetben újra gyakoroljuk a helyes kiejtést is.

Hangösszevonás

A hangtanítás utolsó szakaszában a már tanult hangot összevonjuk a korábban megismert hangokkal. Ehhez először megneveztetjük a hívóképeket, a szavakat hangokra, szótagokra bontjuk, leválasztjuk kezdőhangjukat, s azokat külön-külön kimondatjuk. Ezt követően lassú folyamatossággal összevonatjuk őket. Először magánhangzóhoz kapcsolatunk mássalhangzót, majd fordítva. Az ábécéskönyvek ívelt vonallal jelzik az összevonás irányát. A hangok összekapcsolását mozgással is segíthetjük: karmozdulattal (Földvári, 2013, 13) vagy a hangok „tenyérbe helyezésével” és a tenyerek közelítésével (Falusiné és társai, 2014, 59). Hangösszevonást két-három hanggal végzünk, ezzel a művelettel az összeolvasást készítjük elő.

Betűtanítás, összeolvasás, az olvasástechnika fejlesztése

A hangoztató, elemző, összetevő olvasástanítási módszerekben a betűtanítás a hangtanításra épül. Első fázisában a hang/betű hívóképének nevét kimondatjuk, a kezdő hangot kiemeljük, hangoztatjuk, majd megmutatjuk a hozzá tartozó nyomtatott kis- és nagybetűt. A betű alakjának megfigyelése, elemzése után betűfelismertetés történik. A betű olvasásakor mindig fontos a tiszta artikuláció, az időtartam helyes érzékeltetése. Fontos, hogy a mássalhangzókat jelölő betűket is önmagukban kell kiejtetni, ne kapcsolódják hozzá magánhangzó! A betűkapcsolás a hangösszevonáshoz hasonlóan történik. Az összeolvasás sikerességének alapja a biztos betűfelismerés, valamint a beszédszervek zökkenőmentes

működése: „megfelelő átvezető mozgássor az első hang képzési helyéről a második hang képzési helyére” (Meixner, 1987). Az olvasástechnika fejlesztése során a kezdeti betűző olvasás rutinszerű vizuális szófelismerésen alapuló begyakorlott olvasássá válik. Ebben a folyamatban eleinte szótagoltatva olvastatunk, ami segíti a betűismeret és az összeolvasás elmélyítését. Ezt követően jól felépített szó-, mondat- és szövegszintű nyelvi anyagon gyakoroltatva jutunk el az előbeszéd tempójához közelítő folyamatos olvasásig.

Beszédhangokkal végzett tevékenységek az anyanyelvi és helyesírási ismeretek tanítása során

A beszédhang fogalmával, hang és betű kapcsolatával a kerettanterv szerint 2. osztályban ismertetjük meg a tanulókat. A fogalmi meghatározás az első osztályos beszédfejlesztési gyakorlatokra, valamint az olvasás- és az írástanulás során szerzett közvetlen tapasztalatokra épül. Az induktív megközelítés lehetővé teszi, hogy a gyerekek a beszédhangok kiejtése közben saját maguk ismerjék fel a képzés jellemzőit. A konkrét tevékenységek során tanítói kérdésekkel, tankönyvi feladatokkal irányítjuk rá a figyelmüket egy-egy mozzanatra – *Olvasd fel a kártyákba írt betűket! Figyeld meg közben a szádat a tükörben!; Mondd ki az állatok nevét lassan! Mely hangokat tudtad akadály nélkül kimondani?* (Kóródi, 2017, 9, 16)

A helyesírási ismeretek között alsó tagozaton különösen hangsúlyos a hangok időtartamának írásban való jelölése, a kiejtés szerinti írásmód, valamint a hangkapcsolatok kiejtéstől eltérő írása.

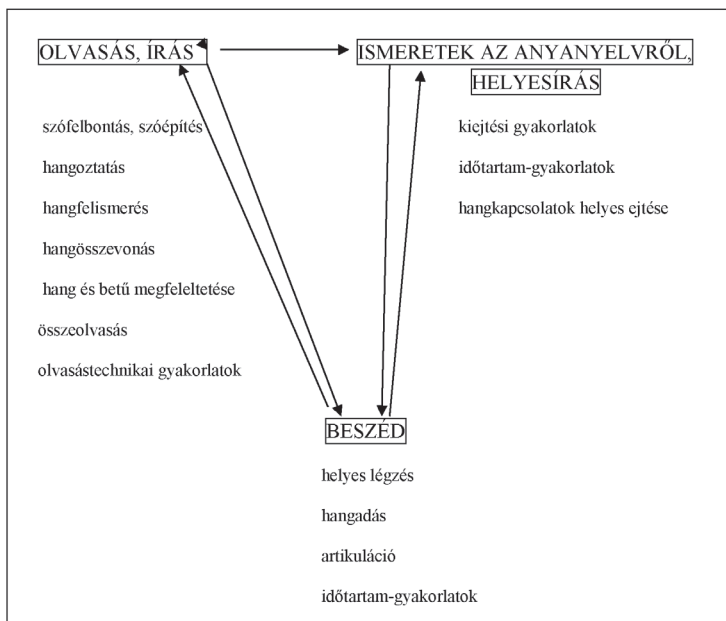
A kiejtés szerinti írásmód tanításában kiemelten fontos feladat a beszédtechnika fejlesztése, a tiszta artikuláció, a megfelelő időtartam ejtésének rendszeres gyakorlása. A rövid és hosszú hangok helyes ejtése az egyes szavakban, valamint ezek világos megkülönböztetése (fonémahallás) az alapja a megfelelő írásbeli rögzítésnek. Különösen akkor van erre nagy szükség, amikor az adott írásmódra nem adható általános érvényű szabály. Ha viszont van ilyen – például: *a melléknevek végén az ú, ű mindig hosszú* –, a tanulók számára a szabály ismerete egyben a helyes kiejtést is tudatosítja.

A szóelemző írásmód tanításának is megvannak az alapjai a beszédfejlesztésben és az olvasástanításban. A tanulók a szavak egészben történő kiolvasása során megtapasztalják, hogy a leírt forma nem mindig egyezik meg a kiejtéssel. Ezt mint *‘másképp ejtjük, másképp írjuk’* jelenséget mutatjuk meg számukra, és hang-, illetve betűcsoportokban tanítjuk – *tj, dj, ts, ds* stb. –, összehasonlítva a kiejtett és a leírt alakot. A későbbiekben a szótő és a toldalék fogalmának megismertetésével, illetve az egyes szófajok toldalékolásának tanításával tesszük még tudatosabbá a kiejtés és a helyesírás közötti különbséget.

Összegzés

Az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés valamennyi fejlesztési területe a beszélt nyelvből indul ki. A beszédfejlesztés, az olvasás- és írástanítás, valamint a nyelvtan- és helyesírás-tanítás közvetlenül a tanulók anyanyelvtudására, nyelvtapasztalatára épít. A beszédművelésnek a beszédtechnika elemeinek tudatos alkalmazása érdekében a beszédhang az egyik központi eleme. Az azzal végzett sokféle tevékenység a megfelelő hangadás, a helyes artikuláció, valamint az érthető beszéd kialakítását segíti elő, egyben alapul szolgál az írásbeli nyelvhasználati módok elsajátításához. Az olvasás- és az írástanítás a szóanalizáló és szintetizáló, hangoztató, hangfelismertető, hangokat összevonó gyakorlatokkal megszilárdítja a tanulók fonológiai és fonématudatát, megalapozza a biztos olvasni és írni tudásukat. A beszédhanggal kapcsolatos tapasztalatokat az anyanyelvi ismeretek induktív szemléletű tanítása még tudatosabbá teszi. A helyesírás-tanítás a beszélt nyelvi és az írott formák egyezését, illetve különbségét ugyancsak sok kiejtési gyakorlattal erősíti meg.

Az alábbi ábra a beszédhangokkal való tevékenységek és az anyanyelvi nevelés fejlesztési területeinek kapcsolatát illusztrálja:



A beszédhangokkal végzett tevékenységek kapcsolata az egyes fejlesztési területekkel

Irodalomjegyzék:

1. *Ábécés olvasókönyv* (2016), vezető szerk.: Kóródi Bence. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
2. Adamikné Jászó Anna (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó
3. *A magyar nyelv könyve* (1995), főszerk.: Adamikné Jászó Anna. Budapest: Trezor Kiadó
4. Besir Anna – Gasparicsné Kovács Erzsébet – Koós Ildikó (2014): *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
5. Dankó Ervinné (2016): *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus Kiadó
6. Falusiné Varga Tünde – Kóródi Bence – Lénártné Jegesi Krisztina – Nagy Júlia – N. Császi Ildikó (2014): *Tanítói kézikönyv*. Magyar nyelv és irodalom kezdő szakasz (1. évfolyam), Az olvasás, írás tanítása. Budapest: OFI
7. Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7., 279–284.
8. Földvári Erika (2013): *Tanítói kézikönyv*. Útmutató a Sokszerű anyanyelv tankönyvcsalád taneszközeinek használatához. 1. évfolyam. Szeged: Mozaik Kiadó
9. Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Budapest
10. Gósy Mária (2000): A beszédhangok. In: *Pannon enciklopédia. Magyar nyelv és irodalom*. Főszerk.: Sipos Lajos, Dunakanyar
11. Hernádi Sándor (2006): *Beszédművelés*. Budapest: Osiris Kiadó
12. Kóródi Bence (alkotó- és vezetőszerkesztő) (2017): *Nyelvtan-helyesírás 2*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem
13. Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila: *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó, 2006
14. Meixner Ildikó (1987): *Útmutató az olvasó- és feladatlapok használatához*. Budapest: Tankönyvkiadó
15. Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004):
DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára. Szeged: Mozaik Kiadó
16. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete *Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára*
http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html
Utolsó megtekintés: 2018. október 1.
17. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> Utolsó megtekintés: 2018. október 8.
18. Óvodáskorú gyermekek fejlődésének nyomon követése. Összeállították: a Budapesti POK óvodai szaktanácsadói 2016. december
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/szaktanacsadoi_anyagok/ovoda_Az_ovodaskoru_gyermekek_fejlodesenek_nyomon_kovetese_korr_002.pdf Utolsó megtekintés: 2018. október 8.
19. Szinger Veronika (2007): Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben. *Könyv és Nevelés* 1.



ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmányban a szerző arra keresi a választ, hogy vajon a nyelvhasználók miért érzik bonyolultnak a földrajzi nevek helyesírását. Ennek során áttekinti a 4., illetve 6. osztályos OFI-s tankönyveket, végigköveti a tanulók által megtanulandó elméleti ismereteket, szabályokat, a tankönyvek, illetve a munkafüzetek példaanyagát. Ennek során rámutat a földrajzi nevek helyesírásához kapcsolódó, a helyesírás-tanulást segítő logikai, pragmatikai, és grammatikai szempontokra. Ráirányítja a figyelmet a sajátos helyesírású példákra, az esetleges ellentmondásokra, a tananyaggal kapcsolatban kiegészítéseket javasol, összefüggéseket tár fel, didaktikai javaslatokat fogalmaz meg.

Kulcsszavak: logikai, pragmatikai, grammatikai szempontok a földrajzi nevek helyesírás-tanításában, a földrajzi nevek tanítása a 4. és a 6. osztályos tankönyvben, valamint munkafüzetben

ABSTRACT

In this study, the author seeks to find out why language users consider the spelling of geographic names complicated. He reviews the new, experimental textbooks and workbooks for 4th and 6th grade of primary school, introduces theoretical knowledge, rules and examples in them. He shows the logical, pragmatic and grammatical aspects of learning geographic names spelling. The author draws attention to specific spelling examples, possible contradictions, proposes additions to the curriculum, reveals the contexts, and formulates didactic suggestions.

Keywords: logical, pragmatic, grammatical aspects in the spelling of geographic names; teaching geographic names in 4th- and 6th-grade textbooks and workbooks



GASPARICS GYULA
Apor Vilmos Katolikus Főiskola,
Vác
gasparics.gyula@avkf.hu

A FÖLDRAJZI NEVEK HELYESÍRÁS- TANÍTÁSÁNAK LOGIKAI, PRAGMATIKAI ÉS GRAMMATIKAI ÖSSZETEVŐI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANKÖNYVEKBEN

*The logical, pragmatic and grammatical aspects of
teaching the spelling of geographic names in primary
school textbooks*

*Učenje pravopisa geografskih pojmova – logičke,
pragmatičke i gramatičke komponente u udžbenicima za
osnovnu školu*

A felsőoktatásban eltöltött negyedszázados helyesírás-tanítási gyakorlatom során hallgatóim gyakorta panaszkodtak a földrajzi nevek helyesírásának bonyolultságára. Ennek oka vélhetően az előismeretek rendezettségének hiánya volt (a közoktatásban sajnálatosan nem tanítják önálló tárgyként a helyesírást, a nyelvtanórákon pedig, ha egyáltalán sort kerítenek rá, aligha jut elegendő idő a részletekben való elmerülésre), a különböző szerkezetek írásmódját alakító tényezők feltárását követően azonban az addig bonyolultnak tűnő példák írásmódja is világossá vált.

Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a magyarországi Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által megjelentetett új generációs általános iskolai nyelvtankönyvekben a szerzők az eredményesség érdekében mennyiben és miként kapcsolják össze a földrajzi nevek helyesírási tudnivalóinak tanítását logikai, pragmatikai, grammatikai és egyéb szempontokkal. A földrajzi nevek pontos írásmódjának elsajátítása összetett feladat, e téren ugyanis „nem elegendő pusztán a helyesírásban való jártasság, mindenképp szükség van grammatikai (alaktani, szófajtnai stb.) tudásra is. A földrajzi nevek esetében földrajztudományi tájékozottság nélkül csak üres találgatás a Dél-kínai-tenger, az Északi-sark, a New York-i és számtalan más név leírása. Jelen esetben a helyesírás a saját szabályrendszerével a szak tudományi ismereteket egészíti ki, és így születik meg a minden szempontból elfogadható szó szerkezet vagy szóösszetétel, az elemkezdő kis vagy nagy kezdőbetű” (Bozsik, 2005–2007, 164–165).

A földrajzi nevekkal, valamint a hozzájuk kapcsolódó helyesírási tudnivalókkal részletesen negyedik, majd ezt követően hatodik osztályban találkozhatnak a gyerekek, ezért az *Anyanyelv és kommunikáció 4. osztályosoknak* kísérleti tankönyvben, valamint a *Magyar*

nyelv 6. tankönyvekben vizsgálom a földrajzi nevek helyesírásához kapcsolódó elméleti és gyakorlati tudnivalók megjelenítését.

Az *Anyanyelv és kommunikáció 4. osztályosoknak* című kísérleti tankönyv *A tulajdonnevek fajtái* fejezetében az összes tulajdonnévfajtaához kapcsolódó feladatokat találunk. A szófaji jellemzők felidéztetése és példaanyag gyűjtése mellett a szerzők a helyesírásra is felhívják a tanulók figyelmét.

A földrajzi nevek elméleti ismereteinek taglalására a személynevekkel foglalkozó rész után kerül sor. A fejezet felvezető részében a következőt olvashatjuk: „A földrajzi nevek helyesírása azért nehéz, mert változatosak, és sokféle szabály szerint épülhetnek fel. A kevésbé ismerős neveknek mindig nézz utána a szótárban!”

Látható, hogy a tanulóba már a témakör elején beleültetik, hogy a földrajzi nevek helyesírása nehéz. Didaktikai szempontból sokkal inkább motiválni kellett volna őket, vagyis hogy a földrajzi nevek helyesírása összetett, ám megtanulható. A második mondat szövegét is árnyalni lehetett volna azzal, hogy a kevésbé ismerős nevek írásmódjának mindig ajánlatos utánanézni valamelyik helyesírási szótárban, illetve ezeket akár meg is lehetett volna nevezni.

Az 1., egy futóverseny programját ismertető feladatban vegyesen vannak jelen városrésznevek (*Városmajor, Zugliget*), közterületnevek (*Tündérhegyi út-Béla király út-György Aladár utca*), létesítménynevek (*Budapesti Fogaskerekű Vasút, Gyermekvasút*) és járatmegjelölések (*21-es autóbusz*). Ezt követően a gyerekeknek a *hegy, utca, állomás, tér és út* köznevekről kell megállapítaniuk, hogy azok földrajzi nevekhez tartoznak-e. Ebben az esetben a besoroláshoz a *jelentéstani, pragmatikai* ismeretek kínálnak fogódzót; a helyes megoldáshoz tisztában kell lenni a felsorolt példák jellegével, jelentésével.

A feladat c) pontjában a tankönyvírók a *hegy, utca, állomás, tér, út* szavak szófaji értékét – *köznév* – megnevezve annak megvitatását kérik a tanulóktól, hogy e példák földrajzi nevekhez tartoznak-e. A szófaji behatárolás mellett természetesen ebben az esetben is meghatározó szerep jut a *jelentésnek*.

A 4. feladatban a következő földrajzi nevek szerepelnek: *Fekete-tenger, János-hegy, Dél-Dunántúl, Külső-Somogy, Mosoni-Duna, Borsodi-medence, Atlanti-óceán, Kelet-Magyarország, Csepel-sziget*. A könyv a felsorolt példák mindkét névrészének kezdőbetűit pirossal jelöli, így hívja fel a tanulók figyelmét e szerkezetek helyesírására. Keretbe foglalva ezt követi a szabály megfogalmazása. A szerzők e tekintetben két fogalmat különböztetnek meg; a természet alkotta földrajzi vetületeket (*hegy, óceán, tó, sziget, tenger stb.*), valamint az ember által alkotott létesítményeket, közigazgatási egységeket (*Kossuth utca, Fő tér, Erzsébet híd, Vas megye stb.*).

E meghatározás azonban tovább árnyalható. A *magyar helyesírás szabályai* 12. kiadásának 182. pontja szerint, ha valamely közszót csupán magyarázó céllal kapcsolunk egy földrajzi névhez, az nem válik a név részévé ezért a földrajzi névtől különírandó (*pl. Fertő tó*). A *hegy* szó mellett más köznevek (*csatorna* → *Sió csatorna*; *hegység* → *Mecsek hegység*; *sivatag* → *Kalahári sivatag stb.*) is kötőjel nélkül kapcsolódnak az előttük álló földrajzi névhez.

Mindezek mellett érdemes egyéb példákra is kitérni; a *Gellérthegy* ~ *Gellért-hegy* kétféle írásmódját *pragmatikai* szempontok irányítják; míg az első esetben városrésznévről van szó, addig a *Gellért-hegy* természet alkotta földrajzi nevet jelöl. (Ezzel a jelenséggel majd a 6. osztályos tankönyvben találkozunk a gyerekek.) A kép azonban ennél is tovább árnyalható; ha teljességre akarunk törekedni, érdemes megemlíteni az összetett szavakból álló földrajzi köznevek (*szőlőhegy, veteményeskert stb.*) írásmódjához kapcsolódó tudnivalókat is; esetünkben a *-hegy* és a *-kert* utótagok az előtaggal *egybeírandók*, az egybeírást pedig az összetételi tagok *köznévi szófaji értéke* indokolja. Ehhez kapcsolódóan megemlíthetjük: a köztudatban az él, hogy a földrajzi neveket nagy kezdőbetűvel írjuk, látható azonban, hogy ez az önállóan használatos földrajzi köznevek írásmódjában nincs így.

Természetesen nem várható el, hogy 4. osztályos általános iskolai tanulók ilyen részletességgel tisztában legyenek a földrajzi nevek helyesírási tudnivalóival – ezek közvetítése a pedagógusok feladata. Úgy vélem, hogy a tankönyvben foglalt tudnivalók mindenképpen kiegészíthetők a leírtakkal, a több oldalról történő megközelítés nem bonyolítja, hanem inkább árnyaltabban láttatja, tudatosítja a földrajzi nevek helyesírási szabályait.

A magyarázatban a szerzők úgy fogalmaznak, hogy „*Ha egy köznév természet alkotta földrajzi fogalmat jelöl (...), földrajzi névként is kisbetűvel írjuk, és elé a tulajdonnevet kötőjellel kapcsoljuk (...). Ha egy köznév ember alkotta földrajzi fogalmat takar (...), földrajzi névként is kisbetűs marad, és az előtte álló tulajdonnévtől különírjuk (...).*” Egyértelmű, hogy ezekben az esetekben a *kis kezdőbetűvel* ~ *kis kezdőbetűs* fogalomhasználat a helyes. Egyébként erre *A magyar helyesírás szabályai* 12. kiadása is kitér a szabályzati rész változásai 2. pontjában: „*A szabályzat több pontjában szerepel az, hogy egy szót nagybetűvel írunk. Helyesen: nagy kezdőbetűvel*” (AkH. 595). A tankönyvi szabálmegfogalmazásban emellett zavaró a *természet alkotta és az ember alkotta földrajzi fogalom* terminusok használata. Az 5. feladatban előforduló *Tiszta-tó* írásmódja például részben ellentmond ennek a meghatározásnak. A *tó* általában természeti képződmény, itt viszont ember alkotta víztározóról (másik neve: *Kiskörei-víztározó*) van szó, tehát ebben az esetben a besorolás korántsem egyértelmű. A kötőjeles írásmód egyébként azért is szükséges, mert a különírással azt jeleznénk, mintha a *Tisza* tulajdonnév a *tó* köznév nélkül, önmagában is *tóra* utalna. *A magyar helyesírás szabályai* 12. kiadása a tulajdonnévi szerkezetek tárgyalásakor földrajzi közneveket és közterületneveket különböztet meg, a *Helyesírás* című könyv pedig a földrajzi közneveket jelentésük alapján csoportosítja (pl. víznevekben előforduló, domborzatot jelölő stb.) (Laczkó-Mártonfi, 2006, 185), illetve utcanevkről, utcanévi utótagokról beszél (i. m. 205).

Az 5. feladat megoldásához, amely a felsorolt földrajzi nevek szabályhoz való kapcsolását kéri a tanulóktól, és az első csoportban azokat a kötőjeles földrajzi neveket kéri feltüntetni, amelyekben a *földrajzi köznév* a tulajdonnév része, egyértelmű a *szófaji szempontú megközelítés*. Ugyanakkor a feladat megoldása során – bár ez nem tűnik ki – sokkal lényegesebb a *pragmatikai ismeretek* megléte (l. *Tisza-tó*).

A *Szahara sivatag*, *Bükk hegység*, *Duna folyó* példák kötőjel nélküli írásmódjában elsősorban *pragmatikai szempontok* dominálnak; a nyelvhasználók túlnyomó többségének

szükségtelen elmagyarázni, hogy a Szahara *sivatag*, a Bükk *hegység*, a Duna pedig *folyó*. (Utóbbi esetben is pontosíthatunk; a Vízügyi honlapon a következő olvasható: *A Dunát általában folyónak nevezzük, de az 1000 kilométernél hosszabb, bővíző természetes vízfolyást folyamnak hívják. A Duna is folyam.*)

Az ember alkotta fogalmat jelölő közneveket, illetve a földrajzi köznevek értelmező szerepét sem célszerű egyazon szabálypontba foglalni; a *Sió csatorna* példa Laczkó Krisztina-Mártonfi Attila: *Helyesírás* című kiadványának szótárjegyzékében különírt formában szerepel. A példa egyszerre jeleníti meg a korábban már említett két tényezőt; a *csatorna* egyszerre ember alkotta vetület, egyben a földrajzi névben értelmezői szerepet is betölt. Ha a *pragmatikai* szempontot helyezzük előtérbe, vagyis hogy az értelmezéshez szükségtelen az utótag használata, magától értetődővé válik a kötőjel nélküli írásmód (l. még *La Manche csatorna*). Mindez meg is fordítható; ha az értelmezéshez szükséges a földrajzi köznév kapcsolása, úgy a kötőjelet minden esetben ki kell tenni, ennek megfelelően például a *Duna-Tisza-csatorna*, *Kieli-csatorna stb.* kötőjellel írandók. A *Sebes-Körös* és az *Adriai-tenger* szerkezetek esetében nem az utótag értelmez; a kijelölést, a pontosítást az előtag végzi. Sorrendiségben elől áll a jelző, ezt követi a jelzett tag. Ha egy szerkezetben jelzői előtaggal megjelöljük az utótagot, annak kitétele a nyelvben már kötelező lesz. (A földrajzi nevek alsó tagozatos tanításán már túlmutat, azonban érdemes kitérni arra is, hogy egy földrajzi név esetében nem csupán a földrajzi köznevek értelmezhetik az előtagot. A példák közt szereplő *Zala megye* mellett a *Zala folyó* szerkezet is földrajzi nevet alkot. *Morfológiailag* másként toldalékoljuk az utótagot, ha a megyéről (*A hétvégén Zalába utazunk.*), s megint másként, ha a folyóról (*Lemegyünk a Zalára.*) van szó. A pontos nyelvhasználatához a beszélőnek *pragmatikai* és *nyelvhasználati (morfológiai)* ismeretekkel is rendelkeznie kell, tisztában kell lennie azzal, hogy a szöveggörnyezetbe milyen toldalékmorféma kapcsolásával illeszti be a *megye*, illetve a *folyó* nevét. A *morfológiai* és *pragmatikai* szempontok mellett *lexikológiai* szempontok is érvényesülnek: míg az első esetben nem használhatunk névelőt, addig a második esetben a határozott névelő kitétele kötelező.)

A *földrajzi nevek* 2. fejezet 1. feladatában a tanulóknak Magyarország térképén kell megkeresniük a sorszámokkal megjelölt megyéket. Ezek a számozás szerint a következők: 1. *Vas megye*, 2. *Jász-Nagykun-Szolnok megye*, 3. *Szabolcs-Szatmár-Bereg megye*, 4. *Komárom-Esztergom megye*, 5. *Bács-Kiskun megye*, 6. *Somogy megye*. Látható, hogy a felsorolásban a szerzők az egy-, két- és három részből álló megyék mindegyik típusát megjelenítik, majd – a 2. feladatot követően – pontosan rögzítik írásszabályaikat. A szabálymegfogalmazásban a *'kiskötőjel'* terminus használata helyénvaló, mivel a földrajzi neveknek van olyan csoportja, amelynek írásában nagykötőjelet alkalmazunk.

A 3. feladat a közterületnevek írásmódjával *híd, körút, tér, utca* földrajzi köznévi utótagú földrajzi nevek helyesírásával foglalkozik. Ezzel kapcsolatban a pedagógus felhívhatja a gyerekek figyelmét arra, hogy „egyszerűsített írásformát mutatnak az utcanévek (illetve általában a közterületnevek – a szerző kiegészítése), hiszen a tulajdonnévi rész és a földrajzi köznév mindig különírt formában kapcsolódik egymáshoz a köztük lévő, nemegyszer bonyolult grammatikai viszonytól függetlenül” (Laczkó, 2005–2007, 93–94). A feladatot

mondatkiegészítéssel szabályfelismerés követi. Mivel a felsorolt példák közt a *híd* földrajzi közneves példák is szerepelnek, felvetődik a kérdés (l. korábban *Tisza-tó*), nem kellett volna-e a szerzőknek külön is foglalkozniuk azokkal az esetekkel, amikor „a *híd* szó *valamely folyó nevével birtokos jelzős viszonyban áll*” (AkH. 181.), ekkor ugyanis azt kötőjellel kapcsoljuk a folyó nevéhez (*Duna-híd*). Ennek hiányában a gyerekek a felsorolt példák alapján azt hihetik, hogy a *híd* földrajzi köznévi, ami mindig kötőjellel kapcsolódik az előtte álló névrészhez.

A 4. osztályos tankönyv *A földrajzi nevek* 2. fejezetében együtt szerepelteti a megyenevek és a közterületi nevek, illetve az égitestek nevének helyesírási kérdéseit.

Az égitestekkel foglalkozó anyag rész előtt a szerzők felidéztek a gyerekekkel az előző tanévben tanultakat. A 3. osztályos tankönyv nem önálló egységként, hanem más tulajdonnévtípusok – személynevek, állatnevek, földrajzi nevek, intézménynevek, címek – közé illesztve foglalkozik az égitestek bemutatásával. A *Saját nevek* témakör 3. feladatában találkozhatunk a következő felsorolással: *Tejút, Fiastyúk, Nap, Merkúr, Hold, Plútó, Föld*. Látható, hogy a példák közt egyaránt található *csillagnév*, *bolygónév*, valamint *csillagkép* neve is. A feladat b) pontjában a tanulókkal e tulajdonnevek helyesírását is megfigyeltetik. Az égitestek neve munkáltató jelleggel felbukkan még a 6. feladatban is, ahol a gyerekeknek példákat kell gyűjteniük.

Az előzmények alapján talán teljesebb lett volna, ha negyedik osztályban az égitestek közül nem csupán a Naprendszer bolygóinak nevét, hanem egyéb csillagászati megnevezéseket, s azok helyesírását is megismertetik a tanulókkal; *Androméda-köd, Nagy Göncöl csillagkép, Sarkcsillag stb.*

Ennek megfelelően a helyesírási tudnivalók összefoglalása is csupán az égitestek nagy kezdőbetűs írásmódjára utal, s nem tér ki egyéb csillagászati elnevezések helyesírására. Emellett a szabály megszövegezésében a többes szám helyett helyénvalóbb lett volna egyes számot használni: *Az égitestek neve (csillagok, csillagképek, bolygók stb. neve) is tulajdonnév.*

Amint látható, a 4. osztályos tankönyv *A földrajzi nevek* 1. fejezetben is foglalkozik a közterületi nevekkel, majd *A földrajzi nevek* 2. fejezetében újra kitér rá, illetve ugyanebben a fejezetben szerepelteti az égitestek nevének helyesírását. A *magyar helyesírás szabályai* 12. kiadásában e két csoport külön kategóriában szerepel.

A 4. osztályos *Anyanyelv és kommunikáció* munkafüzet gyakorlóanyaga három szakaszban, sokoldalúan kapcsolódik a tankönyv elméleti anyagához.

A *főnév és a melléknév* fejezet három részben foglalkozik a földrajzi nevekkel. Az első rész csupa nagybetűs betűhálóban kerestet földrajzi neveket, majd azokat le is írja. A feladat alapvetően a földrajzi nevek nagy kezdőbetűs írásmódját gyakoroltatja (*Aggtelek, Badacsony, Duna, Hortobágy, Vác stb.*). A 2. feladatban a felsorolt példák hiányzó betűit egészített ki. Itt csupán a földrajzi nevek felismertetéséről van szó, rendezett helyesíráskészség-fejlesztés nem jelenik meg a feladatban. Ezt követően a tankönyv által megadott mondatokból kell a tanulóknak leírniuk az azokban szereplő földrajzi nevek szótagi alakját, amelynek során jól hasznosulhatnak a korábban megszerzett elméleti ismeretek.

A földrajzi nevek 2. témakör a közterületi nevek használatát gyakoroltatja. Ötletes és motiváló az 1. feladat, amely egy településtérképen kerestet útvonalakat, így életszerűen alkalmaztatja a tanult ismereteket. A 3. feladatban a tanulóknak egy szöveget kell mondatokra tagolniuk. A szerzők külön is felhívják a gyerekek figyelmét a pontos helyesírásra.

A földrajzi nevek 3. részben a tanulók a lakókörnyezetükhöz tartozó földrajzi nevek (ország, megye, település), illetve egyéb, *híd, hegység, utca* földrajzi köznévi utótagú példák írásmódját gyakorolják, három magyarországi városnevet pedig képrejtvény megfejtésével tudnak leírni.

A tanulók ezt követően 6. osztályban találkoznak a földrajzi nevek helyesírásával; a tankönyv *A névszók és a határozószók* tananyagrészen mindössze két oldal terjedelemben foglalkozik velük.

Elsőként példák bemutatása vezeti fel a földrajzi nevek tanítását. Ezúttal sem marad el az intellem, miszerint „A földrajzi nevek helyesírása nem egyszerű feladat”. A szerzők egyben arra is felhívják a tanulók figyelmét, hogy kétség esetén mindenképpen nézzenek utána a *Magyar helyesírás szabályai* kiadványban. (Helyesen: *A magyar helyesírás szabályai* 12. kiadásában az adott példának vagy szerkezetnek.)

A szerzők nem átfogóan foglalkoznak a kérdéskörrel, hanem csupán a legfontosabb típusokat említik. A tanulók elsőként a több különálló elemből alkotott földrajzi nevek – így a megyék és közterületek nevének – helyesírásával ismerkednek meg. A rövid szabályismertetés úgy fogalmaz, hogy esetükben az első tagot nagybetűvel, a közterület fajtáját pedig kisbetűvel írjuk (*itt is pontosabb lett volna a nagy és kis kezdőbetű terminusok használata*). Ennek kapcsán meg kell állapítanunk, hogy a 4. osztályos tankönyv terminológiája – *névrész, földrajzi köznév* – szakmailag elfogadottabb.

A 2. csoportba a mai és történelmi államnevek helyesírási tudnivalóinak ismertetése került. A szerzők szabályként azt fogalmazzák meg, hogy esetükben „*minden tagot külön szóba írunk, valamint az és kötőszó kivételével nagybetűvel kezdünk*”. Példaként az *Amerikai Egyesült Államok, Costa Rica, Trinidad és Tobago Köztársaság* országneveket szerepeltetik. Utóbbi megjelenítése, bár meglehetősen ritkán használatos, szakít a sablonossággal. (A szöveg félkövér szedéssel emeli ki, hogy a mai és történelmi államnevekben minden tagot **külön** írunk, ezért célszerű lett volna a *Dél-afrikai Köztársaság*, valamint a *Nagy-Britannia* kötőjeles jelzős szerkezetek írásmódjával is foglalkozni.)

A 3. pont a több szóból álló, valamelyik tag határán kötőjellel kapcsolódó földrajzi nevek helyesírási tudnivalóival foglalkozik. Ennek során megállapítja, hogy a „*folyó, hegy, hegység, sziget, tó, tenger, óceán elnevezéseket (és még sok más hasonló szót) többnyire kötőjellel kapcsoljuk az előtte álló taghoz*”. Ebben az esetben is megnevezhető lenne a névrészek tulajdonnévi, illetve (földrajzi) köznévi szófaja. A magyarázatnak az a része, amikor a pontosabb megértés végett bizonyos önmagukban használt földrajzi nevekhez kis kezdőbetűvel és kötőjel nélkül hozzá kell illeszteni a megfelelő földrajzi elnevezést, *pragmatikai* szempontokat fogalmaz meg.

A tananyag ezt követően olyan földrajzi elnevezéseket említ, amelyekben az előtag valamely égtáj neve (*Nyugat-Magyarország, Északkelet-Európa*). Szabályként azt fogalmazza

meg, hogy „az égtájat ilyenkor nagy kezdőbetűvel írjuk, és kötőjellel kapcsoljuk hozzá az utótagot”. Ez egyfajta kiemelés; a kérdést az AkH. 176. a) pontja szabályozza, ami nem jelentésalapon, hanem *szófaji* szempontból fogalmazza meg a szabályt. Eszerint a földrajzi nevek *közzsói* vagy *tulajdonnévi* előtagjait kötőjellel kapcsoljuk az utótaghoz. Ezzel a szemlélettel a tanulók mindenképpen átfogóbb ismeretekhez jutnának.

A tanulók, amint 4. osztályban, úgy 6. osztályban is találkoznak a megyenevek írásmódjával, a tananyagban azonban csupán a többelemű megyenevek példái szerepelnek.

Összességében véve a tankönyv – egyes földrajzinév-típusokat kiemelve – szűk terjedelemben, mindössze két oldalon foglalkozik a földrajzi nevek helyesírásával. Egy átfogóbb szemléletű, részletesebb feldolgozás bizonyára jobban elmélyítené a kapcsolódó ismereteket, aminek eredményeképpen a nyelvhasználók jobban megértenék a földrajzi nevek helyesírását.

A tankönyvhöz tartozó munkafüzet is ugyanígy két oldal terjedelemben foglalkozik a földrajzi nevek helyesírásának gyakoroltatásával. Az 1. feladatban a tanulónak földrajzi atlaszukból kell példákat keresniük a megadott *folyó, hegy, tó, tájegység, megye* fogalmakhoz. Látókörüket szélesíti, hogy a feladat többelemű földrajzi névi példákat is kér.

A 2. feladatban úgynevezett szóösszeadással kell a gyerekeknek földrajzi neveket alkotniuk (*Velencei + tó = Velencei-tó; Balaton + felvidék = Balaton-felvidék*). A feladatban – a tankönyvben foglalt tudnivalókkal összhangban – a szerzők a kétféle megoldás lehetőségére is felhívják a figyelmet (1. *Margit + sziget = Margitsziget*; 2. *Margit + sziget = Margit-sziget*).

A példák közül ki kell emelni a *Gellért-szobor* szerkezetet, amely talán szokatlanul hat a hagyományosnak nevezhető földrajzi nevek felsorolásában. Ebben az esetben olyan művészeti alkotásról van szó, amellyel sokak által ismert, jól azonosítható helyet jelölünk meg.

A 3. feladat egy boríték megcímezése olyanformán, hogy a feladó neve és címe is szerepeljen rajta. Bár a címzett és a feladó neve nem mellőzhető, azonban ezek nem tartoznak a földrajzi nevek körébe. A településnév, illetve a közterületnév írásmódja ide sorolható, így azok írásmódjával tisztában kell lenniük a tanulónak. (A *magyar helyesírás szabályai* 12. kiadása egyébként a postai szabályozások sokfélesége miatt mellőzi a 11. kiadás 298., e kérdéssel foglalkozó szabálypontját.)

A 4. feladat kiegészítéses jellegű; a tanulónak lakóhelyük nevével, a megye, valamint egy ott található tó vagy folyó megnevezésével, iskolájuk nevével, pontos címével kell kiegészíteniük a szöveget. A szerzők e feladatban is felhívják a gyerekek figyelmét a helyesírás ellenőrzésére.

Több szempontból is nagyon motiváló az 5. feladat, amelyhez a tanulónak először önálló munka keretében, külön lapokra kell leírniuk azokat a magyarországi és külföldi helyneveket, ahol már korábban jártak. Ezt követően csoportmunkában, általuk kiválasztott szempontok szerint különítik el a földrajzi neveket tartalmazó cédulákat, majd közös munka keretében, képzeletbeli útvonalat állítanak fel a legtöbbjük által látott, vagy meglátogandó helyszínekből.

A 6. feladatban a tanulónak 2-2 példát kell írniuk egy, illetve több szóból álló országnévre, közterületi névre, megyenévre, több szóból álló helységnévre, valamint olyan egyelemű folyónévre, amelyhez pontosító értelmű földrajzi elnevezés kapcsolódik. A feladat megoldásához fel kell tudni idézniük a tankönyvből megtanult helyesírási és földrajzi (*pragmatikai*) ismereteiket is.

Látható, hogy bonyolultsága ellenére mind a 4. osztályos, mind pedig a 6. osztályos OFI-s tankönyv viszonylag szűk terjedelemben foglalkozik a földrajzi nevek helyesíráásával. Az eredményesség érdekében nagy feladat hárul a pedagógusokra. *„Céltudatos és állandó gyakorlás, ellenőrzés és értékelés nélkül nincs eredményes helyesírás-tanítás. A jó tanítók és tanárok minden anyanyelvi órán sort kerítenek egy kis tollbamondásra vagy más helyesírási gyakorlatra, amelyet ellenőriznek, javítanak, értékelnek”* (Adamikné, 2008, 243). Mindemellett nagyon fontos, a földrajzi nevek helyesírásának kialakításában pedig igazán szemléletes az is, hogy a pedagógusok ne csupán a nyelvtanórákon ügyeljenek a helyesíráásra, hanem az is *„kívánatos volna, hogy a nem anyanyelvi tárgyak tanítói-tanárai éppoly szigorúan ítéljék meg a hibákat, mint az anyanyelv tanára”* (Adamikné, 2008, 245).

Szakirodalom:

A magyar helyesírás szabályai 12. kiadás (2015). Budapest: Akadémiai Kiadó

Adamikné Jászó Anna (2008): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó

Antalné Szabó Ágnes: A magyar helyesírás vizuális rendszere. In *Anyanyelv-pedagógia*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozat. Szakfolyóirat magyar nyelven tanító pedagógusoknak.

Anyanyelv és kommunikáció 4. osztályosoknak. Kísérleti tankönyv (2016). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Bozsik Gabriella (2005–2007): Módszertani javaslatok néhány tulajdonnévfajta helyesírásának tanításához. In: *Két évtized a helyesírásért*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola – EKF Líceum Kiadó

Laczkó Krisztina (2005–2007): Gondolatok a magyar helyesírásról egy új kézikönyv kapcsán I. In: *Két évtized a helyesírásért*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola – EKF Líceum Kiadó

Laczkó Krisztina–Mártonfi Attila (2006): *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó

Magyar nyelv 6. Tankönyv (2016). Eszterházy Károly Egyetem (Oktatókutató és Fejlesztő Intézet)

Nyelvművelő kézikönyv (1983). Budapest: Akadémiai Kiadó

SAŽETAK

Cilj rada bio je utvrditi utjecaj metode eksperimenta na razvoj prirodoslovne pismenosti kod djece predškolske dobi u području prirodnih znanosti fizike i kemije. Prirodoslovna pismenost u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijeva razvoj prirodoslovnih znanja i razumijevanja posredovanih suvremenim metodičkim pristupima. Eksperiment kao metoda rada s djecom doprinosi stjecanju predodžbi o prirodoslovnim sadržajima, konkretizaciji teorijskog znanja u njegovoj praktičnoj primjeni te povezivanju djece sa živom i neživom prirodom u integriranom predškolskom kurikulumu. Rezultati empirijskog istraživanja, provedenog s tridesetero djece predškolske dobi tijekom dva sklopa istraživačko-spoznajnih aktivnosti u urbanoj predškolskoj ustanovi, temelje se na kvalitativnoj analizi podataka prikupljenih tijekom sustavnog promatranja djetetovog autonomnog izvođenja eksperimenata. Rezultati istraživanja pokazuju utjecaj metode eksperimenta na poticanje istraživačkog interesa djece predškolske dobi koji pogoduje razvoju prirodoslovne pismenosti te posljedično ukazuju na potrebu implementiranja metode eksperimenta u odgojno-obrazovnu praksu sa svrhom ranog usvajanja prirodoslovnih znanja i razumijevanja.

Ključne riječi: metodički pristupi, eksperiment, istraživanje, prirodoslovna pismenost, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the impact of experiments on the development of natural sciences literacy among preschool children in the area of physics and chemistry. Natural sciences literacy in the context of early and preschool education implies the development of natural sciences knowledge and understanding mediated by modern methodological approaches. Experiments as a method of educating children contributes to the acquisition of concepts of natural sciences resources, the concretization of the theoretical knowledge into its practical application, and creation of relation between children and the animate and inanimate nature. The results of empirical research conducted among thirty children of preschool age during the two research and cognitive activities in urban pre-school are based on a qualitative analysis of the data collected during the systematic observation of the child's autonomous experimentation. The results of the research show the impact of the experiment method on the stimulation of research interests among preschool children, which is useful for the development of natural sciences literacy. They also indicate the need for implementation of the experiment method in educational practice with the purpose of early acquisition of natural sciences knowledge and understanding.

Keywords: methodological approaches, experiment, research, natural sciences literacy, early and preschool education



ZVONIMIR UŽAREVIĆ

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
zuzarevic@foozos.hr

VESNICA MLINAREVIĆ

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
vmlinarevic@foozos.hr

ZDENKA BJELOBRK

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
zdenkabjelobrk@gmail.com

UTJECAJ EKSPERIMENTA NA RAZVOJ PRIRODOSLOVNE PISMENOSTI U DJECE PREDŠKOLSKJE DOBI

*A kísérlet szerepe a természet megismerésében az
iskoláskor előtti gyermekeknél*

*The impact of experiments on the development of natural
sciences literacy among preschool children*

1. Uvod

Suvremeno poimanje istraživački usmjerenog odgojno-obrazovnog procesa implicira poticanje djeteta da samo istražuje, otkriva i samostalno dolazi do određenih spoznaja uz primjerenu podršku odgojitelja. U ranoj i predškolskoj dobi posebno je važno djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti, a dječji vrtić omogućava djetetu da samo sebe percipira kao kompetentnog i uspješnog učenika te razvija različite strategije učenja i stječe kompetenciju „učenja učenja“ (Nacionalni kurikulum za rani predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Istraživačko se učenje u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu nije sustavno implementiralo u odgojno-obrazovnu praksu. Metodički su pristupi pedagoški osmišljene metode rada odgojitelja kojima se potiče razvoj prirodoslovne pismenosti djece rane i predškolske dobi. Prirodoslovna pismenost djece rane i predškolske dobi tumači se i vrjednuje kroz stečena prirodoslovna znanja i razumijevanja, odnosno kompetencije koje djetetu omogućavaju razumijevanje žive i nežive prirode i njezinih zakonitosti. Eksperiment kao metoda rada omogućava istraživačko iskustvo djece u području nežive prirode i rano usvajanje prirodoslovnih znanja i razumijevanja u suglasju s njihovim razvojnim sposobnostima. Uvidom u rezultate istraživanja prikazane kvalitativnom analizom podataka prikupljenih sustavnim opažanjem djece, uočava se potreba implementiranja metode eksperimenta u odgojno-obrazovni proces s ciljem poticanja razvoja prirodoslovne pismenosti djece rane i predškolske dobi. Afirmacija metode eksperimenta u odgojno-obrazovnoj praksi podrazumijeva prepoznavanje i podržavanje dinamičnog pristupa usvajanja prirodoslovnih

znanja i razumijevanja od strane odgojitelja kao kreatora jedinstvenog metodičkog scenarija. Rad omogućava bolji uvid u utjecaj metode eksperimenta na razvoj prirodoslovne pismenosti djece rane i predškolske dobi. Teorijska razmatranja i rezultati istraživanja mogu koristiti odgojiteljima za promišljanje i izbor učinkovitijih metoda rada koje pogoduju metodičkom unaprjeđivanju odgojiteljske prakse u suglasju sa suvremenim tendencijama istraživački usmjerenog odgojno-obrazovnog procesa.

2. Razvoj prirodoslovne pismenosti kod djece rane i predškolske dobi

Razvoj prirodoslovne pismenosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja proučavalo je nekoliko hrvatskih autora (Slunjski 2012; Ivković i Boneta 2013; Milotić 2013; Ristić Dedić 2013; Vujičić 2013), stoga što razvijanje šireg spektra vještina djece rane i predškolske dobi dovodi do motivacije za istraživanjem i boljih obrazovnih postignuća u školskom odgojno-obrazovnom kontekstu. Teorijska razmatranja navedenih autora usmjerena su na istraživačko učenje kao način prirodoslovnog opismenjavanja djece rane i predškolske dobi kao i razvoj prirodoslovne pismenosti. Prirodoslovna pismenost razmatra se s aspekta razvoja prirodoslovnih znanja i razumijevanja koja djetetu rane i predškolske dobi omogućuje razumijevanje žive i nežive prirode i prirodnih zakonitosti te čovjeka kao njezina sastavnog dijela. Slunjski (2012) definira prirodoslovnu pismenost kroz stjecanje prirodoslovnih kompetencija koje djecu uvode u znanstveni način razmišljanja i osiguravaju razvijanje pozitivnih stavova prema znanosti, tehnologiji, okolišu i društvu te potiču dječji interes za daljnjim obrazovanjem u području prirodoslovlja. Vujičić (2013) također ističe važnost prirodoslovne pismenosti koja se ostvaruje autonomnim traženjem objašnjenja prirodoslovnih pojava ili razumijevanjem prirodoslovnih sadržaja pri čemu djeca razvijaju i nadograđuju svoje sposobnosti i prirodoslovna znanja i razumijevanja. Ivković i Boneta (2013) razmatraju prirodoslovnu pismenost djece rane i predškolske dobi u kontekstu buđenja i jačanja interesa za prirodoslovna područja tijekom daljnjeg djetetovog razvoja u školskom odgojno-obrazovnom kontekstu i životu općenito. Neprijeporna je potreba oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa kojeg karakterizira aktivno stjecanje prirodoslovnih iskustava te razvoj prirodoslovnih znanja i razumijevanja usloznavanjem sadržajne prirodoslovne raznolikosti sa specifičnostima cjelovitog učenja djece rane i predškolske dobi. Sadržajni okvir prirodoslovlja u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s obzirom na specifične interese i mogućnosti svakog pojedinog djeteta uključuje »istraživanje problema iz područja prirodnih znanosti, znanja o životu, fizikalna znanja, kemijska znanja, znanja o Zemlji i svemiru, znanja o osobnim i socijalnim aspektima života, znanja o ekologiji, te znanost i tehnologiju« (Tablica 1). Sadržajno raznolike prirodoslovne aktivnosti omogućuju djetetu istraživanje, otkrivanje i razumijevanje zakonitosti prirode i čovjeka kao njezinog integralnog dijela te izgrađivanje kritičkoga stava djeteta o povezanosti čovjeka i prirode (Slunjski 2012: 165).

Tablica 1: Područja prirodoslovlja u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2012: 166)

PODRUČJE PRIRODOSLOVLJA U KONTEKSTU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	
PRIRODOSLOVNA KATEGORIJA	NAČIN I SADRŽAJ PROUČAVANJA
Istraživanje problema iz područja prirodnih znanosti	- ispitivanje - istraživanje - klasificiranje - iznošenje pretpostavki - stvaranje i provjeravanje vlastitih hipoteza s drugima
Znanja o životu	- proučavanje života ljudi, biljaka i životinja - proučavanje funkcioniranja živih organizama
Fizikalna znanja	- proučavanje neživih materijala – krutih, tekućih i plinovitih - proučavanje energije poput svjetla, vjetra, zvuka, elektriciteta, gibanja i magnetizma te njihovih zakonitosti poput gravitacije, ravnoteže, itd.
Kemijska znanja	- kompozicija i mijenjanje supstancija, npr. otapanje
Znanja o Zemlji i svemiru	- materijali na Zemlji - promjene na Zemlji i nebu koje mogu uključivati i neke geološke (stijene, školjke), meteorološke (voda, atmosfera) te astronomske aspekte (Sunce, Mjesec, planeti i zvijezde)
Znanja o osobnim i socijalnim aspektima života	- zdravlje - promjene u okruženju - načini konzerviranja i recikliranja materijala
Ekologija	- odnos između živih bića i njihova okruženja (briga čovjeka za biljke i životinje)
Znanost i tehnologija	- povezanost prirode i ljudskih ostvarenja

Müller (2010: 12) usmjerava na prirodoslovne sadržaje u kojima prevladavaju teme o prirodnim znanostima te razmatra pitanje o potrebi i korisnosti »provedenja znanstvenih tema u dječjem vrtiću te pitanje o interesu djece rane i predškolske dobi za tematiziranjem znanstvenih prirodoslovnih sadržaja«. Haider i suradnici (2009) kritički razmatraju pita-

nje o potrebi upoznavanja djeteta rane i predškolske dobi s prirodoslovnim pojavama iz domene nežive prirode, primjerice s utjecajem fizikalne sile uzgona na plutanje i potonuće predmeta u vodi te s kemijskim principom reverzibilne transformacije krutih tvari. Treba istaknuti osnovni razlog za pozitivnim odgovorom o primjeni znanstvenih tema u dječjem vrtiću, a to je veliki interes djece rane i predškolske dobi za svakodnevnim pojavama u živoj i neživoj prirodi. U kontekstu navedenoga, Müller (2010) navodi da se u aktualnim razmatranjima prirodoslovnog opismenjavanja naglašava veliki istraživački interes djece kao osnovni argument za uvođenje prirodoslovnih sadržaja i područja iz nežive prirode u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Posve je razumljivo da snažan istraživački interes djece podržava mogućnost pristupa prirodoslovnim sadržajima s visokom razinom intrinzične motivacije, bez vanjskih pritisaka ili očekivanja, a eksperiment se pokazuje kao najprikladnija metoda.

Sikirica (2004) pojašnjava iskustveno učenje djece rane i predškolske dobi koje se temelji na vlastitom istraživačkom iskustvu kojim dominiraju eksperimentiranje, opažanje, mjerenje, iskazivanje rezultata, razumijevanje, stvaranje zaključaka o opaženim promjenama te razvijanje sposobnosti predviđanja pojava na temelju prethodno stečenih prirodoslovnih znanja i razumijevanja. Suvremeno prirodoslovno obrazovanje djece rane i predškolske dobi implicira sudjelovanje djece u istraživačkim aktivnostima. Ristić Dedić (2013: 4) ističe kako istraživačko učenje »kod djece razvija istraživačke vještine, ali i širi spektar vještina, primjerice vještine samoregularanog učenja, komunikacijske vještine, vještine rada u grupi, djelujući istovremeno na povećanje znatiželje i interesa djece« za prirodoslovljem. Osim toga, sudjelovanje djece u istraživačkim aktivnostima potiče prirodnu znatiželju i pogoduje shvaćanju svijeta, prirode i društva kao pojava koje dijete može iskustveno doživjeti. Istraživačke su aktivnosti sastavnica iskustvenog usvajanja prirodoslovnih znanja i razumijevanja na svim razinama obrazovanja, od ranog i predškolskog konteksta do poslijediplomskog studija. Polazeći od raznovrsnosti prirodoslovnih sadržaja Slunjski (2012) ukazuje na važnost pedagoškog okruženja koje djeci nudi raznolike mogućnosti istraživanja i autonomnog otkrivanja prirodoslovnih znanja. Ista autorica ističe važnost organizacijske fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa koji osigurava kontinuirano istraživanje i učenje djece s ciljem razvoja prirodoslovne pismenosti. Na tragu iznesenog valja istaknuti da djeca rane i predškolske dobi razvijaju prirodoslovna znanja i razumijevanja u kvalitetno osmišljenom oblikovanom odgojno-obrazovnom procesu vodeći se svojom prirodnom istraživačkom znatiželjom uz primjerenu podršku odgojitelja.

Za razliku od navedenog pristupa podrške istraživačkom učenju, u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dominantni pristup u prirodoslovnom opismenjavanju djece rane i predškolske dobi ograničen je na transmisiju znanja. Ristić Dedić (2013) navodi kao prepreke šire implementacije istraživačkog pristupa u odgojno-obrazovnu praksu slabu opremljenost odgojno-obrazovnih ustanova, organizacijske probleme i nedostatan obrazovanje odgojitelja te samu kulturu poučavanja prirodoslovlja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Slijedom navedenoga, razvoj prirodoslovne

pismenosti u ranoj i predškolskoj dobi ostvariv je uz podršku odgojitelja te prilagodbu prirodoslovnih aktivnosti razvojnim mogućnostima djeteta.

Vujičić (2013) naglašava da je djeci rane i predškolske dobi potrebna potpora u istraživanju i učenju koja se sastoji u kreiranju izazovnog i poticajnog okruženja za usvajanje prirodoslovnih sadržaja u kojem će djeca imati vrijeme i prostor za istraživanje, eksperimentiranje, provjeravanje i traženje odgovora. Došen Dobud (2005) navodi da je u susretu djeteta rane i predškolske dobi s obiljem sadržajnih poticaja iz svijeta prirodoslovlja potrebno omogućiti dovoljno vremena kako bi se spontano ostvarile djetetove emocionalne reakcije, sukladne razini poznavanja prirodoslovnih sadržaja. Ovakav pristup usvajanja i istraživanja prirodoslovnih sadržaja temelji se na razumijevanju i podupiranju postojećeg intuitivnog znanja djece o svijetu u kojem žive. Upravo zato rano upoznavanje djece s prirodoslovnim pojavama putem metode eksperimenta pogoduje boljem razumijevanju prirodoslovnih koncepata u daljnjem formalnom obrazovanju. Krahn (2005) upućuje na činjenicu da djeca posjeduju raznoliko prirodoslovno znanje koje se odnosi na pojmove u različitim prirodoslovnim područjima, a naziva se intuitivnim znanjem ili intuitivnom teorijom djeteta. Smatra se da su djeca rane i predškolske dobi posebno osjetljiva na istraživanje pojava nežive prirode i sklona su neumorno tražiti odgovore na brojna pitanja. Stoga su djeci tijekom prirodoslovnog opismenjavanja potrebna brojna iskustva, rukovanje, manipuliranje i istraživanje, te angažiranje svih osjetila kako bi svojim aktivnim uključivanjem u prirodoslovne eksperimente, rasprave i objašnjenja dolazila do svojih osobnih istina i teorija razvijajući samim time svoja prirodoslovna znanja i razumijevanja.

3. Metoda eksperimenta u razvoju prirodoslovne pismenosti kod djece rane i predškolske dobi

Metodički pristupi smatraju se važnom odrednicom odgojno-obrazovnog procesa u području prirodoslovlja i razvoja prirodoslovnih znanja i razumijevanja djece rane i predškolske dobi. Metode rada definirane su kao »provjereni načini efikasne komunikacije među subjektima u procesu prenošenja i usvajanja znanja, vještina, razvijanja sposobnosti i poticanja svih ostalih potencijala razvitka osobnosti u procesu poučavanja i učenja« (Mlinarević i Brust Nemet 2012: 253). Metodika se može promatrati kao sustavno promišljanje teorije i prakse radi poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa (Pranjić 2011). Sloboda izbora metodičkih pristupa u provođenju prirodoslovnih sadržaja s djecom rane i predškolske dobi smatra se osnovnim preduvjetom za kreiranje uspješne odgojiteljske prakse (De Zan 2005). Promišljanje o metodama rada u provođenju raznovrsnih prirodoslovnih sadržaja od velike je važnosti za stjecanje prirodoslovnih znanja i razumijevanja u predškolskoj ustanovi. Modaliteti stjecanja prirodoslovnih iskustava i znanja djece trebaju biti usklađeni sa specifičnostima učenja u toj dobi koje se odnose na cjelovito holističko i konstruktivističko usvajanje prirodoslovnih znanja kroz neposredno iskustvo i aktivno sudjelovanje djece.

Proces spoznaje prirodoslovnih sadržaja u ranoj i predškolskoj dobi odvija se osjetilno, iskustveno i riječima u okruženju koje karakterizira otvorenost odgojitelja u pogledu poticanja dječje znatiželje u otkrivanju i istraživanju prirode. Osjetilno spoznavanje prirodoslovnih sadržaja uključuje spoznavanje osjetilima vida, sluha, njuha, okusa, opipa, boli, topline, hladnoće i orijentacije u prostoru. Posebnu važnost u spoznavanju prirodoslovnih sadržaja ima osjetilo vida, što ukazuje na djetetovo stjecanje podataka o okruženju promatranjem i motrenjem. Iskustveno spoznavanje prirodoslovnih sadržaja karakterizira praktični rad koji integrira prirodoslovnu teoriju i njezinu primjenu, čime se ostvaruje mogućnost razvoja prirodoslovnih znanja i razumijevanja djece na temelju iskustvenog doživljaja. Spoznavanje prirodoslovnih sadržaja riječima odvija se pomoću riječi koje djeca konstruiraju svojim misaonim operacijama, primjerice analiziranjem, razlikovanjem, uspoređivanjem, pretpostavljanjem, asociranjem, klasificiranjem, dokazivanjem i zaključivanjem (De Zan 2001). De Zan (2005) navodi tri skupine metoda rada u provođenju prirodoslovnih sadržaja: metoda praktičnih radova, vizualne metode i verbalne metode. Posebnost je metode praktičnih radova u poticanju djece na spoznavanje prirodne okoline većim brojem osjetila, primjerice autonomnim promatranjem predmeta i pojava, izvođenjem eksperimenata, crtanjem, bilježenjem, zaključivanjem i izvještavanjem (De Zan 2001). De Zan (2001) nadalje naglašava da se posebna pozornost u provođenju prirodoslovnih sadržaja pridaje upravo eksperimentu kojim se ostvaruje otkrivanje prirodnih zakonitosti u praktičnoj primjeni teorijskoga i iskustvenog znanja. De Zan (1994) stoga naglašava da se uvođenjem djeteta rane i predškolske dobi u istraživački rad osigurava cjelovitije spoznavanje prirodoslovnih sadržaja, razvija se istraživački duh djeteta i utječe se na stjecanje suvremene kulture rada djeteta u granicama pedagoške svrhovitosti. Došen Dobud (2005) ističe kako se ranim provođenjem praktičnih aktivnosti potiče djetetova divergentnost, fluentnost i razvoj kreativne mašte, ostvaruju se potencijalne sposobnosti djeteta, njeguje se spontanost kao dragocjeni dar djetinjstva, a samim time čuva se autentično djetinjstvo. Vizualne se metode rabe u nedostatku dostupnosti izvorne stvarnosti (Dolenec 2008). Metoda demonstracije je važna u provođenju prirodoslovnih sadržaja u radu s djecom rane i predškolske dobi pokazivanjem i zornim izlaganjem vizualnih sredstava, a njezino je izvorno značenje u poticanju procesa spoznavanja prirodoslovnih sadržaja. Metoda crtanja nalazi široku primjenu u provođenju prirodoslovnih aktivnosti i aktivator je bržega i temeljitijeg usvajanja prirodoslovnih znanja te doprinosi svrhovitom pojašnjavanju izvorne stvarnosti kod djece rane i predškolske dobi (De Zan 2001). Posebnost je verbalne metode u razvijanju govornih sposobnosti djece rane i predškolske dobi tijekom usvajanja prirodoslovnih sadržaja. Verbalne metode uključuju metodu usmenog izlaganja i metodu razgovora za djecu rane i predškolske dobi, te metodu čitanja i pisanja za djecu školske dobi (De Zan 2005). Primjenom metode usmenog izlaganja tijekom provođenja prirodoslovnih sadržaja oživljava se odgojno-obrazovni proces, razvija se pozornost djeteta i obogaćuje djetetov rječnik u području prirodoslovlja, što utječe na kulturu govora i sustavno njeguje bržnost o ljepoti hrvatskoga jezika. Važnost metode razgovora tijekom provođenja prirodoslovnih sadržaja s djecom rane i predškolske dobi sastoji se u

njezinom povoljnom utjecaju na razvijanje djetetovog mišljenja, govora i samostalnosti, što naglašava njezinu veliku odgojnu vrijednost (De Zan 2001).

Ipak se posebna pozornost pridaje jednoj od metoda praktičnih radova, metodi eksperimenta, kojom se ostvaruje otkrivanje prirodnih zakonitosti u praktičnoj primjeni teorijskoga i iskustvenog znanja. Dolenec (2008) razmatra važnost metode praktičnih radova, posebice eksperimenta, jer najpotpunije odgovara načelu zornosti. Treba istaknuti da metoda praktičnih radova od djeteta zahtijeva aktivnost, razvija samostalnost, pridonosi stjecanju vještine uporabe pribora i postizanju nove kvalitete znanja, što se ne može ostvariti provođenjem prirodoslovnih sadržaja ostalim metodama rada. S tim u vezi, De Zan (2005) navodi važnost usložnjavanja vizualnih i praktičnih metoda u provođenju prirodoslovnih sadržaja koje uključuju metodu demonstracije, metodu crtanja i eksperimenta, uzimajući u obzir i verbalne metode koje pridonose razvijanju govornih sposobnosti djeteta rane i predškolske dobi tijekom usvajanja prirodoslovnih sadržaja. Nema dvojbe da afirmacija pojedinog metodičkog pristupa usmjerenog na razvoj prirodoslovne pismenosti djece rane i predškolske dobi podrazumijeva iskustveno učenje djece kojim se podržava djetetovo autonomno istraživanje žive i nežive prirode.

4. Važnost eksperimenta u poticanju razvoja prirodoslovnih znanja i razumijevanja

Važnost se eksperimenta u radu s djecom rane i predškolske dobi sastoji u uspješnom ilustriranju prirodoslovnih pojava i stjecanju predodžbi o prirodoslovnim sadržajima općenito. Haider i suradnici (2009) ističu da se činjenično znanje smatra manje važnim, a posebna pozornost obraća se usvajanju prirodoslovnih sadržaja autonomnim eksperimentiranjem koje pogoduje razvoju prirodoslovne pismenosti djece. Eksperiment nedvojbeno pridonosi fasciniranju djece prirodoslovnim pojavama te doprinosi znatiželji i **čuđenju djece** te razvijanju istraživačkog interesa za prirodoslovnim sadržajima a posljedično se potiče razvoj prirodoslovnih znanja i razumijevanja. Müller (2010) pod pojmom eksperiment podrazumijeva ponovljive i objektivne postupke s namjerom stjecanja znanja. Takav metodički pristup iziskuje velike napore odgojitelja i zahtijeva opsežno planiranje, praćenje, precizan rad prilikom provedbe dokumentiranja i analize te interpretacije dobivenih izmjerenih vrijednosti. Blagec (2008) definira eksperiment kao metodu rada u ranom provođenju prirodoslovnih sadržaja koja doprinosi povezivanju djeteta sa živom i neživom prirodom kroz otkrivanje svojstava materijala, uzročno-posljedičnih veza i odnosa te kroz rješavanje problemskih situacija tijekom procesa spoznavanja svijeta koji dijete okružuje. Nedvojbeno je da se eksperiment može razmatrati s metodičkog gledišta kao iskustveni izvor spoznaje prirodoslovnih sadržaja kojim se potiče razvoj prirodoslovnih znanja i razumijevanja djece rane i predškolske dobi.

Na osnovi dosadašnjega razmatranja iskustva u radu s djecom rane i predškolske dobi, koje se odnosi na provođenje prirodoslovnih sadržaja primjenom eksperimenta (Krahn 2005; Haider i sur. 2009; Hirschmugl-Gaisch 2009; Müller 2010), utvrđeno je da su djeca

vrlo zainteresirana za autonomno istraživanje, promatranje i otkrivanje te da eksperimentiraju s velikim entuzijazmom, veseljem i ustrajnošću. Ovu činjenicu potrebno je uvažiti prilikom implementacije metode eksperimenta u proces prirodoslovnog opismenjavanja tijekom odgojno-obrazovnog procesa s djecom rane i predškolske dobi. Promišljenim odabirom metodičkih oblika rada utječe se na intrinzičnu motivaciju djece za autonomnim istraživanjem koje pogoduje poticanju i razvijanju dječjeg interesa za prirodoslovnim sadržajima i pridonosi razvoju prirodoslovne pismenosti u skladu s razvojnim mogućnostima i sposobnostima djece.

Hirschmugl-Gaisch (2009) razmatra predškolski odgojno-obrazovni kontekst navodeći da se veća pozornost u provođenju prirodoslovnih sadržaja s djecom rane i predškolske dobi pridaje živoj prirodi nego neživoj prirodi. Autor navodi da odgojitelji u predškolskom odgojno-obrazovnom kontekstu nemaju dovoljno prirodoslovnih znanja i kompetencija za prirodoslovne fizikalne i kemijske probleme iz čega proizlazi da nisu u mogućnosti odgovoriti na predmetno specifična dječja pitanja. Neprimjereni prostor za fizikalne i kemijske eksperimente i potrebne pripreme za provođenje prirodoslovnih aktivnosti predstavljaju dodatnu prepreku odgojiteljima za tematiziranje fizikalnih i kemijskih sadržaja u predškolskom odgojno-obrazovnom kontekstu. Posljedice toga najdrastičnije se uočavaju kroz nedostatnu konkretizaciju teorijskog znanja iz domene nežive prirode u njegovoj praktičnoj primjeni.

Krahn (2005) ističe da sadašnji sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne osigurava optimalne uvjete za predškolsku djecu da slijede svoje znanstvene interese i stječu odgovarajuća prirodoslovna znanja pogodna za svoju dob. Zahvaljujući navedenim okolnostima djeca vrlo rano odustaju od učenja istraživanjem i eksperimentiranjem te umjesto toga uče oponašajući model odgojitelja u predškolskom odgojno-obrazovnom kontekstu i kasnije model učitelja tijekom obveznog obrazovanja u školskom odgojno-obrazovnom kontekstu. Kako bi se očuvala i promicale istraživačke sposobnosti i intuitivna znanja djece važno je osigurati pogodne situacije učenja od ranog djetinjstva što uključuje odgojno-obrazovne djelatnike koji podupiru djetetov istraživački interes i istraživačke postupke s intencijom razvoja prirodoslovnih znanja i razumijevanja. Kontinuirano stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika izgrađuje njihovu pedagošku profesiju i senzibilizira njihovu pedagošku odgovornost za umrežavanjem metodičkih oblika rada kojima se njeguje intrinzična motivacija djeteta za spoznavanjem prirodoslovnih pojava autonomnim eksperimentiranjem i razvojem prirodoslovnih znanja i sposobnosti.

U tom svjetlu, kritičkom analizom navedenih razmatranja hrvatskih autora (Slunjski 2012; Ivković i Boneta 2013; Milotić 2013; Ristić Dedić 2013; Vujičić 2013) i stranih autora (Krahn 2005; Haider i sur. 2009; Hirschmugl-Gaisch 2009; Müller 2010) želi se ilustrirati potreba ozbiljnijeg planiranja prirodoslovnog opismenjavanja u predškolskom odgojno-obrazovnom kontekstu te potreba istraživanja metodičkih pristupa kojima se potiče razvoj prirodoslovne pismenosti kod djece rane i predškolske dobi.

5. Metodologija istraživanja

5.1. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja bio ispitati utjecaj metode eksperimenta na razvoj prirodoslovne pismenosti kod djece rane i predškolske dobi iz područja prirodnih znanosti fizika i kemija te upoznati djecu s utjecajem fizikalne sile uzgona na plutanje i potonuće predmeta u vodi i s kemijskim principom reverzibilne transformacije krutih tvari u vodi.

5.2. Metode rada

Kvalitativno istraživanje provedeno je u dječjem vrtiću u Slavonskome Brodu s tridesetero (30) djece dobi od 4 do 5 godina. Podaci su prikupljeni metodom sustavnog promatranja tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada, u obliku dva sklopa istraživačko-spoznajnih aktivnosti „Mali fizičari“ i „Mali kemičari“ s više eksperimenata. Za potrebe istraživanja pripremljena su dva radna lista s prikazom i opisom deset eksperimenata iz područja prirodnih znanosti fizika i kemija. Dva sklopa istraživačko-spoznajnih aktivnosti provedena su tijekom dva susreta, svaka u vremenskom trajanju od 90 minuta. Tijekom provođenja istraživačkih aktivnosti djeca su bila podijeljena u pet skupina, po šestoro djece u svakoj skupini. Istraživanje se odvijalo po antipozitivističkoj paradigmi koja polazi od pretpostavke da se stvarnost može razumjeti isključivo s gledišta istraživača koji je dio djelatnosti i konteksta koji se istražuju. Rezultati istraživanja se temelje na kvalitativnoj analizi prikupljenih podataka, a tijekom autonomnog izvođenja eksperimenata.

5.3. Postupak istraživanja

Na početku istraživačko-spoznajnih aktivnosti „Mali fizičari“ i „Mali kemičari“, djeci je pročitana priča tematski prilagođena istraživačko-spoznajnim aktivnostima koje su bile predviđene za pojedinu aktivnost. Istraživačko-spoznajne aktivnosti su provedene na način da je svaka skupina djece samostalno pripremila prostor za rad, postavila na radni stol unaprijed pripremljeno laboratorijsko posuđe i pribor te materijale potrebne za izvođenje eksperimenata. Od djece se tražilo imenovanje laboratorijskog posuđa, pribora i materijala. Svaka skupina dobila je usmene upute potrebne za izvođenje eksperimenta. Djeci je pojašnjen postupak svakog pojedinog eksperimenta, pri čemu se djeci ukazalo na potrebu pažljivoga promatranja, potom usmenog objašnjavanja i na kraju iznošenja zaključka svake skupine. Samostalnim praktičnim radom djeca su provela eksperiment i razvijala komunikaciju s vršnjacima i odgojiteljem, opažali i pokušali objasniti nastale promjene. Donosili su zaključke na osnovi vlastitoga opažanja. Nakon provedenog eksperimenta, svaka skupina je pristupila samostalnom pospremanju pribora i materijala

korištenih tijekom izvođenja eksperimenta. Sigurnosni aspekt eksperimenta ostvaren je korištenjem potpuno bezopasnih materijala koji isključuju opasnost za djecu tijekom izvođenja eksperimenta. Prikupljeni podaci bit će korišteni u svrhe odgoja i obrazovanja s mogućnošću prezentiranja odgojno-obrazovnoj javnosti i stručnim skupinama. Jamči se sigurnost svih prikupljenih podataka te poštivanje etičkog kodeksa istraživanja s djecom. U daljnjem tekstu slijedi opis u istraživačko - spoznajnim aktivnostima i ishodi eksperimenata s navedenim iskazima djece i zaključcima rezultata istraživačkoga rada nakon provedenog eksperimenta.

6. Rezultati i rasprava

6.1. Kvalitativna analiza podataka za istraživačko-spoznaјne aktivnost „Mali fizičari“

Istraživačko-spoznaјnim aktivnostima se želјelo istražiti utjecaj metode eksperimenta na usvajanje prirodoslovnih znanja i razumijevanja djece iz područja prirodne znanosti fizika kroz upoznavanje djece s utjecajem fizikalne sile uzgona na plutanje i potonuće predmeta u vodi.

Uvodna priča o Gustafu Gustafssonu

Uvodnom pričom poticao se istraživački interes djece za pojavom plutanja i potonuća. Djeca su zajedno s likom iz priče Gustafom istražili i spoznali koji predmeti mogu plutati na vodi a koji predmeti će potonuti. Većina djece spontano i samoinicijativno se uključuje u iznošenje prijedloga o tome kako pomoći Gustafu izgraditi brod polazeći od svojih ranije stečenih znanja, sposobnosti i vještina. Opažanjem tijekom iznošenja prijedloga djece, zabilježeni su sljedeći iskazi: »I onda bih mu pomogao da napravi jedan veliki, veliki brod.«; »Ja bih odrezala jedno drvo, pa bi ono nosilo Gustafa na vodi.«; »A mogli bi zabiti 'eksere' na grane od drveta, pa bi on mogao dalje putovati.«; »Ja bi napravio od lišća jedan veliki brod, da može stati on i njegov prijatelj.«; »Ja bih dao Gustafu svoju loptu da se vozi po moru.« Navedene izjave djece upućuju na veliki istraživački interes za pojavom plutanja i potonuća različitih predmeta u vodi.

Uvodna priča djecu rane i predškolske dobi motivira i senzibilizirana za pojave nežive prirode i sklona su neumorno tražiti odgovore na brojna prirodoslovna pitanja razvijajući svoja fizikalna znanja i razumijevanja.

Uvodni eksperiment „Pluta i tone“

Eksperimentom »Pluta i tone« izgrađivala se na dinamičan način spoznaja o pojavi plutanja i potonuća predmeta od različitog materijala u vodi. Djeca su zaključila da drvo, pluto i spužva plutaju na vodi te da vijak, mramor, kamen, novčić, školjka i staklena kugla

tonu na dno i složila su predmete na odgovarajući predložak sa strjelicama, uz usmeno objašnjenje plutanja i potonuća pojedinog predmeta. Iskazi djece su sljedeći: »Školjka je potonula jer živi na dnu mora.«; »Ja sam bacao kamen u more i on je tamo isto potonuo.«; »Drvo pluta na vodi jer sam se ja vozila u čamcu koji je imao drvene daske.«; »Novčić je potonuo na dno kao kada smo tata i ja bacili novčić u fontanu.« Tijekom izvođenja eksperimenta djeca su autonomno eksperimentirala o pojavi plovnosti predmeta od različitoga materijala. Vidljiv je spontani istraživački interes djece prilikom uzastopnog ponavljanja uranjanja pojedinih predmeta u vodu kako bi se dokazala njihova plovnost. Bila je spontana vršnjačka interakcija tijekom donošenja zaključka o provedenom eksperimentu koji se odnosi na imenovanje predmeta koji plutaju i predmeta koji tonu u vodi.

Ostvarena je atmosfera visoke razine dječje pozornosti tijekom usvajanja prirodoslovnih sadržaja putem eksperimenta koji pogoduje razvoju fizikalnih prirodoslovnih znanja i razumijevanja i nudi mogućnost daljnjeg istraživanja plovnosti ponuđenih predmeta.

Eksperiment „Predmeti koji plutaju u vodi“

Eksperimentom »Predmeti koji plutaju u vodi« kod djece se razvijala spoznaja da u vodi predmeti postaju naizgled lakši, uz upoznavanje djece s pojmom plovnosti. Djeca su samostalno zaključila da je boca u kanti s vodom lakša u odnosu na bocu uz kantu, pri čemu su obje boce napunjene jednakom količinom vode. Djeci je objašnjeno da je uzrok učinka uzgon koji djeluje na sva tijela uronjena u vodu. Dio djece unutar skupine nije osjetio razliku prilikom podizanja i spuštanja dviju boca na užetu. Objašnjenje većeg broja djece u skupini ukazuje na to da su opažanjem zamijetili razliku prilikom istovremenog podizanja i spuštanja dviju boca. Zabilježeni su iskazi djece koji se odnose na njihovo opažanje tijekom izvođenja eksperimenta: »Ova boca je lakša jer ju nosi voda.«; »Obadvije boce su meni jednake.«; »Ova boca se ljulja na vodi pa je zato lakša.«; »Ova druga se zaliječila za pod.« Iskazi djece upućuju na prisutnost intrinzične motivacije djece za proučavanjem prirodoslovnih pojava nežive prirode koja potiče istraživački interes, a samim time pogoduje razvoju prirodoslovne pismenosti u području prirodne znanosti fizika.

Suvremeno shvaćanje odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi implicira osmišljavanje metodičkog scenarija kojim se potiče samostalno istraživanje djece prema njihovim sklonostima i sposobnostima.

Eksperiment „Loptica za tenis ispod vode“

Eksperimentom »Loptica za tenis ispod vode« poticalo se djecu na istraživanje uzgona u vodi pomoću loptice za tenis. Djeca su zaključila da loptica ne može ostati na dnu posude jer na lopticu u vodi djeluje sila. Djeci je objašnjeno da je uzrok ovoga učinka sila uzgon. Vidljiva je spremnost djece na istraživačke aktivnosti koje se odnose na djelovanje

sile uzgona na sva tijela uronjena uvodu. Zabilježeni su sljedeći iskazi djece: »Hop, skočila je gore.«; »Neće loptica ostati na dnu, hoće ići van.«; »Neki vjetar je potjerao lopticu, pa je iskočila iz posude.« Objašnjenja djece utemeljena na opažanju pridonijela su zaključku djece da loptica uvijek iskače na površinu vode. Djeci je objašnjeno da je uzrok ovoga učinka uzgon koji djeluje na sva tijela uronjena u vodu, ali da unatoč tome ne mogu sva tijela plutati na vodi, što će biti predmetom sljedećih eksperimenata.

Doživljaj dječjeg uspjeha tijekom eksperimenta potiče radoznalost i interes djece za autonomnim istraživanjem i razumijevanjem nežive prirode te pridonosi kvaliteti iskustava djece s prirodoslovnim sadržajima i dinamičnom usvajanju prirodoslovnih znanja iz područja prirodne znanosti fizika.

Eksperiment „Brod od plastelina“

Eksperimentom »Brod od plastelina« cilj je bio kod djece razviti spoznaju da je oblik predmeta odlučujući čimbenik za sposobnost plutanja ili potonuća pojedinog predmeta u vodi. Djeca su zaključila da je uzrok plutanja broda od plastelina njegov izmijenjeni oblik u odnosu na kuglu te veća površina kojom brod dodiruje površinu vode u odnosu na kuglu. Na osnovi opažanja, djeca su objasnila da je kugla od plastelina potonula na dno čaše s vodom, dok je brod od plastelina ostao plutati na vodi. Sljedeći su iskazi djece: »Što se radi s ovom trubom?«; »Kugla je potonula kao i ja kada sam skakao ‘bumbu’ u bazenu.«; »Moj brod ima rupicu, pa je i on potonuo na dno.«; »Kada plivamo na leđima, onda ne potone-mo.« Iskazi djece ukazuju na razvijanje spoznaje o tome da kugla od plastelina tone na dno čaše, a da plastelin u obliku broda pluta na vodi.

Provođenjem prirodoslovnih sadržaja metodom eksperimenta potiče se stjecanje organizacijskih i radnih sposobnosti djece te iznošenje vlastitih pretpostavki i prosudbi. Metodom eksperimenta ostvaruje se viša razina samostalnosti djece, sposobnost aktivnog promišljanja o prirodoslovnim pitanjima i razvija se istraživački duh, a samim time i prirodoslovna pismenost djece rane i predškolske dobi.

Eksperiment „Brod i kugla od plastelina“

Eksperimentom »Brod i kugla od plastelina« poticalo se razvijanje spoznaje da je težina predmeta važan čimbenik za sposobnost plutanja ili potonuća pojedinog predmeta u vodi. Ističe se važnost istisnute vode tijekom uranjanja predmeta u vodu kao najznačajniji aspekt plutanja i potonuća. Na osnovi opažanja, djeca su zaključila da je razina vode u čaši niža prilikom uranjanja kugle od plastelina. Tijekom izvođenja eksperimenta djeca su iskazala spremnost za isprobavanjem novog i nepoznatog. Nakon neposrednog opažanja eksperimenta djeca su iznosila svoja objašnjenja u kojima se naziru uzročno-posljedični odnosi između stvari i pojava. Iskazi djece su sljedeći: »Nisu iste crte, ova druga je ispod.«;

»Više ti je vode brod istisnuo.«; »Jednako sam napravio kuglu i brod a crta na čaši nije ista.«; »Brod je širi od kugle pa je vodu pogurao van.« Dječje opažanje smatra se osnovom za konačno objašnjenje i zaključak ovoga eksperimenta. Unutar skupine ostvaren je zaključak da drugačije oblikovana tijela (kugla od plastelina i brod od plastelina) istiskuju različitu količinu vode iako imaju istu težinu.

Ranim provođenjem fizikalnih prirodoslovnih sadržaja metodom eksperimenta potiče se kod djece razvoj kreativne mašte i ostvaruju se potencijalne istraživačke sposobnosti koje pogoduju razvoju njihovih fizikalnih znanja i razumijevanja.

6.2. Kvalitativna analiza podataka za istraživačko-spoznavne aktivnosti „Mali kemičari“

Istraživačko-spoznavnim aktivnostima cilj je bio istražiti utjecaj metode eksperimenta na usvajanje prirodoslovnih znanja i razumijevanja djece iz područja prirodne znanosti kemija kroz upoznavanje djece s kemijskim principom reverzibilne transformacije krutih tvari u vodi.

Uvodna priča „Kako je sol došla u more“

Uvodnom pričom »Kako je sol došla u more« poticalo se djecu na razvijanje spoznaje o topljivosti krutih tvari u vodi i kemijskom principu reverzibilne transformacije krutih tvari u vodi. Djeca su pokazala interes pažljivim praćenjem tijeka priče o tome kako je sol došla u more. Razgovorom s djecom dobio se uvid da je priča potaknula njihov interes za pojavom topljivosti krutih tvari u vodi. Većina djece aktivno se uključila u iznošenje prijedloga o tome kako je sol došla u more. Iskazi djece su: »Može se posoliti more kao paprikaš kada jedemo.«; »Ja bih pronašla jedan poklopac i zatvorila vrč iz kojeg curi sol.«; »Može sol padati i iz oblaka.«; »Ja sam probao popiti morsku vodu i bila je bljak, i bilo mi je muka.«; »Ne vidiš sol, a more je slano.« Navedeni iskazi djece upućuju na veliki interes djece za istraživanjem kemijskih prirodoslovnih pojava i traženjem odgovora na pitanja »Zašto je to tako?« ili »Kako se to radi?«, pri čemu su djeca spremna nositi se s problemskim zadacima iz područja prirodoslovlja.

Intrinzično motivirano usvajanje kemijskih znanja djece oslanja se na vlastitu dinamiku pojedinog djeteta i njegove samoregulacijske snage. Navedenim pristupom promiče se aktivno učenje djece koje uključuje poticanje njihovog razumijevanja i kritičkog promišljanja ponuđenih prirodoslovnih sadržaja.

Uvodni eksperiment „Otapanje krutih tvari u vodi“

Eksperimentom »Otapanje krutih tvari u vodi« razvijala se spoznaja o topljivosti i netopljivosti krutih tvari u vodi. Djeca su zaključila da su krute tvari sol i šećer topljive u

vodi, dok krute tvari brašno i riža nisu topljive u vodi. Tijekom izvođenja eksperimenta djeca su aktivno sudjelovala u istraživanju topljivosti pojedinih krutih tvari. Eksperimentirajući s različitim krutim tvarima, kod djece se razvijala spoznaja o tome jesu li određene krute tvari topljive u vodi ili nisu. Miješanjem otopine s topljivom krutom tvari uz pomoć žlice razvila se kod djece spoznaja da se krute tvari otapaju brže ako se pri tome otopina promiješa žlicom. Iskazi djece su: »Rižu bi otopili da se malo zagrije.«; »Sol se nije ni vidjela u vodi, odmah je nestala.«; »Brašno se pretvorilo u mlijeko, nije se otopilo.«; »Šećer se najprije malo vidio, pa sam onda miješao i onda više nisam vidio šećer u čaši.« Vidljiva je spremnost djece za istraživačke aktivnosti, što se smatra osnovnim argumentom za poticanje prirodoslovnog opismenjavanja iz područja kemije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Prirodnoj sklonosti djece prema autonomnom istraživanju i razvijanju kemijskih prirodoslovnih znanja pogoduju veliki interes djece za prirodoslovnim sadržajima iz područja kemije i dječja neograničena radoznalost za prirodoslovnim pojavama.

Eksperiment „Otapanje kocke šećera u vodi“

Eksperiment »Otapanje kocke šećera u vodi« doprinosi zapažanju pojave topljivosti krute tvari u vodi. Djeca su zaključila da se kocka šećera otapa u vodi, ali da to nije vidljivo našim očima, za razliku od ljubičaste boje koja je vidljiva. Tijekom izvođenja eksperimenta primijećen je interes djece za pojavu topljivosti kocke šećera u vodi. Dječje iznenađenje izazvala je pojava cvjetnog uzorka u vodi uslijed otapanja kocke šećera kojoj je jedna ploha prethodno obojana ljubičastom bojom. Objašnjenja djece utemeljena na njihovom autonomnom opažanju ukazuju na to da su uočili distribuciju šećera u vodi vidljivu okom zahvaljujući obojanoj plohi kocke šećera. Sljedeći su iskazi djece: »Gle, cvijet se proširio.«; »Moj cvijet polako raste.«; »Zašto je moje umrljano?« U razgovoru s djecom prilikom njihovog objašnjenja eksperimenta saznalo se da djeca imaju izgrađenu spoznaju o pojavi topljivosti krute tvari u vodi zahvaljujući vizualno osebujnoj pojavi cvjetnog uzorka u vodi tijekom otapanja kocke šećera.

Dječje istraživanje topljivosti kocke šećera u vodi, kao i veliki interes djece za prirodoslovnim sadržajima iz područja kemije, pripisuje se njihovoj želji za istraživanjem svijeta kojim su okruženi a samim time i za usvajanjem novih kemijskih znanja i razumijevanja.

Eksperiment „Otapanje kocke šećera u toploj i hladnoj vodi“

Eksperimentom »Otapanje kocke šećera u toploj i hladnoj vodi« poticalo se kod djece zapažanje utjecaja temperature otapala na topljivost krute tvari. Djeca su zaključila da se kocka šećera brže otapa u toploj vodi. Ustrajnost djece u strpljivom promatranju čaše s toplom i čaše s hladnom vodom nakon uranjanja kocke šećera u svaku čašu rezultirala je

zapažanjem promjene brzine topljivosti kocke šećera. Iskazi djece su: »Ništa se ne događa, samo stoje kocke u vodi.«; »Ova se kocka počela prva rušiti.«; »Gle, mrvice se odvajaju od kocke.«; »Sad se više ništa ne vidi.« Objašnjenja djece utemeljena na njihovom opažanju ukazuju na zaključak da se kocka šećera bolje otapa u toploj vodi, što djeci postaje još jasnije kada se otopina lagano promiješa žlicom. Djeca su spontano i s oduševljenjem izvela eksperiment pokazujući pri tome visoku razinu koncentracije, ustrajnosti i osobne fasciniranosti zapaženim promjenama.

Unutar skupine vidljiv je veliki interes djece za istraživanjem vještina iz svijeta odraslih i za stjecanje novih kemijskih znanja i razumijevanja autonomnim eksperimentiranjem.

Eksperiment „Odvajanje tekuće faze od taloga odlijevanjem“

Eksperimentom »Odvajanje tekuće faze od taloga odlijevanjem« razvijala se dječja spoznaja o tome da se kruta tvar netopljiva u vodi može odvojiti odlijevanjem tekuće faze od taloga, pri čemu se voda izlijeva iz posude a kruta tvar ostaje u posudi. Djeca su zaključila da se kruta tvar nakon kraćeg vremena spušta na dno posude kao talog, a voda se može odliti u drugu praznu čašu. Tijekom izvođenja eksperimenta djeca su aktivno sudjelovala u istraživanju krutih tvari koje nisu topljive u vodi. Objašnjenja većine djece u skupini ukazuju da su opažanjem zamijetili da ponuđene krute tvari nisu topljive u vodi uslijed miješanja tekućine žlicom, te da se kruta tvar nakon kraćeg vremena spušta na dno posude kao talog, a voda se može odliti u drugu praznu čašu. Iskazi djece su: »Kamenčići se sigurno neće otopiti.«; »Rižu moramo skuhati da se otopi.«; »Voda će iscuriti iz čaše ako malo nagnemo, ovako u stranu.«; »Moja voda je iscurila, a kamenčići su ostali.«; »Meni je malo riže iscurilo u drugu čašu.« U razgovoru s djecom prilikom njihovog objašnjenja eksperimenta saznaje se da djeca imaju izgrađenu spoznaju o odvajanju tekuće tvari od taloga, pri čemu koriste drugu terminologiju.

Intrinzična motivacija djece za autonomnim istraživanjem i otkrivanjem prirodoslovnih pojava te spremnost djece na razvoj kemijskih znanja i razumijevanja kroz neposredno istraživačko iskustvo pridonose razumijevanju nežive prirode vlastitim osjetilima, bez posredovanja odgojitelja kao prenositelja znanja.

Eksperiment „Odvajanje tekuće faze od taloga pomoću filter papira i cjedila“

Eksperimentom »Odvajanje tekuće faze od taloga pomoću filter papira i cjedila« kod djece se poticala i razvijala spoznaja da se kruta tvar netopljiva u vodi može brže i sigurnije odvojiti pomoću filter papira i cjedila. Djeca zaključuju da se tekuća faza brže odvaja od taloga pomoću cjedila u odnosu na sporije odvajanje tekuće faze od taloga pomoću filter papira. Tijekom izvođenja eksperimenta djeca su aktivno sudjelovala i pravilno koristila pribor i materijale za rad. Objašnjenja djece utemeljena na njihovom opažanju ukazuju na

razvijanje spoznaje o bržem odvajanju tekuće faze od taloga pomoću cjedila u odnosu na polagano odvajanje tekuće faze od taloga pomoću filter papira. Iskazi djece su: »Moja voda je brzo iscurila kroz cjediljku.«; »Zašto voda stoji u lijevku, samo malo kapa?«; »Voda je iscurila, a kamenčići su ostali.«; »Voda sporo curi kroz filter papir zato što on nema rupice kao cjediljka.«

Vidljiva je spremnost djece na istraživačko iskustvo koje pridonosi razvijanju osnove za kasnije razumijevanje prirodoslovnih sadržaja iz područja kemije tijekom dječjeg razvoja u školskom odgojno-obrazovnom kontekstu. Također je vidljiva i potreba djece za različitim oblicima istraživanja i upoznavanja prirodoslovnih metoda rada kojima se istražuje i spoznaje neživa priroda.

7. Zaključak

U provođenju prirodoslovnih istraživačko-spoznajnih aktivnosti s djecom rane i predškolske dobi trebao bi biti metodički kvalitetno oblikovan odgojno-obrazovni proces u kojem dijete stječe prirodoslovna iskustva i gradi svoju prirodoslovnu pismenost u stimulativnom okruženju koje nudi mogućnost autonomnog istraživanja djece u skladu s njihovim interesima i sposobnostima. Ranim provođenjem prirodoslovnih sadržaja metodom eksperimenta potiče se kod djece razvoj kreativne mašte i ostvaruju se potencijalne istraživačke sposobnosti. Posebnost metode eksperimenta u provođenju prirodoslovnih aktivnosti vidljiva je u poticanju intrinzične motivacije djece za autonomnim istraživanjem i otkrivanjem prirodne okoline te kroz spremnost djece da izgrađuju prirodoslovno znanje i razumijevanje kroz neposredno istraživačko iskustvo. Prednost metode eksperimenta u odnosu na ostale metodičke pristupe očituje se u osposobljavanju djece za aktivno promišljanje o prirodoslovnim pitanjima uz neizravnu podršku odgojitelja, čime se ostvaruje viša razina samostalnosti djece koja pogoduje procesu konstruiranja prirodoslovnih znanja. Rezultati istraživanja utemeljeni na kvalitativnoj analizi dokumentiranih podataka ukazuju na očekivani pozitivni utjecaj metode eksperimenta na proces prirodoslovnog opismenjavanja koji je usmjeren prema usvajanju novih prirodoslovnih znanja i razumijevanja. Istraživanje je pokazalo da metoda eksperimenta, kao važna determinanta odgojno-obrazovnog procesa u području prirodoslovlja, značajno utječe na spontani istraživački interes djece iz područja prirodnih znanosti fizike i kemije a samim time i na ishode prirodoslovnog opismenjavanja. Ovim radom ukazuje se na važnost metode eksperimenta kao iskustvenog izvora spoznaje u ranom provođenju prirodoslovnih sadržaja te ističe njegov utjecaj na razvoj prirodoslovnih znanja i razumijevanja kod djece rane i predškolske dobi.

Literatura:

Blagec, K. (2008). Laboratorij - mjesto istraživanja i učenja djece. U: *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, ur. Vinka Uzelac i dr., 25-29. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.

De Zan, I. (1994). *Istraživačka nastava biologije*. Zagreb: Školske novine.

De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

Dolenec, Z. (2008). *Uvod u metodiku nastave biologije*. Zagreb: Biološki odsjek Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete - veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.

Haider, T., Hartinger, A., Fölling-Albers, M., König, B. (2009). Chemische Experimente im Kindergarten. Eine kleine Auswahl an einfachen Experimenten für Kinder im Vorschulalter. www.chemie-im-alltag.de/articles/0065/Chemie_im_Kindergarten.pdf (28. srpnja 2017)

Hirschmugl-Gaisch, S. (2009). Die Rolle des naturwissenschaftlichen Experiments im Kindergarten. www.ph-kaernten.ac.at (7. kolovoza 2017)

Ivković, Ž. i Boneta, Ž. (2013). Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za roditelje. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(73). http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=214850 (15. listopada 2017)

Krahn, S. (2005). *Untersuchungen zum intuitiven naturwissenschaftlichen Wissen von Kindern im Alter zwischen zwei und sieben Jahren*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Naturwissenschaften an der Universität Bielefeld. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Milović, B. (2013). Djeca kao znanstvenici - znanstvenici kao djeca. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(73). http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=215443 (15. listopada 2015)

Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2012). *Izvanastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Osijek: Gradska tiskara Osijek.

Müller, F. (2010). *Physik im Kindergarten*. Würzburg: Bayerische Julius-Maximilians-Universität.

Ministartvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb.

Pranjić, M. (2011). Nastavna metodika - teorijske osnove. *Kroatologija*, 2(2). http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=119618 (24. rujna 2017)

Ristić Dedić, Z. (2013). Istraživačko učenje kao sredstvo i cilj prirodnoznanstvenog obrazovanja: Psiholojska perspektiva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(73). http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=214849 (30. listopada 2017)

Sikirica, M. (2004). Učenje otkrivanjem. U: *Nove slike iz kemije*, ur. Nenad Raos, Zagreb: Školska knjiga.

Slunjski, E. (2012). Dijete kao znanstvenik - prirodoslovni aspekti suvremeno koncipiranoga kurikuluma ranog odgoja. *Školski vjesnik*, 61(1-2). http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=120515 (15. studenog 2015)

Vujičić, L. (2013). »Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za odgajatelje«, *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(73). http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=214850 (15. listopada 2017)

САЖЕТАК

У раду је представљен педагошки концепт историјски сагледаног методичког поступања у почетној настави математике и примена истраживачке наставе (Inquiry-Based Science Education). Применом компаративне и дескриптивне методе препознате су трајне вредности из педагошког наслеђа као основа за примену савремених метода рада. Разумевање садржаја и начина на који ученици уче и подстицање да се научи и разуме чине основ истраживачке наставе. У закључку рада истакнут је значај константног иновирања и афирмисања ефикасних метода рада које би допринеле квалитету образовања у Србији.

Кључне речи: почетна настава математике, методичка упутства, методе учења, учење са разумевањем, истраживачки метод IBSE

ABSTRACT

In this paper a pedagogical concept of historically perceived methodological approach in the initial teaching of mathematics and applying of inquiry based instruction (Inquiry-based Science Education) have been presented. By applying the comparative and descriptive methods, we have been referring to pedagogical historical background and its long term values in order to create a basis for modern teaching approaches. Understanding the content and the way students study and supporting students at the same time during these processes, are the basic elements of Inquiry based instruction. The conclusion of the paper emphasized the importance of constant innovation and promotion of efficient working methods that would contribute to the quality of education in Serbia.

Keywords: initial teaching of mathematics, methodological instructions, teaching methods, learning by understanding, inquiry based method (IBSE)



ДРАГАНА ГЛОГОВАЦ

МПНТР, Школска управа

Нови Сад

beba.glogovac@gmail.com

БОЈАН ЛАЗИЋ

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет, Сомбор

lazicbsaa@yahoo.com

РЕФЛЕКСИЈА РАЗВОЈА МЕТОДИЧКИХ ПОСТУПАКА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

*A módszertani eljárások fejlődésének reflexiója a
kezdőmatematika-tanításban*

*Reflection on development of teaching methodology in the
initial teaching of mathematics*

УВОД

Квалитет образовања је у центру интересовања многобројних националних и међународних докумената који се баве образовном политиком. Стратешки документ развоја образовања у Републици Србији је Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (Службени гласник РС, 55/05, 71/05 – исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 и 72/12) којим су утврђени сврха, циљеви, правци, инструменти и механизми развоја система образовања у Републици Србији. У документу је констатовано да је у нашим школама доминантна заступљеност фронталног облика рада у односу на друге облике рада; да доминира предавачка настава и мало се примењује интерактивно учење, истраживачке методе, индивидуализована настава и други начини рада који су усмерени на ученика, који омогућавају учениково веће учешће у наставном процесу и развијају ученичке менталне процесе, мотивацију за учење, оспособљавају их за функционалну примену знања, даље учење и рад. Из основне школе ученици излазе без довољно развијених базичних компетенција које су им потребне за наставак школовања и за боље сналажење у приватном и друштвеном животу. На међународним испитивањима (PISA, TIMSS) констатована је, између осталог, недовољна функционална, математичка и научна писменост. Наши ученици располажу великом количином несистематизованих и некорисних чињеница, а не логично уређеним, функционалним или примењивим знањем у којем су чињенице само саставни део истих. Дакле, реч је о доминантно репродуктивном књишком образовању, стеченим путем речи и посредством вишеструког читања и понављања

да би се између појединих чињеница успоставила било каква асоцијативна веза, извршило њихово запамћивање и на испиту репродуковање по сећању. Поставља се питање зашто је то тако?

У настави математике усвајање знања, запамћивање и понављање чињеница је најједноставнији ниво математичког знања у когнитивном домену па постоји стална тенденција подизања квалитета поучавања, знања и способности и осавремењавања наставе математике. Наставним плановима и програмима одређују се циљеви, садржаји и очекивани исходи учења. Наша земља у процесу придруживања Европској унији усклађује прописе пратећи реформе образовања. У образовању земаља Европске уније математичка компетенција се сматра кључном за активно укључивање у друштво и процес рада као и лични развој ученика. Зато се приступило ревидирању курикулума математике, где је у фокусу развој компетенција и вештина, међупредметним повезивањем и наглашавањем важности примењивих знања из математике у свакодневном животу. Овакав концепт наставе ослања се на исходе учења који улази у школе са новим наставним програмима.

У овом раду бавили смо се проблемом ефикасности развојних промена у почетној настави математике, са аспекта различитих реформи образовања, од појаве првих курсева за професионалну припрему учитеља до данашњих дана. Проблем је актуелан с аспекта педагошког, практичног и друштвеног значаја. Предмет нашег истраживања односи се на методичке приступе у настави математике, односно анализу методичких приручника по којима су се образовали учитељи, наставне програме и методе рада. За израду овог рада коришћени су првенствено примарни извори у којима се скрива културно наслеђе и садржаји који су веома пожељни у савременој парадигми наставе математике. Циљ овог рада јесте рефлексија на пожељне методичке приступе почетне наставе математике из педагошке историографије као основе развоја савремене наставе, откривањем *нити* која повезује некадашња и садашња упутства за остваривање наставе. Притом смо применили следеће методе: теоријске анализе, историјску, дескриптивну, компаративну као проучавање педагошке и школске документације (разредне књиге, извештаје, записнике, наставне планове и програме...). Од истраживачких техника примењена је анализа садржаја прикупљених докумената (учбеници, методика наставе математике, упутства за наставу, планови и програми, припреме и анализе научних дела и извештаја надзорника и инспектора и др.).

Крајем прошлог века познаваоци разлога мале ефикасности наставе у нашим школама залагали су се за што већу активизацију ученика у настави (Квашчев, Ђ., и Ђ. Ђурић, С., Кркљуш, 1989; Ивић, И., и А. Пешикан, С., Јанковић, С. Кијевчанин, 1997; Јукић, С., 2001). Дидактичари су ту неефикасност наставе доводили у везу са ниском индивидуализацијом наставе, односно укључивање ученика у припрему и реализацију наставе. Психолози и педагози повезују неуспехе у области учења и наставе са недовољном мисаоном активизацијом ученика у настави, неки у везу са методама наставе, неки са одсуством учења оријентисаног на разлике у когнитивним

стиловима. Више је од педесет различитих теорија које објашњавају процес учења или сазнавања, а деле се у три веће групе: бихејвиористичке, когнитивистичке и конструктивистичке. Преплићу се принципи свих теорија и могу се увек сматрати примењивим. Док бихејвиористи нарочито указују на то *шта* учити (чињенице), когнитивисти указују на *како* (где се поред памћења, мотивације и размишљања, истиче нарочит значај опажања), конструктивисти, указујући да ученици свет интерпретирају у складу са њиховом личном стварношћу, истичу нарочито на *зашто* учити (Јанковић, 2013).

Истраживањем и праћењем педагошке историографије показује се да су се поједини елементи ових теорија (мотивација, похвале, стваралачко мишљење, логичко размишљање) могли препознати и пронаћи и раније у математичкој литератури. Анализом основних извора као што су наставни програми, планови, а посебно методички уџбеници и приручници из методике наставе математике по којима су се наши учитељи у различитим временима образовали а касније и изводили наставу, могу се видети корени савремених педагошких концепата. На основу тога може се утврдити шта је остало исто (из нашег педагошког наслеђа) али и оно што је битно различито у односу на данашње стање почетне наставе математике. Могуће је увидети да ли је нешто из те традиције постало „кочница“ у савременој настави математике услед наглашене повезаности са традиционализмом што понекад омета рад и постигнућа учитеља у настави. Пошто је овде реч о учењу или сазнавању, логично је бавити се и узроцима и последицама стања почетне наставе математике и тражења решења како бисмо се ослободили нефункционалног наслеђа прошлости али и задржали *трајне* вредности. Веома је значајна улога педагошке историографије у контексту формирања педагошког знања, како са аспекта историје, тако и са аспекта садашњег статуса методике математике као научне дисциплине. Анализом првих приручника и методика почетне наставе математике може се уочити и процес трансформације у реализацији почетне наставе, од традиционалног приступа до савремених наставних стратегија.

Применом компаративне и дескриптивне методе, препознате су трајне вредности из педагошког наслеђа као основа за примену савремених метода рада. У раду се даје преглед развоја методичких поступака који су реализовани на основу методичких упутстава и приручника за учитеље. Највише пажње је усмерено на садржаје упутстава за учитеље који истичу значај учења са разумевањем, функционална знања ученика у почетној настави математике којима се обезбеђују прагматичне активности. Разматрање питања и проблема продуктивности и ефикасности методичких поступака у почетној настави математике у школама у Србији у претходна два века, представља извор из кога се може сагледати утицај метода рада на квалитет знања ученика. Овај кратак историјски приказ примена метода рада и захтева на основу законске регулативе која одражава основне вредности српског друштва у XIX и почетком XX века, доказује рефлексију комплекса друштвено-историјских кретања на васпитно-образовне процесе. Теорија и пракса васпитања, образовања

и наставе, као и социјалне појаве, развијале су се у зависности од материјалних услова, живота у друштву, актуелних владајућих идеја, покрета и установа свога времена.

1. Историјски преглед развоја почетна настава математике у основним школама Србије

Математичке почетке можемо пронаћи у оквиру српског средњовековног развоја државе и то у сегментима који се односе на мерења и мере. Како је Србија била на раскршћу важних путева развијала се сарадња са окружењем преко трговаца, градитеља, уметника, лекара и др. Сарадња је произвела потребу и употребу различитих мера, новца, мерење времена, а самим тим и записивање цифара и рачунање. Дакле, рачун је био животна потреба па се развијала трговачка рачуница.

Сви облици образовања у Србији под турским ропством смештени су искључиво у цркве и манастире. Најчешће поучавање је било самоукост или преносење усмених знања.

Почеци описмењавања нашег народа у XVIII веку директно су утицали и на развој и учење елементарне математичке писмености. О манастирским школама, које су успеле да се одрже под Турцима, има веома мало података, али сигурно је да се у њима није учила математика. Настава је била хорског типа са циљем учења напамет. До ширења мреже основних школа дошло је Уредбом из 1724. године којом се наређује да при свакој цркви мора бити училиште или школа.

Образовање учитеља састојало се само у непотпуном знању писања и читања, а најосновнији систем рачунања познавали су само најбољи учитељи. Читање, писање и све остало што се учило у школи само су била средства да се религиозност што више учврсти. Настава је искључивом религиозношћу потпуно занемарила човека и његов рад, друштвене односе и потребе. Књиге су биле реткост па се до прве половине XVIII века, српски народ се искључиво описмењавао из *србуља*, односно рукописних и штампаних књига које су од XII до XVIII века писане на српској редакцији старословенског језика. У XVIII веку у нашим школама настава није реализована по било каквом плану или програму. Настава је била једнопредметна и базирана на једној књизи која је уједно била и наставни програм. Сва своја знања и умења учитељ је преносио на ученике. После три, четири године, добри ученици знали су онолико колико и учитељ. Учење је почињало *Букваром* и трајало је док се не савлада понекад и по неколико година („класа буквараца”). Тада би ученици савладали буквар, читали би часловац („класа часловаца”). Покушај утемељења и осавремењивања школског система код Срба, у првој половини XVIII века, је започео доласком руских учитеља који су имали задатак да српску омладину уведу у *век вечности*, у коме је дошло до корених промена у погледу на свет и улогу човека у њему.

Настава рачуна у српским школама Војводине пролази кроз различите фазе развоја. Многи извори наводе да су у великом броју градова Угарске, још у XVI веку, Срби имали своје школе. Број школа се повећао после сеобе Срба 1690. године, а њихов развој и функционисање су резултат привилегија које су Срби добили доласком у ове крајеве. До 1770. године основне школе које су се налазиле под надзором цркве биле су слабо организоване. Под утицајем европске просвете и културе, образовања Срба у организованим установама (школама) започиње у Хабзбуршкој монархији, на тлу Војводине, оснивањем првих народних, нормалних (основних), српских школа. На основу одлуке царице Марије Терезије из 1770. школство прелази у ресор државе. Општине су отварале школе, а 1770. године званичним актом им је постала обавеза и дужност да изграде школе, да их опреме и да издржавају учитеље. Што се тиче почетне наставе математике у њима, о томе има још мање података, али се може претпоставити да се у њима, бар у свим већим местима, средином XVIII века већ предавале четири основне рачунске радње с целим бројевима. Учење је било механичко и изводило се само на основу наставникових предавања, без икаквих школских уџбеника. Из бројних записника о испиту свештеника може се видети да је само један свештеник у тој старој српско-словенској школи учио и рачун. Учила се таблица множења („један пут један“) и сва четири основна рачунска облика.

Настава рачуна је у то време реализована само у оним местима где је општина или власт од учитеља који је знао рачун то и захтевала. Можемо рећи да резултати наставе рачуна, уопште, нису задовољавали ни основне потребе религиозног и просветног живота наших предака. Како је могао отприлике изгледати тај „рехнунг“ (нем. *rechnung* меница) или „хесап“ (тур. рачун), даје нам у извесној мери представу први српски уџбеник математике, објављен под насловом „Нова србска аритметика“ (1767. године), Василија Дамјановића (1735–1792). 1777. године је Стефан Вујановски (1743–1829) написао нову *Аритметику* која је била коришћена све до Вукових времена. Садржај књиге је обухватао све оно што је у тадашње уџбенике аритметике општег типа свугде улазило: о писању и читању бројева, пет „специјеса“ с целим бројевима и „разбијенијама“ и „регуле детри, пропорције, конверса, социетатис, фактори, вексли, алигационис и позиционом“. У њој нема поделе на поједине школске године или на неке методске целине, него се најпре говори све о писању и читању бројева, па онда све о сабирању, итд. Излагање је у њој несређено, често стилски слабо и нејасно, али при излагању појединих рачунских поступака инсистирало се на томе да ученици опишу, или на примерима прикажу, док објашњења за њих или нема уопште, или су веома непотпуна. У њој се ни не размишља о формалном значају математике што значи и да тадашњи учитељи нису примењивали било какве савременије методе предавања аритметике у почетној настави.

У XIX веку српски народ још увек нема своју државу, био је поробљен и подељен између великих империја односно два међусобно сукобљена царства. Јужно од Саве и Дунава народ је веома тешко живео под Отоманским царством а на северу су живели (Срби из „прека“-пречани) у саставу Аустрије и много брже се развијао у

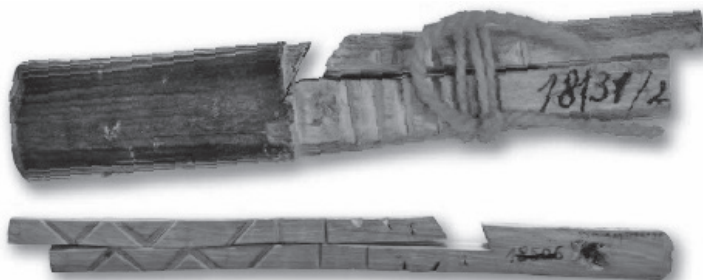
сваком погледу. Сарадња међу њима увек је била успостављена иако је често била тешко остварива. Ову сарадњу ћемо покушати да посматрамо из педагошког угла. Српске земље су крајем XVIII и почетком XIX века културно опустошене. Једине културне енклаве су били манастири (Троноша и др.).

Велике и честе промене у развоју просвете почињу развојем капитализма почетком XIX века. Мењала се структура, организација, дужина трајања, наставни план и програм, наставне методе, бројност деце у школама као и статус обавезности школовања. Основна (нормална, мала, народна) школа Србије у XIX веку поступно се развијала. Најпре су то биле установе у којој се стицала само елементарна писменост а затим установе која својим дејствима усмерава правац развоја друштва. Школски систем у Србији тада почиње да се развија. Утицај просветитељских идеја XVIII века на просвету српског народа осетио се само на северу од Саве и Дунава. Образовани Срби мењали су мишљење о улози школе и просвете у животу народа. Мењање односа у друштву и производних снага интензивирано је у време Првог српског устанка као и ослобођење за развој народне просвете када народ захтева оснивање школа. Када Србија поново пада у турско ропство 1813. године, све школе престају да раде. Већина наставника и сви остали писмени људи отишли су из Србије преко Саве и Дунава. Настава у XVIII и XIX веку је била оријентисана за стицање вештине читања и то старо срицање по номиналној методи (стара букварска настава). Рачунска настава се реализовала уз помоћ рачуналке у облику табле са 12 жица и 78 покретних куглица. О разумевању садржине наставе није се водило рачуна. Циљ првих обука ученика је био да се наставни садржаји да меморишу напамет, без инсистирања на разумењу. У почетку разредна настава још увек није постојала, већ су учитељи радили индивидуално са ђацима. Тодор Јанковић Миријевски (1741-1814), филозоф-рационалиста, педагог и реформатор српског и румунског школства у Хабзбуршком царству, залагао се за увођење рада са већом групом деце на тај начин што је ученик кога прозове учитељ говорио а остали ученици су понављали то исто тихо, у себи. Настава у школама први пут је званично прописана актом *Попечитељства просвеитенија* (Минисарства просвете) 11. септембра 1811. године.

Прегледом изучаваних наставних садржаја у наставним плановима и програмима из рачуна и кроз преглед *Рачуница* и *Наставленија* за учитеље, може се закључити да се целокупна методика почетне наставе математике своди на ниво упутстава за учитеље. Дакле, настава рачуна у првој половини XIX века заснивала на механизму а најважнији задатак наставе рачуна је био да деца броје и рачунају али само за практичне животне потребе. *Наставленије* (методичко упутство) из 1838. године доноси и савременија методска схватања. Овим актом се критикује механизам у настави, учење наставних садржаја без икаквих захтева за разумевање. Наглашава се разумевање и примена знања *да се на ползу своју применити може*. Задатак учитеља је био да све оно што се изучава јасно и разумљиво предаје да би деца могла то рећи својим речима и да би применили у пракси.

Настава рачуна се даље унапређивала и развијала под утицајем аустријске и немачке педагогије. У почетној настави математике реализовани су елементарни математички садржаји. Организација рада у школама регулисана је Општим законом о школама који је донешен 1844. године. Одређено је да школе у селима трају три године, а у градовима четири. Сам назив *нормална* школа промењен је у основна школа. Наставним планом прописаним после Сретењског устава 1835, првим Општим законом о школама 1844. и наставним планом из 1850. године, у основним школама се уводи рачунање као посебан наставни предмет. Најпре се учио усмени а затим писмени рачун. Сви прописани наставни садржаји усмеравани су на практичну примену а нарочито се наглашавала употреба очигледних наставних средстава (рачунаљка, мере, новац). Напредак у настави рачуна, средином XIX века, почетком штампања првих уџбеника или *Рачуница* које су садржавале примере, детаљна објашњења и задатке. *Наставленија* су била методичка литература које су наглашавале обавезе учитеља и основне принципе рада. Наставни предмет *Рачуница* је био неопходан за припремање људи за примену стечених знања у свакодневном животу. Настава математике је тада имала *утилитарну* функцију, да пружи употребљива знања за живот (трговачка математика - за пиљарске радове, мерења, грађевинарство). Најшире заступљено у народу је било рачунање на рабош. Рабош представља комадиће дрвета разних облика, дужине од 20cm до 1m, на којима се урезају ознаке налик цртицама, математичког карактера. На њему су се бележила дуговања, месеци, године, празници.

Рабош је једно од средстава којима су се служили људи у међусобној комуникацији да би се нешто лакше запамтило. Рабош се нарочито користио у процесу бројања, записивања бројева, мерењу времена и означавању новчаних потраживања. (слика бр.1).



Слика бр. 1 Рабош

Анализом извештаја надзорника српских основних школа Ђорђа Натошевића (1821–1887) (Слика бр.2) о стању наставе рачуна може се оживети слика почетне наставе математике.



Слика бр. 2
Ђорђе Натошевић
(1821–1887)

У свом извештају о наставном поступку је констатовао потпуни вербализам и оштро критиковао реализацију наставе рачуна: *И опет морам поново да изјавим да ни у оним најбољим успесима никакве користи не видим. Цело је ово знање само привидно, само споља за децу прилепљено. Деца ни мало свести немају о ономе што знају, зато су већ сад све заборавила што су првог течаја са оноликим напрезањем била научила. Што год се овако само механички на изуст учи и зна, мора се за мало времена све заборавити* (Достанић, 1987. стр.146.). Анализом извештаја надзорника и уџбеника овог периода уочава се механички карактер ове наставе у периоду прве половине XIX века. Уочљив је период стагнације наставе математике, у коме се снажно осећала потреба интеграције дидактике и математике као науке у нову дисциплину-методику.

Средином XIX века настаје велика разлика између брзог развоја друштва и заосталих школа. Ниво образовања ученика који су завршавали основне школе није одговарао потребама друштва. Природно се појавила потреба да се образовни систем реформише. Наиме, у овом периоду су почеле продирати идеје Јохана Хајнриха Песталоција (1746-1827) и Адолфа Дистервега (1790-1866), оснивача савремене наставе математике. Реформа је директно повезана са зачетком методике математике у Срба. Образовање учитеља је пратило настојања друштва и преко првих квалификованих учитеља дало значајан допринос унапређењу производње, пословања, науке и културе нашег народа. За овај период значајан је допринос надзорника Ђорђа Натошевића, владике Платона Атанацковића (1788-1867) (слика бр.5) и професора Николе Вукићевић (1830-1910) (слика бр.3) који је радио у Учитељској школи у Сомбору. За бржи развој основних школа сматрали су да је потребно оспособити учитеље који већ раде у школама и ученике Учитељске школе. Стожер рада је била Учитељска школа у Сомбору, представљајући центар образовања Срба тога времена. Образовани кадрови ове школе одлазили су у све крајеве Србије на дужност. Радом на реформи, уз сарадњу Николе Вукићевића, Ђорђе Натошевић је постао највећи српски педагог у Војводини. Реформа школа показала је резултате у прве две године. Промене у народној школи биле су у центру пажње свеукупне српске јавности. У лето 1857. године Ђорђе Натошевић је организовао дводневне или тродневне зборове и држао предавања о новом наставном методу и рационалном држању школе. Први шестонедељни течајеви намењени српским учитељима одржавани су 1858. године. Седиште овог рада била је Учитељска школа у Сомбору. Предавања је држао Никола Вукићевић, на основу детаљних упутстава Ђорђа Натошевића датих у виду дугих писама, која је Никола Вукићевић преписивао и слао предавачима у друге центре што је био и почетак реформе српских основних школа.



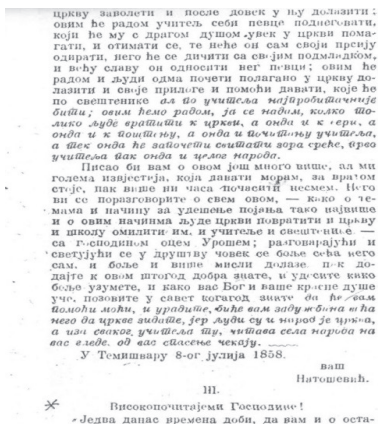
Слика бр. 3 Никола Вукићевић
(1830-1910)



Слика бр. 5 Платон Атанацковић
(1788–1867)

Апострофирање овог залагања у реформи је од нарочите важности за настанак и промене у методици наставе математике као и променама у њеној реализацији у млађим разредима основне школе.

Основу извођења реформе чинила су дуга писма Ђорђа Натошевића, сачувана у књизи под називом *Стогодишњица Др Ђорђа Натошевића*, Аркадија Варађанина (1921). Између осталог, у првом делу трећег писма он даје упутства о извођењу наставе рачуна (слика бр.4).

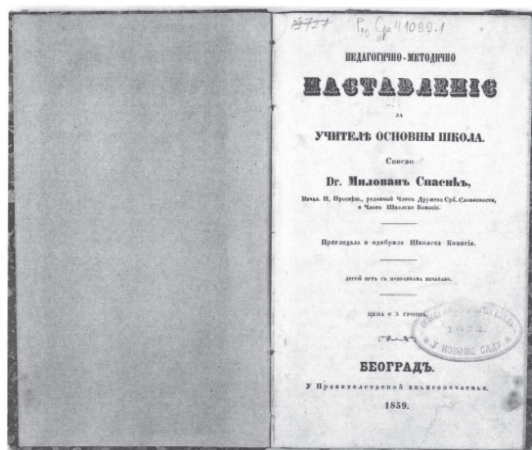


Слика бр. 4 Писмо о настави рачуна (део) – из књиге
Стогодишњица Др Ђорђа Натошевића (1981)

Осим предавања учитељима по упутствима из ових писама Ђорђа Натошевића, на учитељским течајевима рачун се предавао у сва четири разреда, по Песталоцијевом и Грубеовом начину са посебним обзиром на *рачун напамет*, који се пре тога у српским школама уопште није учио. Из писма се може видети да учитељи нису познавали извођење усменог рачунања. За основне рачунске операције користиле су се речи: адиција (сабирање), субстракција (одузимање), мултипликација (множење), дивизија (дељење). Притом, деца су учена да памте формуле и да по њима као механички (*слепци*) решавају задатке. Такође, сматра да нема вежбања ума и да се сва сазнања научена напамет брзо заборављају. Осим тога истиче да учитеље треба обавестити, најпре о циљу наставе рачуна, да је вежбање *главни посао* а не решавање задатака, односно да је најважнији умни рад, а не сами резултати задатака. Сматра да учитеље треба поучити разлици усменог и писменог рачуна, као и да се упознају са новим новим наставним помагалима. При том упућује на коришћење Методике у раду са децом у школи, која је по њему *добро израђена*. Веома оштре критике упућује учитељима што не познају сврху рада математике, јер не уочавају да је математика најважније средство за *изоштравање ума*, да рачун не треба да се учи, односно вештина рачунања као механичка радња, него да се вежба ум ученика. Учитељи треба да се радују док им ученик решава задатак, а не кад га реши у *трајућем раду* *полза је, а не у свршеном*. Упућује да учитеље треба поучити правилима писменог рачунања и да треба да знају шта је за сваки разред прописано и одређено да се ради, што се односи на циљеве и задатке које треба да реализују. Из овог става види се скретање пажње на одређивање количине знања према узрасту ученика о чему се до тада није водило рачуна. Ђорђе Натошевић наглашава да сваки писмени задатак ученици треба да реше умним радом, па тек после тога на табли. Приликом давања задатака ученицима треба само бирати практичне примере, а даје упутства и за облике рада са ученицима. Учитеље писмом упућује на коришћење Методике рачунања с цифрама и на корисност за употребу књиге *Упражњења при рачунању*, које је за употребу превео и припремио Платон Атанацковић. С обзиром на време настанка овог писма, може се уочити да су дате идеје, савети, упутства и препоруке и данас актуелни у савременим методичким упутствима. Овакво проналажење историјских чињеница отвара питања за даља истраживања у овој области. ____

Даљи развитак почетне наставе математике се базирао на развоју метода рада и бољој организованости наставних садржаја. Промене у садржајима су ишле у правцу повећању садржаја, тематског одвајања у целине, повезивању у логичне целине, систематичности при излагању садржаја. Промене у методама рада истицале су учење у коме се акценат ставља на самосталну активност ученика. Промене уведене у наставу су такође и у томе што се полазило од конкретних представа и искустава и ишло ка апстрактном. Истицано је да је циљ почетне наставе математике развој закључивања, размишљања и интелигенције, што је и данас актуелно у настави која се заснива на скуповно-аксиоматском приступу учењу и настави.

Настава почетне наставе математике и њена методика у Србији почела се развијати ка подручјима савремене педагогије математике половином XIX века. Сама потреба напретка у развоју математичког образовања настала као историјска и цивилизацијска потреба српског народа. Осетила се потреба за стручним учитељима да би се програм наставе математике реализовао. Рад на изради уџбеника прати и више разраде садржаја и методичког поступка, штампањем првих методичких приручника за учитеље. Образовање српских учитеља, уџбеници на народном језику, нове наставне методе рада промениле су наставу и методику почетне наставе математике у Срба. У другој половини XIX века појавом *Практична рачунице за учитеље* (1850) и *Педагошко-методичког упутства за учитеље основних школа* (1855) (слика бр.5) Милована Спасића (1818-1908) (слика бр.6), започеле су стварне и значајне промене у развоју методике рачунске наставе у Кнежевини Србији. У својим делима трага за логичко-математичким објашњењем појмова и поступака. Видно је настојање да настава математике буде деци приступачна, примерена и очигледна. У том *Наставленију* има веома корисних савета у погледу наставе математике. Њиме се упућују учитељи да се знање мора заснивати на *увиђенију* и *разуменију*, да је излишно давати деци *да млога и пространа правила напамет уче*, него да им *необходна правила* треба на примерима објаснити, да *све што-год се утуви и свати, треба одма и добро употребљавати научити, да се рачун из главе мора на све степене рачуна распростраити*“, итд.



Слика бр. 5 Упутство за учитеље основних школа



Слика бр.6 Милован Спасић (1818-1908)

Велики утицај на развој почетне наставе математике у Војводини имају уџбеници Франца Мочника (1814-1892), најбољег словеначког математичког педагога,

када су се упућивали наставници на сасвим нове методе у раду, а који су све до балканских ратова господарили нашим школама. Основна одлика уџбеника је што се у њима, све оно што се показивало, увек и објашњавало. *Право рачунање је само једно*, каже Мочник у предговору књиге *Руководство рачуна из главе*, а то је оно, *које се с разумевањем изводи*. Сем тога, већ се у његовим књигама појављује излагање у концентрима, а пропагира се и хеуристички метод рада. У њима је изражавање врло прецизно, а сваки одељак пропраћен је не само многобројним примерима, него и задацима. Од осталих уџбеника Франца Мочника биле су преведене на српски и издате у Бечу следеће књиге *Методика рачуна на памет*, *Методика рачуна с цифрама*, *Књига упражненија при наставленију рачунању за ученике II и III разреда српских народних училишта у Аустријском Царству*. У свим издањима захтевало се образложење свега саопштеног али и да треба и саме ученике учинити што активнијим. У издатим методикама дају се детаљна упутства наставницима за обраду свих предвиђених методских јединица, а градиво је правилније распоређено с обзиром на узраст ученика. Међутим, наставно градиво је још увек врло обимно, па је, с обзиром да је сада требало и детаљно објашњавати ученицима оно што им се показивало, и узимајући у обзир компликовани систем мера који је још увек био у употреби, било је доста тешко да се оно у предвиђеном року реализује.

Анализом програма рачунске наставе, посебно од седамдесетих година XIX века, види се утицај напредних педагошких схватања која су у нашу средину имплементирали Ђорђе Натошевић, Милан Ђ. Милићевић (1831-1908), Милорад П. Шапчанин (1841-1895), Стеван Д. Поповић (1844-1902), др Војислав Бакић (1847-1929).

Нови захтеви у настави су били да се једном обрађено градиво понавља и проширује, да се примењује очигледност, да се ради са конкретним материјалом, рачунањом и другим училима, да се поштује принцип поступности у планирању и реализацији садржаја. Ово су били захтеви из савремене српске педагошке и дидактичке теорије чији су представници Ј.Х. Песталоција, Ф. Дитеса, А. Дистеврега и Ј.Ф. Хербарта. Следбеници њихових идеја су истицали два захтева: да појам броја треба да се формира путем очигледности и да она не сме да пређе у играње. Песталоцијев принцип да се сваки број појединачно обрађује најдоследније је спровео његов следбеник, методичар В. Грубе (A.W. Grube, 1816-1884), који је разрадио монографски поступак обраде бројева у коме се уз појединачне бројеве обрађују све четири рачунске операције. Пре него што је овај поступак развијен у оквиру одређеног блока бројева обрађиване су све четири рачунске операције. Данашњи приступ обради аритметичких операција представљају комбинације наведених поступака.

По наставном програму из 1850. године најпре су се изучавали бројеви до 10, па до 100. Методички приступ обраде бројева састојао се од бројања *са стварима* и писања *такових* на табли. Код обраде рачунских операција наглашавано је да се најпре рачуна *са равнонареченим*, а затим *са разновареченим* бројевима. Приликом увођења у појам броја истакнуто је да је он знак за бројност неких предмета.

Оваква примена приступа усвајања појма броја је основа из које се касније развио савремени, скуповни приступ обради појма броја. Циљ изучавања математичких садржаја (стално су изучавани бројеви, четири основне рачунске операције, најпре са именованим, а затим са неименованим бројевима, разломци и рачунске операције са разломцима) у то време је био припрема ученика за сналажење у обичном свакодневном животу. Дакле, наглашаван је практицизам у настави математике. У програма из 1891. године види се да је мало развијенији, у смислу још дубље разрађености садржаја, у начину на који су разрађивани методички поступци. Може се реконструисати методичка процедура која се препоручује за обраду садржаја. За рад у првом разреду изричито је захтевано да се ради са рачунаљком и другим училима и *очигледно поимање бројева*. Истиче се захтев да се појединачно обради сваки број у почетним блоковима (бројеви до 10 или 20). За увођење дељења као рачунске операције дата је посебна методичка процедура. Наводи се да не треба радити поступак писменог дељења у првом разреду. Тек касније при обради треба поступно уводити примере задатака, најпре оних код којих су делиоци једноцифрени бројеви, затим двоцифрени *округли*, па тек онда остали двоцифрени бројеви до 100. Из програма се може уочити да се операција дељења ослања на знања о разломцима и да су то повезане теме. Садржаји о разломцима су детаљно разрађени и диференцирани. Као захтев се наводи да се прво појединачно наводе сви разломци чији је бројилац 1, а именилац мањи или једнак 10, да се води рачуна приликом одређивања јединице, тј. целог (*од једног целог и од осталих бројева до 20, али у облику разломака неће се писмено рачунати, него само оно што се као целина може појавити*). Разломци се, дакле, прво уводе као ознаке које стоје уз конкретно значење (показују однос дела и целине на конкретној изабраној целини), а касније се третирају као бројеви. Видан је и захтев да се разломци посматрају као увод у тему дељења. Увођење операције дељења ослања се на одређивање половина, трећина, четвртина, па кораци при обради рачунских поступака који се односе на дељење кореспондирају са поступцима увођења и проширивања знања о разломцима. Овде се може уочити компарација са савременом методиком наставе математике.

Наставни план и програм из 1898. године је доста развијенији а распоређен је у шире тематске целине у којима су даље излистане уже јединице које су организоване по принципу поступности. Аритметички садржај био је подељен на блокове (1-10, 1-20, 1-100, итд.), бројеви из почетних блокова обрађивали су се појединачно, а у оквиру сваког блока да се обрађују све четири рачунске операције. Значајна су упутства за примену метода рада и редоследа поучавања, примена принципа очигледности-употреба учила (дрваца, рачунаљке, итд.) и рад дидактичким материјалом. Дидактички материјал је структурисан и као такав чинио је декадну основу бројевног система. Сугерише се *прављење десетица на хартији* и друге активности којима се материјализују јединице, десетице, стотине, хиљаде. Новина је био и захтев да се процедуре уопште извођењем правила која се изговарају приликом примене у активностима. Програм садржи захтев обраде *правила тројног, разрешавање*

задатака поглавито свођењем на јединицу, правило смесе и др. Наведена правила се нису уопштавала да би описала неку структуру (систем природних бројева), него се су се објашњењем на једном примеру, без доказивања ставова и давала упутства која су се дословно поштовала. Захтевима да се прво ради са *именованим*, па са *неименованим* бројевима, да се прво рачуна усмено па писмено, да се рачуна *најпре са стварима*, а затим са *именованим бројевима без ствари* и на *послетку с чистим бројевима* уствари се наглашавао захтев да операције добију смисао кроз рад (груписање) са конкретним објектима. Затим се калкулисало са *именованим бројевима без ствари*, где се на основу искуства ученика из непосредног окружења тумачио смисао операције да би се на крају рачунало са *чистим бројевима*. Значајан напредак у методичком смислу је био и рад са конкретним материјалом који је био адекватно структурисан. Разлоге обраде усменог па писменог рачуна можемо тражити у томе што ученици при усменом рачунању – рачунају са бројевима, односно размишљају о структури бројева (јединице, десетице, стотине, итд.), а при писменом рачунању све се своди на калкулацију са цифрама (нпр. цифарско сабирање). Ово је добар пут смисленог рачунања, јер ученик евоцира унутрашње представе о месној вредности цифре.

Наша анализа је показала да су се наставни садржаји за почетну наставу математике развијали у обиму, проширивању тема и бољег структурно-логичког организовања. Кључна промена везана је за циљеве наставе математике. Утилитарно-информативна улога наставе рачуна која је била доминантна почетком XIX века, замењена је новим схватањем наставе рачуна, као предмета са широм васпитном функцијом-да развија способности апстрактног мишљења. Осим промена у садржајима мењао се и назив предмета. У периодима када су се изучавали само аритметички садржаји, овај наставни предмет се звао *Численица*, *Рачун* и *Рачуница*. Крајем XIX века програму су додати садржаји из геометрије па је предмет назван *Рачуница са геометријом*.

Мишљења смо да су оваква сазнања веома корисна за сваког ко се бави наставом математике. Сваком учитељу који реализује почетну наставу математике можда ће подстаћи дух истраживача и укључити се у даља изучавања која ће можда и отворити нека нова питања. Мисли, идеје и методички поступци личности наше прошлости и сада су живи и веома препознатљиви.

Компарацијом са садашњом почетном наставом математике која је усмерена на ученика, на исходе и развој компетенција, могуће је препознати трајуће вредности из педагошког наслеђа као темеља за изградњу и примену савремених метода рада. У првом реду то је истицање функционалних знања, односно разумевање сврхе учења ради употребе истих у новим животним ситуацијама, затим наглашавање структуре задатака који треба да одсликавају реални живот, креирање окружења које ће подстаћи учење, позитивна комуникација са ученицима и давање упутстава и објашњења, важност учења са разумевањем и др. Познато је да разумевање садржаја и начина на који ученици уче, и подстицање да се научи и разуме чине основ

истраживачке наставе која се веома потенцира у савременој настави. Осим тога, савремена настава математике подразумева усмереност на ученика, партнерски однос ученика и наставника, отвореност према проблемским ситуацијама и задацима из реалног живота, повезаност са другим наукама и људским делатностима, развој математичких компетенција, методе сарадничко-тимског рада и развој организационих и комуникативних компетенција ученика.

Промене у епистемологији природних наука и реформе образовних система код нас могле би бити у фокусу интересовања педагошких теоретичара и практичара. Наше друштво постаје рецептивније за примену истраживачке наставе која се мапира као истраживачка и стратешка импликација као (наредне деценије) парадигму будуће школе. Истраживања и развој неуронауке и образовања отвара нове путеве за унапређивање образовне праксе. Креатори образовних политика и наставници истичу важност разумевања процеса учења и значај структурисања подстицајног окружења за учење што може бити од великог значаја да приступ настави која је заснована на доказима, родитељима може помоћи да стварају адекватна окружења за учење, а наставницима да развијају своје компетенције. Развојем неуронауке математике, која је тек у зачетку али разумевање позадинских математичких развојних путева из угла биологије омогућиће креирање разноликих модела подучавања који одговарају различитим ученицима. Већим разумевањем процеса мишљења јаснији су путеви најбољих начина подучавања математике. Сама математичка писменост ствара се у мозгу путем синергије биолошких процеса и искуства. Што значи да, ако се добро разуме развојни пут који чини основу за учење математике, могу се разумети и приступи у обликовању стратегије подучавања. Зато је веома важно успоставити рецирочне односе између истраживања учења и образовне праксе. Развој математичке писмености, разумевање концепта бројева, једноставних аритметичких операција и раних сусрета са алгебром и геометријом је у директној повезаности са комплексним функционисањем учења са разумевањем и истраживачком наставом.

Имајући у виду значај развоја мисаоних способности ученика и квалитет знања, у настави треба обезбедити услове рада који ће допринети оптималном развоју појединца и активном мисаоном ангажовању сваког ученика, уважавајући њихове индивидуалне способности. Проучавајући наставу, теоретичари и практичари су се усагласили и наводе да учење треба да подстиче укупан развој сваког ученика, а настава и учење треба да иду испред развоја а не да га прате. Циљ наставе треба да буде развијање интелектуалне радозналости и зрелости, одговорности и самосталности ученика. Ученик треба да буде мотивисан и креативан током наставног процеса. Наставник током наставног процеса ученике треба да усмерава ка проблемским, истраживачким и развојним активностима које подстичу њихово стваралаштво. Настава математике треба да подстиче континуирано и активно учење, истраживање и откривање нових правила, веза, појмова и да омогући сваком појединцу да изрази свој стваралачки потенцијал. У традиционалној школи има мало креативног рада, па треба тежити стварању повољне климе за методичку трансформацију садржаја,

моделовање и примену савремених наставних система. Савремени наставни системи су настали из педагошко-психолошких, дидактичко-методичких теоријских, практичних истраживања и сазнања. Информисаност наставника о новим наставним системима је од кључне важности за успешно уношење ефикасних промена у настави математике. Нови начини усвајања математичких знања треба да омогуће да она буду ефикаснија, применљивија и трајнија. Наставник као и ученик треба да је у сталном трагању за новим путевима учења математике.

Наставници почетне наставе математике треба код ученика да развијају љубав према математици подстицањем свих облика унутрашње и спољашње мотивације. Ако се зна да су емоционални елементи дуго били занемарени у институционалном образовању и да јачина повезаности психолошке, емотивне и когнитивне компоненте, може се уочити утицај који емоције имају на учење. Успехом резултира само ако је перципирана позитивна емоција повезана са учењем, а негативно перципиране емоције резултирају неуспехом. Зато је веома важно водити рачуна о свим аспектима наставе како би ученицима приближили процес поучавања и учења да би научено применили у свакодневном животу. Како је математичко образовање веома значајно за интелектуални развој ученика, оријентацију у простору и времену, развијање логичког мишљења и формирање научног погледа на свет, треба уводити наставне методе које поспешују активно учење и развијају критичко мишљење. Да би се превазишле слабости традиционалне наставе постоје многобројна решења организације савремене наставе чији је циљ наставе развијање креативне способности ученика и њихово учење и образовање уз што мањи ослонац на друге. Флуентност и оригиналност идеја, флексибилност мишљења и домишљатост су особине креативности ученика. Све је заступљеније мишљење да ученици треба да истражују у настави, да трагају за одговорима и решавају проблеме анализирајући и закључујући као и да саопштавају и образлажу добијене резултате. Овакав пут је веома значајан за наставу математике. Наставник поред стручне компетентности, треба да је организатор, добар водич наставе који зна да усмерава процес помоћу доброг планирања и припремања наставе, осмишљавања ученичких активности, праћења и вредновања рада ученика. Процес учења се мора прилагођавати индивидуалним могућностима ученика процењујући ефикасност учења праћењем ученичких постигнућа. Наставник треба самовредновањем да отклања пропусте и открива разлоге ученичких неуспеха. Само активним учешћем ученика у наставном процесу могу се остварити нови наставни програми. Наставом математике треба развијати способности ученика да самостално стичу нова знања. Теорија конструктивизма истиче да се ученик мора активно укључити у наставни процес и самосталним радом доћи до властитих сазнања. Курник (2008) издваја следеће поставке и циљеве савремене методике наставе математике: самосталан рад ученика, стваралачки рад ученика, увођење ученика у истраживачку наставу, развијање способности за решавање проблема и савремене наставе методе.

2. Истраживачка наставна метода IBSE(*Inquiry Based Science Education*)

Педагошке идеје и концепти који воде до разумевања као и поучавање и учење у почетној настави математике које се заснива на разумевању начина на који ученици уче, на разумевању садржаја који уче и подстицању задовољства да се нешто научи и разуме у основи је инквјери методе. Наставници, поред разумевања основних принципа инквјери метода, имају једнаку потребу разумевања начина на који деца уче и развијају своје идеје. На тај начин имају јасну слику на ком степену развоја. Инквјери (IBSE) метод би требало наставницима да омогући да развију *инквјери* приступ, односно концепцију активног истраживања посредством конкретних експериментисања, кооперативног групног рада и изучавања значајних примера, експериментишу на њима одговарајућем нивоу уз употребу инквјери вештина и воде различите врсте истраживања. Наставници би на тај начин развили свој сопствени корпус знања кроз *инквјери* и кроз приступ писаним и електронским информацијама, као и контакт са научницима да стекну дубље разумевање о процесу учења. Овим би своје улоге у подучавању ученика и посредством инквјери метода знали како да усмеравају питања ученика и развили свест да нису способни да одговоре на свако од њих. Правилним употребљавањем окружења повезивали би науку и друге теме, указивали на релевантност активности у току свакодневнице ученика, а када је то потребно, повезивали би научна знања са емпиријским. Наставници би овом методом развијали употребу формативног оцењивања и свог сопственог оцењивања у погледу напретка ученика у вези научних вештина, концепата и ставова.

Примена ове методе омогућава ученицима да боље схвате свет који их окружује и да теорије и принципи постоје да се објасне различите појаве у природи. Ученике тако поучавамо да знају своје доказе које су добили и применом научног метода изложе и валоризују чиме би се оградиле од утицаја псеудонауке која је врло честа појава у различитим медијима. Оваквим учењем ученици развијају и способности саопштавања идеја и експеримената исказивањем својих идеја, мисли аргументованим доказивањем својих ставова и постепено стичу способност континуираног учења трагајући за одговорима и решењима најчешће уз помоћ компјутера и другим изворима тражећи и селекујући информације у смислене форме које су му потребне. Сматрамо да постоји стална потреба за истраживањем и афирмисањем ефикасних метода рада које би допринеле квалитету образовања у Србији.

3. Закључак

Разматрање питања и проблема продуктивности и ефикасности методичких поступака у почетној настави математике у школама у Србији у претходна два века, представља извор из кога се може сагледати утицај метода рада на квалитет знања

ученика. Овај историјски приказ примена метода рада и захтева на основу законске регулативе која одражава основне вредности српског друштва у XIX и почетком XX века, представља рефлексију комплекса друштвено-историјских кретања на васпитно-образовне процесе. У раду је дат преглед методичких поступака у настави математике, који су реализовани на основу методичких упутстава и приручника за учитеље. Највише пажње је усмерено на садржаје упутстава за учитеље који истичу значај учења са разумевањем, функционална знања ученика у почетној настави математике којима се обезбеђују прагматичне активности. Компарацијом са садашњом почетном наставом математике која је усмерена на ученика, на исходе и развој компетенција, могуће је препознати трајуће вредности из педагошког наслеђа као темеља за изградњу и примену савремених метода рада. Посматрањем развојног пута педагошких идеја и концепата који воде до поучавања и учења са разумевањем у почетној настави математике у нашим школама може се уочити тежња да се настава дизајнира кроз имплементацију научног проблема.

Једно од могућих приступа који наглашава разумевање начина на који ученици уче, разумевање садржаја коју уче и подстицање задовољства да се нешто научи и разуме у основи је инквајери методе. Примена ове методе као првенствени циљ има остваривање разумевања баш као што је одавно написано у делима наших прегалаца из педагошке прошлости нашег школства. Дакле, овим радом истичемо значај примене инквајери методе у чијој основи се налази учење са разумевањем које почива на елементима нашег педагошког наслеђа.

Мишљења смо да је важно истицати значај константног иновирања и афирмисања ефикасних метода рада које би допринеле квалитету образовања у Србији.

4. Литература

Атанацковић, П. (1855). Књига упражненија при наставленију у рачунању за ученике другог и трећег разреда србских народних училишта, Беч.

Атанацковић, П. (1855). Методика рачуна напамет у сојузу с многобројним задацима к упражненију, за први разред народних училишта, Беч.

Бандић, И. (1949). Како се некад бројало и рачунало, Нови Сад: Матица српска.

Божић, М. (2002). Преглед историје и филозофије математике. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Варађанин, А. (1921). Стогодишњица Др Ђорђа Натошевића. у: Знаменити Срби, Нови Сад

Вујисић Живковић, Н. (2008): Улога педагошке историографије у формирању педагошког знања, Зборник Института за педагошка истраживања ISSN 0579-6431 Година 40 • Број 2 • • 257-273

Вујисић Живковић, Н. и Зељић, М. (2011). Наставни планови и програми из рачунице у основним школама у Србији у XIX веку, Београд: Педагогија, LXVI-1, 146-160.

Вујисић Живковић, Н. и Зељић, М. (2012). Развој методике наставе рачунице за српске основне школе у Хабзбуршкој монархији (Аустроугарској) у XVIII и XIX веку, Београд: Педагогија, LXVII-3, 427-441.

Вуковић, А. (1880). Упутство за наставу у рачуну у народној школи, I. књига, за први разред српско- народних школа, Нови Сад.

Грујић, Р. (1908). Српске школе од 1718-1739 г., прилог културној историји српскога народа. Београд: Нова Штампарија "Давидовић"

Дејић, М. (2006). Почети записивања броја помоћу штапа и канапа, у: Методички аспекти наставе математике, Београд: Учитељски факултет у Београду, 82-93.

Дејић, М. (2007). Историјат неких симбола и термина који се употребљавају у почетној настави математике, Педагошка стварност, вол. 53, бр. 3-4, стр. 194-204

Дејић, М. (2008). Словенска (српска) нумерација: Иновације у основношколском образовању – од постојећег ка могућем, Београд: Учитељски факултет у Београду, 179-191.

Дејић, М., Егерић, М. Р. (2010). Методика наставе математике. Београд: Учитељски факултет

Дејић, М. (2013). Кратка историја броја. Годишњак Учитељског факултета у Врању, (2013) 67-85, Врање.

Дејић, М. (2015). Математички и методички почеци код Срба. у: Наука и глобализација, Источно Сарајево, Филозофски факултет, Том 3, 33-47

Дејић, М., Михајловић, А. (2015). Улога и значај историје математике у настави. Годишњак Учитељског факултета у Врању, (6), 67-82.

Достанић, Р. (1987). Натошевићева реформа школа, Нови Сад

- Живојин С. Ђорђевић (1950). Школе и просвета у Србији 1700-1850.
- Ивановић, Д. (2006). Српски учитељи из Хабзбуршке монархије у Србији 1804. - 1858., Београд
- Курник, З. (2008). Истраживачка настава: Математика и школа, *Х* (2008), 47; 52-59
- Лазић, Б., и Липковски А. (2013). „Развој методике наставе аритметике код Срба, I.“ у: *Настава математике LVIII*, 3-4 (2013): 14-22.
- Лазић, Б. и Липковски А. (2013). „Развој методике наставе аритметике код Срба, II.“ у: *Настава математике LIX*, 1-2 (2014), 9–15.
- Мочник, Ф. (1874). Рачуница, Београд
- Натошевић, Ђ. (1857). Кратко упутство за србске народне учитеље, Београд.
- Натошевић, Ђ. (1858). Упутство за предавање букварских наука учитељима народних училишта у Аустријском царству, Беч
- Спасић, М. (1850). Практична рачуница за учитеље основних училишта, Београд.
- Стројк, Д. Ј. (1969). Кратак преглед историје математике. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије
- Трифунковић, Д. (1993). Математика за учитеље, *Настава математике*, 38
- Трифунковић, Д. (1996). Осам векова математике у српском народу, посебна издања, Београд: Архимедес.
- Трифунковић, Д. (2004). Таблица множења, Београд: Архимедес.
- Ђунковић, С. (1970). Школство и просвета у Србији у XIX веку, Београд: Педагошки музеј.
- Шпијунковић, К. (2003). Методика почетне наставе математике: Библиографија
- Шпијунковић, К. и Маричић С. (2008). Значај и улога рабоша у почецима математичке писмености, Ужице: Зборник радова Учитељског факултета.
- Шпијунковић, К. и Маричић С. (2012). Методичко математичко образовање учитеља у Срба у XIX и XX веку, у: М. Пикула (ур.): Наука и идентитет, Прва математичка конференција Републике Српске, књ. 6/3, 307-316.
- Freudenthal, H. (1963). Enseignement des mathematiques modernes ou enseignement moderne des mathematiques. *L'Enseignement mathematique*, No. 2. to 9. pg. 1-2
- Piaget, J. (1953). *Logic and psychology*, Manchester: Manchester University Press.
- Illeris, Knud . The three dimensions of learning. Malabar, Fla: Krieger Pub. Co. 2004. ISBN 978-1-57524-258-3.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Ивић, И., А Пешикан, С. Јанковић, С. Кијевчанин (1995): Активно учење. Београд: Издавачко–графички завод, Српска књижевна задруга
- Јукић, С. (2001): Настава у којој ученик мисли. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Квашчев, П., Ђурић, Ђ., Кркљуш, С. (1989): Способности, особине личности и успех ученика. Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, Филозофски факултет.

Миличић и Јокић, С. Инквајери метод (IBSE). Преузето са: http://rukautestu.vin.bg.ac.rs/?Page_Id=1205 [14.2.2013]

Јанковић, А. (2013): Утицај информационо-комуникационе технологије на постигнућа ученика у настави природе и друштва.

Преузето са: <http://www.doiserbia.nb.rs/phd/fulltext/KG20130527JANKOVIC.pdf> (27.5.2013.)

ÖSSZEFOGLALÓ

A mai világban, a gyors fejlődés világában, a cél az, hogy a tanulókat megtanítsuk minél jobban gondolkodni, és hogy a tanulást megszeretessük velük. A kooperatív tanulás egy olyan tanulási stratégia, amely Nyugat-Európában és Észak-Amerikában is virágkorát éli, kedvelt és gyakran alkalmazzák. Számptalan nemzetközi kutatás foglalkozik vele, a kutatók pedig sorra bizonyítják eredményességét. Az eredmények azt mutatják, hogy a kooperatív tanulás fejlesztí a tanulókat együttműködőképességét, kommunikációját, toleranciáját, elfogadóképességét. A tanulókat a kooperatív tanulás során nyugodtabbak, nő az önbizalmuk, mivel nincs versengés egymás között, így nem tartanak annyira a sikertelenségtől.

Munkánkban rámutatunk ennek az oktatási munkaformának a jelentőségére, előnyére, közösségépítő hatására és alkalmazási lehetőségeire a matematikatanításban.

Felmértük, milyen mértékben elterjedt ez az oktatási forma környezetünkben, mi a pedagógusok véleménye róla, milyen mértékben próbálják kihasználni a lehetőségeit matematikaórán, illetve milyen akadályokba ütköznek az alkalmazása során.

Kulcsszavak: együttműködés, hatékony oktatás, kooperatív tanulás, matematikaóra

ABSTRACT

In the 21st century, the goal is to teach students to think and develop their love for studying. Cooperative learning is a learning strategy which is in its golden era in Western Europe and North America. Research shows that cooperative learning is developing collaborative ability, communication, tolerance, and acceptance ability of students. Students are calmer using cooperative learning techniques, their self-confidence is growing, because there is no competitiveness between them and as such they do not fear of defeat.

The present paper points out the importance of educational methods, their benefits, and community building abilities as well as the application possibilities in teaching mathematics.

We have measured the extent to which this technique is widespread, what teachers' opinion is, how much they apply it in classes and what kind of obstacles they encounter using them.

Keywords: co-operation, effective education, cooperative learning, mathematics lesson



KOVÁCS ELVIRA

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs

PINTÉR KREKIC VALÉRIA

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
valeria.krekic@magister.uns.ac.rs

MÉSZÁROS RÉKA

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
meszarosreka2013@gmail.com

TANULJUNK EGYÜTT MATEMATIKÁT!

Let's learn math together!

Učimo zajedno matematiku!

Bevezető

A kooperatív tanulás észak-amerikai gyökerekkel bír, néhány évtizedes múltra tekint vissza (Kagan, 2004). Tágabb értelemben a kooperatív tanulás (cooperative learning) egyidős az emberiséggel, hiszen a tanulás mindig is társas környezetben folyt. Szűkebb értelemben azonban a kooperatív tanulás mint pedagógiai módszer viszonylag új fejlemény, először a reformpedagógia évtizedeiben találkozunk a koncepcióval. A pedagógiai gyakorlatban régóta elterjedt csoportos oktatás ugyanakkor nem feltétlenül együttműködésen alapul. Például az Andrew Bell (1753–1832) és Joseph Lancaster (1778–1838) nevéhez fűződő kölcsönös oktatás (mutual instruction) is csoportban zajlott, de lényegében frontális tanítást takart, azzal a különbséggel, hogy a tudásközvetítést tehetségesebb tanulók végezték, akik tanári instrukciókat követve oktattak kisebb tanulói csoportokat (Virág, 2014).

A kooperatív tanulás elterjedésének nagy lendületet adott Mark May és Leonard Doob 1937-ben megjelent *Competition and Cooperation* c. könyve, melyben megállapítják, hogy az emberek természetüknél fogva célirányosan cselekednek, céljaikat pedig egymással versengve vagy együttműködés révén érik el, ugyanakkor a közös munka sokkal hatékonyabb a célok elérésében. A kooperatív tanulás jelentőségére először John Dewey (1859–1952) mutatott rá a 20. század elején (Virág, 2014).

A kooperatív tanulás iskolai alkalmazásának egyik pionírja az amerikai Francis Parker ezredes volt. A 19. század utolsó három évtizedében Parker a kooperatív tanulással

lelkesedést, idealizmust, gyakorlatiasságot és intenzív odaadást hozott a szabadság, demokrácia, egyéniség tudatának fejlesztésébe, az állami iskolák rendszerébe. Sikere és hírneve élénk és teremtő szellemiségéből táplálkozott, melyet átvitt az osztályterembe és kialakított egy igazán demokratikus és kooperatív légkört. Parker pedagógiai módszerei a kooperáció támogatására dominánssá váltak az amerikai oktatásban a századforduló után is. Az ő nyomdokain haladva John Dewey szorgalmazta a kooperatív tanulócsoporthoz kialakítását saját híressé vált elméletében és gyakorlatában (Horváth, 1994).

Az 1940-es évek végén Morton Deutsch, Kurt Lewin teóriáira építve javasolta a kooperatív és versenyszerű elv alkalmazását. Deutsch (1949) egy magyarul is megjelent munkájában öt-öt, versenylvű és kooperatív alapú csoport teljesítményének összehasonlító vizsgálatát írja le. Deutsch következtetése az volt, hogy kooperatív csoportok esetében nagyobb mértékű a csoport szervezethez és belső kohéziójához, valamint produktivitáshoz, és ezzel együtt nagyobb mérvű az egyes egyén biztonsága is, mivel a társak segítségére számíthat, hiszen az ő eredményessége a többiek sikerét is jelenti (szemben a versengő csoportokéval, ahol a tagok egyéni teljesítménye a többiek relatív sikertelenségével is nőhet) (Horváth, 1994).

A kooperatív tanulás mint átfogó osztálytermi alkalmazás Észak-Amerikában a hetvenes években jelent meg. Ekkortól kezdve az együttműködés új változatainak, a kooperatív technikáknak a kidolgozása és iskolai alkalmazásuk is egyre gyakoribbá vált. Ma a kooperatív tanulás egyik neves tanulmányozója Spencer Kagan (2004), aki kooperatív alapelvekre építve, több mint száz olyan stratégiát dolgozott ki, melyet összefoglalóan kooperatív módszereknek nevezhetünk.

A kooperatív oktatás alkalmazása során a pedagógus által kezdeményezett és fenntartott tevékenységek úgy épülnek fel, hogy a gyerekek egymás nélkül nem boldogulnak, a rendszer szükségsszerű és nélkülözhetetlen eleme az építő egymásrautaltság. A közösségépítés nem külön eszközökkel történik, hanem a tanulási folyamatba beépített elem. A kooperatív tanulás a hagyományostól eltérő pedagógiai tervezést és pedagógusszerepet kíván meg. A hagyományos, és nálunk szinte egyeduralgó frontális órávezetés középpontjában maga a pedagógus áll, a tanár saját tudása és tanítási módszerei. Ezzel szemben a kooperatív tanulásra építő órák esetében a diákok tevékenysége az elsőrangú, a tanár elsősorban szervező, segítő (Józsa és Székely, 2004).

1. A kooperatív tanulás fogalma

A kooperáció nem azt jelenti, hogy a tanulók csoportokba rendeződnek és a saját feladatukkal foglalkoznak. A hangsúly a közös munkán, az együttműködésen van. A gyerekek nem úgy tanul, mintha csak a tanár lenne a tudás forrása (frontális oktatás), hanem a csoport valamennyi tagjának érdeke, hogy közösen, egymás által, illetve a felhasznált forrásokból jöjjenek rá az új ismeretekre, hogy valamit megtanuljanak. Mivel tanulás közben kölcsönösen függnek egymástól, együttműködési képességeik biztosan fejlődnek, baráti

viszonyok alakulnak ki köztük. Szaknyelven szólva: motiváltak közös célok elérésére, s közben fejlődnek kommunikációs képességeik, technikáik (Benda, 2007).

A kooperatív tanulási forma a tanulók kiscsoportos tevékenységén alapszik. Szerepet játszik a tanulók intellektuális képességeinek, valamint a szociális és együttműködési képességeinek kialakulásában és fejlődésében. A konstruktív tanulási elméletre épül, vagyis az ismeretek elsajátítása nem befogadó, hanem alkotó módon történik (Hanák, 2006).

A kooperatív tanulás meghatározására több elmélet is született. Kotschy Beáta (1997) értelmezésében a kooperatív tanulás a résztvevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenység, mely különböző célok elérésére szerveződhet, segítheti az egyes tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárulhat az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kialakulásához, a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez.

Kagan (2004) szerint a kooperatív tanulás olyan tanítási módszer, amely a tanulók együttműködésén alapul. A kooperatív tanulási csoport esetében egyaránt fontos a feladatmegoldás és a tagok egymással való kapcsolata. A tanulásirányítás szerepelosztáson alapul, és közös a csoporton belül, így mindenki egyéni felelősséget visel. Ennek következtében a csoporton belül pozitív függés alakul ki, mely hozzájárul a szociális kompetenciák fejlődéséhez, a személyiség pozitív irányú fejlődéséhez.

1.1. A kooperatív tanulás alapelvei

A kooperatív oktatás négy alapelvét Spenser Kagan (2001) határozta meg, aki e tanulás lényegét az alapelvek érvényesítésében látta meg. A négy alapelv egyben megkülönbözteti a hagyományos csoportmunkától is: míg annak során a csoportban gyakran elmarad az egyén felelőssége, ezért megvalósulhat a „nem dolgozás”, a kooperatív technikák ezzel szemben biztosítják az egyén felelősségét saját és csoportja tanulási sikereiért.

A kooperatív tanulás alapelvei: párhuzamos interakciók, építő egymásrautaltság, egyéni felelősség és egyenlő arányú részvétel. Lényeges, hogy mind a négy alapelv egyszerre érvényesüljön, mert ha valamelyik kimarad vagy megsérül, már nem beszélhetünk kooperatív tanulásról. Ha viszont egyetlen alapelv sem érvényesül, akkor egyáltalán nem mondhatjuk a tanulást kooperatívnak. Kagan szerint, tehát a valódi kooperatív munka az, ahol egyszerre mind a négy alapelv érvényesül.

1.2. Kooperatív tanulás a matematikaórán

Az angliai Matematikai Tanítók Országos Tanácsa (NCTM, 1991) szerint olyan tanulási környezetet kell létrehozni matematikaórán, amelyek elősegítik az aktív tanulás és tanítás előmozdítását; egyéni, kiscsoportos és egész csoportos tanulás által. Az együttműködő tanulás egy példája az oktatási rendszernek, amely az aktív tanulói tanulás elő-

segítésére használható, amely a matematika tanulásának fontos dimenziója, és amelyet a matematikusok és a kutatók erősen támogatnak. A tanulók kaphatnak feladatokat, hogy megvitassák és megoldják a problémákat.

A kooperatív tanulási csoportok matematikai tevékenységeinek megtervezése mind az oktatási célokat, mind a nevelési célokat figyelembe veszi, hogy a gyermekek együttműködési oktatási rendszerben dolgozhassanak. A tanároknak olyan tevékenységeket kell megtervezniük, amelyek elősegítik a matematikai megértést a tanulók gyakorlása révén. Az ilyen matematikai tevékenységek segíthetnek a tanulónak a matematikai készségek és koncepciók, valamint más tudományok közötti kapcsolatok kialakításában.

1.3. A kooperatív tanulás előnyei matematikaórán

Egy kooperatív tanóra felépítése más, mint a hagyományos tanóraké. Nagyobb szerep jut a tanulói önállóságnak, együttműködésnek, kommunikációnak, problémamegoldásnak.

A kooperatív tanulás előnyei a matematika tanítására vonatkozóan:

- Mivel a tanulók együttműködésén alapul, szociális kompetenciájuk fejlődik az alkalmazása során.

- Kialakul bennük a saját és egymás munkája, teljesítménye iránti felelősségérzet.

- Pozitívabb, elfogadóbb lesz a viszonyuk a csoporttársak képességbeli, etnikai, nemi különbözőségeivel kapcsolatban.

- Az együtt gondolkodás során olyan feladatmegoldások születhetnek, melyekre az egyén önállóan esetleg nem volna képes.

- A problémamegoldás során olyan transzferálható, az eredeti tanulási helyzettől eltérő situációban is alkalmazható tudásra tesznek szert a tanulók, amely a hagyományos ismeretközlő órákon nem biztos, hogy megszerezhető.

- Nem passzív, hanem aktív résztvevői az ismeretszerzésnek; az így szerzett tudás sokkal maradandóbb, biztosabb, könnyebben előhívható a memóriából. Ebből következik a tanulói teljesítmény javulása.

- Jól fejlődik az alkalmazás során a gyermekek kommunikatív kompetenciája. Bátrabban megnyilvánulnak a félénkebb gyermekek is, hiszen nemcsak rajtuk van a felelősség, hanem az egész csoporton; közősek a célok, az eredmények, a jutalmak.

- Pozitívabb önbecsülés, oldottság, jó hangulat alakul ki, illetve nagyobb motiváltság a tanulásra.

- Fejlődik a tanulók önismerete, társismerete.

- A tanári/tanítói attitűd változása (facilitátor szerep) magával hozza a tanulói attitűdök megváltozását is.

- Alkalmas lehet arra, hogy oldottabbá és kellemesebbé tegyük a matematikaóra légkörét.

Leikin–Zaslavsky (2013) szerint a kooperatív tanulás rendkívül pozitív hatású, mivel csökkenti a kortárs versenyt és az elszigeteltséget, valamint elősegíti a tudományos ered-

ményeket és a pozitív kölcsönhatásokat. Mindemellett pedig elősegíti a matematika és az együttműködési készségek alkalmazását és gyakorlatát egy természetes környezetben (azaz csoportos tevékenységben), így a kooperatív tanulás növeli a diákok matematikai teljesítményét.

1.4. A kooperatív tanulás hátrányai matematikaórán

Bármennyire maguktól értetődnek matematikaórán a kooperatív csoportmunka előnyei, tény, hogy a csoportmunka kiterjedt alkalmazása nehézségekkel is jár, amelyeket érdemes már a kezdet kezdetén számba venni. Arató és Varga (2006) a következőket emeli ki:

- Munkaigényes: sokkal átgondoltabb tervezőmunkát igényel a pedagógus részéről, tehát a matematikaórákra való felkészülés – főleg kezdetben – időigényesebb, mint a hagyományos órák esetében.

- Időigényes: matematikaórán a kooperatív technikák alkalmazásával egységnyi idő alatt jóval kevesebb ismeretet lehet megtanítani, mint közvetlen tanári magyarázat segítségével.

- Felborítja a rendet: matematikaórán a csoportmunka során újra kell értelmezni a rend fogalmát. Együttműködni nem lehet néma csöndben. Nagyobb munkajárral jár, mint a hagyományos óraszervezés, hiszen a csoporton belül meg kell vitatni az egyéni véleményeket.

- A terem átrendezése problémát okozhat. A hagyományos padok nem igazán alkalmasak a csoportok kialakítására, hiszen nagyon fontos, hogy a tanulók csoporton belül, valamint a különböző csoportok is lássák, ill. hallják egymást.

Összegezve elmondhatjuk, hogy matematikaórán sokkal több előnye, mint hátránya van a kooperatív csoportokban történő tanulásnak, ezért a kezdeti nehézségek ellenére bőven megtérül a befektetett munka.

1.5. A kooperatív tanulás hatásai

A kooperatív tanulás sokkal hasznosabb a csoportosan végzett munkával, ugyanis itt a tanulók együttműködésén van a hangsúly, mely által könnyebb a dolgok elsajátítása. A munkában egyenlő eséllyel vehetnek részt a hátrányos helyzetű tanulók, valamint a lassabban haladók is. A kooperatív tanulás megtanítja a gyerekeknek, hogyan kell egymást segíteniük, elfogadni egymást, toleránsan viselkedni, háttérbe szorul a versengés, nem engedi mások kiszorítását a munkából. A módszer fejleszti a gyermekek figyelmét, empátiáját, felelősségvállalását, önzetlen segítőkészségét, kommunikációját, szervezőkészségét, toleranciáját, tehát elengedhetetlen a későbbi munkára való felkészítéshez (Báthory, 1997). A kooperatív tanulási módszerek nem csupán a tanórán alkalmazhatók, hanem az iskolán kívüli tevékenységekbe is tökéletesen beépíthetők.

2. A kutatás bemutatása

2.1. A kutatás célja

Kutatásunk során arra szerettünk volna választ kapni, hogy környezetünkben milyen mértékben ismerik a tanítók a kooperatív munkaformát, alkalmazzák-e matematikaórán, milyen előnyöket és hátrányokat ismernek fel a gyakorlatból. Munkánk során különböző kérdések fogalmazódtak meg bennünk: hogyan próbálják a pedagógusok fejleszteni az oktatás hatékonyságát matematikából? Mennyire ismert és elterjedt korszerű oktatási módszer ez környezetünkben? A pedagógusok véleménye szerint élvezetesebbé válik-e a tanulók számára egy matematikaóra e munkaforma alkalmazásával? Melyek a kooperatív munkaforma alkalmazás során felvetődő problémák a matematika tantárgyára vonatkozóan?

2.2. A kutatás hipotézisei

Hipotézisek:

- A pedagógusképzések során a tanítók nem kapnak elegendő ismeretet erről a munkaformáról.
- A tanítók többsége pozitívan viszonyul a kooperatív munkaformához, és igyekszik kihasználni a lehetőségeit matematikaórán.
- A tanítók véleménye szerint vannak olyan tényezők, melyek akadályt jelentenek e munkaforma szélesebb körű alkalmazásának matematikaórán.

2.3. A kutatás megszervezése és folyamata

Kutatásunkhoz online kérdőívet készítettünk, melyet igyekeztünk minél több iskolának, illetve pedagógusokból álló online csoportnak eljuttatni. A kérdőív a válaszadóknak teljes anonimitást biztosított, sem a válaszoló személye, sem intézménye nem jelent meg.

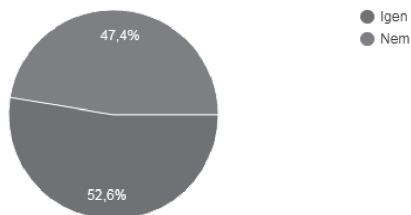
Reprezentatív mintánkból nyert eredményeket a mérésben részt vett pedagógusok vonatkozásában tekintjük teljesen érvényesnek.

2.4. A kutatási eredmények bemutatása

2.4.1. A pedagógusok ismeretei a kooperatív munkaformáról

Az elmúlt 5 évben részt vett-e olyan módszertani továbbképzésen, mely kapcsolódott a kooperatív csoportmunkához?

57 válasz



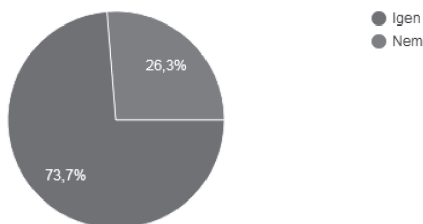
1. ábra: A válaszadók módszertani továbbképzésen való részvétele

Megállapítható, hogy a válaszadók többsége (52,6%) részt vett az elmúlt időszakban olyan módszertani képzésen, ami kapcsolódott a kooperatív tanulásszervezéshez. Véleményünk szerint minél több továbbképzésen kellene a tanítóknak részt venniük, ahol számtalan új lehetőséggel, ötlettel, tapasztalattal gazdagodhatnak a kooperatív tanulással kapcsolatban, hiszen egy igen korszerű munkaformának bizonyul, amely igen sok lehetőséget rejt magában.

Látható, hogy elég magas (73,7%) azon személyek aránya, akik alkalmazzák is a kooperatív munkaformát matematikaórán.

Alkalmazza-e pedagógiai gyakorlata során a kooperatív csoportmunkát matematikaórán?

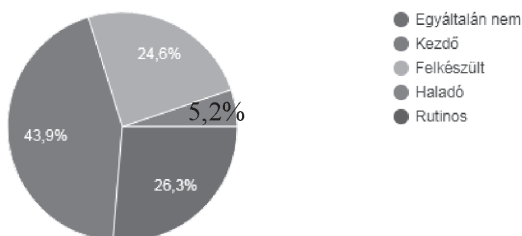
57 válasz



2. ábra: A kooperatív tanulás alkalmazásának aránya matematikaórán

Felkészültnek érzi-e magát a kooperatív csoportmunka tanórai alkalmazására matematikából?

57 válasz

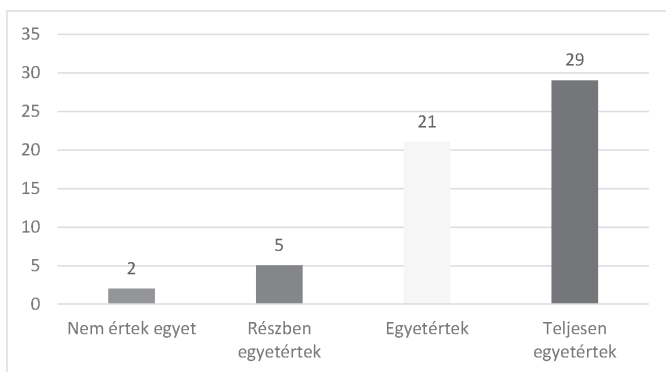


3. ábra: A válaszolók felkészültsége a kooperatív tanulás alkalmazására matematikaórán

A vizsgálatunkból kiderül, hogy a válaszadók csupán 24,6%-a érzi magát felkészültnek a kooperatív tanulás gyakorlati alkalmazására, míg 43,9%-a kezdő szinten érzi magát.

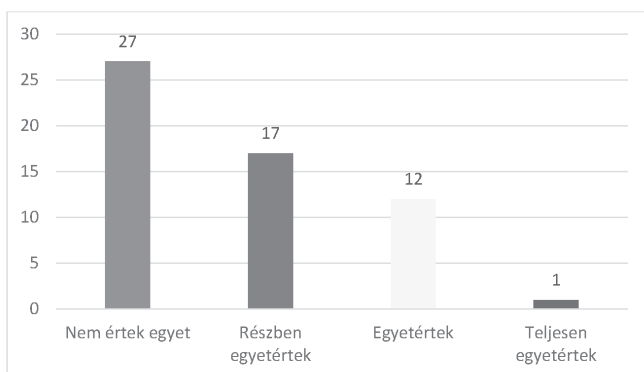
Úgy tűnik, hogy a továbbképzések sikeres elvégzése még nem jelent felkészültséget; az az alapokat adhatja csupán, elindulási utakat, irányokat mutat, de a gyakorlottsághoz bizony még rengeteg önfejlesztő munka szükséges, ami elsősorban a nevelő attitűdjén, hozzáállásán, kitartásán múlik.

2.4.2. A tanítók véleménye a kooperatív munkaforma alkalmazásáról matematikaórán



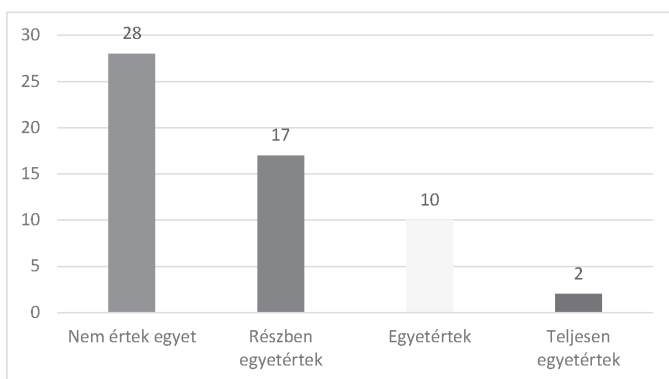
1. grafikon: A kooperatív tanulás kitűnően alkalmazható matematikaórán

Örömmel állapítottuk meg, hogy a tanítók többségének pozitív a hozzáállása ehhez a munkaformához. Az 57 válaszoló közül 29-en teljesen egyetértettek, 21-en pedig egyetértettek abban, hogy a kooperatív tanulás kitűnően alkalmazható matematikaórán.



2. grafikon: A kooperatív tanulás gyakrabban okoz fegyelmezési problémákat matematikaórán

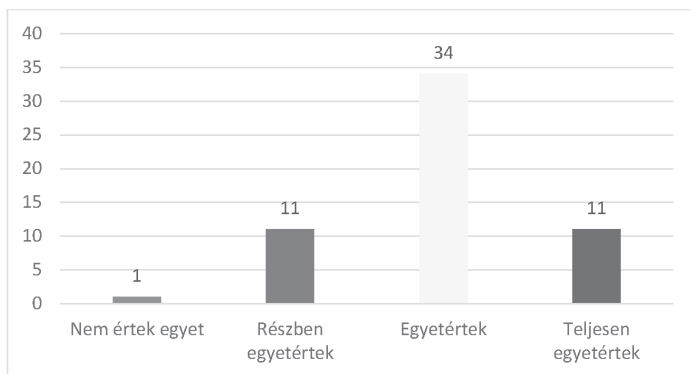
A válaszadók többsége azon a véleményen van, hogy a kooperatív tanulás nem okoz több fegyelmezési problémát, mint bármely más munkaforma. A válaszolók közül 27 személy nem ért egyet azzal, hogy a kooperatív tanulás fegyelmezési problémákkal jár matematikaórán, 12-en azonban úgy vélik, hogy ez a munkaforma igenis negatívan hat a fegyelmre. Az adott válaszokat összesítve, elemezve, örömmel állapítottuk meg, hogy a tanítók többségének pozitív a hozzáállása ehhez a munkaformához. Véleményeik tükrözik az elmúlt időszakban elkezdődött módszertani szemléletváltást.



3. grafikon: A kooperatív tanulás rontja a jó tanulók egyéni teljesítményét matematikaórán

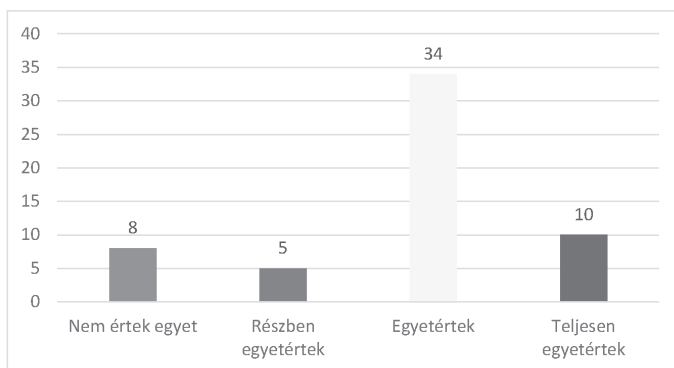
Az 57 válaszadó közül 28 személy nem ért egyet azzal, hogy a jó tanulók egyéni teljesítménye romlana matematikaórán, amennyiben a kooperatív tanulást alkalmazzuk, viszont 17-en részben és 10-en egyetértenek. Ennél az állításnál tapasztalható a legnagyobb eltérés

a válaszadók között, ami abból is következhet, hogy ennél a munkaformánál nehezebb a tanulók teljesítményét követni és felmérni, értékelni.



4. grafikon: A kooperatív tanulás pozitív hozzáállást vált ki a gyerekekből a matematika iránt

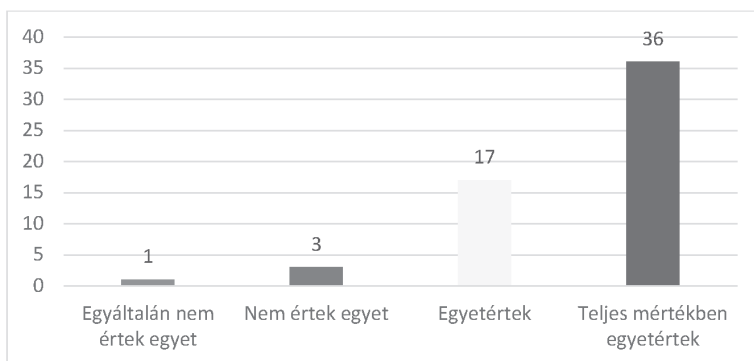
34 személy egyetért azzal, hogy a kooperatív tanulás azáltal, hogy inkább játék, pozitív hozzáállást vált ki a gyerekekből a matematika tantárgy iránt.



5. grafikon: A kooperatív munkaforma lehetőséget ad a differenciálásra is matematikaórán

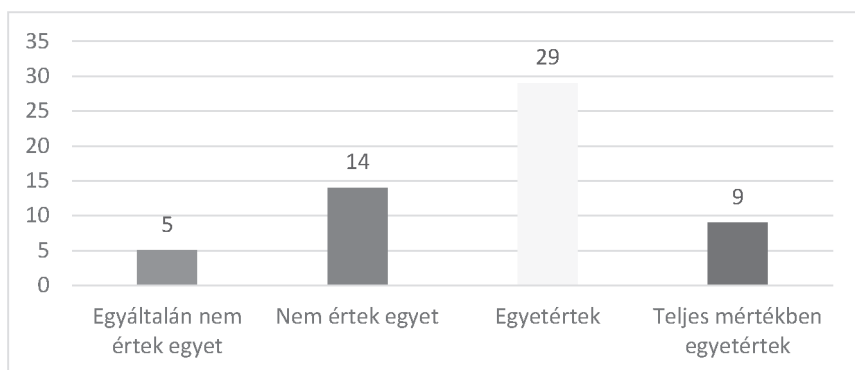
Tapasztalataink szerint a kooperatív tanulás során lehetőség van a differenciálásra, sőt szükséges is a differenciált feladatadás. A differenciálás és a csoportmunka összekapcsolásának lehetőségét a válaszolók közül 44-en felismerték. Kérdés, vajon a gyakorlatban valóban kiaknázzák-e ezt a lehetőséget a részfeladatoknál vagy egyénre szabott feladatoknál a csoportban történő munka során?

2.4.3. A kooperatív munkaforma alkalmazásának nehézségei matematikaórán



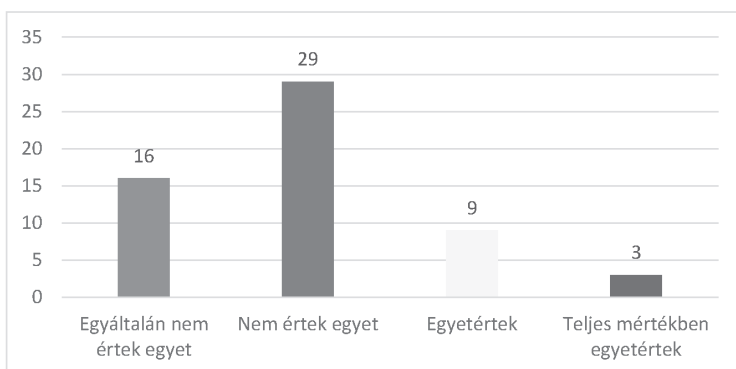
6. grafikon: A kooperatív tanulás túl sok felkészülést igényel

A válaszolók közül 36-an teljes mértékben egyetértettek azzal, hogy e munkaforma túl sok felkészülést igényel matematikaórára. Talán ez is az egyik legfőbb ok, amiért néhány pedagógus nem alkalmazza a kooperatív munkaformát.



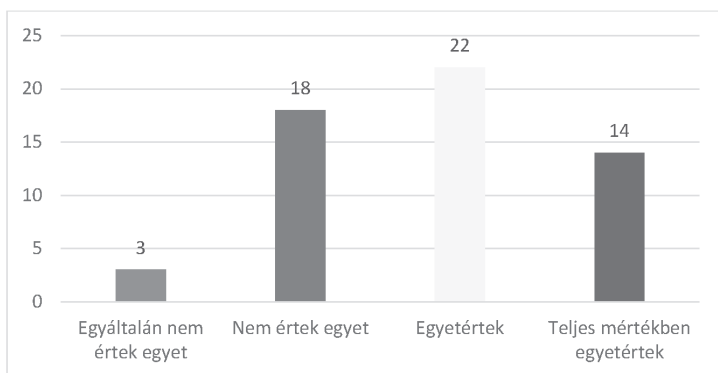
7. grafikon: A kooperatív tanuláshoz nincsenek megfelelő taneszközök biztosítva

A válaszadók többsége úgy véli, hogy nincsenek megfelelő taneszközök a kooperatív tanuláshoz. Azonban sokszor megelégedünk arról, hogy nem szükségesek drága eszközök. Egyedül is készíthetünk segédeszközöket, melyek tökéletesen alkalmazhatók a kooperatív szervezésű órákon.



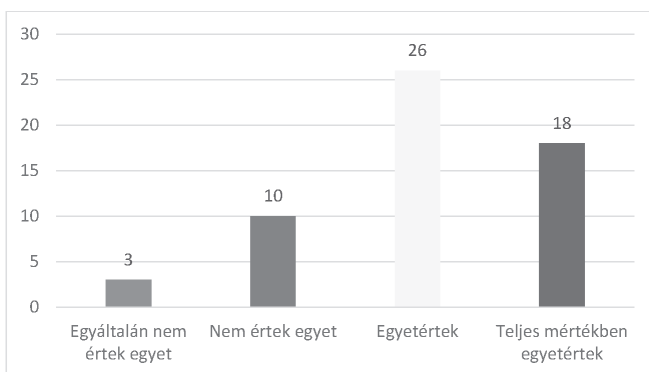
8. grafikon: A befektetett munka és a tanulási eredmény nincs összhangban

A válaszolók túlnyomó többsége (45 személy) szerint összhangban van a befektetett munka és az eredmény. Így azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a kitöltők véleménye szerint megéri az a sok befektetett munka.



9. grafikon: Nem megfelelő a 45 perces órakeret

A válaszolók véleménye megoszlik arról, hogy elegendő-e a 45 perces órakeret. 36 személy úgy véli, hogy nem elegendő, viszont 21 válaszadó szerint meg lehet valósítani egy kooperatív szervezésű matematikaórát 45 perc alatt.



10. grafikon: A kooperatív tanulás túlságosan fellazítja a fegyelmet az órán

A válaszolók közül összesen 44 személy egyezik azzal, hogy a kooperatív munkaforma túlságosan fellazítja a fegyelmet matematikaórán.

2.5. Következtetések

A pedagógusok körében végzett vizsgálatunk eredményei szerint a pedagógusok többsége szívesen próbál ki, alkalmaz kooperatív munkaformát matematikaórán. Felismerik a benne rejlő nehézségeket is, mint amilyen a fegyelmezési probléma, illetve hogy jóval több felkészülést igényel a pedagógusok részéről, mint egy hagyományos matematikaóra.

Első hipotézisünk igazolódott, hiszen a pedagógusok úgy vélik, hogy képzésük során nem kapnak elegendő ismeretet a kooperatív tanulással kapcsolatban. Feltételezésünk szerint, akik már régebb óta tanítóként dolgoznak, nem ismerik eléggé, hiszen egy újszerű munkaformáról beszélünk. A fiatalabb pedagógusok szívesebben alkalmazzák a kooperatív munkát, ők viszont nem ismerik eléggé a benne rejlő lehetőségeket. Véleményünk szerint több szakmai továbbképzésre lenne szükség ezzel kapcsolatban, hiszen az oktatás sikere a diákokon keresztül valósul meg. A diák sikeressége pedig a tanítói, tanári hozzáadott értéktől is függ, így tehát attól, mennyire sikeres a pedagógus.

Mindehhez a gyors változásokat igénylő, modernizációs folyamathoz igazodva kínálnak fejlődési lehetőséget a különböző pedagógus-továbbképzések mind szakmai, módszertani tekintetben, mind a személyiségfejlesztés területén.

Második hipotézisünk is bebizonyosodott, a pedagógusok többségének pozitív a hozzáállása e munkaformához matematikaórán. Ugyanígy a harmadik hipotézisünk is bizonyítást nyert, mivel a tanítók véleménye szerint vannak olyan tényezők, melyek akadályt jelentenek e munkaforma szélesebb körű alkalmazásának matematikaórán.

Összefoglaló

Vizsgálatunk során arra szerettünk volna választ kapni, hogy a pedagógusok körében mennyire elterjedt a kooperatív oktatás matematikaórán, illetve szerettük volna megtudni, hogy a pedagógusok milyen véleménnyel vannak erről a munkaformáról a matematika tantárgyára vonatkozóan.

A kooperatív tanulás Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban elterjedt tanulási stratégiának tekinthető. Hazai meghonosodásának kezdeti lépéseit éljük át. Ma még tanárok és diákok egyaránt tanulják a benne rejlő lehetőségeket. A hagyományos, már jól bevált órákat a tanítók kiegészíthetik, színezhetik ezekkel, elősegítve nemcsak a tanulói öntevékeny tanulást, gyakorlást, hanem például az összefüggések meglátását is.

Talán sok tanuló negatív hozzáállása is megváltozhat segítségükkel a tantárggyal szemben. Az innovációkkal, az interaktív módszerekkel és a kiscsoportos módszerekkel olyan világra készíthetjük fel a tanulókat, amilyen a jövőben lesz. Az oktatás újítása pedig nélkülözhetetlen!

Felhasznált irodalom:

- Arató Ferenc – Varga Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve: Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Budapest: Educatio
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Okker Kiadó
- Benda József (2007): *Örömmel tanulni*. Budapest: Agykontroll Kft.
- Hanák Zsuzsanna (2006): *A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai*. Forrás: http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_modszertan.htm (2018. 04. 16.)
- Horváth Attila (1994): *Kooperatív technikák, hatékonyság a nevelésben*, Budapest: IF Alapítvány – OKI.
- Józsa Krisztián – Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 104. évf. 3. szám
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Kagan, Spencer (2004): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet
- Kotschy Beáta (1997): *Kooperatív tanulás*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*, II. kötet, Budapest: Keraban Könyvkiadó
- Kovács, E. – Pinter Krekić, V. (2017): A matematika élményszerű tanulása és tanítása kooperatív módszerekkel az alsó tagozatokon, In: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Leikin, R. – Zaslavsky, O. (2013): *Cooperative learning in mathematics*. Forrás: <http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Dwyer/27970923.pdf> (2018. 06. 02.)
- Martin Joyce (2016): *Cooperative Learning Strategies*. Forrás: <https://www.nctm.org/Publications/Mathematics-Teaching-in-Middle-School/Blog/Cooperative-Learning-Strategies/> (2018. 05. 23.)
- Virág Irén (2014): *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Forrás: https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselmletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak/112_a_kooperativ_tanuls_kialakulsa.html (2018. 03. 25.)

ÖSSZEFOGLALÓ

A kapcsolódó köznevelési oktatási dokumentumokban (Nemzeti alaptanterv, kerettanterv, Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja) a természettudományos és a fenntarthatóságra nevelés nagy hangsúlyt kap. Az óvodában kellő teret kap ez a nevelési terület, viszont az alsó tagozaton tapasztalatok szerint elsősorban környezetismeret tantárgyon keresztül valósul meg, amelynek óraszámja alacsony. A pedagógusképzésbe kerülő hallgatók természettudományos ismeretei és attitűdjei nem kielégítőek (Hill, 2015). A 2017-ben módosított képzési és kimeneti követelmények alapján a képzőintézményekben megalkotott új tantervek, a jobb oktatói együttműködés és a hallgatói attitűdök ösztönzést jelentettek az e területen végzett munkánk újragondolására. Tanulmányunkban be kívánjuk mutatni a Karunkon folyó természettudományos és fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos tevékenységünket, és ennek hatékonyabbá tételére vonatkozó terveinket.

Kulcsszavak: természettudományos nevelés, fenntarthatóságra nevelés, tanító- és óvodapedagógus képzés, természetismeret módszertan

ABSTRACT

Science and sustainability education receive a great emphasis in the national education program. This educational area enjoys an adequate scope in kindergarten, however at the elementary level of education, it seems to be realized through "science subject" with a low number of classes. Knowledge of and attitude to science of teacher trainees are not satisfactory. (Hill, 2015) Based on the training and output requirements modified in 2017, the new curricula created in training institutions and a better cooperation between lecturers encouraged the re-thinking of this field. My paper aims to highlight activities connected with science and sustainability education at our Faculty and our plans referring to increasing are affectivity doing so.

Keywords: science education, sustainability education, kindergarten teacher and junior section primary school teacher training, science methodology



DOBA LÁSZLÓ

Kaposvári Egyetem, Kaposvár
doba.laszlo@ke.hu

**SZÁNTÓNÉ TÓTH
HAJNALKA**

Kaposvári Egyetem, Kaposvár
szantone.hajnalka@ke.hu

TERMÉSZETTUDOMÁNYOS NEVELÉS A KAPOSVÁRI EGYETEM PEDAGÓGIAI KARÁN, TANÍTÓ ÉS ÓVODAPEDAGÓGUS SZAKON

*Science education in junior section primary school
teacher and kindergarten teacher programs at the Faculty
of Pedagogy of Kaposvár University*

*Prirodne nauke i njihovo učenje na Univerzitetu u
Kapošvaru na Pedagoškom fakultetu na Učiteljskom i
vaspitačkom smeru*

1. Bevezetés

A 21. században egyre nagyobb hangsúlyt kap az ember és a környezet kapcsolata. Az előbbi viszony szemlélet- és életmódváltást igényel, amihez az egyetemi képzésnek is hozzá kell járulnia. Mindketten részt veszünk a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán a tanító- és óvodapedagógus-jelöltek természettudományos és fenntarthatóságra oktatásában-nevelésében. Ezt nem csak az egyetemi órák keretében tesszük, hanem a gyakorlóiskolában és a gyakorlóóvodában folyó gyakorlati képzés részesei is vagyunk. Munkánk során figyelembe kell vennünk a tanító és óvodapedagógus szakra vonatkozó központi képzési és kimeneti követelményeket, az ezek alapján megalkotott intézményi mintatanterveket, az utóbbiakban szereplő tantárgyak tematikáit. Munkánk fontos meghatározói az említett szakokhoz tartozó közoktatási dokumentumok (Nemzeti alaptanterv, kerettanterv, Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja) természettudományos oktatáshoz-neveléshez kapcsolódó részei is. A kapcsolódó közoktatási dokumentumokban a természettudományos és a fenntarthatóságra nevelés nagy hangsúlyt kap.

2. A központi köznevelési dokumentumok a 3–10 évesek természettudományos és fenntarthatóságra neveléséről

2.1. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP) a fenntarthatóságra nevelésről

Az ÓNOAP a III. fejezetében azt írja, hogy az óvodában „a környezet védelméhez és megóvásához kapcsolódó szokások alakítása, a környezettudatos magatartás megalapo-

zása” szükséges. „Az óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti a gyermekeket, megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek, a hazaszeretet és a szülőföldhöz való kötődés alapja, hogy rá tudjon rácsodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, mindazok megbecsülésére.” „Az óvodai nevelés a gyermek egyéni érdeklődésére, kíváncsiságára – mint életkori sajátosságra –, valamint a meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire építve biztosítson a gyermeknek változatos tevékenységeket, amelyeken keresztül további élményeket, tapasztalatokat szerezhet az őt körülvevő természeti és társadalmi környezetről.”

Az ÓNOAP V. fejezete tartalmazza az óvodai élet tevékenységi formáit és az óvodapedagógus feladatait. A tevékenységi formák közt szerepel a *külső világ tevékeny megismerése*.

„1. A valóság felfedezése során pozitív érzelmi viszonya alakul a természethez, az emberi alkotásokhoz, tanulja azok védelmét, az értékek megőrzését.

2. A gyermek, miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek a környezetben való, életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét is.

4. Az óvodapedagógus feladata, hogy tegye lehetővé a gyermek számára a környezet tevékeny megismerését. Biztosítson elegendő alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, a környezetkultúra és a biztonságos életvitel szokásainak alakítására. Segítse elő a gyermek önálló véleményalkotását, döntési képességeinek fejlődését, a kortárs kapcsolatokban és a környezet alakításában, továbbá a fenntartható fejlődés érdekében helyezzen hangsúlyt a környezettudatos magatartásformálás alapozására, alakítására.”

Megfigyelhetjük, hogy az 1-3. pont arról szól, mire terjed ki a külső világ tevékeny megismerése (ezen nevelési területnek mi a feladata), a 4. pont arról, hogy ezekkel kapcsolatban mi az óvodapedagógus feladata (hogyan kell csinálni?).

A külső világ tevékeny megismerésében jelen vannak a környezeti és a matematikai tartalmak, tehát két területre terjed ki a nevelés. A külső világ (vagyis külső környezet) kifejezés arra utal, hogy a megismerés, fejlesztés kiterjed a természeti, társadalmi, ill. részben a technikai környezetre is.

A tevékenységi formák közé tartoznak a munka jellegű tevékenységek. Az ÓNOAP ezek között említi a környezet-, a növény- és állatgondozást. „A gyermek munka jellegű tevékenysége ... a tapasztalatszerzésnek és a környezet megismerésének ... fontos lehetősége.”

Az ÓNOAP VI. fejezete tartalmazza a gyermek fejlődésének jellemzőit az óvodáskor végére. Itt rögzíti a külső világ tevékeny megismerése keretében folyó fejlesztés eredményeit is.

A 2012-es ÓNOAP (amelyet 2018-ban kissé módosítottak) tehát nem használja a környezeti nevelés vagy a fenntarthatóságra nevelés kifejezéseket. Ha azonban a leírt tartalmait, szemléletét nézzük és főleg azt, hogy az V. fejezetében, a külső világ tevékeny megismerése tevékenységi forma leírásának a 4. pontjában használja a fenntartható fejlődés érdekében kifejezést (ami egy cél megfogalmazása), és amihez a fenntarthatóságra nevelés az egyik dolog (azért írjuk, hogy egyik dolog, mert kizárólag neveléssel a fenntartható fejlődés nem érhető el), ami elvezethet, mondhatjuk: az alapprogram alapján fenntarthatóságra nevelés is folyik az óvodában (amit sokszor csak környezeti nevelésnek mondunk).

A fenntarthatóság pedagógiájának óvodai közvetítésére az ÓNOAP mind tartalmában, mind módszereiben (lásd csak a külső világ tevékeny megismeréséről írt részeit) tág teret ad.

2.2. A Nemzeti alaptanterv (NAT) és a kerettanterv az alsó tagozatos természettudományos és fenntarthatóságra nevelésről

A NAT 2012 tizenkét fejlesztési területet – nevelési célt jelöl meg, ezek közé tartozik a *fenntarthatóság, környezettudatosság*. („A fejlesztési területek – nevelési célok áthatják a pedagógiai folyamat egészét, s így közös értékeket jelenítenek meg” – írja a NAT.)

Az *Ember és természet* műveltségi terület alapelvei, céljai közt ez is szerepel: „Olyan tudást kell építenünk, amely segíti természeti-technikai környezetünk megismerését, és olyan tevékenységre készítet, amely hozzájárul a környezettel való összhang megtalálásához és tartós fenntartásához. Ennek érdekében a tanulónak meg kell ismernie a világot leíró alapvető természettudományos modelleket és elméleteket, azok történeti fejlődését, érvényességi határait, a hozzájuk vezető megismerési módszereket.” „A természettudományi nevelés a tanulókat aktív szerepvállalásra, a fenntarthatóságot támogató, önmagáért és a közösségért felelős életmód kialakítására készíti.”

A NAT-beli fenntarthatóságra, környezettudatosságra való nevelést a hétköznapi gyakorlat sokszor környezeti nevelésnek nevezi, annak ellenére, hogy az utóbbi kifejezést a NAT nem használja (a kerettanterv sem).

Észrevehetjük: a környezeti nevelés (illetve a fenntarthatóságra, környezettudatosságra való nevelés) *folyamat*, a környezettudatosság *nevelési cél*. A környezeti neveléssel kívánjuk elérni a környezettudatosságot. A környezettudatosság hozzájárul, hogy társadalmi méretben elérjük a fenntarthatóságot (ami cél).

Az *Ember és természet* műveltségi területfejlesztési feladatai közt szerepel a környezet és fenntarthatóság.

Az említett műveltségi területen a fejlesztési feladatok szerkezetének egyik összetevője a környezet és fenntarthatóság. A NAT az egyes képzési szakaszokra ehhez meghatározza a fejlesztési feladatokat és előírja a tantárgyankénti közműveltségi tartalmakat.

A NAT fejlesztési területeinek – nevelési céljainak általános leírásai az 1–12. évfolyamra vonatkoznak, így szükségképpen általánosak. A konkrétabb, az egyes képzési szakaszokra vonatkozó nevelési célok a kerettantervben vannak megfogalmazva. Számunkra az 1–4. évfolyamos kerettanterv előírásai érdekesek.

Az 1–4. évfolyamra vonatkozó kerettanterv (2012) fejlesztési területei – nevelési céljai közt szerepel a *fenntarthatóság, környezettudatosság*. Ezt írja:

„A tanuló érzékennyé válik környezete állapota iránt. Képes a környezet sajátosságainak megismerésére, észreveszi a környezetben lejátszódó kedvező és kedvezőtlen folyamatokat, tudja elemi szinten értékelni e változásokat. Képes saját mikrokörnyezetében olyan változásokat javasolni, amelyek annak minőségét javítják. Értéknek tekinti a természeti és az ember alkotta környezet esztétikumát, harmonikus működését. Késztetés alakul ki benne környezete értékeinek megőrzésére.”

Az 1–4. évfolyamos környezetismeret tantárgyról ezt is írja: „a környezetismeret rávezet a természet szépségének és az épített, technikai környezet értékeinek szeretetére és tisztelésére.”

Tapasztalataink szerint az óvodában kellő teret kap a természettudományos és fenntarthatóságra nevelés, viszont az alsó tagozaton elsősorban környezetismeret tantárgyon keresztül valósul meg, amelynek óraszama alacsony, heti egy.

3. A felsőoktatás képzési és kimeneti követelményének átalakítása

Az utóbbi időben a magyar felsőoktatás átalakításában a szerkezeti változásokról a tartalmi változásokra helyeződött át a tudományos érdeklődés és a szakmai diskurzus (Vámos, 2010).

A magyar kormány 2008-ban úgy határozott, hogy csatlakozik az Európai Képesítési Keretrendszerhez és annak implementálásaként nemzeti szintű képesítési keretrendszert dolgoz ki és vezet be. A Magyar Képesítési Keretrendszert a kormány 2012-ben fogadta el. A képesítési keretrendszerek lényegi újítása, hogy képzési szintenként fogalmazzák meg azokat a tudásokat, képességeket és más kompetenciaelemeket, amelyeket az adott képesítések kiadásához szükségesnek tartanak. Ebben az értelemben a rendszer nem a bemenetre fókuszál, mindinkább azt fogalmazza meg, hogy ezeknek milyen szintje, szervezettsége jön létre a tanulási folyamat végén, vagyis a kimenetkor.

A különböző nemzeti képesítési keretrendszerek a képesítések kiadásához szükséges tudásokat, képességeket és más kompetenciákat úgynevezett tanulási eredmények segítségével írják le. A tanulási eredmények kimeneti állítások arra vonatkozóan, hogy a képesítés megszerzéséhez a tanulónak mit kell elsajátítania tanulási folyamata során. A tanulási eredmények összefoglalják, hogy adott képesítéssel rendelkező egyén mit tud, mire képes, mennyire önálló, és milyen egyéb kompetenciával rendelkezik (Derényi – Vámos, 2015).

A Magyar Képesítési Keretrendszer megjelenési formája táblázatos elrendezésű, a kompetenciák összehangolt rendszerben jelennek meg, melyben az oszlopokban a tudásra, képességre, attitűdre, felelősségre és autonómiára vonatkozó tanulási eredményállítások szerepelnek.

A 2017. szeptember 1-től érvényben lévő mintatantervek már a fentiek szerint készültek.

4. Természettudományos és fenntarthatóságra nevelés a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán

4.1. Természettudományos és fenntarthatóságra nevelés az óvodapedagógus szakon

A természettudományos és fenntarthatóságra nevelés karunkon (az óraszámok nap-pali tagozatra vonatkoznak) a jelenleg érvényes mintatanterv szerint (1. táblázat). A tanulmányok során megszerzendő hallgatói kreditek száma 180. A tárgyak mindenki számára kötelezőek.

1. táblázat: A természettudományos és a fenntarthatóságra nevelés területéhez kapcsolódó kötelező kurzusok az óvodapedagógus szakon. Saját szerkesztés

besorolása	a tantárgy neve	tantervi helye	kreditszám	féléves óraszám előadás/ szeminárium
kötelező	Természettudományos és matematikai nevelés 1.	1. félév	3	13/13
kötelező	Természettudományos és matematikai nevelés 2.	2. félév	3	0/26
kötelező	A külső világ megismerésének módszertana	3. félév	6	26/26

Az elmúlt évtizedekben a kisgyermekkori nevelés iránt fokozódott az érdeklődés. A longitudinális vizsgálatokkal is igazolt tény, hogy a kora gyermekkori nevelésbe való beruházás hosszabb távon gazdasági-társadalmi megterülést jelent (Barnett, 2000; Heckman, 2010). Természetessé vált az élethosszig tartó tanulás értelmezési keretének kiterjesztése és alkalmazása a kora gyermekkori nevelésben. A terület kutatási eredményeit is figyelembe véve igyekeztünk a tantárgyak tartalmát megalkotni.

A természettudományos és matematikai nevelés két féléves kurzusában a hallgatóink elemi matematikai és természettudományos ismereteket kapnak. Utóbbiban környezünk néhány fontos jelensége, folyamata, anyaga és élőlényei, valamint az előbbiek kapcsolatai szerepelnek.

A külső világ megismerésének módszertana a 3-7 éves gyermekeket közvetlenül körül vevő világ matematikai és természeti része óvodai megismertetésének módszertani kérdéseivel foglalkozik.

A szakon hat kötelezően választható speciális szakmai ismereti blokk van, amelyek közül egyet kell teljesíteni. Az egyik blokk a *fenntarthatóságra nevelés ismeretkör* (2. táblázat). Ennek fő jellemzői:

2. táblázat: A természettudományos és a fenntarthatóságra nevelés területéhez kapcsolódó kötelezően választható kurzusok az óvodapedagógus szakon. Saját szerkesztés

besorolása	a tantárgy neve	tantervi helye	kreditszám	féléves óraszám előadás/ szeminárium
választható	A fenntarthatóságra nevelés természettudományos alapjai	4. félév	4	13/13
választható	Globalizáció és fenntarthatóság	5. félév	4	13/26
választható	Környezetpedagógia	5. félév	4	13/26

A fenntarthatóságra nevelés természettudományos alapjai kurzus az ember–természeti környezet viszonyt vizsgálja, a fenntarthatóság elméletét és gyakorlatát részleteiben tekinti át.

A globalizáció és fenntarthatóság kurzus pedig a fenntarthatóság és társadalom, gazdaság összefüggéseit tárgyalja.

A környezetpedagógia tárgy szintetizálja a környezet óvodai megismertetésével kapcsolatban korábban megszerzett ismereteket. Az ismeretek gyakorlati alkalmazását szolgálja egy zöld jeles nap (Föld napja) hallgatók által történő gyakorló óvodai megvalósítása.

4.2. Természettudományos és fenntarthatóságra nevelés a tanító szakon

A karunkon a természettudományos és fenntarthatóságra nevelési terület fejlesztési feladatainak megismertetése az alábbiak szerint valósul meg a nappali tagozaton (3. táblázat):

3. táblázat: A természettudományos és a fenntarthatóságra nevelés területéhez kapcsolódó kötelező kurzusok a tanító szakon. Saját szerkesztés

besorolása	a tantárgy neve	tantervi helye	kreditszám	féléves óraszám előadás/ szeminárium
kötelező	Természetismeret 1. (fizikai és kémiai ismeretek, fenntarthatóság)	2. félév	3	13/13

kötelező	Természetismeret 2. (biológiai és földrajzi ismeretek)	3. félév	4	26/26
kötelező	A természetismeret módszertana	4. félév	5	13/39
kötelező	Egészségnevelés	5. félév	3	0/13

A tanulmányok során megszerzendő kreditek száma 240. A fenti tárgyak mindegyikét kötelező jelleggel kell teljesíteniük a tanítójelölteknek. A kurzusok célja, hogy hallgatóink biztos szakmai ismeretekkel rendelkezzenek az 1–4. évfolyamon lévő élő és élettelen környezet témakörében, képesek legyenek alkalmazni a megszerzett tudásukat a 6–10 éves tanulók természettudományos és környezeti nevelés oktatásában, nevelésében. Fontos célkitűzésünk a kurzusok oktatása során, hogy hallgatóink pozitív érzelmekkel bírjanak a természettudományok iránt és pedagógiai munkájukat a fenntarthatóság megvalósítása iránt érzett személyes felelősség vezesse. A természettudományos és fenntarthatóságra nevelés területén felelősséget tudjon vállalni a rájuk bízott 6–10 éves gyerekek fejlődéséért, kulcskompetenciáik hatékony megalapozásáért, kibontakoztatásáért.

Természetismeret 1. elnevezésű tantárgyon megismerik hallgatóink a legfontosabb fizikai és kémiai fogalmakat, összefüggéseket, környezetünk leggyakoribb anyagait, néhány élettelen kölcsönhatást, különös tekintettel a mindennapi életre, illetve az alsó tagozatban előforduló ismeretekre. A kurzus foglalkozik az ember és környezete közötti konfliktusokkal, az ezeket mérsékelni képes megoldásokkal, vagyis a természetvédelemmel, a környezetvédelemmel, a fenntarthatósággal és ezek kapcsolatával.

Természetismeret 2. tartalmazza az alapvető biológiai és földrajzi ismereteket, a gyermekeket közvetlen körül vevő élőlényekkel kapcsolatos ismereteket és földrajzi környezetet, figyelve ezeknek egymással való kölcsönhatására.

Az egészségnevelés tárgyból foglalkozunk az emberi test felépítésével, működésével, az egészséges életmód alapelveivel, az alapvető elsősegélynyújtási tudnivalókkal. A kurzus kiter az egészségnevelés legfontosabb módszertani ismereteire is.

A természetismeret módszertana kurzus tárgyalja a tantervi kérdéseket, a környezetismeret tantárgy célját, alapelveit, feladatait, a környezetismeret tanítási-tanulási folyamatának sajátosságait, munkaformáit és módszereit. A kurzus a természettudományos ismeretek alsó tagozatos tanítása tudnivalói mellett a fenntarthatóságra, környezettudatosságra való nevelés módszertani kérdéseivel is foglalkozik.

A magyarországi köznevelési rendszerben az 5. és 6. évfolyamon természetismeret tárgyat tanítunk, e tantárgy tanítására azok a tanítók jogosultak, akik elvégzik a *természetismeret műveltségi területet*. A műveltségi terület alábbi tantárgyai (4. táblázat) készítik fel hallgatóinkat az említett tantárgy tanítására. A kurzusok tartalma kiegészíti a fenti általános képzésben tanult tárgyak tartalmát, de elsősorban a természetismeret az 5. és 6. osztályban tanított ismeretköreire koncentrálnak.

4. táblázat: A természettudományos és a fenntarthatóságra nevelés területéhez kapcsolódó kötelező kurzusok a természetismeret műveltségi területen lévő tanítók számára. Saját szerkesztés

besorolása	a tantárgy neve	tantervi helye	kreditszám	féléves óraszám előadás/ szeminárium
műveltségterületi kurzus	Természetismeret 3. (fizikai és kémiai ismeretek)	3. félév	4	13/26
műveltségterületi kurzus	Természetismeret 4. (biológiai ismeretek)	4. félév	4	13/26
műveltségterületi kurzus	Természetismeret 5. (földrajzi ismeretek)	5. félév	4	13/26
műveltségterületi kurzus	A természetismeret módszertana 1.	6. félév	4	13/26
műveltségterületi kurzus	A természetismeret módszertana 2.	7. félév	3	13/26
műveltségterületi kurzus	Műveltségterületi szigorlat	7. félév	2	0/0

A képzés során a tanító szakos hallgatóinknak hat, speciális ismereteket tartalmazó blokk valamelyikéből egyet választaniuk kell, annak teljesítése kötelező. Ilyen felkínált blokk a *fenntarthatóságra nevelés ismeretkör* is. A blokk az 5. táblázatban feltüntetett tárgyakat tartalmazza.

5. táblázat: A természettudományos és a fenntarthatóságra nevelés területéhez kapcsolódó kötelezően választható kurzusok a tanító szakon. Saját szerkesztés

besorolása	a tantárgy neve	tantervi helye	kreditszám	féléves óraszám előadás/ szeminárium
kötelezően választható	A fenntarthatóságra nevelés természettudományos alapjai	5. félév	4	13/13
kötelezően választható	Fenntarthatóságra nevelés módszertana 1.	6. félév	3	13/13
kötelezően választható	Fenntarthatóságra nevelés módszertana 2.	7. félév	3	13/13

Napjainkban nevelési, oktatási intézményeink egyik legfontosabb feladatává vált elősegíteni a fenntarthatóság megvalósulását. A környezeti nevelés, a fenntarthatóság pedagógiája ennek lehetőségét hivatott megteremteni. Az előbbiek megvalósítása nem egyszerű a pedagógustársadalom számára, hiszen egymástól elkülönült tantárgyak tanításáról kell áttérni egy komplex, integráltabb megközelítésre. A kötelezően választható kurzusok adnak lehetőséget a fenntarthatóságra nevelés alapelveinek, színtereinek, módszertanának elméleti és főleg gyakorlati kérdéseinek megismerésére. A kurzusunk célja, hogy a leendő pedagógusok rendelkezzenek azokkal a nevelői kompetenciákkal, amelyekkel hozzájárulnak a 6–10 éves gyermekek fenntarthatóság felé történő elmozduláshoz szükséges tudatosság erősítéséhez. A tanítójelölt szaktudásának fejlesztése, a hatékony módszertani kultúrájának kiépítése, a környezettudatos magatartásformálás, felelősségérzet feltétlenül szükségesek a készségek és attitűdök kialakításához és fejlesztéséhez. A hallgatók szemléletének formálásával, a fenntarthatóságra nevelésével elérhetjük, hogy a fenntarthatóság pedagógiája iránt elkötelezett tanítók kerüljenek ki a képzésből.

A fenntarthatóságra nevelés természettudományos alapjai kurzus az ember–környezet viszonyt részletesebben vizsgálja, mint az alapképzés természetismeret 1. tárgya, a fenntarthatóság elméletét és gyakorlatát részleteiben tekinti át.

A fenntarthatóság módszertana két féléves kurzus a különböző színtereken megvalósuló, alsó tagozatos fenntarthatóságra nevelés céljait, feladatait, tartalmát, módszereit tekinti át.

5. A kari természettudományos és fenntarthatóságra nevelés tökéletesítésére vonatkozó törekvéseink

A természettudományi blokk egy fővel való oktatói bővülésével és az új mintatanterv belépésével bekövetkezett változások is ösztönözték egyetemi oktató-nevelő munkánk újragondolását, további tökéletesítését. Ennek keretében új, a fenntarthatósággal, a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos tárgyakat vezettünk be. Átalakítottuk, gyakorlatiasabbá tettük több tárgyunk tartalmát.

Tanító szakos hallgatóinkat eddig csak választható módon ismertettük meg az erdei iskolákban végezhető tevékenységgel. Mostantól mindenki számára elérhetővé tesszük ezt. Eljutunk a Sziágyi Erdészeti Erdei Iskolába (Somogy megye, Rinyabesenyő közelében) vagy a Kikerics Erdészeti Erdei Iskolába (Baranya megye, Sasrét), illetve az Erdők Háza interaktív kiállítás és játszóházba (Kaposvár). Természetismeret módszertanból nagyobb hangsúlyt fektetünk a természeti környezettel kapcsolatos játékok megismertetésére, a tanórán játszunk ilyeneket.

Több új, országosan egyedülálló jegyzetünk van, például Természetismeret 1. (fizikai és kémiai ismeretek), a Fenntarthatóság és fenntarthatóságra nevelés. Utóbbit több tárgy oktatásához is használjuk. Ezek mellé új természetismeret módszertan jegyzetet írunk, amely országosan is hiánypótló lesz, ennek elkezdtek a munkálatait.

Résztvevői vagyunk a Somogy Megyei Kormányhivatal Népegészségügyi Főosztálya által indított Az óvodások kémiai biztonsága című programnak, amely a kisgyermekek vegyi anyagok által történő balesetei elkerülését célozza. Most azon dolgozunk, hogy az általános iskola 1-2. osztályosai számára bővítsük ezt a programot.

Mindketten részt veszünk az EFOP-3.6.1-16-2016-00007-es azonosítószámú „Intelligens szakosodási program a Kaposvári Egyetemen” című 18 hónapos projektben. Kutatási témánk: Az általános iskola alsó tagozatos korosztály természettudományok oktatásának eredményességi vizsgálata különböző oktatási környezetben és módszerekkel. Ezen munka is a pályázat keretében készült.

Kutatásaink kiterjednek hallgatóink természettudományos attitűdjére, előzetes természettudományos ismereteik feltárására, a hallgatói érdeklődés feltérképezésére. Ezek eredményeit az egyetemi képzésbe beépítjük.

Mi, a környezetismeret módszertani oktatói, a gyakorlóiskolában minél több csoport előtti, hallgatói környezetismeret tanításon és elemzésen veszünk részt. Utóbbi a gyakorló-óvodai hallgatói környezetismeret foglalkozásokra is igaz. Óvodapedagógus hallgatóink a projekttervezés elnevezésű kurzuson ismerkednek meg a projektoktatással. Az elméletben elsajátított ismereteket a hallgatóink a gyerekek között próbálhatják ki, pl. a zöld jeles napok megtartása során. A gyakorlóóvodában hosszú évek óta a hallgatók szervezik és tartják (segítségünkkel) a Föld napi megemlékezés fő programját. Szeretnénk ezt a hallgatói tevékenységet a gyakorlóiskola alsó tagozatos osztályai számára is végezni.

Véleményünk szerint az újfajta szemléletmódnak, a közös gondolkodásnak köszönhetően, a projekteket és az élménypedagógia módszereit is használva hallgatóink közelebb kerülnek a természettudományokhoz.

IRODALOMJEGYZÉK

A Kormány 2069/2008. (VI. 6.) Korm. határozata az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról. Forrás: <https://bit.ly/2BuBIKw> [2018. 08.17.]

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012.) Forrás: <https://bit.ly/2nW8H0K> [2018. 08. 18.]

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja módosított változata (2018) Forrás: <https://bit.ly/2OSNxvL> [2018.08.18.]

Barnett, W. S. (2000): Economics of Early Childhood Interventions. In: Schonkoff, J. P. – Meisels, S. J. (2000, szerk.): *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press, Cambridge. 589-612.

Derényi, A., Vámos, Á. (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Doba, L. (2018): *Fenntarthatóság és fenntarthatóságra nevelés*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.

Heckmann, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., Yavitz, A. (2010): *The rate of return of the High/Scope Perry Preschool Program*. Journal of Public Economics, **94**. 1-2. sz. 114-128.

Hill, K. (2015): A természettudományos nevelés élményalapú oktatásának jelentősége a tanítóképzésben. In: Torgyik Judit (szerk.) (2015): *Százarcú pedagógia*. Komárno, International Research Institute. 375–382.

Kerettanterv (2012.) Forrás: <https://bit.ly/2J48kgY> [2018.08.18.]

Nemzeti alaptanterv (2012) Forrás: <https://bit.ly/2ON2WO8> [2018.08.18.]

Vámos, Á. (2010): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben* 2. Forrás: <https://bit.ly/2N57SgZ> [2018. 08. 17.]

ABSTRACT

This study deals with the problem conveying the Hungarian-German dialect to German minority pupils in Hungarian primary schools during environmental classes. The Hungarian-German minority is the second largest nationality in Hungary, there are a total of 13 legally recognized, so-called historical nationalities in Hungary. The Hungarian Nationality Law assures national minorities the right to use and learn their mother tongue and culture in pre-schools and primary schools. It is a problem area for many teachers of nationality schools who do not speak the Hungarian-German dialect, to convey the dialect to their pupils - in addition to the German standard language. For them, the following study provides teaching tips, because dialect teaching is prescribed in the official curricula. One of the authors is engaged in the research of Hungarian-German dialects and aims to present her scientific findings. The study briefly introduces the Hungarian-German minority, then discusses the characteristics of second-language acquisition in early childhood, then presents the official curriculum for teaching in nationality schools, and proposes specific teaching tips.

Keywords: dialect, environmental class, school, preschool, Hungarian-German minority

ÖSSZEFOGLALÓ

Jelen tanulmány azzal foglalkozik, hogyan lehet a magyarországi német nyelvjárásokat közvetíteni a német kisebbség magyarországi általános iskolák diákjainak a környezetismeret tantárgyi órák keretében. A magyarországi német kisebbség Magyarország második legnépesebb nemzetisége, Magyarországon összesen 13 törvényileg elismert, úgynevezett történelmi nemzetiség él. A nemzetiségi törvény biztosítja a nemzeti kisebbségeknek az óvodáikban és az általános iskoláikban az anyanyelvük használatához és kultúrájuk megismeréséhez való jogukat. A nemzetiségi iskolákban tanító pedagógusok számára problémás terület lehet a nyelvjárás közvetítése, ha maguk nem beszélik a magyarországi német nyelvjárást, és így kellene közvetíteniük diákjaik felé – természetesen a német köznyelv mellett. Számukra kíván jelen munka konkrét, hasznos tanítási tippeket adni, mivel a nyelvjárás tanítását a hivatalos tantervek is előírják. Az egyik szerzőtárs a magyarországi német nyelvjárások kutatásával foglalkozik, és jelen dolgozat tudományos eredményeit a nemzetiségi tanítási gyakorlatba kívánja átültetni. A dolgozat először röviden bemutatja a magyarországi német kisebbséget, ezt követően a második nyelv korai gyermekkorban történő elsajátításának jellemzőit, majd a hivatalos tantervek előírásai kerülnek bemutatásra, végül konkrét tanítási tippeket kínál pedagógiai felhasználásra.

Kulcsszavak: nyelvjárás, környezetismeret, iskola, óvoda, magyarországi németek

ABSTRAKT

Vorliegende Studie befasst sich mit dem Problem, wie man in den ungarischen Volksschulen der deutschen Minderheit im Rahmen der Sachkundestunden den Schülern die ungarndeutsche Mundart vermitteln kann. Die ungarndeutsche Minderheit ist die zweitgrößte Nationalität in Ungarn, es gibt insgesamt 13 gesetzlich anerkannte, sogenannte historische Nationalitäten in Ungarn. Das ungarische Nationalitätengesetz sichert den nationalen Minderheiten das Recht zu, ihre Muttersprache und Kultur auch in den Kindergärten und Volksschulen zu benutzen bzw. zu erlernen. Es ist ein Problemfeld für viele Pädagogen der Nationalitätenschulen, die die ungarndeutsche Mundart nicht beherrschen, sie den Schülern – neben der deutschen Standardsprache – zu vermitteln. Für sie möchte folgende Arbeit konkrete, hilfreiche Unterrichtstipps geben, denn die Vermittlung der Mundart wird in den offiziellen Lehrplänen vorgeschrieben. Die Autorinnen beschäftigen sich mit der Erforschung der ungarndeutschen Dialekte und mit der Umsetzung dieser Ergebnisse in die Unterrichtspraxis. Es wird zuerst kurz die ungarndeutsche Minderheit vorgestellt, dann wird es auf die Charakteristika des Zweitspracherwerbs im frühen Kindesalter eingegangen, dann werden die offiziellen Lehrpläne für den Unterricht in den Nationalitätenschulen vorgestellt, schließlich werden konkrete Unterrichtstipps vorgeschlagen.



ÉVA MÁRKUS

Eötvös Loránd University
Faculty of Primary and Pre-School
Education
Budapest
markus.eva@tok.elte.hu

ÁGNES KLEIN

University of Pécs
Faculty of Cultural Sciences
Education and Regional
Development
Székszárd
klein@kpvk.pte.hu

DIE ROLLE DER MUNDART IN DEN SACHKUNDEANREGUNGEN UND -STUNDEN DER UNGARNDÉUTSCHEN KINDERGÄRTEN UND MINDERHEITENSCHULEN

*A nyelvjárás szerepe a német nyelvű környezetismeret
foglalkozásokon és órákon a magyarországi német
nemzetiség óvodáiban és iskoláiban*

*The role of the dialect in the field of science in Hungarian-
German kindergartens and minority schools*

*Uloga dijalekta u aktivnostima koje se odnose na učenje
o životnoj sredini na nemačkom jeziku u školama i
predškolskim ustanovama u Mađarskoj gde se nastava
izvodi na nemačkom jeziku*

Die ungarndeutsche Minderheit

Die deutsche Minderheit ist die zweitgrößte Minderheit in Ungarn. Laut Schätzungen von Forschern leben ca. 250.000 Ungarndeutsche in Ungarn. Sie leben nicht kompakt, in einem Gebiet, sondern zerstreut im ganzen Land, so beispielsweise in der Nähe der Hauptstadt, in westlichen und in südwestlichen Regionen Ungarns. Im 18. Jahrhundert sind in drei großen Ansiedlungswellen Zehntausende von deutschen Siedlern nach Ungarn gezogen. 1787 lebten bereits 1,1 Millionen Deutsche im ungarischen Königreich (Gesamtbevölkerung damals 9,2 Millionen). Ein tragischer Zeitpunkt in der Geschichte der Ungarndeutschen war die Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg. Ungefähr 200.000 Deutsche wurden zwischen 1946–48 aus Ungarn vertrieben. Sie wurden kollektiv für ihre Rolle im Zweiten Weltkrieg angeklagt. Die hiergebliebenen Ungarndeutschen durften ihre Sprache öffentlich nicht mehr benutzen, was zur Folge hatte, dass die Eltern die deutsche Muttersprache aus Angst nicht an ihre Kinder weitergaben. Das war ein bedeutender Schlag für die Muttersprache dieses Volkes, denn jene Generation konnte nur die ungarische Sprache an ihre Kinder tradieren. Diese Tatsache ergibt die heutige Situation, in der der Ortsdialekt der deutschen Dörfer nur mehr eine Alterssprache geworden ist. Das Aussterben der alten Dialekte scheint unaufhaltbar zu sein. Bemühungen, Grammatik oder Lexik von ausgewählten Ortsmundarten festzuhalten oder umfassend zu beschreiben, gebieten der Dialekterosion zwar keinen Einhalt, doch zeugen von Interesse und Anstrengungen, die

Sprache der Ungarndeutschen zu archivieren und wissenschaftlich zu erklären (vgl. Márkus, 2014b; Müller, 2016). Näheres zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen s. in Manherz-Wild 2002. Näheres zur Geschichte der Ungarndeutschen s. in Manherz 1998.

Um den Sprachverlust der deutschen Minderheit in Ungarn plastisch darzustellen, werden die diesbezüglichen Ergebnisse aus einer Erhebung (Klein, 2007) in der die deutschen Sprachkenntnisse der Kindergartenkinder aus den Nationalitätenkindergärten untersucht wurden in der nachstehenden Tabelle gezeigt:

a	Dialekt als Muttersprache	14	0,25%
b	Standarddeutsch als Muttersprache	39	0,7%
c	Es versteht den Dialekt und spricht auch wenig	84	1,5%
d	Es versteht Standarddeutsch und spricht auch wenig	122	2,2%
e	Die deutsche Sprache ist nicht unbekannt	1128	20%
f	Keine Deutschkenntnisse	4249	75,4%
		5636	100%

Tabelle 1: Deutsche Sprachkenntnisse der Kinder zu Beginn des Kindergartens

In den Schulen und Kindergärten der ungarndeutschen Minderheit, in den so genannten Nationalitätenschulen und -kindergärten erlernen die Kinder die deutsche Standardsprache als Zweitsprache, da sie in der Familie in ungarischer Sprache sozialisiert werden. Es ist also die Aufgabe der Schulen und der Kindergärten – statt der Familie –, den Kindern die „Muttersprache“ zu übermitteln. Die alten Dialekte werden in den Schulen und Kindergärten nicht bzw. sehr begrenzt benutzt. Es ist eine Frage der Zeit, ob die deutsche Standardsprache die Rolle der Muttersprache übernehmen kann (Márkus-Radvai, 2017: 615-616).

Das Gesetz CLXXIX aus dem Jahr 2011 über die Rechte der Nationalitäten sichert den Nationalitäten in Ungarn, somit auch den Ungarndeutschen das Recht zur Wahrung und Entwicklung ihrer historischen Traditionen und ihrer Sprache, zur Pflege und Bereicherung ihrer sachlichen und geistigen Kultur zu. Die Nationalitätengemeinschaften haben das Recht auf eine Kindergartenerziehung der zur Nationalität gehörenden Kinder, auf ihre Grundschulerziehung und Schulung, ihre Verpflegung in Nationalitätenschulheimen, ihre Erziehung und Bildung in Gymnasien, Fachmittelschulen und auf ihre Ausbildung in Fachschulen oder auf ein Hochschulstudium. Das Gesetz sichert den Nationalitätengemeinschaften das Recht zu, ihre Veranstaltungen und Feste ungestört zu veranstalten, ihre baulichen, kulturellen, pietistischen und religiösen Andenken und Traditionen zu wahren, ihre Symbole zu verwenden.

Im Sinne des Gesetzes gelten als von den Nationalitäten verwendete Sprachen in Ungarn: die bulgarische, griechische, kroatische, polnische, deutsche, armenische Sprache, die Romanes, die rumänische, russinische, serbische, slowakische, slowenische und ukrainische Sprache, ferner im Fall der Roma und Armenier auch die ungarische Sprache. In der Erziehung im Nationalitätenkindergarten, in der schulischen Bildung wird die Aneignung der zum Bereich der Volkskunde gehörenden Kenntnisse sichergestellt, so insbesondere das Kennenlernen der Geschichte, Literatur, Geographie, der kulturellen Werte und Traditionen der Nationalität und ihres Mutterlandes und der Nationalitätenrechte. Auch die Sicherung der Aus- und Fortbildung der muttersprachlichen PädagogInnen für die öffentliche Bildung in der Nationalitätenschule und in der Muttersprache ist eine staatliche Aufgabe (Márkus-Radvai, 2017: 617-618).

Die Vorteile und Methoden des Zweitspracherwerbs im frühen Alter

Bereits im Kindergarten lohnt es sich, mit dem Zweitspracherwerb anzufangen: Frühstarter haben nämlich wegen des impliziten Erwerbs in den Bereichen Sprechen und Selbstvertrauen, sowie in der erhöhten Sprachaufmerksamkeit klare Vorteile. Sie sind auch hochmotiviert, denn sie erfuhren noch keine negative Meinung über ihr Sprachtalent, sowie haben sie sich ein gewisses Repertoire an Routinen angeeignet, hinsichtlich der Herangehensweise an den Erwerb von Fremdsprachen. Der Zeitfaktor spielt in der Begründung für den frühen Start auch eine wichtige Rolle. Es liegt auf der Hand, dass einem Kind – wenn die Qualität und Quantität der zweiten Sprache stimmt – viel mehr Zeit für den Erwerb dieser zweiten Sprache zur Verfügung steht, wenn es früh startet. Des Weiteren erhält die zweite Sprache ihren Fremdsprachenstatus noch nicht, so nehmen die Kinder die Hindernisse leichter (Klein, 2013b: 9; s. noch Klein, 2013c).

Für die Kindergartenkinder und Grundschulkinder ist die Äußerung wichtig, es lastet wie ein Kommunikationsdruck auf ihnen. In der für sie angenehmen Umgebung äußern sie sich ohne Hemmungen, kreativ und sorgenfrei, sogar in der zweiten Sprache. Die sprachlichen Schwierigkeiten werden durch Sprachschöpfungen, wie nonverbale Mittel (Gestik und Mimik), onomatopoetische Wörter überbrückt, aber auch mit Wortschöpfungen, die die Aussprache der zweiten Sprache imitieren (Klein, 2013b: 9).

Der Unterschied zwischen beiden Sprachen fällt zuerst auf den Ebenen Phonetik (Aussprache) und Lexik (Wortschatz) auf, das dehnt sich auf die anderen Ebenen aus, bis die sprachliche Bewusstheit entsteht. Zweitspracherwerb bedeutet eigentlich die Aneignung von Begriffen und die Vervollständigung des Verstehens dieser Begriffe. Allerdings nur dann, wenn zum Sprach(en)erwerb genug Input vorhanden ist. Je mehr Begriffe und je genauer die Bedeutung dieser Begriffe bekannt sind, desto besser kann das Kind in der neuen Sprache agieren (Klein, 2013b: 11).

Mit dem Kindergarten Eintritt sind die Kinder in der Lage, in ihrer Muttersprache Sätze mit drei-vier Wörtern zu bilden. Ihr expressiver Wortschatz beträgt 900-1000 Wörter, während ihr rezeptiver Wortschatz schon 2000-3000 Wörter umfasst. Nachdem Kinder

die magische Grenze von in etwa 50 Wörtern überschritten haben, sind sie in der Lage, Sätze bilden zu können. Zuerst kurze, die aus einem Wort bestehen, doch die Bedeutung von einem ganzen Satz in sich tragen, und so erweitern sich die Sätze in Länge und Komplexität schrittweise (Klein, 2013b: 12).

Im Kindergarten werden von den vier sprachlichen Fertigkeiten zwei entwickelt: das verstehende Hören und das Sprechen, also die mündlichen Fertigkeiten, die aber auf allen Sprachebenen. Die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs spielen dabei eine wesentliche Rolle. Es ist im Kindergarten am besten, zu den Kindern Blickkontakt herzustellen, dadurch kann die Aufmerksamkeit des Kindes erreicht werden. Die Kinder sollten häufig individuell angesprochen werden in kurzen, grammatisch korrekten Sätzen. Kinder brauchen den Kontakt zu Erwachsenen, zu deren Sprache, die den spezifischen Bedürfnissen der Kinder angepasst wird (Klein, 2013b: 13).

Neben der Quantität ist auch die Frage der Qualität von großer Bedeutung, also wie, mit welchen Methoden die Sprache vermittelt wird. Die Kinder erwerben die Sprache in ähnlichen Situationen wie sie ihre erste Sprache erwarben, also ohne Erklärungen, ohne Übersetzungen aus den, durch den Kontext entstehenden Bedeutungen. Dieser Vorgang kann mit verschiedenen Hilfsmitteln wie Bildern, Realien, Tätigkeiten unterstützt werden. Die Sprache ist in den alltäglichen Tätigkeiten integriert, angefangen von der Begrüßung durch die Beschäftigungen bis zur Verabschiedung der Kinder. Die Kinder eignen sich die Sprache holistisch, auf eine vielseitige und abwechslungsreiche Art an (Klein, 2013b: 14).

Die Lieder, Reime spielen eine herausragende Rolle auch beim Erstspracherwerb, was sich auch auf den Erwerb der zweiten Sprache bezieht. Lieder und Reime spielen eine wichtige Rolle in der Gestaltung der Sprachmelodie, im Entstehen einer Empfänglichkeit für die Sprache, aber sie tragen auch zur Wortschatzerweiterung, zur Förderung des Hörverstehens, und zur Annäherung an die syntaktischen Merkmale bei. (Klein, 2013b: 18) Kinderreime, -spiele und -lieder der Ungarndeutschen helfen beim Kennenlernen der Kultur der Ungarndeutschen, und sie bieten auch die Möglichkeit, die Mundart, die traditionellen Sprachvarietäten der Ungarndeutschen ein wenig kennenzulernen. Dadurch erfahren die Kinder mehr über die ungarndeutsche Kinderkultur, und eine Doppelidentität wird angebahnt (Bús-Klein, 2008; Klein, 2013b: 19).

Sachkunde auf Deutsch im Kindergarten

Im Kindergarten sollte den Kindern die zweite Sprache eingebettet in die Tätigkeiten, Routinen für die Kinder unbemerkt, quasi nebenbei beigebracht werden. Dies setzt voraus, dass diese Sprache nicht nur auf Wortebene, sondern vor allem auf Satzebene erscheint, womit die Kinder auch die grammatischen Kenntnisse ebenfalls unbewusst aneignen können. Dieses Vorgehen bedeutet für die Kinder Spiel und Spontaneität, nicht so für die Erzieher_innen, für sie bedeutet es eine sehr genaue Planung der Abläufe. Nun einige Vorschläge welche Wörter und Satzmodelle man verwenden kann.

Wörter: Obst: das Obst, der Apfel, die Banane, die Birne, die Kirsche, die Pflaume, die Orange, essen, schmeckt, gern, gut, blau, gelb, orange, rot, gesund, süß, sauer, eine, einen.

Satzmodelle: Die Banane/Kirsche/Birne/Pflaume/Orange schmeckt. Der Apfel ist rot. Obst ist gesund. Ich esse eine Pflaume. Ich esse einen Apfel. Ich esse gerne Pflaumen. Der Apfel schmeckt süß. Die Orange ist sauer.

In diesem Alter spielt die Wiederholung der neuen Kenntnisse eine herausragende Rolle im Spracherwerb, um den Kleinen dazu Lust zu machen und ihre Aufmerksamkeit zu sichern, brauchen Kindergartenpädagog_innen ein breites Repertoire an Methoden:

Einführung: Die Sinnesorgane mit den Verben (schmecken, sehen, riechen, tasten) werden wiederholt. Die Kinder betasten, riechen die Obstsorten. Die Kindergärtnerin benennt sie. Dann werden sie gewaschen, geschält klein geschnitten und gegessen. Ein Obstsalat wird zubereitet, wobei alle Obstsorten mit Eigenschaften benannt werden können: „Die Banane ist gelb. Der Apfel ist süß. Die Zitrone ist sauer.“ usw.

Obstsorten liegen auf einem Teller. Die Kinder müssen sie sich ansehen, dann drehen sie sich weg, und die Kindergärtnerin nimmt ein Stück vom Teller weg. Die Kinder sollen die fehlende Sorte benennen: „Die Banane fehlt.“

Die Augen der Kinder werden verbunden. Sie müssen Obstsorten ertasten, die mit einem Tuch abgedeckt sind. Sie riechen an ihnen: „Die Orange riecht gut.“ Dann werden sie gewaschen und geteilt, danach nehmen sie von einem Teller ein Stück Obst und nach dem Geschmack raten sie und benennen sie: „Die Zitrone schmeckt sauer. Der Apfel schmeckt süß.“

Ergänzende Aktivitäten: 1. Memoryspiel: Paare finden, aufdecken, und sie benennen: „Das ist die Banane.“ 2. Dominospiel mit Obstsorten. 3. Obst-Würfelspiel: Die Kinder würfeln mit einem Würfel, auf dem Obstsorten gezeichnet sind. Das Kind, das an der Reihe ist, soll das gewürfelte Obst benennen, eventuell Obstsorten beschreiben: „Die Banane ist gelb.“ usw. (Klein, 2013b: 48) 4. Obstkorb: Die Kinder bekommen eine Obstkarte, wobei zwei Kinder dieselbe Karte tragen. Sie sitzen in einem Sitzkreis. In der Mitte sitzt ein Kind, und sagt z.B.: „Ich lege in meinen Obstkorb eine Banane.“ Die beiden Kinder mit den Bananenkarten müssen schnell ihre Plätze tauschen. Das Kind versucht gleichzeitig einen frei gewordenen Platz zu besetzen. Gelingt es ihm, so übernimmt es die Karte von dem Kind, das nun keinen Platz hat. Dieses Kind führt das Spiel fort. Das Kind in der Mitte kann auch: „Ich mache Obstsalat“ rufen, dann müssen sich alle Kinder einen neuen Platz suchen. (Klein, 2013b: 49)

Einkaufsspiel spielen mit Obst und Gemüse, wozu ein vorgefertigter Dialog mit Hilfe von einem Vers den Kindern angeboten wird (Guten Morgen, Frau Meier). Dialog mit Handpuppe: 1: „Guten Morgen, Frau Meier.“ 2: „Was kosten die Orangen?“ 1: „Drei Forint.“ 2: „Zu teuer.“ 1: „Zwei Forint. Danke schön. Auf Wiedersehen!“ 2: „Bitte schön. Auf Wiedersehen!“ (Klein, 2013b: 51)

Bilderbuchbetrachtung über Obst- und Gemüsesorten. Lieblingsgemüse zeichnen/malen, benennen und beschreiben: „Das ist die Erbse. Die Erbse ist grün. Die Erbse schmeckt süß.“ oder witzige Behauptungen an Hand von Bildern wie: „Die Erbse ist rot. Die Erbse schmeckt sauer“ (Klein, 2013b: 51).

Die Rolle der Mundart im Kindergarten in der Umweltkundeanregung

Auch wenn die bedeutende Mehrheit der Kinder Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten aneignen wird, kann und soll die Mundart eine Rolle spielen. Die deutschen Nationalitätenkindergärten in Ungarn haben zwei besondere Ziele:

- Kennenlernen und Aneignen der deutschen Sprache,
- Kennenlernen der kulturellen Traditionen der ungarndeutschen Minderheit.

Man versucht den Kindern keine Mundart beizubringen aber nichtdestotrotz sollten sie als Teil des Kulturschatzes dieser Minderheit kennenlernen (<http://www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/84158680.pdf>, http://www.jogtar.mtaki.hu/data_show.php?doc_id=178).

Man kann den Kindern einige Begriffe in der Mundart beibringen, die man veranschaulichen und die man oft wiederholen kann, indem man den Begriff in das Alltagsleben der Kinder integriert. Das Mundartwort „Hutzi“ bedeutet in der Standardvarietät des Deutschen Dörrobst, das vor allem in der Fastenzeit gerne vertilgt wurde. Dieses Wort lässt sich wunderbar im Rahmen einer Umweltkundeanregung einführen und z. B. bei der Jause oder nach dem Mittagessen anwenden bzw. üben. Man kann überhaupt in Dörfern Senior_innen einladen, die bei Backen, Spielen oder Basteln einige Materialien, fertige Produkte in ihrer Muttersprache, im Dialekt benennen. Fortan werden sie im Kindergarten von den Kindergärtner_innen und Kindern mit diesem Begriff bezeichnet. Die Kinder lernen in Form von kurzen Reimen, Liedern in der Mundart ebenfalls Begriffe z.B. zum eigenen Körper, Speisen kennen (Klein – Márkus, 2017). Konkrete Beispiele lassen sich anhand der Sammlung von Anregungen unter dem folgenden Titel entnehmen: Deutsch am ganzen Tag! Ideen zum Zweitspracherwerb im Kindergarten. (DVD) (Klein, 2013a)

Die offiziellen Lehrpläne für die ungarischen Nationalitätenschulen

Die ungarischen Rahmenlehrpläne (2013) schreiben vor, dass Dialekte im Unterricht in den Nationalitätenschulen in der Unterstufe berücksichtigt werden sollen. Sie bilden einen Teil des Lernstoffes. Im Unterrichtsfach 'Deutsche Volkskunde' steht: „Sprachkenntnis auf hohem Niveau, die Pflege örtlicher Dialekte und Traditionen, die Kenntnis und die Auseinandersetzung mit ungarndeutscher Geschichte und Gegenwart sind [...] unverzichtbare Elemente ungarndeutscher Identität“ (Márkus, 2017: 58).

Im Jahrgang 1–2 sind im Lernbereich *Wirtschaft, Technik, Umwelt – Das Zuhause und die nähere Umgebung* die Anforderungen/Lerninhalte: Einige oft gebrauchte Ausdrucksformen der Mundart anzuwenden, sie mit dem Hochdeutschen zu vergleichen. In den Lernbereichen *Wirtschaft, Technik, Umwelt – Haustiere* sind die Anforderungen/Lerninhalte: „Ausdrucksformen der Mundart im Zusammenhang mit diesem Thema“. Im Jahrgang 3–4 sollen die Schüler_innen im Lernbereich *Wirtschaft, Technik, Umwelt – Orientierung im eigenen Umfeld* einige oft gebrauchte Ausdrucksformen der Mundart kennen (Márkus, 2017: 58; s. noch Márkus, 2015).

Die Schüler sollen „einige passende Ausdrücke der einzelnen Themen im örtlichen Dialekt“ kennenlernen. Die Themen sind u. a. Persönliche Lebensgestaltung: Familie, Tagesablauf, Körperpflege; Gesellschaftliches Leben: Mahlzeit, Familienfeste, Geburtstag; Schule, Bildung, Beruf: Unterrichtsfächer, Klassenzimmer, Lesen, Comics, ungarndeutsche Kinderspiele; Kulturelles Leben und Medien: Fernseher, Computer, ungarndeutsche Tänze, Lieder, Volksspiele; Umwelt, wirtschaftliches Leben, Technik: das Zuhause, Gemeinden, die Gemeinden der Ungarndeutschen, Gebäude, Natur, Jahreszeiten, Wetter; Politik und Geschichte: Regeln des Zusammenlebens innerhalb der Schulgemeinschaft, Alltage der deutschen Nationalität zu verstehen (Márkus, 2017: 59; s. noch Márkus, 2015).

Tipps für den Umgang mit der Mundart im Sachkundeunterricht

Zur Hilfe von Pädagogen, die keine Dialektkenntnisse haben und auch keine Möglichkeit haben, Mundartwörter selber zu sammeln, soll hier eine Auswahl von Obst- und Gemüseamen in zwei Dialektvarietäten stehen (Márkus, 2015: 101-102):

Mundart von Deutschpilsen/ Nagybörzsöny	Mundart von Nadwar/ Nemesnádudvar	Deutsche Standardsprache
<i>Apl, Aipe'l</i>	<i>Eepl</i>	der Apfel
<i>Kfeascho</i>	<i>Aprikosa</i>	der Pfirsich
<i>Keaschtal</i>	<i>Siskerscha</i>	die Kirsche
<i>Nus</i>	<i>Nus</i>	die Nuss
<i>Piadn</i>	<i>Piira</i>	die Birne
<i>Beaksl</i>	<i>Kerscha</i>	die Sauerkirsche/ die Weichsel
<i>Kriachn</i>	<i>Kweetscha</i>	die Pflaume
<i>Beuape¹</i>	<i>Trauwa</i>	die Traube

Tabelle 1. Ungarndeutsche Mundartwörter: die Obstsorten

¹ Den ersten Laut des Triphthongs sollte man als offenes *e* aussprechen.

Mundart von Deutschpilsen/ Nagybörzsöny	Mundart von Nadwar/ Nemesnáduvvar	Deutsche Standardsprache
<i>Paun</i>	<i>Poona</i>	die Bohne
<i>Aarbus</i>	<i>Zukreravus</i>	die Erbse
<i>Krumpiadrn</i>	<i>Krumpiira</i>	die Kartoffel
<i>Knauwloch</i>	<i>Knowlich</i>	der Knoblauch
<i>Tswiewel</i>	<i>Zwiwl</i>	die Zwiebel
<i>Kroot</i>	<i>Kraut</i>	das Kraut
<i>Kukaritsa</i>	<i>Kukrutz</i>	der Mais
<i>Paprika</i>	<i>Paprika</i>	der Paprika
<i>Paradaes</i>	<i>Parataiseepl</i>	die Tomate
<i>Ruebmn</i>	<i>Kelriiva</i>	die Rübe
<i>Salaat</i>	<i>Salaat</i>	der Salat
<i>Umuarkn</i>	<i>Umarika</i>	die Gurke

Tabelle 2. Ungarndeutsche Mundartwörter: die Gemüsesorten

Es sollen im Folgenden einige spielerische Tätigkeiten zur Einübung der Mundartwörter stehen (Márkus, 2015: 103):

1. *Eepl*
2. *Piira*
3. *Kveetscha*
4. *Milona*

Tabelle 3. Bild-Wort-Zuordnungsaufgabe (Bildnachweis: www.schulbilder.org; www.gratismalvorlagen.com/foto/essen/fruchte/pflaume.JPG)

Ein Memory kann man zum spielerischen Einüben der Mundartwörter gut verwenden (Márkus, 2015: 103):

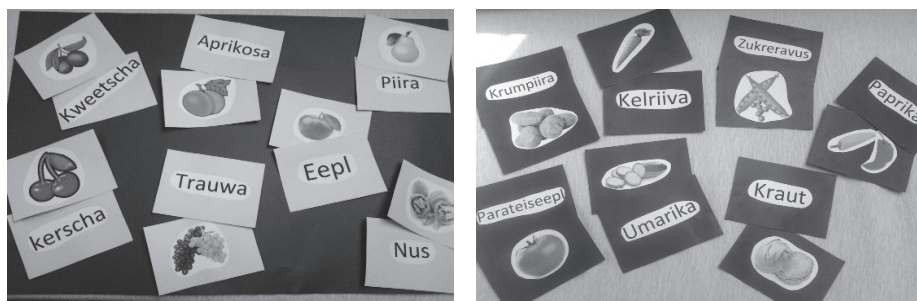


Bild 1–2. Memory zum Einüben von Mundartbenennungen von Obst- und Gemüsesorten

Zum Thema Haustiere kann man folgendes Rätselspiel einsetzen. Die Schüler sollen Tiernamen im Dialekt im Buchstabengitter senkrecht, waagrecht oder diagonal finden (Márkus, 2015: 104-105):

R	P	A	I	A	G	E	C	F	H
L	O	C	K	A	A	N	T	N	T
L	U	U	P	N	U	Q	A	Y	P
L	J	M	S	T	N	V	C	X	O
K	H	U	E	R	O	M	K	J	U
H	Q	W	E	E	O	R	H	T	K
A	Z	U	I	T	S	A	O	K	A
I	O	P	A	S	E	D	T	F	L
V	W	I	I	K	E	G	S	C	H
Ü	R	I	N	T	F	I	I	C	H

Bild 3.: Buchstabengitter

Die versteckten Tiernamen in der Mundart sind die Folgenden:

Pai (Biene)

Aantn (Ente)

Aantre (Enterich)

Gaunoose (Gänsenrich)

Tsaok (Hündin)

Khots (Katze)

Khaivü (Kälbel)

Khue (Kuh)

Rous (Pferd)

Rintflich (Rindvieh)

Poukal (Truthahn)

Wiike (Stier)

Die Benennungen stammen aus der mittelbairischen Mundart der Gemeinde Turwall/Torbágy (heute Stadtteil von Biatorbágy) (Márkus, 2003: 224f.).

Ein Buchstabensalat-Spiel als Beispiel, zum Thema der Wildtiere (Márkus, 2015: 105). Die Benennungen stammen aus der mittelbairischen Mundart der Gemeinde Edeck/Etyek (Komitat Weißenburg/Fejér) (Márkus, 2003: 224f.)

SOMANA Lösung: *Omaasn* (Ameise)

SEINPW Lösung: *Weipsn* (Wespe)

ILANGF Lösung: *Fliang* (Fliege)

IDEMAFLEOS Lösung: *Fleidemaos* (Fledermaus)

SCHIF Lösung: *Fisch* (Fisch)

KATSACHL Lösung: *Achkatsl* (Eichkätzchen)

OOKSLERAA Lösung: *Ooderaaksl* (Eidechse)

Lieder und Reime kann man auch in der Mundart zum Thema Sachkunde anwenden. Beispielsweise folgenden Reim über die Sonne:

Sunne, Sunne, Liesl, khum ausse,

kriegst e Khaasprout und e Puttebrout.

Sonne, Sonne, Liesl, komm raus,

kriegst ein Käsebrot und ein Butterbrot. (aus: Wudersch / Budaörs)

Weitere Beispiele findet man in den Bänden *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen* (Horak, 1994) sowie *Ene bene Tintenfass...* (Márkus, 2007).

Weitere Spielideen, die in den Klassen 1-4 eingesetzt werden können: Ausmalbilder: die Blumen, Zahlen verbinden: im Bauernhof, Forscherkiste, Lapbook: Tiere gestalten, Klapp-Karte, 2-teiliges Flip-Flap: Meine Haustiere/Lieblingstiere, Tasche mit einem Leporello über Wildtiere, Klammer-Büchlein, kleines Album, Beschriftung/Namensschild, Wiesenbilder mit Plastikflaschendruck, Fischbrötchen - Eat Art für Kinder, Eat-Art Projekt, Sprüchebox, Rätselfragen, Würfelpuzzle als Streifenpuzzle, Suchbilder, Wimmelbilder, Labyrinth: Der Frosch sucht den Teich oder Der Hund möchte zu seinen Freunden, Tangram, Tic Tac Toe, Bingo, Malspiele: Malen nach Formen, Fingerspiel: wenn man das Fingerspiel einmal mit der rechten Hand und einmal mit der linken Hand spielt, regt man beide Gehirnhälften an. (Quelle: www.kigaportal.com)

Im Ungarndeutschen Sprachatlas (UDSA) Südungarn (Brenner et al., 2008; Erb, 2012) finden wir bunte Karten, anhand denen die Schüler die Vielfalt der ungarndeutschen Mundarten – auch im Bereich Sachkunde, Umweltkunde – kennenlernen können. Für das Tierchen Johanniskäfer findet man folgende Benennungen: *Junikäfer, Brühvögel, Zündwürmchen, Feuerwürmchen, Lichtwürmchen, Nachtleuchter, Schmalzähnel, Herrgottslichtli* oder *Herrgottsschupperchen*. Weitere Tiernamen, die im Atlas zu finden sind: Biene, Elster, Eidechse, Fledermaus, Fliege, Geiß, Goldamsel, Glühwürmchen, Hahn, Henne, Krähe, Libelle, Pferd, Stute, Füllen. Folgende Pflanzennamen kommen vor: Apfel, Bohne, Brennessel, Brombeere, Erbse, Erdbeere, Eiche, Flieder, Fichte, grüne Bohnen, Himbeere, Kirsche, Kürbis, Pfirsich, Pappel, Stachelbeere, Tanne, Weidenbaum. In den zwei Bänden des Ungarndeutschen Sprachatlas (UDSA) Südungarn finden wir die Dialektausdrücke

aus 134 Gemeinden in der Tolnau, Branau und Schomodei sowie aus Nord-Batschka. Im Gebiet werden größtenteils mitteldeutsche Dialekte gesprochen (Márkus, 2016: 155-156).

Auf der Karte 'sün (= Igel)' sieht man, dass die bläulichen Farben die Dörfer kennzeichnen, die die Benennungen des Typs *Sau(en)igel*, *Igel* verwenden, die gelblichen Farben bezeichnen die Dörfer, die die Benennungen des Typs *Stachelsau*, *Stachelschwein* benutzen, und die zwei rot gezeichneten Siedlungen verwenden die Benennung *Stopfelsau*.



Karte 1. Karte Nr. 303 (Igel) aus dem Ungarndeutschen Sprachatlas (UDSA) Südungarn. (Erb, 2012)

Man kann den Schülern auch die Beispiele der Sprachmischung anhand der Karten deutlich machen. Da die deutschen Dialekte inmitten der ungarischen Mehrheitssprache existierten und existieren, sind Übernahmen aus der ungarischen Sprache nicht beispiellos. Nehmen wir das Wort ‚Hahn‘ ungarisch ‚kakas‘, – Karte 245 auf der Seite 321 –, auf der neben den deutschen Bezeichnungen *Gickel/Gockel/Gockler* auch das ungarische Wort *kakas* zu finden ist (Márkus, 2015: 111).

Zusammenfassung

Der Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt zu zeigen, wie man Mundart im Sachkundeunterricht vermitteln kann. Weitere Ideen, Hinweise und Ratschläge zum Unterricht der Dialekte finden Sie in Márkus (2014a; 2015). Man soll sich als Pädagog_in natürlich dessen bewusst sein, dass den meisten Kindern selbst in den Nationalitätenschulen der Dialekt fremd ist. Es ist zeitaufwendig, wenn man ihnen den Dialekt spielerisch näher bringen möchte. Es ist auch vorstellbar, dass Mundart im Rahmen von Projektarbeit (Projekttag, Projektwoche etc.) behandelt wird. Man könnte dann aktive Mundartsprecher_innen zu dieser Gelegenheit in die Schule einladen. Den Pädagog_innen stehen auch farbige Dialektatlanten, CD- bzw. DVD-Aufnahmen zur Verfügung. Das Wichtigste ist, dass die Mundart den Kindern auf eine lebendige Art und Weise präsentiert wird und somit ihr Interesse weckt. Die Kinder sollen dabei erfahren, dass die deutsche Sprache eine polyzentrische Sprache ist, die nicht einheitlich ist, sondern mehrere Varietäten hat, eine davon ist die behandelte ungarndeutsche Mundart (neben weiteren ungarndeutschen Mundarten bzw. Österreichisch, Schweizerdeutsch, Plattdeutsch, Luxemburgisch etc.).

Literatur

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM. [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]

Brabanti Barbara – Magyar Emese (2013): *Zur Geschichte und Volkskunde der Dörfer Nadwar/ Nemesnádudvar und Neuhartin/ Újhartyán. Spielerische Methoden im Nationalitätenunterricht*. TDK-Arbeit. Handschrift. Budapest: ELTE TÓK.

Bús Imre – Klein Ágnes (2008): *Die Weitervererbung der Kinderkultur bei den Ungarn-deutschen*. Szekszárd: Illyés Gyula Hochschulfakultät der Universität Pécs.

Brenner Koloman – Erb Maria – Manherz Karl (2008, Hgg.) in Zusammenarbeit mit Heinrich J. Dingeldein: *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn. Erster Halbband*. Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet.

Erb Maria – Englenderné Hock Ibolya – Heltainé Panyik Erzsébet – Heves Ferenc – Klein Ágnes – Knáb Erzsébet – Manz Alfréd – Manzné Jäger Mónika – Müller Márta – Rainer, Paul – Seiler, Helmut – Szauer Ágnes (2010): *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. Budapest: MNOÖ.

Erb Maria (2012): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA) Südungarn. Zweiter Halbband*. Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet.

Horak Grete und Karl (1994): *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*. Budapest: Tankönyvkiadó. (=Ungarndeutsche Studien 2.) http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/nemetek/ungarndeutsche_studien_2. [heruntergeladen am 30.09.2018]

Klein Ágnes: (2007): *Nyelv és kultúra. Adatok átörökítésükhöz a német nemzetiségi óvodákban*. Szekszárd: PTE IGYFK.

Klein Ágnes (2013a): *Deutsch am ganzen Tag! Ideen zum Zweitspracherwerb im Kindergarten*. (DVD)

Klein Ágnes (2013b): *Meine ersten deutschen Wörter. Eine Empfehlung für Wortschatzvermittlung im Kindergarten*. www.ldu.hu/attachments/file/55a8ddd8ce468a1264005288. [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]

Klein Ágnes (2013c): *Wege zur Zweisprachigkeit. Sprach(en)erwerb vor dem Schulalter*. Pécs: Pro Pannonia Kiadó.

Klein Ágnes – Márkus Éva (Hrsg.) (2018): *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. Szekszárd: PTE KPVK.

Manherz Karl (zusammengestellt und herausgegeben) (1998): *Die Ungarndeutschen*. Budapest: Welt im Umbruch Mehrsprachige Bibliothek.

Manherz Karl – Wild Katharina (2002): *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Lehrbuch zur Minderheitenkunde*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (=Ungarndeutsches Archiv 3.) www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_kisebb

segek/2008/Zur_sprache_und_volkskultur_der_ungarndeutschen/pages/000_das_buch.htm [heruntergeladen am 11.07.2018]

Márkus Éva (2003): *Deutsche Mundarten im Ofner Bergland*. Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet.

Márkus Éva (2007): „Ene bene Tintenfass geh’ zur Schul’ und lerne was!“ *Eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Kinderliteratur“ für die Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen- und grundschullehrerInnenbildung*. Budapest: Trezor kiadó. <http://mek.oszk.hu/08800/08816/08816.pdf>. [heruntergeladen am 30.09.2018]

Márkus Éva (2014a): A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban, Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 322–329. http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/tp_modszertani_anyagok/Markus_Trentinne_2014_A_korai_idegennyelvi_fejlesztés_elmelete_es_gyakorlata.pdf. [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]

Márkus Éva (2014b): *Die deutsche Mundart von Deutschpilsen / Nagyörzsöny*. Wien: Praesens Verlag. (=Beiträge zur Sprachinselforschung 22.)

Márkus Éva (2015): Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban, Major Éva – Tóth Etelka (szerk.): *Szakupedagógiai körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. (=Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 96–115. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf. [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]

Márkus Éva (2016): Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban?, *Gyermeknevelés*, 4. évf. 1. sz., 152–157. http://gyermeknevelés.tok.elte.hu/16_1_szam/pub/markus_eva.pdf. [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]

Márkus Éva (2017): Praktische Verwendungsbeispiele mundartlicher Texte im Unterricht anhand von Beispielen aus der Märchensammlung *Reigöd vum Weidepam*, Márkus Éva – Klein Ágnes (Hrsg.): *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. Pécs: Bolko-Print Kft., 58–71. <http://udpi.hu/de/aktuelles/214-ungarndeutsche-kinderliteratur-in-theorie-und-praxis>. [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]

Márkus Éva – Radvai Teréz (2017): Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK, Philipp Hannes– Ströbel Andrea (Hrsg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung. Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest, 1.–3. Oktober 2015*. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, 615–634. (=Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa FzDiMOS, Band 5)

Müller Márta (2016): „Ein unermäßliches Land von Begriffen“: *Dialektlexikographische Konzeptionen im Vergleich*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut. (=Budapester Beiträge zur Germanistik 74.)

Müller Márta – Knipf-Komlósi Elisabeth (2012): Mundarten im Minderheitenunterricht in ungarndeutschen Schulen, Glauninger, M. – Barabas, B. (Hg.): *Wortschatz und Sprachkontakt im Kontext oberdeutscher Wörterbücher, Sprachatlanten und Sprachinseln. Werner Bauer zum 70. Geburtstag & Ortsgrammatiken als Unterrichtsbehelf: „Laiengrammatiken“ für Minderheitensprachen*. Wien: Praesens Verlag, 209–222.

Weitere Internetquellen:

www.gratismalvorlagen.com [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]
www.jogtar.mtaki.hu/data_show.php?doc_id=178 [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]
www.kigaportal.com [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]
www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/84158680.pdf [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]
www.schulbilder.org [heruntergeladen am: 30. 09. 2018]

Schlüsselwörter:

Mundart, Sachkundeunterricht, Schule, Kindergarten, Ungarndeutsche



САЖЕТАК

Циљ спроведеног истраживања био је да се утврде компетенције ученика применом одабраних дидактичких принципа. Дидактички принципи који су били примењивани на огледним часовима су принцип очигледности, научности, интересантности и атрактивности, као и принцип свесне ученичке активности. У истраживању су учествовали ученици шестог разреда ОШ „Ђура Јакшић” (Чуруг). У контролној групи настава је реализована класично уз придржавање основних начела методичких принципа, док се у контролној групи настава изводила активном наставом. За потребе истраживања састављена је анкета од 15 тврдњи на основу којих су ученици процењивали мотивисаност, учествовање и учење датих наставних садржаја. Овом приликом процена је вршена на основу Ликертове скале. Такође, за ученике је састављен и тест компетенција који се састојао од 9 питања различитих нивоа когнитивног домена учења. Резултати истраживања показали су да су ученици постигли боље резултате након активне наставе.

Кључне речи: дидактика, наставна начела, активна настава, класична настава, географија

ABSTRACT

The aim of this research was to ascertain competencies by applying selected didactical principles. Selected didactical principles for this research were principles of intuition, science validity and principle of interesting and attractive teaching as well as active participation by students. The research included 6th grade pupils of Đura Jakšić Primary School (Čurug). The control group teaching was performed through traditional lecture-based teaching in the classroom. The experimental group learned through active teaching format. A questionnaire containing 15 statements was drafted for the needs of the research and pupils evaluated, on a 5 point Likert- scale, motivation, participation and learning through lecture-based and group teaching. A knowledge test for the pupils was also created and contained 9 questions of different levels of learning domains. The results of the research showed that pupils achieved better results after active teaching.

Keywords: didactics, teaching principles, active teaching, classic teaching, geography



**СМИЉАНА ЂУКИЧИН
ВУЧКОВИЋ
ЈЕЛЕНА ТУРКОВИЋ
АНЂЕЛИЈА ИВКОВ-
ЦИГУРСКИ
ЉУБИЦА ИВАНОВИЋ БИБИЋ
ЈЕЛЕНА МИЛАНКОВИЋ
ЈОВАНОВ
ЛУКРЕЦИЈА ЂЕРИ**
Универзитет у Новом Саду
Природно-математички факултет
Депарتمان за географију, туризам и
хотелијерство
smiljanadjukicin@gmail.com

НАСТАВНА НАЧЕЛА У КЛАСИЧНОЈ И АКТИВНОЈ НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ У VI РАЗРЕДУ

*A hatodik osztályos hagyományos és aktív földrajztanítás
alapelvei*

*Teaching principles in classic and active geography
teaching in 6th grade of primary school*

1. Увод

Целокупна настава, самим тим и настава географије, се у нашим основним и средњим школама рангира као традиционална, типична предавачка настава. Ученици су пасивни слушаоци, а предавачи једина активна лица у процесу наставе (Ђорђевић и Поткоњак, 1988).

Традиционална настава се заснива на концепцији која је врло стара, али која се по многим својим карактеристикама одржава и данас у образовању готово свих земаља (Ивић и сарадници, 2001; Ромелић и сарадници, 2012). Одликује је фронтални облик рада и једносмерна комуникација између наставника и ученика. Основна метода наставе је монолошка уз помагала или без њих. Улога ученика је да слуша, да покуша да разуме и запамти обавезно градиво.

Активна настава у изворном значењу је школа која је више оријентисана, усмерена на дете, које се третира као целовита личност, а не само као ученик. Циљ активне школе јесте развој личности и индивидуалности сваког детета, а не само усвајање неког школског програма. Оцењује се задовољство деце предузетим активностима, мотивисаност и заинтересованост за рад и активности, развој личности (Ивић и сарадници, 2001).

Свака делатност која је организована од стране човека или друштвене заједнице заснована је на основним правилима понашања и начелима. У дидактици то су дидактички принципи или наставна начела (Ромелић, 1999; Ромелић, 2004; Ивановић и Ивков, 2007; Ромелић и Ивановић, 2011; Ромелић и Ивановић, 2015).

Вилотијевић (1999) је дидактичке принципе дефинисао као “основна, општа и обавезна начела којима се руководи наставник при планирању, организовању, извођењу и вредновању наставног процеса”.

Наставна начела су општи захтеви и нормативи којим се усмерава наставни рад у складу са дефинисаним циљевима и задацима васпитно-образовног система. Они имају полифункционални карактер који се огледа кроз нормативну, регулативну, корелативну и интегративну компоненту наставног процеса (Ромелић и Ивановић, 2011; Маричић и Ивановић Бибић, 2014, Турковић, 2017). Дакле, дидактички принципи су интегрални део дидактичких закона који су детерминисани друштвено-историјским развојем. Променом друштвено-историјских услова мења се значај дидактичких принципа (Ivanović et al., 2015; Ivanović Bibić et al., 2015; Lukić et al., 2016). То значи да они нису трајног карактера већ се мењају.

У пракси се сусреће и појам, наставна начела, који је заправо употребљен као синоним за дидактичке, односно наставне принципе. Наставна начела или принципи су основна правила и законитости којима се руководи у наставном раду да би се успешно остварили задаци.

На огледним часовима који су реализовани ради спровођења истраживања тежиште је стављено на четири дидактичка принципа: очигледности, научности, интересантности и атрактивности наставе и свесне активности ученика. Сви поменути принципи су коришћени на оба часа (традиционална и активна настава) с тим што су на првом часу били доминантнији принцип очигледности и научности. Да би се задовољио принцип научности, на огледним часовима је коришћен уџбеник за 6. разред: “Географија за 6. разред основне школе” (Ситарница и Тадић, 2016).

Баковљев (1998) истиче да “дужност наставника није да дају, а ученика да примају знања; наставници треба да припремају, обезбеђују, покрећу и усмеравају стваралачко стицање знања”.

Принцип свесне активности ученика је примењиван на огледним часовима активне наставе. Ученици су подељени у радне групе. Свака група је имала на папиру исписане задатке које је требало да испуни у одређеном временском периоду. Након тога, свака група је имала свог представника који је самостално стечено знање презентовао пред разредом. На овај начин је подстакнута воља ученика да самостално уче и долазе до одређених знања својим трудом.

Принцип интересантности и атрактивности је такође примењиван у активној настави. Применом овог принципа на другом огледном часу се одступило од устаљених шаблона. Не само што је примењен другачији облик рада (групни облик), него су ученици упућени на самостално учење на занимљив и креативан начин (DeNeve & Heppner, 1997; Ромелић и Ивановић, 2011).

На огледним часовима коришћена су два облика рада: фронтални и групни. Фронтални облик рада је коришћен на огледним часовима традиционалне наставе. Доминантну улогу је имао наставник, а ученици су били пасивни слушаоци. Ученичка активност је била смањена јер је на постављена питања одговоре давало

свега неколико ученика. Групни облик рада је коришћен на огледном часу активне наставе. Ученици су подељени у 4 или 5 група, у зависности од тога колико их је присуствовало на часу. Групе су имале по 15 минута времена да испуне задатке које су добиле наредним листићима. Свака група је имала свог представника, који је по истеку тог времена саопштавао резултате пред остатком одељења.

Методе рада које су коришћене на часовима су: монолошка, дијалогска и илустративно-демонстративна. За потребе овог истраживања од очигледних наставних средстава коришћени су: Уџбеник географије – „Географија за 6. разред основне школе“ (издавач Завод за уџбенике), географска карта Европе, Географски атлас и неме карте.

2. Преглед досадашњих истраживања примене дидактичких принципа у настави

Применом одређених дидактичких принципа у настави уопште и у настави географије бавили су се домаћи и страни аутори.

Иван Ивић и сарадници (2001) објављују приручник “Активно учење” у сврху коришћења за примену метода активног учења, односно активне наставе. Аутори су у свом делу приказали основне одлике активне наставе и улоге наставника. Велика пажња је посвећена осмишљавању часа активне наставе.

Ауторка Ивков (2002) даје увид у основне карактеристике активне наставе, као пут ка квалитетнијем образовању. Многобројне анализе показују да данашњи наставни планови и програми нису оријентисани на ученике и њихове потребе, већ на наставника и градиво. Ауторка сматра да настава може постати активна применом различитих врста настава: програмирана, проблемска, учење путем открића, мултимедијална, рад у пару, групни рад и др.

Аутор Ромелић (2005) у свом раду даје предност методама рада које треба користити приликом активизације ученика. По његовом мишљењу, најадекватније методе за активирање ученика у процесу наставе су: метода разговора (директни и индиректни дијалог) и илустративно-демонстративне методе.

Живковић и Јовановић (2008) у раду под називом “Модел часа активног учења у настави географије” истичу значај наставника у процесу наставе.

Основни циљ истраживања ауторке Милошевић (2010) био је да се утврди колико је неопходна примена диференцираног облика рада у настави географије, на примеру ученика шестог разреда.

Аутори Ивановић Бибић и Стојсављевић (2012) објављују рад „Принцип интересантности и атрактивности у уџбеницима географије за основну школу“ са циљем да приближе научној и стручној јавности до каквих се резултата дошло анализирањем дидактичке апаратуре у уџбеницима географије за основну школу и који је степен њихове интересантности и атрактивности за саме ученике.

Соларевић и сарадници (2013) бавили су се испитивањем примене принципа интересантности и атрактивности у настави географије. Циљ рада је био да се размотри могућност примене овог принципа у настави географије.

Испитивањем заступљености допунских илустрација у уџбенику за пети разред основне школе бавили су се Ђукићин и сарадници (2014). Како се пети разред сматра прекретницом у образовању деце, битно је да им се боље приближе нови садржаји са којима се упознају на часовима географије.

3. Методологија истраживања

Приликом извођења огледних часова коришћен је инструмент упитник са циљем да се испитају постављене хипотезе истраживања:

X1: Примена одабраних дидактичких принципа, начина, облика и метода рада приликом обраде одређених наставних јединица доприноси бољој мотивацији ученика у погледу учешћа у процесу наставе географије.

X2: Примена одабраних дидактичких принципа, начина, облика и метода рада приликом обраде одређених наставних јединица доприноси бољој активности и учењу/савладавању одређених географских садржаја од стране ученика.

X3: Примена одабраних дидактичких принципа, начина, облика и метода рада приликом обраде одређених наставних јединица даје позитивне резултате у погледу стицања знања, вештина и умења.

За потребе истраживања састављен је инструмент, упитник, који чини 15 тврдњи у којима су ученици процењивали мотивацију и учешће у процесу наставе географије, односно активност и учење/савладавање одређених географских садржаја применом одабраних дидактичких принципа, облика метода и средстава рада.

Истраживање се обављало у Основној Школи “Ђура Јакшић” у Чуругу, реализацијом огледних часова. Приликом извођења класичне (традиционалне) наставе учествовало је 90, а у активној (савременој) настави 88 ученика.

Сваки ученик је требао, током последњих 10 минута часа да попуни једну анкету и један тест за проверу знања. Анкете су рађене на оба часа (традиционалном и савременом). Састојала се из два дела:

1. Самоевалуација ученика у погледу мотивације и учешћа у процесу наставе географије применом одабраних дидактичких принципа, облика, метода и средстава рада

2. Самоевалуација ученика у погледу активности и учења одређених географских садржаја, применом одабраних дидактичких принципа, облика, метода и средстава рада.

Након анкете ученици су имали задатак да реше тест за проверу стечених компетенција.

Тест компетенције се састојао од девет контролних питања различитог нивоа когнитивног домена учења који чине: знање, умење и вештине. Овај начин провере стечених компетенција ученика након обраде новог градива су изложили Борић и Шкугор (2014).

За испитивање елемената првог дела инструмент анкете, који је затвореног типа, коришћена је Ликертова скала. Ликертова скала је врста скале ставова која се састоји од низа тврдњи посвећених различитим аспектима неког става. Она се даје испитанику са задатком да за сваку поједину тврдњу изрази степен свог слагања или неслагања, по правилу, по петостепеној скали са значењима: 1-у потпуности се не слажем; 2-не слажем се; 3-немам мишљење; 4-слажем се; 5-у потпуности се слажем.

Сваки одговор испитаника бодује се на одговарајући начин, а онда се сабирањем бодова за сваку тврдњу добија укупни збир који изражава став испитаника, у одређеној мери позитиван или негативан према вредности одговора (Ликерт, 1932).

Као контролна група коришћена је она где је настава реализована класично, а као експериментална група она у којој је час одржан применом савремене наставе и облика рада.

Приликом обраде упитника коришћен је програмски пакет MS Office Excel, за потребе рачунања средњих и процентуалних вредности као и израчунавања коефицијента корелације.

Аритметичка средња вредност ($\bar{X}$) рачуна се тако што се збир свих скорова/података (X_i) подели њиховим бројем, тј. укупним бројем случајева (N):

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N} = \frac{1}{N} \cdot \sum_{i=1}^N X_i$$

Проценат (%) се израчунава на основу два обрасца: део вредности/укупна вредност = проценат (%), при чему је проценат изражен у децималном формату.

Педагошко-методичка истраживања откривају и констатују педагошке појаве и јако је битно утврдити њихову међусобну повезаност (корелацију). У зависности од природе педагошког експеримента најчешће се користе Пирсонов коефицијент корелације и Спирманова корелација рангова. У овом случају је коришћен Пирсонов коефицијент корелације.

Пирсонов коефицијент корелације користи се у случајевима када између варијабли посматраног модела постоји линеарна повезаност и непрекидна нормална дистрибуција. Вредност Пирсоновог коефицијента корелације (r) креће се од +1 (савршена позитивна корелација) до -1 (савршена негативна корелација). Предзнак коефицијента упућује на смер корелације, да ли је позитивна или негативна (Marton & Saljo, 1976; Турјачанин и сарадници, 2006; Стојковић, 2008).

За израчунавање Пирсоновог коефицијента корелације потребно је да постоје два низа података. Образац који се користи је следећи:

$$r_{x,y} = \frac{N \sum XY - (\sum X) \cdot (\sum Y)}{\sqrt{[\sum X^2 - (\sum X)^2][\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

r – симбол за Пирсонов коефицијент корелације;

N – број случајева;

$\sum XY$ – збир производа добијених множењем података из колона X и Y из сваког реда;

$\sum X$ – збир података из варијабле X ;

$\sum Y$ – збир података из варијабле Y ;

$\sum X^2$ – збир података варијабле X подигнутих на квадрат;

$\sum Y^2$ – збир података варијабле Y подигнутих на квадрат;

Интерполација вредности може се извршити на основу вредности Пирсоновог коефицијента (r):

од 0,00 до 0,20 – незнатна корелација;

од 0,20 до 0,40 – ниска корелација;

од 0,40 до 0,70 –умерена корелација;

од 0,70 до 0,90 – висока корелација;

од 0,90 до 1,00 – врло висока корелација (Стојковић, 2008).

4. Резултати и дискусија

Резултати истраживања и дискусија представљени су у неколико сегмената. Први се односи на ставове ученика у погледу мотивације и учешћа у настави, други на постигнућа ученика у настави, а трећи на корелацију ученичких одговора на тесту компетенција.

4.1. Резултати ставова ученика у погледу мотивације и учешћа у настави

Резултате првог дела упитника чини део за испитивање ставова мотивације и учешћа ученика у процесу наставе географије.

Анкета се састојала од 15 питања, означених од 2 до 16, због тога што се питање под бројем 1 односи на заокруживање типа часа који је одржан тај дан. Графикон број 1 показује вредности одговора ученика у погледу мотивације на класичном часу и на активној настави. Највећу средњу оцену код класичне наставе има питање под бројем 6 (Задовољан/на сам својим нивоом активности).

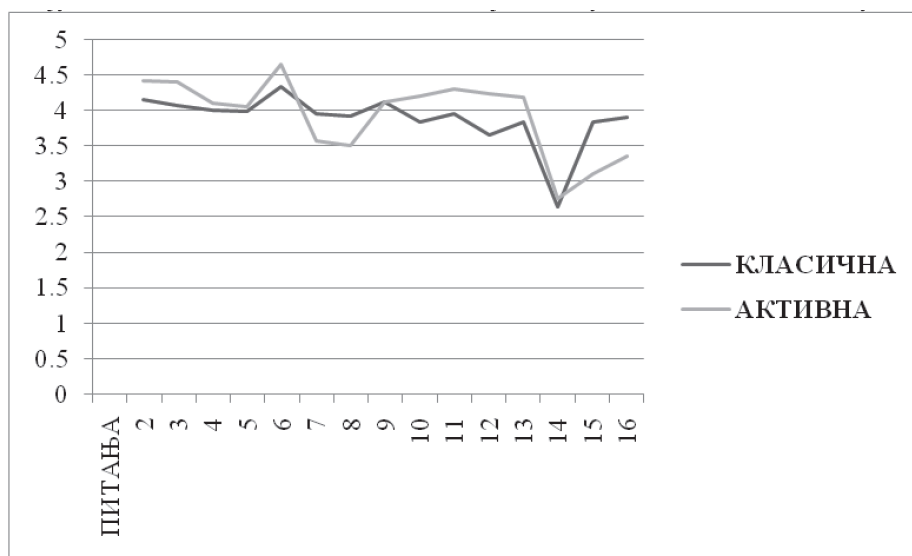
Ученици су изнели своје мишљење да су задовољни својим нивоом активности иако је час одржан на класичан начин. То потврђује чињеницу да су навикли да је

часови тако реализују. Најнижу средњу оцену код класичне наставе има питање под бројем 14 (Више волим часове географије на којима не морам да будем активан и да учествујем). Овде може да се примети да се најмањи број ученика слаже са тим да воле да не учествују активно у процесу наставе.

Анализом свих одговора може се потврдити да ученици још увек немају изграђено мишљење што се тиче организовања наставе и њиховог учешћа у наставном процесу.

Највишу средњу оцену код активне наставе има питање под бројем 6 (Задовољан/на сам својим нивоом активности). То указује на чињеницу да су ученици након једног часа који је организован другачије, задовољни својом активношћу. Свакако им се свидела оваква организација, где су они подељени у групе самостално долазили до одговора. Најнижа оцена код активне наставе је за питање под бројем 14, исто као и на претходном огледном часу.

Као што се може приметити, највиша и најнижа средња оцена су исте након оба часа, што указује на то да је већина ученика или задовољна својим нивоом активности након класичног часа или више воле часове на којима су и они активни и учествују. Може се закључити да су ученици давали високе оцене у првом делу упитника, који се односио на организацију часа, а ниже на последња питања која се тичу њихове активности и учења.



Графикон 1: Упоредни приказ одговора на анкетна питања

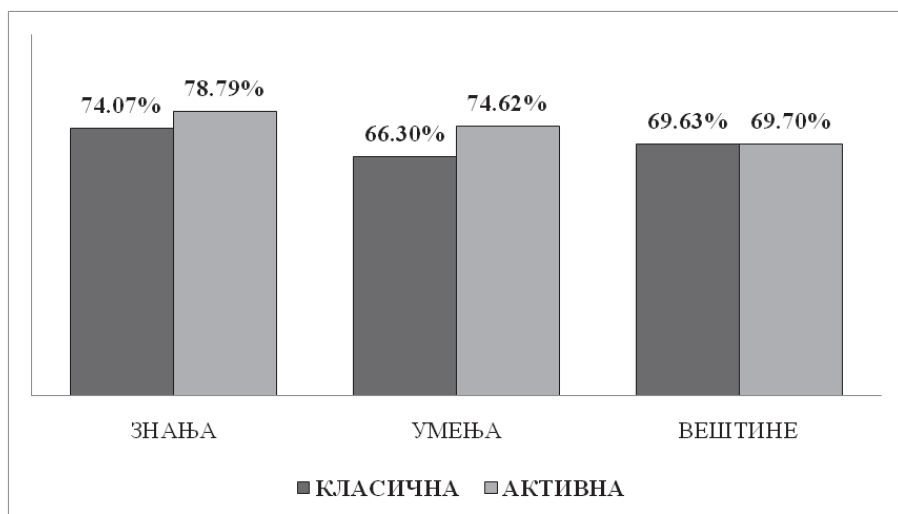
Анализом просека одговора на оба часа (класичној и активној настави), примећује се да се ставови ученика не разликују у великој мери. Међутим, када се посматрају резултати анкете по питањима, постоји разлика. Када су у питању активности на часу и ученичка учешћа, ту су даване високе оцене након одржаног часа активне наставе. То се и очекивало обзиром да је ученицима одговарала промена тј. другачији начин рада.

4.2. Резултати теста за проверу нивоа когнитивног домена учења

Након урађене анкете ученици су радили тест провере стечених компетенција. Тест за проверу нивоа когнитивног домена учења састојао се из три дела:

1. ЗНАЊА (3 питања)
2. УМЕЊА (3 питања)
3. ВЕШТИНЕ (3 питања).

Ради лакшег праћења добијених резултата на графикону број 2 дат је упоредни приказ усвојених знања, умења и вештина ученика на часу класичне и активне наставе.



Графикон 2: Упоредни приказ усвојених знања, умења и вештина на оба часа

На основу приказаних резултата, може се закључити да су ученици на часу одржаном традиционалним начином рада, најбоље усвојили знања (74,07%), затим следе вештине (69,63%), а најслабије умења (66,30%).

На часу одржаном на класичан начин већи број ученика одговорио је тачно на питања из домена знања. Највише тачних одговора (92,22%) ученици су дали на

питање: Најплодније земљиште Европе је? Најмањи проценат тачних одговора на традиционалном часу (63,33%) носи питање: Скуп делатности којима се баве људи, а односе се на производњу, прераду и потрошњу добара, представља?

На графикону број 2 уочава се да је више од половине ученика (66,30%) усвојило умења на традиционалној настави. Највише тачних одговора (95,56%) је за питање: Европа је један од привредно најразвијенијих/најнеразвијенијих континената. Најмање тачних одговора код традиционалне наставе (36,67%) имало је питање: Руде метала и нафту Европа увози/извози.

На графикону број 2 може видети да су ученици на традиционалној настави са (69,63%) усвојили вештине. Највише тачних одговора (83,33%) су дали за питање: Парну машину је конструисао? Најмање тачних одговора (61,11%) било је за питање: Највећа лука Ротердам се налази на ушћу?

Анализом претходних података можемо потврдити констатације да су ученици најбоље резултате остварили приликом усвајања сегмента знања на традиционалној настави. Када су у питању умења и вештине нема великих разлика. На основу тога закључује се да фронтални облик рада није показао претерано добре резултате на огледним часовима.

На основу приказаних резултата можемо закључити да су ученици након активне наставе са највећим степеном усвојили сегмент знања (78,79%), затим следе умења (74,62%), а најслабије су усвојили вештине (69,70%).

Највише тачних одговора (87,78%) на активној настави у домену знања ученици су дали на питање: Подела света на државе је? Политичка/Верска подела. Најмање тачних одговора на активној настави (64,44%) на питање: На простору Европе делом су две азијске државе, Турска и Русија или Турска и Кина.

Највише тачних одговора у домену умења у активној настави (74,44%) носи питање код ког су ученици требали да повежу наведене појмове, а најмање (67,78%) за питање где су требали да заокруже колико има држава у Европи.

На активној настави ученици најслабије усвојили домен вештина. Проценат тачних одговора износи 69,70%. Највише ученика (91,11%) је одговорило на питање где су требали да заокруже заједнички новац за европске земље, а најмање (56,67%) на питање где су требали да заокруже земље чланице Европске уније.

На основу упоредног прегледа ученичких постигнућа може се закључити да су ученици на активној настави постигли боље резултате када су у питању сегмент знања и умења, а код вештина су подједнаке вредности у оба случаја.

Анализом огледних часова може се закључити да је ученицима више одговарао групни облик рада и да су се ту боље снашли. Свакако треба узети у обзир да се ученици међусобно разликују, како по физичким особинама, тако и по менталним способностима и радним навикама.

4.3. Резултати корелације одговора са теста провере компетенција

Појам корелација у наставној терминологији има неколико значења. Најшире значење односи се на узајамност, повезаност или зависност, односно чињеницу да су две ствари или варијабле тако повезане да је промена у једној праћена одговарајућим или паралелним променама у другој. Постоји позитивна и негативна коре-

лација. Позитивна корелација показује да пораст у једној варијабли прати упоредо и пораст у другој. Негативна корелација показује да пораст у једној варијабли прати смањивање у другој. Може да се деси и да нема корелације, што се означава као непостојање корелације. Потпуна корелација се назива функционалном, а делимична стохастичком повезаношћу (Стојковић, 2008).

Поређење резултата на тестовима је урађено помоћу Пирсоновог коефицијента корелације. Урађена је посебна корелација за знања, умења и вештина. Резултати су приказани у табели број 1.

Табела 1: *Корелација одговора са теста за оба начина рада*

Компетенције	Резултат корелације (r)	Степен корелације
ЗНАЊА	0,11	Незнатна корелација
УМЕЊА	0,29	Ниска корелација
ВЕШТИНЕ	0,97	Врло висока корелација

Из табеле број 1 може се закључити да је корелација знања између два теста провере компетенција незнатна. Корелација код сегмента умења је ниска, а код сегмента вештине је врло висока. Ученици су остварили боље резултате из домена знања и умења на часу активне наставе, а вредности код вештина су подједнаке на оба часа, због чега је и корелација врло висока. На основу добијених корелација може се закључити да је ученицима више одговарао групни облик рада уз истицање дидактичких принципа интересантности и атрактивности и свесне активности ученика.

5. Закључак

Анализом приказаних резултата на основу извођења огледних часова може се закључити да су ученици боље усвојили градиво на часу који је реализован на савремен начин уз групни облик рада, и истицањем дидактичких начела интересантности и атрактивности у настави и свесне активности ученика.

Ученицима је занимљивије када је час осмишљен другачије, као што је у овом случају била подела у групе, при чему је на неки начин био присутан и такмичарски дух. Због тога се може рећи да је потврђена трећа хипотеза. Поред тога што је ученицима одговарала другачија реализација часа, они су задовољни својим нивоом активности, што нису били само пасивни него активни учесници. На овај начин потврђена је прва и друга хипотеза.

На основу резултата са огледних часова може се закључити да је ученицима више одговарао групни облик рада и да су се ту боље снашли. Ученицима је лакше да прате наставу када су и они активни и свакако боље уче и памте градиво када сами долазе до одговора и решења.

На часу који је одржан на савремен начин ученици су остварили боље резултате из домена знања и умења, а код домена вештина су подједнаки резултати након оба часа.

Приликом планирања часа географије потребно је добро осмислити начин презентације новог градива да би реализација часа имала смисла. Потребно је користити више наставних средстава, али у томе треба бити умерен да би ученици стекли очекиване компетенције. Наставник треба да буде компетентан и да добро испланира реализацију часа. Свакако треба да води рачуна о интелектуалним разликама међу ученицима и да наставу прилагоди свим ученицима.

Као што је познато већина наших школа није опремљена рачунарима и сличном опремом, али то не би требало да буде препрека за успешну реализацију савремене наставе. Треба водити рачуна приликом одабира наставних средстава и дидактичких принципа, да буду прилагођени наставној јединици. Поред групног облика рада може се применити и индивидуални или рад у пару, а уколико наставна јединица дозвољава час географије може бити реализован и кроз неки облик игре.

ЗАХВАЛНИЦА

Рад је део Пројекта Покрајинског секретаријата за високо образовање и научно-истраживачку делатност 114-451-2465/2018-02.

ЛИТЕРАТУРА

- Баковљев, М. (1998): *Дидактика*. Научна књига, Београд.
- Борић, Е., Шкугор, А. (2014): Achieving Students Compentencies Through Research-Based Outdoor Science Teaching. *Croatian Journal of Education* **16**, 149-164.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 1*. Научна књга - Учитељски факултет, Београд.
- Ђорђевић, Ј., Поткоњак, Н. (1988): *Педагогија*. Научна књига, Београд.
- Живковић, Љ., Јовановић, С. (2008): Модел часа активног учења у настави географије. *Зборник радова, Географски факултет Универзитета у Београду* **56**, 257-268;
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење*. Институт за психологију, Београд..
- Ивков, А. (2002): Активне методе у настави географије, пут ка квалитетнијем образовању. *Зборник радова Департмана за географију, туризам и хотелијерство* **32**, 91-98.
- Ивановић, Љ., Ивков, А. (2007): Значај примене илустративно-демонстративних метода на наставне садржаје географије. *Зборник радова „I Конгреса српских географа“*. СГД **3**, 1251-1258.
- Маричић, О., Ивановић Бибић, Љ. (2014): Примена дидактичког принципа повезаности теорије са праксом у обради наставних садржаја из картографије. *Норма*, 2/2014, Педагошки факултет, Сомбор. 299-310.
- Милошевић, Д. (2010): Примена диференцираног облика рада у настави географије у шестом разреду основне школе. *Зборник радова Департмана за географију, туризам и хотелијерство*, **39**, 36-51.
- Ромелић, Ј. (1999): *Практикум из методика наставе географије*. Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Ромелић, Ј. (2004): *Методика наставе географије*. Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад;
- Ромелић, Ј., Ивановић, Љ. (2011): *Дидактички принципи у настави географије*. ПМФ, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Ромелић, Ј., Ивановић Бибић, Љ. (2015): *Методика наставе географије*. ПМФ, Департман за географију туризам и хотелијерство, Нови Сад.
- Ромелић, Ј., Ивков-Џигурски, А., Ивановић, Љ. (2012): Потреба за новом интерпретацијом дидактичких принципа у настави географије. *Међународни научни скуп*

„Проблеми и изазови савремене географске науке и наставе”, Универзитет у Београду, Географски факултет, 95-104.

Ситарница, Р., Тадић, М. (2016): *Географија за 6. разред основне школе*. Завод за уџбенике, Београд.

Соларевић, М., Дуњић, Ј., Соларевић, С., Кржа, В. (2013). Могућност примене принципа интересантности и атрактивности у настави географије. *Зборник радова Департмана за географију, туризам и хотелијерство*, **42**, 48-61.

Стојковић, М. (2008): *Статистички методи у туризму*. ПМФ, Департман за географију, туризам и хотелијерство, Нови Сад;

Турјачанин, В., Чекрлија, Ђ., Ковачевић, П., Опачић, Г. (2006): *Основне статистичке методе и технике у СПСС-у - Примена СПСС-а у друштвеним наукама*. Центар за културни и поправни боравак, Бањалука.

Турковић, Ј. (2017): Наставна начела у класичној и активној настави географије у VI разреду. Мастер рад. Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство. Нови Сад.

DeNeve, K. M., Heppner, M. J. (1997): Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education* **21**, 231-246.

Ђукићин, С., Ивановић Бибић, Лј., Лукић, Т., Dubovina, Z. (2014): Analysis of the Utilization of Supplementary Illustrations - An Example of the Selected Teaching Units from the Fifth Grade Geography Textbook. *Geographica Panonica*, **18** (4), 89-95.

Ivanović Bibić, Lj., Đukićin, S., Lukić, T., Miljković, Đ., Milanković, J., Babić Kekez, S., Ivkov Džigurski, A., Dubovina, Z. (2015): Achieving Competencies with Grammar School Students through Utilisation of Selected Didactical Principles - Case Study of Geographic features of Europe. *Geographica Panonica*, **19** (4), 153-161.

Ivanović, K., Ivanović Bibić, Lj., Đukićin, S., Ivkov-Džigurski, A., Dragin, A., Jovanović, T. (2015): Karakteristike didaktičke aparature u odabranim udžbenicima geografije za osnovnu školu (Characteristics of the didactic apparatus in the selected geography textbooks for primary school). 4. *Srpski kongres geografa sa međunarodnim učešćem, Univerzitet u Beogradu - Geografski fakultet, Srpsko geografsko društvo*, 7-9. oktobar 2015, Kopaonik.

Lukić, T. Božić, S., Sakulski, D., Babić-Kekez, S., Ivanović Bibić, Lj., Besermenji, S., Bura, M., Dubovina, Z., Davidović, D., Dolinaj, D. (2016): Achieving competencies with grammar school students through utilisation of selected didactical principles in traditional and active teaching – geography class case study: “Hydrography of Serbia”. *Geographica Panonica*, **20** (4), 254-264.

Marton, F., Saljo, R. (1976): On qualitative differences in learning: I-outcomes and process. *British Journal of Educational Psychology* **46**, 4-11.



ABSTRACT

The essence of teacher training is the educational-psychological and subject-specific methodology subjects combined with teaching practice, when students have the opportunity to apply their theoretical knowledge to real life situations. However, beginning teachers usually encounter several difficulties.

Our paper will survey the practical questions and problems arising during engineer teacher training. It will present the opportunities and difficulties of various types of teaching practice.

Keywords: portfolio, engineer teacher training, teaching practice, lesson plan, lesson observation

ÖSSZEFOGLALÓ

A pedagógussá válás folyamata már az egyetemre kerülés előtt megkezdődik. A képzésbe belépő tanárjelölt számos iskolai tapasztalattal rendelkezik, azonban nézeteinek, tudásának, attitűdjeinek, elkötelezettségének a fejlesztésére van szükség ahhoz, hogy eredményesen láthassa el majd a feladatát (Falus, 2014). Ugyanakkor a pedagógussá válás nem korlátozódik az egyetemi tanulmányok éveire, hanem a diploma megszerzése után teljesedik ki. A pályán eltöltött idővel, a megszerzett gyakorlattal együtt a pedagógus gondolkodása és tevékenysége egyaránt változik (Berliner, 2005).

A tanárképzésnek a pedagógiai-pszichológiai, szak módszertani tárgyak és az iskolai gyakorlatok adják a gerincét. A kezdő pedagógusok az iskolai gyakorlatokon szembesülnek az iskolai valósággal, ekkor nyílik lehetőségük az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazására. A pályakezdés időszakát szokták a „valóságokk” („reality shock”) elnevezéssel illetni, mert a pályakezdő számos nehézséggel találkozhat az iskolai életben.

Az iskolai gyakorlatok magukban foglalják az általános pedagógiai és az adott tanári szak-képzettséghez, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzését, késeségek, attitűdök megismerését, gyakorlását, a munkahely világával (iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció, tanulókkal való egyéni foglalkozás, együttműködés) való ismerkedést, alapjártasság szerzését a tanítási, tanulási, nevelési folyamatok értékelésében, a szakmai fejlesztésekben.

Az előadás a mérnöktanárképzés során felmerülő gyakorlati kérdéseket, problémákat tekinti át. Bemutatja a Közösségi pedagógiai gyakorlat, a Szak módszertani iskolai gyakorlat és az Összefüggő iskolai gyakorlat lehetőségeit és nehézségeit a hallgatók számára, valamint ismerteti a portfólió készítésének folyamatát.

Kulcsszavak: mérnöktanárképzés, tanítási gyakorlat, portfólió összeállítása, szak módszertani iskolai gyakorlatok



**SANDA ISTVÁN DÁNIEL
HOLIK ILDIKÓ KATALIN**

Óbuda University
Ágoston Trefort Centre for
Engineering Education, Budapest
sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu
holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

SUGGESTIONS FOR THE METHODOLOGY OF PRACTICAL TEACHER TRAINING

Javaslatok a gyakorlati tanítóképzés módszertanához

*Preporuke za metodologiju u praktičnom obrazovanju
nastavnika*

1. Becoming an educator

According to a Latin proverb: “Magister non nascitur, sed fit”, i.e. “One is not born a teacher but becomes one”. The process of becoming an educator starts well before starting university. Although students entering the teacher training system have a great many experiences from their own school years their views, knowledge, attitudes and commitment all need to be developed in order to efficiently perform their tasks as teachers in the future. (Falus, 2014) However, becoming a teacher is not limited to the university years, but will evolve after obtaining one’s degree. With the time spent in the profession and the experience gained, teacher’s thinking and activity both alter. (Nóbik, 2003; Berliner, 2005)

Several studies have proved that educators estimate the time required to safely navigate in their profession to last from two and a half to five years. During this time, they will have encountered enough educational situations to give them a solid base (Makó, 2016). The estimate for initiation made by extraordinary teachers is usually longer, probably because they regard the educational profession as more complex (Turner, 1995, quoted by Berliner, 2005).

Educators travel a specific path through their career (Zubora - Holik, 2017), which was described by an American scholar, David C. Berliner (2005) as a five-step development model as follows:

- novice,
- intermediate,

- competent (level of rationality),
- proficient (intuitive),
- expert (non-rational).

Iván Falus (2006) also describes becoming a teacher as a complex process, which is further complicated by several factors: the lack of self-knowledge and professional identity, the fact that their basic competencies have not yet solidified and, with all the modern knowledge gained at university, they have to adapt to the life of another institution: their new school. Beginner teachers have to learn their profession primarily “in the field”, where “they are thrown in at the deep end” to “sink or swim”. (*Imre - Nagy*, 2004)

The backbone of engineering teacher training is provided by educational-psychological and subject-specific methodology subjects, along with teaching practice. Beginner teachers are faced with the school reality during their teaching practice, when they have the opportunity to apply their theoretical knowledge.

The time of starting one's career is sometimes called a “reality shock”, as beginning teachers are likely to encounter several difficulties in the school life. The work of the teacher consists of a large number of decisions to be made on the spot and a chain of practical skills. (Falus, 2002)

For the trainee and beginner teacher alike, in vocational training, reality shock occurs primarily in relation to discipline issues. It is a frequent phenomenon that, due to the reality shock, the democratic attitude, which characterizes the beginner teacher at first, moves into a dictatorial direction, because there is a contradiction between teacher's thoughts and the actions thought to be effective. Moreover, in the present circumstances of vocational training, it is an almost impossible challenge to create the conditions for students' individual development, which often leads to the early burnout and attrition of beginner teachers.

Trainee teachers or interns must overcome the difficulties of adaptation, of large class sizes and develop the ability to divide their attention. They must decide what needs to be reflected upon and what does not. During teaching, they must continuously watch students' non-verbal signals. Should they fail to do so, they are usually not able to follow what is happening in the classroom because their attention is usually still centered around themselves.

Below are the main content categories of the difficulties awaiting beginner teachers (Szivák, 1999):

- planning, organizational and methodological problems related to the different personalities and abilities of students in the same group
- discipline issues
- preparedness in methodology; the lack of multiple skills in methodology and adaptation,
- the difficulties of adaptation; personal and professional relationship within the organization (with the school management, colleagues and parents)

- being overburdened due to organizational and administrative tasks as well as class sizes
- asking for and accepting advice; the difficulties of realistically assessing oneself and one's activities.

During the lesson observations and the school practice, however, trainee teachers gain a lot of experience, which help them overcome difficulties. Beginner teachers are guided by experienced mentor teachers, who give them advice and recommendations.

The whole of teacher training and the practical part thereof serve the continuous professional development of trainee teachers (Falus 2004; Rapos et al, 2015). Teaching practice often makes trainee teachers search answers to the following questions: how suitable am I for the teaching profession; am I able to keep discipline; have I got an interesting and colorful personality; to what extent can I divide my attention?

In summary of the above, the main aims of teaching practice are the following:

- to develop teacherly competencies,
- to converge theory and practice,
- to improve the ability of self-reflection of the future teacher.

2. The system of practices in teacher training

The requirements of teacher training are regulated by the following decrees:

- 8/2013. (30th January) Ministry of Human Resources decree on the common requirements of teacher preparation and the training and output requirements of each teaching major
- 18/2016. (5th August) Ministry of Human Resources decree on the modification of the Ministry of Human Resources decree on the training and output requirements of higher education vocational training, Bachelor's and Master's trainings as well as the common requirements of teacher preparation 8/2013. (30th January).

According to the Ministry of Human Resources decree 8/2013. (30th January), the *purpose of teacher training is to train teachers who have a wide range of professional-scientific, educational, psychological and general education as well as theoretical and practical skills and abilities.*

The aim of engineering teacher training is to train teachers who are able to teach in the field of technology and information technology in schools preparing students for obtaining a vocational diploma in technical schools, technical grammar schools as well as outside schools, in adult education, re-training and in-service training and to teach professional subjects in vocational training programs specified in the National Training List, to perform the educational tasks of schools, to perform educational research, planning and development tasks in the field of vocational training in technology and information technology; to

perform the tasks related to age-related problems and special educational needs of students participating in vocational training as well as to prepare teachers for the continuation of their studies in doctoral programs.

According to the government decree, teacher training consists of the following elements:

- theoretical and practical knowledge of education and psychology;
- special methodology (disciplinary, inter-disciplinary and subject-specific);
- educational, psychological and teaching practice running parallel with the training;
- community educational practice running parallel with the training;
- continuous individual school practice and tasks related to it;
- the portfolio.

Based on their theoretical knowledge, trainee teachers can gain practical knowledge and experience during their school practice. *School practice includes* the following:

- obtaining practical skills related to general pedagogy and subject-specific education;
- acquiring and practicing new skills and attitudes;
- getting to know the world of work (school life, school management, individual tutoring of students, cooperation)
- learning basic skills in evaluating the teaching, learning and educational processes and professional developments.

The different forms of school practice:

- running parallel with the training, performed in a school, under the supervision of a supervisor teacher, group educational and individual teaching practices during subject-specific lessons as well as lessons related to the socialization and teaching of children, in class teacher's lesson and other subject lessons. It includes lesson observation and analysis and the teaching of at least 15 lessons or sessions independently;
- running parallel with the training, *community educational practice*, performable either during the school year or the holidays, which provides experience in the following areas of school life: the organizational, management, program compilation and community building tasks related to the extracurricular activities of a given student age-group, such as camping, clubs, interest groups, etc.;
- *continuous individual school practice* performed in public education or adult education institutions, based on the theoretical knowledge and practical experiences gained during one's training, under the continuous supervision of a practical mentor and a higher-education teacher training expert. Learning the complex system of teaching and educational tasks of the school and the teacher within it, as well as getting to know the social and legal environment surrounding the school and the whole system of public education institutions. The areas of the continuous school practice: activities related to the teaching of professional subjects, basic teaching and educational activities besides the teaching of professional subjects, and getting to know the school as an organization and its supporting systems.

3. Issues arising in practical engineering teacher training

In the Ágoston Trefort Centre for Engineering Education of Óbuda University, MA-level engineering teacher training is conducted in six special fields: mechanical engineering-mechatronics, civilian and safety defense, electrical engineering, electronics, IT, technical-economic and light industry.

Students primarily attend a corresponding course, many of them already have several years of teaching experience and the majority of them teach in vocational education.

Our own study conducted in 2015 (Holik, 2016) showed that the average age of engineering teacher students at our institution was 39.96 years. 65.4 of respondents were working as teachers. 47% of those answering the survey were working in a secondary technical school (at present called: technical grammar school). Despite the fact that their average age was nearly 40 years and most of them were between 40 and 49, 28.6% of respondents had less than one year of teaching experience and 37.7% had been teaching for 5 years at most.

The above data clearly show that a significant part of our students are beginners in the teaching profession. Therefore, it arises as a legitimate question how students with a lot of life experience but little educational experience can be prepared for the teaching profession. A further question is how to develop the methodology culture of students already working as unqualified teachers. Furthermore, how an engineer shall become an engineering teacher, as several students have worked as engineers earlier in the private sector, but decided to find employment in education instead.

Another current question nowadays is how to prepare trainee teachers for the challenges of the changing requirements of vocational training and the changing educational environment in general. Vocational training has been characterized in the past 30 years by continuously *seeking new ways*. (Legislation, compliance with labor market needs, the National Qualification Register and the changing of professional and examination requirements, etc.) Another characteristic is that special needs students participate in vocational training in greater numbers than in other forms of secondary training. On the basis of the results of the National Competence Survey, it can be clearly stated that the performance of technical school students and vocational school students is significantly lower than that of grammar school students. The PISA tests have also drawn attention to the fact that the gap between the achievements of grammar school students and vocational school students is enormous. (Tóth, 2014) For both technical schools and vocational schools, a particularly large problem is caused by students who have no motivation or ambition whatsoever to study and take part in school life (Mayer, 2009). Therefore, in engineering teacher training, students have to be prepared for the current challenges of vocational training.

Our research results (Holik, 2016) showed that the engineering teachers surveyed prefer the traditional teaching methods that they had seen and learnt from their own teachers. They have also been taught the new, atypical methods, but only few of them use these in their teaching practice. Therefore, we consider it important to develop their methodology culture during their school practice.

In our training, within the frame of the *Community Educational Practice*, students teach a class teacher's class. The first issue arising here is teaching the lesson in a new environment to unknown students. This poses a problem to many of our students. A further challenge is to find an interesting and useful topic for the class and to create rapport with the students (Sanda, 2018).

4. Materials development

In order to make it easier for trainee teachers to find their way through the maze of practical teacher training, we have compiled some teaching material about the most important information.

Our materials development was built upon bibliographical sources related to teacher training (Berliner, 2015; Falus, 2002, 2004; Rapos, 2015; Szivák, 1999) and our own research (Holik, 2016; Sanda, 2018; Zubora – Holik, 2017) as well as our experience gained in teacher training.

The chapters of the teaching material entitled *Guidelines to school practice and portfolio making* are the following:

1. The system of practice in teacher training
 - 1.1. Becoming an educator
 - 1.2. The legal background to teacher training
 - 1.3. Community practice
 - 1.4. Preparation for the work of a class teacher
 - 1.5. Special school practice
 - 1.6. Continuous school practice
2. Practical information
 - 2.1. Lesson observation, observation criteria
 - 2.2. Lesson planning
 - 2.3. Methodological features
 - 2.4. Communication during the school practice
 - 2.5. Motivation and assessment during the school practice
 - 2.6. Self-reflection
3. Portfolio in teacher training
 - 3.1. The portfolio
 - 3.2. Making a portfolio in the Mahara system

The material summarizes the most important issues relating to teaching practice. It also includes practical advice and recommendations to help students' work.

The teaching material will be available to students in the form of a "traditional" book as well as e-material so that they can acquire it as efficiently as possible according to their learning style and habits.

The e-material is interactive; it includes questions and tasks, too. Pictures, model exercises and self-check question aid learning.

We trust that, as a result of the teaching materials development, trainee teachers and others interested will receive an answer to several practical questions.

REFERENCES

- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, Vol. 2, 71-92.
- Buda, A. (2015): A portfóliókészítés tapasztalatai a Debreceni Egyetemen. In: Károly Krisztina - Perjés István (ed.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés Tudós Műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 25-38.
- Duchon, J. (2016): *Tanítás és tanulás elektronikus környezetben*. Typotop Kft., Budapest.
- Falus, I. (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, Vol. 6-7, 75-80.
- Falus, I. (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, Vol. 3, 359-374.
- Holik, I. (2016): Szakmai tanárok módszertani kultúrája. Typotop Kft., Budapest.
- Imre, N., Nagy, M. (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor - Lannert Judit: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kolozsváry, J. (2006): Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában. In: Szabó M. (ed.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 165-186.
- Makó, F. (2016): *A mentorálás módszerei a szakmai tanárképzésben*. Typotop Kft., Budapest.
- Mayer, J. (2009): Pedagógusok a szakképzésben I. *Szakképzési Szemle*, Vol. 1, 5-22.
- Molnár, Gy. (2011): Az e-portfólió szerepe az összefüggő gyakorlatok félévében, használatának tapasztalatai a BME-n. In: Tóth P. - Duchon J. (ed.): *Empirikus kutatások a szakképzésben és a szakmaitanárképzésben*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnök-pedagógiai Központ, Budapest.
- Nóvik, A. (2003): Teachers' conceptions of children: a theoretical framework. In: Lehoczky L. – Kalmár, L. (ed.): *4th International Conference of PhD Students. Humanities*. University of Miskolc, Miskolc, 353-358.
- Rapos, N. (2015): *Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására*. ELTE, Budapest.
- Sanda, I. D. (2018): Osztályfőnöki munkáról mentoroknak. Typotop Kft., Budapest.
- Simonics, I. (2017): Mérnök-tanárok és mentortanárok IKT eszköz felhasználása. In: Mrázik Julianna (ed.): *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 298-315.
- Szivák, J. (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, Vol. 4, 3-13.
- Tóth, P. (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, Vol. 1, 32-47.
- Zubora Márta - Holik Ildikó (2017): Pályakezdő pedagógusok karriertervei. *Pedagógusképzés*, Vol. 1-4, 24-38.



ÖSSZEFOGLALÓ

A köznevelési intézményekben zajló tanulósszervezési eljárás során minden esetben jelentős szerepet játszik az oktatási módszerek alkalmazása (Falus, 2001). Prioritás értékűvé válnak az együttműködésen alapuló metodikai lehetőségek (problémaalapú tanulás, a dráma módszer, a kooperatív és projekt módszer, a KIP (K. Nagy, 2012), melyek célja a hatékonyabb és élvezetesebb tanulási folyamat megteremtése. Jelen kutatás tanítók (n=127) metodikai kultúráját vizsgálja a módszerek gyakoriságára vonatkozóan kvantitatív módszerrel. A kikérdezés eredményeként kiderül, hogy a tanulói aktivitást igénylő módszerek egyre inkább előtérbe kerülnek, de még mindig dominálnak a tanári tevékenységet igénylő tanulósszervezési eljárások.

Kulcsszavak: tanító, metodika, oktatási módszer

ABSTRACT

The teaching methods used in public education institutions play a significant role in the organization procedures of teaching (Falus, 2001). The collaborative methodological possibilities (problem-based learning, drama method, co-operative techniques and project method, KIP (K. Nagy, 2012), which aim to create a more efficient and enjoyable learning process, become a priority. The methodological culture concerning the frequency of methods of primary school teachers (n = 127) is investigated by quantitative and qualitative methods. As a result of the questionnaire, it turns out that the methods that require student activity are becoming more and more prominent, but the teacher focused methodology still dominates.

Keywords: primary school teacher, methodology, teaching method

Évkönyv 2018, XIII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 371.3
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2018. augusztus 17.
Az elfogadás időpontja: 2018. szeptember 16.
Terjedelem: 138–155



BERNHARDT RENÁTA
Eszterházy Károly Egyetem
Jászberényi Campus, Jászberény
bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu

TANÍTÓK METODIKAI ADAPTÁCIÓJA AZ OKTATÁSI MÓDSZEREK TEKINTETÉBEN

Methodological adaptation of teachers concerning their teaching methods

Metodička adaptacija nastavnika u pogledu obrazovnih metoda

1. Bevezetés

A 20. század második felében bekövetkezett hatalmas világgazdasági átalakulás, az ezzel együtt járó foglalkozásszerkezet és munkaerőpiaci igények módosulása Magyarországon is jelentős változásokat hozott (Andor, 2005). A tudás újszerűsége, bizonyos ismeretek elavulása korábban nem létező fogalmak, jelenségek kialakulása az oktatás terén is átgondolásra készítette a szakembereket. Mindezzel párhuzamosan a technika ugrásszerű fejlődése, az ismeretszerzés lehetőségeinek bővülése, az ingerek rapszodikus áramlása megkérdőjelezte a korábbi köznevelési gyakorlat létjogosultságát. Szakmai keretek között természetesen sokat foglalkoztak az elmúlt évtizedekben az iskolaszervezet átalakításával (Köznevelési törvény, 2011), a köznevelési dokumentumok aktualizálásával, a tananyagstruktúra módosításával (NAT, 2012), továbbá a pedagógusképzés szerkezetének finomításával, mégis érezhető egyfajta nehézség a gyermeki motiváció, teljesítmény és eredmény terén Magyarországon (lásd PISA vizsgálat, 2015). Az osztálytermekben az előzőekben említett tényezők külső, a pedagógus által kevésbé befolyásolható faktorok. A pedagógus által megvalósítható és kezében rejlő lehetőség viszont saját személyes és szakmai kompetenciája, azaz felkészültsége, pedagógiai kultúrája és attitűdje, továbbá az a fajta szemlélete, mellyel a 21. század gyermekeit érti és a tanítási-tanulási folyamat során a személyiségfejlődésüket a számukra lehető legoptimálisabb, egyéni fejlődést biztosító metodikai eljárásokkal támogatja.

A tudomány által már adottak azon pedagógiai paradigmák, melyek utat mutathatnak a mindennapi köznevelés terén. A konstruktivista pedagógia tanulásszemlélete adekvát,

hiszen a tanulást és személyiségfejlődést egyedi, belső konstrukciós folyamatként tekinti, melynek során egy aktív építkező folyamat során a tanuló maga hozza létre személyiségjegyeit és azok sajátos rendszerét. Természetesen ezt a folyamatot a környezetének hatásai támogatják és befolyásolják, de a létrejövő új struktúrák adaptívak olyan értelemben, hogy a gyermek saját értékelő folyamatai szerint lesznek optimálisak (Glaserfeld, 1981). Mindez olyan pedagógiai eljárásokon alapul, ahol kiemelt szerepet kap az aktív konstruálás, az előzetes ismeretek szerepe, a fogalmi váltás fontossága és a „jó kontextuselv”, mely Nahalka (2013) szerint arra vonatkozik, hogy „mivel a tanulás a meglévő struktúrák részvételével létrejövő, e struktúrák átalakulását eredményező folyamat, ezért azokban a tanulási szituációkban, kontextusokban születhetnek jobb eredmények, amelyekben több és erősebb kapcsolatokat mozgósíthat a tanuló, szocializálódó ember” (Nahalka, 2013:30). Az eredményes pedagógiai folyamat tehát feltételezi, hogy a tanulók személyiségük több oldalát tegyék próbára, ehhez pedig olyan metodikai lehetőségeket kell társítani, amelyek osztálytermi környezetben mindezt lehetővé teszik. Amennyiben ezt kiegészítjük még a konnektivizmus tanulásméletével, akkor valóban felzárkózhat a pedagógus a digitális és online világ kínálta valósághoz és lehetőséghez (Siemens, 2005).

A didaktikai alapelvek, a tanulásszervezési eljárások ismerete tehát alapvető (Falus, 2001; Bloom, 1984), de hangsúlyozni kell azon módszereket is, melyek a tanulói aktivitást erősítik, a felfedezés lehetőségét biztosítják. Elsődlegessé válnak az együttműködésen alapuló metodikai lehetőségek (problémaalapú tanulás, a dráma módszer, a kooperatív és projekt módszer, a Komplex Instrukciós Program (K. Nagy, 2012)), melyek célja a hatékonyabb és élvezetesebb tanulási folyamat megteremtése. Tanulmányom fókuszában a metodikai adaptáció kapcsán az oktatási módszerek állnak, tekintettel arra, hogy a pedagógusok számára a módszerek kiválasztása és alkalmazása konkrétan értelmezhető, ugyanakkor a tanítási-tanulási folyamat hatékonysága érdekében alapvető és kiinduló jelentőséggel bíró tényező. A következő részben az oktatási módszerek Magyarországon jellemző gyakorlatát vizsgáló eredményeket ismertetem.

2. Elméleti háttér a metodikai adaptáció hazai gyakorlatáról, tekintettel az oktatási módszerekre

A hazai kutatások terén a legátfogóbb vizsgálat csaknem két évtizede a *Pedagógusok pedagógiája* (2001) című kiadványban jelent meg, melyben az ELTE Neveléstudományi Tanszék által végzett kutatás eredményei olvashatók. Elsősorban a pedagógusok pedagógiai gondolkodását, neveléssel kapcsolatos nézeteit kívánták felmérni, de jelen tanulmány kizárólag az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó eredményeire utal. Interjú segítségével kérdezték a pedagógusok véleményét (n=100) arról, hogy szerintük egy tanóra sikerességét mely tényezők befolyásolják, és a válaszok között leggyakrabban a sokféle módszer alkalmazását jelölték meg. Természetesen emellett a pedagógusra, a gyerekekre, a tananyagra, esetleg külső tényezőkre utaló nézetek is megjelentek. Egyönte-

tű vélemény azonban, hogy a pedagógus tág repertoárral rendelkezzen a módszerek terén. A módszerek alkalmazásának gyakoriságát tekintve az látható, hogy az ezredfordulón a hagyományos módszerekről 90 pedagógus hallott, de a kooperatív módszereket és projekt módszert a megkérdezettek kicsit több mint a fele ismerte csupán.

Az alkalmazás gyakoriságának szempontjából az alanyok rangsorolták is a módszereket, melynek során az alábbi eredmény született: 1. magyarázat (2,26), 2. megbeszélés (3,61), 3. szemléltetés (4,24), 4. előadás (4,63), 5. egyéni munka (4,90). A rangsor alján pedig a következők találhatók: multimédia alkalmazása (8,44), kooperatív módszerek (8,79), számítógépes módszerek (9,75), projekt módszer (9,95). Levonható a következtetés, mely szerint egyértelműen domináltak még a pedagógus-központú módszerek és a gyermeki aktivitás kevésbé hangsúlyos. Megállapították azonban, hogy a „tanároknak közel 80%-a nyolcnál több módszert alkalmaz” (Falus, 2001:238), tehát a variábilis módszertan jelen volt az évezredfordulón hazánkban.

Radnóti (2007) kutatása hasonló témára irányult, s bár kiterjed a középiskolai tanárookra is, csak az általános iskolára vonatkozó részeredményekre és megállapításokra utalok. A kutatás során kiderült, hogy leggyakrabban a magyarázat és a megbeszélés módszereit alkalmazzák az általános iskolai tanárok, illetve a szemléltetés, demonstráció is négy egész fölötti átlagértéket kapott egy 1-től 5-ig terjedő skálán. A munkaformákat is értékelték a kutatás alanyai, és kiderült, hogy a páros, csoport-, illetve egyéni munkaformák közül az utóbbit alkalmazzák leggyakrabban. Különböző tanulászervezési módokról is megkérdezték a pedagógusokat, melyek közül a projekt- és a kooperatív módszerre adott válaszokat emelném ki. Az általános iskolákban a kettőt összehasonlítva a kooperatív módszer a jellemzőbb. A válaszok szerint a projekt módszert 46,8%-ban egyáltalán nem használják, 41,1%-ban pedig egy-egy tantárgynál, és a maradék 12,1%-ban alkalmazzák csak több tantárgy esetében. A kooperatív módszert 51,7%-ban használják egy-egy tantárgynál, a maradék százalék pedig hasonló arányban oszlik el az egyáltalán nem és a több tantárgy esetében való alkalmazás között.

A csoportmunkák alkalmazásával kapcsolatos tanári gyakorlatok gyakoriságára is rákérdeztek. A csoportok összeállításával kapcsolatban a legközkedveltebb a csoportok heterogén (tanulmányi eredmények alapján) szerveződése. A heterogén csoportalakítás mind a Komplex Instrukciós Program, mind a kooperatív technika alapelveivel analóg. A mélyinterjúk során kiderült, hogy a sok hátrányos helyzetű tanulót foglalkoztató iskolákban preferálják inkább a heterogén csoportokat a jó tanulók húzóerejére apellálva.

A projekt módszer alkalmazási gyakorisága 2,44 pontot kapott átlagban az általános iskolás tanároktól. A projekt módszer ismeretere és alkalmazására vonatkozóan 280 általános iskolai tanár válaszolt, leggyakoribb opcióként a „néha alkalmazom az óráimon”, majd az „ismerem, de bizonytalan vagyok” lehetőségeket választották. Hasonló százalékban oszlik el a minta további része a „teljesen új, nem hallottam róla”, „gyakran alkalmazom az óráimon” és az „ismerem, de nem alkalmazom” kategóriákat tekintve (Radnóti, 2007:19).

Amennyiben a differenciálásra vonatkozó vizsgálatokat külön is megtekintjük, Petriné Feyér Judit 1998-99-ben végzett kutatása azt mutatta, hogy a pedagógusok 82%-a szokott

differentiálni, 5%-a néha, és mindössze 2%-a nem, a maradék 11%-ról pedig nem derült ki. A differenciálás szempontjaként a képességek szintje, a teljesítmény, tudás, az értelmi képességek szintje merült fel, majd a sort a motiváció, a munkavégzés szintje és a tanulási tempó követte. A vizsgálat szerint a pedagógusok legnagyobb számban azért támogatják a differenciálást, mivel minden tanuló számára lehetővé teszi a maximális fejlődést, ezen kívül említésre került a felzárkóztatás, a tehetséggondozás és a sikerélmény biztosítása is (Petriné, 2001).

Radnóti (2007) azt állapította meg, hogy az általános iskolás tanárok nagy része lehetőséget biztosít a gyengébbek felzárkóztatására és a magasan teljesítők tehetséggondozására. Illetve az egyéni haladási terv segítségével való differenciálásra átlagban 3,16 pont született (az 1-től 5-ig terjedő skálán). A megkérdezett alanyok szerinti legnagyobb nehézség, hogy túl sok felkészülést igényel. Az akadályok ellenére a pedagógusok nagy része hasznosnak ítéli a differenciálást.

Összességében elmondható, hogy az említett magyarországi adatok egy évtized vizsgonylatában emelkedést mutattak a módszertani adaptivitás változásának vonatkozásában, némileg nőtt a tanulói aktivitást igénylő módszerek és munkaformák alkalmazása. A tanulmány következő részében egy nemrégiben végzett empirikus vizsgálat adataival kívánom az elmúlt évek változását prezentálni.

3. Empirikus vizsgálat tekintettel az oktatási módszerek alkalmazására

3.1. Vizsgálati cél és hipotézis

A kutatás fókusza, hogy releváns adatokkal szolgáljon a pedagógusok módszertani adaptivitásáról, elsősorban az oktatási módszerek alkalmazására vonatkozólag. Célja, hogy megvizsgálja az egyes oktatási módszerek és munkaformák előfordulásának gyakoriságát, illetve összehasonlítsa a domináns és kevésbé gyakran használt lehetőségeket tantárgyi vonatkozásban is.

A kutatás során az alábbi hipotéziseket állítottam:

1. Dominálnak a pedagógus munkáján alapuló oktatási módszerek, ezáltal kevésbé jellemzőek a tanulói aktivitást igénylő és az együttműködésen alapuló módszerek.
2. A módszerek alkalmazása összefüggést mutat tantárgyi vonatkozásban.

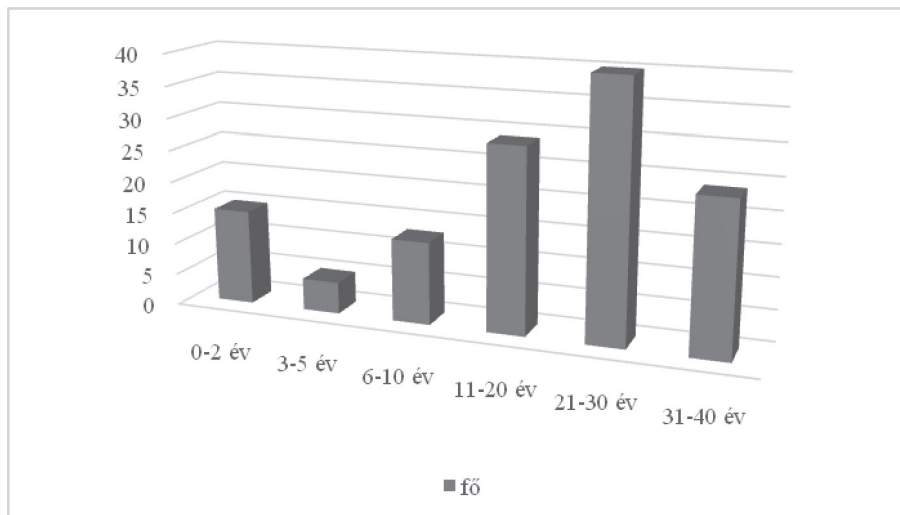
3.2. Vizsgálati módszer és eszköz

A kutatás kvantitatív módszerrel, írásbeli kikérdezéssel történt. A kérdőív a magyar pedagógusok módszerhasználat terén jellemző adaptivitására irányult, melyben három kérdés a kutatási minta jellemzőinek feltárására szolgált (nem, kor, tanított évfolyamok). Három item zárt kérdésként tárta fel az oktatási módszerek választását és gyakoriságát, majd az együttműködést és tanulói aktivitást igénylő projekt- és kooperatív módszer alkalmazására szolgált a többi információ gyűjtése. Kérdőívemben az oktatási módszerek fogalmát Falus Iván (2001) és Veszprémi László (2000) didaktikájára alapozva értelme-

zem. Érdekes azonban látni, hogy még Falus Iván az ún. hagyományos módszerek között tartja számon a kooperatív módszert, addig a projektmódszerről nem tesz említést. Kadosca (2006) „atipikus” módszerként aposztrofálja a projektmódszert, a kooperatív munka pedig munkaformaként jelenik meg publikációjában. Radnóti (2007) kutatásában a munkaformát, az IKT-eszközöket is ekvivalensként kezeli és tanítási módszereként értelmezi. Jelen kutatási eszközben nem vizsgálom a gyakorlást, ellenőrzést és értékelést, továbbá a házi feladatot mint módszert (lásd Falus, 2001), viszont a differenciálást önálló fogalomként és metodikai opcióként értelmezem. A kérdőív online, Google Forms által létrehozott formában készült és került megosztásra az interneten, az adatok feldolgozása Microsoft Excel segítségével történt.

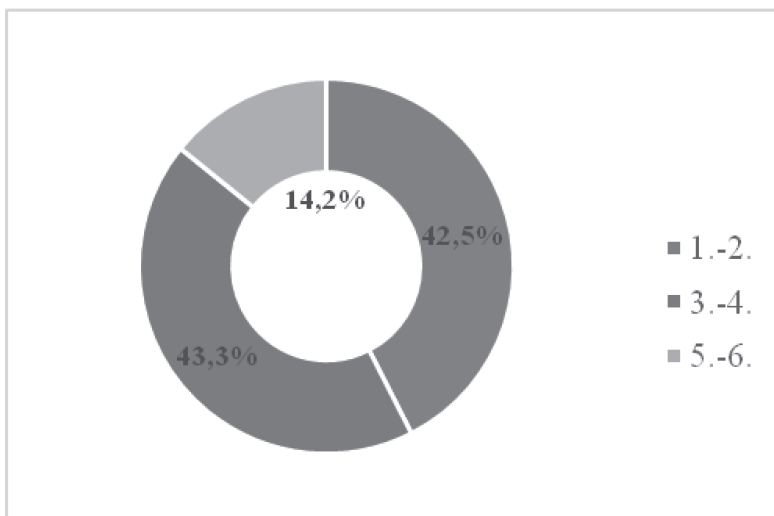
3.3. Vizsgálati minta

A kutatás résztvevői az általános iskola 1–6. évfolyamon tanítók köréből került ki, összesen 127 fő töltötte ki a kérdőívet. Az internettel rendelkező pedagógusok körébe szűrés nélkül eljuthatott a kérdőív, tehát a bekerülés véletlenszerű volt. Ezen belül, hogy hiteles eredményekhez juthassak, igyekeztem a pedagógusok minél szélesebb körét elérni. A nemeket tekintve a kitöltők között ennek ellenére csak egyetlen férfi pedagógus volt, ami az országos átlagnál alacsonyabb százalékot jelent, ugyanis az általános iskolában tanítók esetében 13,5 százalék a férfiak aránya (Hutter, 2016). A szakmai tapasztalat és tanítási évek száma alapján változatos a kutatás alanyainak pedagógiai munkássága, mivel a pályakezdőktől a 20-40 éve tanító kitöltők is megjelentek (1. ábra).



1. ábra: A pedagógusok tapasztalata tanítási éveiket tekintve

A pedagógusok nagy része (81,1%) vidéken tanít, elenyésző számban vettek részt fővárosban dolgozó tanítók a kutatásban (0,8%). A kitöltők között elsődlegesen alsó tagozatban tanítók vannak jelen, szinte azonos számban fordulnak elő 1-2. és 3-4. osztályos pedagógusok, de 14,2%-ban 5-6. osztályosokat tanító pedagógus is megtalálható, amint a 2. ábrán látható.



2. ábra: A pedagógusok által tanított évfolyamok szerinti eloszlás

3.4. Vizsgálati eredmények

3.4.1. Az oktatási módszerek alkalmazási gyakorisága

A módszerekre vonatkozó legjelentősebb információ az alkalmazás gyakoriságát tárta fel. A pedagógusok Likert-skála alapján 1-5-ig pontozták a módszereket (5: leggyakrabban alkalmazott módszer, 1: egyáltalán nem alkalmazott módszer).

Az 1. táblázat alapján az egyes módszerekhez tartozó pontszámok átlagértéke azt mutatja, hogy az 1-6. osztályban tanító pedagógusok körében leggyakrabban a szemléltetést részesítik előnyben (4,71). Az eredmények alapján három főbb kategóriába sorolhatók a metodikai megvalósítások:

1. A 4,00 pont feletti értékkel rendelkező módszerek a legnépszerűbbek a tanítási órákon. Elsősorban a szemléltetés, a megbeszélés, beszélgetés, a magyarázat, elbeszélés, a munkáltató módszer és a differenciálás tartozik ebbe a csoportba (4,71–4,4).

2. A következő kategóriába tartozó módszerek a középértékkel rendelkező tevékenységszervezési lehetőségek, melyek hasonló átlagponttal kerültek megjelölésre (3,53; 3,48; 3,47): kooperatív módszerek, szimuláció és játék és a felfedezéssel való tanulás.

3. Az utolsó csoportba kerülő oktatási módszerek átlagban 3-2,5 pontértékűek közé sorolhatók: projekt módszer, tanulmányi kirándulás, vita, előadás és tanulói kiselőadás.

1. táblázat: *A módszerek alkalmazásának gyakorisága*

módszerek	átlag	módszerek	átlag
Szemléltetés	4,71	Projekt módszer	2,83
Megbeszélés, beszélgetés	4,43	Tanulmányi kirándulás, szabadban tanulás	2,76
Magyarázat, elbeszélés	4,31	Vita	2,71
Munkáltató módszer	4,28	Előadás	2,52
Differenciálás	4,04	Tanulói kiselőadás	2,50
Kooperatív módszerek	3,53	Projekt módszer	2,83
Szimuláció, játék	3,48	Tanulmányi kirándulás, szabadban tanulás	2,76
Felfedezéssel tanulás mint módszer	3,47		

Az első hipotézisem szerint a leggyakoribb módszerek, melyeket manapság alkalmaznak a pedagógusok, az aktivitást tekintve jellemzően tanárközpontúak, nem tanulóközpontúak. Ezen módszerek az előadás, a magyarázat, elbeszélés és a szemléltetés. A szemléltetés és magyarázat valóban a legnépszerűbb módszerek között szerepel a kutatási adatok szerint, tehát a hipotézis részben igazolható. Az eredményt tekintve megnyugtató, hogy a pedagógus-központú módszerek közül azok a gyakoribbak, melyek az életkori és fejlődéslélektani jellemzőket figyelembe véve fordulnak a gyermek felé. Mindenesetre a gyermeki aktivitást középpontba helyező módszerek (pl. kooperatív módszerek) kevésbé kerülnek alkalmazásra, így a feltételezésemet igazoltnak tekintem.

Amint a 2. táblázat mutatja, a Radnóti (2007) eredményeivel történő összehasonlítás alapján úgy tűnik, hogy az aktivitásra épülő, dominánsan tanárközpontú módszerek inkább időszakot tekintve elsődleges helyet foglalnak el (szemléltetés, magyarázat megbeszélés), viszont rangsorban felcserélődött a szemléltetés és a magyarázat, ami azt jelenti, hogy jelenleg a vizuális megerősítés, a tapasztalat- és élményalapúságot is tartalmazó szemléltetés módszere elismertebb a pedagógusok körében (4,71 vs. 3,58). A megbeszélés a 2. legnépszerűbb módszer mindkét vizsgálat szerint, hasonló értékkel is szerepel (4,4 vs. 4,1). Szintén a szakmai fejlődését mutatja, hogy az egyéni bánásmód szükségességét felismerik, a differenciálást nagyobb mértékben alkalmazzák (4,4 vs. 3,6) a tanítók. A játék

és szimuláció szinte egy egész pontértéket ugrott az elmúlt években (3,48 vs. 2,6), ez valószínűleg köszönhető a gamifikáció elterjedésének, a változatos módszertani képzéseknek is. A vita módszere azonos helyet foglal el a sorrendben (6. hely), bár az átlagot tekintve 2007-ben több pedagógus alkalmazta (2,71 vs. 3,25). Látványos eltérés tapasztalható a kizárólag tanári tevékenységet igénylő előadás szempontjából, mely jelen kutatás szerint kevésbé fordul elő a tanórákon (2,52 vs. 3,58). Az elmúlt évtized láthatóan átforgatta a pedagógusok metodikai kultúráját, hangsúlyosabb szerepet játszanak a tanulókörpontos módszerek, azonban nem hagyható figyelmen kívül, hogy a hasonló mintaválasztás némi eltérést így is mutat (általános iskolai pedagógusok vs. 1-6. osztályos tanítók), melyből adódhat diszkrepancia az eredmények interpretálása terén is.

2. táblázat: Komparatív vizsgálat a módszerek gyakoriságát tekintve

<i>Jelen kutatási eredmények (2018)</i>		<i>Radnóti kutatási eredményei (2007)</i>	
módszerek	átlag	módszerek	átlag
Szemléltetés	4,71	Magyarázat	4,76
Megbeszélés, beszélgetés	4,43	Megbeszélés, beszélgetés	4,16
Magyarázat, elbeszélés	4,31	Szemléltetés, demonstráció	3,58
Differenciálás	4,04	Előadás	3,49
Szimuláció, játék	3,48	Differenciálás	3,26
Vita	2,71	Vita	3,25
Előadás	2,52	Tanuló kiselőadása	2,7
Tanulói kiselőadás	2,50	Játék, szimuláció	2,6

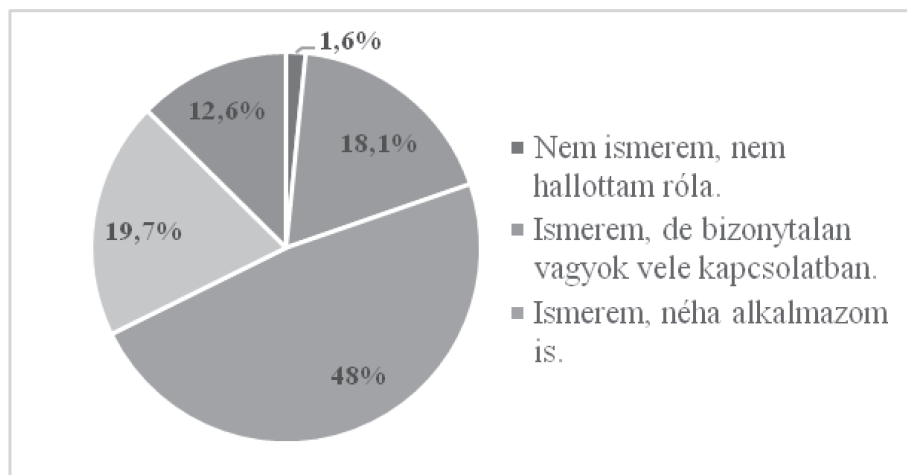
A kutatás során elengedhetetlen az oktatás módszerei mellett a munkaformák vizsgálata is, hiszen a tevékenységek szervezése fontos stratégiai megvalósítást jelent a tanítás-tanulás folyamata során. A kérdőívben választ adtak a kitöltők arra is, hogy milyen arányban alkalmazzák az egyes munkaformákat, melyekre az alábbi átlagok kerültek kiszámításra: egyéni munka: 4,20, frontális munka: 4,06, páros munka: 3,76, csoportmunka: 3,59, individualizált munka: 3,20. A leggyakrabban és a legritkábban alkalmazott munkaforma között mindössze 1,00 pontértéknyi eltérés jelenik meg. Minden alany szokott az egyéni és a frontális munkaformában tevékenykedetni, de néhányan ignorálják az individualizált munkát (n=8). Bár Radnóti (2007) a munkaformákat a módszerekkel együtt kezeli, az átlagolás azonos módon történt. Eredményei szerint felülreprezentált az egyéni munka 4,15 ponttal, a páros munkában (2,67) és a csoportmunkában (2,74) hasonló mennyiségben, de az egyéni munkához képest körülbelül fele arányban tevékenykedtetnek a megkérdezett

tanárok. Látható a két kutatás adatait összehasonlítva, hogy plasztikus eltérés nem jelenik meg a munkaformák sorrendjét tekintve, a gyakoriság tekintetében mérhető emelkedés a páros- és csoportmunka esetében. A frontális munkaforma összevetése azért problémás, mert Radnóti (2007) külön nem értékelteti az alanyokkal, sőt hipotézisében és eredményeiben a tanárközpontú módszerekkel azonosítja (pl. szemléltetés), amelyet jelen kutatás nem tart egyértelműnek és követendőnek. A frontális munkaforma dominanciáját az igazgatói interjúk alapján igazolja (Radnóti, 2007:26).

A következő alfejezet részletesebben is vizsgálja az együttműködésen alapuló, csoportmunkában tevékenykedtető módszereket.

3.5. Az együttműködésen alapuló módszerek alkalmazása: projekt módszer és kooperatív módszer

A metodikai kultúra szerves része ma már az együttműködésen alapuló módszerek megléte, ezért részletesebben is feltárára került néhány innovatív módszer alkalmazása a pedagógusok körében. A projekt módszerrel kapcsolatos tájékozottságot az 1-6. osztályban tanítók körében a 3. ábra mutatja.



3. ábra: Tájékozottság a projekt módszerrel kapcsolatban

A válaszadók közül összesen 2 fő volt, aki egyáltalán nem hallott a módszerről. A megkérdezettek közel fele nyilatkozott úgy, hogy ismeri, és néha alkalmazza is a projekt módszert. Akik bizonytalanok a módszerrel kapcsolatban, illetve akik gyakran alkalmazzák, hasonló arányban jelennek meg (18 vs. 19%). Akik ismerik, és ennek ellenére mégsem alkalmazzák a projekt módszert, összesen 16-an vannak. A kérdőívben lehetőségük volt



kifejteni az indokokat is, melyből néhány figyelemre méltó választ a 4. táblázat ismertet. A válaszok alapján jellemzően az időtényezőt (n=6) említették többen, de előkerült az is, hogy körülményesnek tartják a módszert és „nem mindig eredményes az ismeretek rögzítésében”.

Meglepő, hogy 3 fő az alsó tagozattal indokolta a módszer negligálását, holott alsóban nagyon hatékony módszer lehet ez a gyermekek számára, jól leköti őket, tevékenykedhetnek, emellett motivációt is nyújt az ismeretszerzésre. Ez az adat elenyésző azonban a válaszadó pedagógusok 67,7%-hoz képest, akik alkalmazzák a projektmódszert. A projektmódszer alkalmazásának gyakoriság 2,83 % jelen kutatás szerint. Szintén összevetve a 10 évvel ezelőtti adatokkal, elmondható, hogy ezen a téren hatalmas fejlődés mutatkozik az általános iskolai tanárokat, tanítókat illetően, ugyanis Radnóti (2007) adatai szerint 13,6% egyáltalán nem ismeri a módszert (1,6 vs. 13,6%). A bizonytalanságra is kevesebb kitöltő utalt (27,9 vs. 18,1%), ami arra enged következtetni, hogy a képzések keretein belül hangsúlyos a projektmódszer ismertetése. Bár nem gyakran, de alkalmazza módszert 32,5%, ami szintén 16%-kal kevesebb a jelenlegi eredményhez képest. Gyakran alkalmazza 12,1% a 2007-es mintában, mely jelenleg 7%-kal nőtt. Megállapítható, hogy a projektmódszer ismeretét, alkalmazását tekintve szignifikáns változás mutatható ki az általános iskolai pedagógusok körében. A megkérdezettek közül 58 fő vállalta egy konkrét példa bemutatását, melyet a 3. táblázat tartalmaz.

3. táblázat: A projektmódszer alkalmazása konkrét példán keresztül

„A Fekete erdőtől a Fekete tengerig – utazás a Dunán” (2. válaszadó)
„Holnapi projekt záró: 4 elem (víz, föld, tűz, levegő) 5. oszt. dráma – a kapcsolódó tantárgyak: irodalom, zene, környezetismeret, vizuális kultúra, drámajáték, informatika. Ebben a projektben megismerkedtünk a négy elemmel, verseket, meséket olvastunk, majd írtunk és ezeket illusztráltuk is, megjelenítettük az elemeket bábokkal, dramatikus játékot találtunk ki, az emberi testre és életre gyakorolt hatásokat vizsgáltuk, ppt-t készítettük.” (6. válaszadó)
„Egészségnap témahét keretein belül, pl. plakát, táplálékpiramis készítése. Egészséges alapanyagok felhasználásával (melyeket a saját kertünkben termeltünk), recept alapján ételek készítése.” (15. válaszadó)
„Európai karácsony. Dal és verstanulás, európai népek karácsonyi szokásai, díszletkészítés – előadás.” (17. válaszadó)
„Rajz- és technika és magyar nyelv tantárgyak keretén belül kéthónapos projektünk a bábszínházkészítés volt (újrahasznosításra és meseírásra alapoztunk).” (28. válaszadó)
„Egy kirándulást terveztek, kb. 3 heti munka volt, eredménye egy nyertes pályázat.” (29. válaszadó)

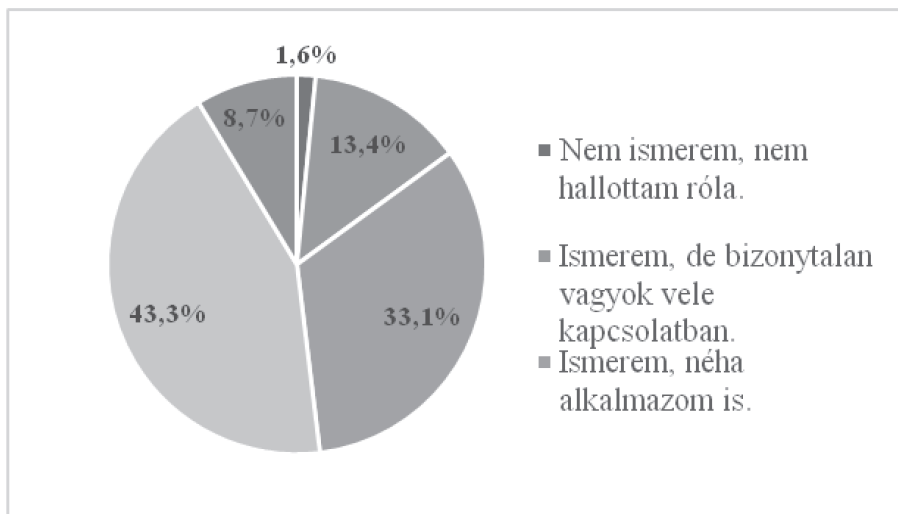
„Honfoglalás projekt keretében egy hónapig szövegfeldolgozásnál, technika órán, rajzon is ez volt a téma, majd egy történelmi játszóházzal zártuk.” (31. válaszadó)

„Kiadok egy könyvet elolvasásra konkrét feladatokkal, kutatómunkával, imádják a Pp- anyag készítését bemutatójukhoz. Kiélhetik kreativitásukat, fantáziájukat, kíváncsiságukat.” (33. válaszadó)

„Honismeret tantárgy keretében a gyerekek önálló kutatómunkát végeztek, az iskola saját kiállítási tárgyait vizsgálták. A következő feladat a házi múzeum kiállítási tárgyainak bemutatása és rendezése lesz. A konyhai eszközöket megfigyeljük, majd a hagyományos, magyar étkezési kultúra vizsgálatával folytatjuk a tananyag elsajátítását.” (37. válaszadó)

„Témahét keretén belül az Európai Unió országait dolgoztuk fel. Földrajzi, kulturális, irodalmi, zenei, művészettörténeti vonatkozásokat dolgoztak fel a gyerekek. Egészséges táplálkozás témakört dolgoztuk fel projektmódszerrel. Sütöttünk-főztünk, mértünk, piacot látogattunk, vásároltunk, sportoltunk, pulzust mértünk.” (42. válaszadó)

A kooperatív módszer ismeretére és gyakoriságára vonatkozó eredményeket a 4. ábra szemlélteti.



4. ábra: Tájékozottság a kooperatív módszerekkel kapcsolatban

A válaszolók 76,4%-a alkalmaz kooperatív módszereket, méghozzá több mint a fele gyakran alkalmazza. Itt is csak két fő nyilatkozott úgy, hogy nem ismerik ezeket a mód-

szereket. 17-en bizonytalanok még a módszerrel kapcsolatban, 11-en pedig ismerik, ennek ellenére nem alkalmazzák az időhiányra, a kis létszámú osztályra, az ellenérzésre utalva indokként. A módszer jelenlétére jelen kutatásban 3,53-as átlag született. 2007-ben 25,9%-ban egyáltalán nem volt jelen a kooperatív módszer az általános iskolákban (Radnóti, 2007), ezért a metodikai tudatosság a csoportban való együttes tevékenykedtetés érdekében (76,7%) jól mérhető a korábbi időszakhoz képest.

A kooperatív módszerek kapcsán érdekes lehet, hogy mely kooperatív techniká(ka)t alkalmazza a pedagógus. Az erre adott leggyakoribb válaszokat a 4. táblázat tartalmazza.

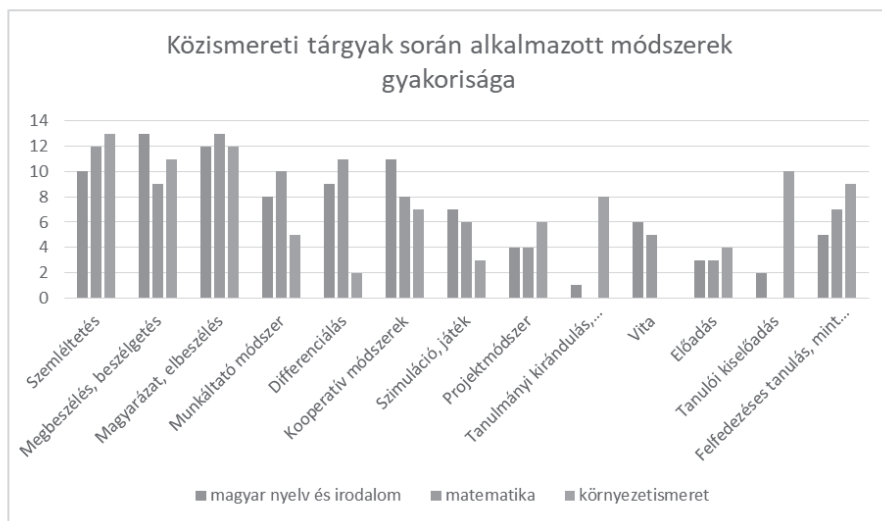
4. táblázat: A leggyakoribb kooperatív technikák alkalmazása a pedagógusok körében

Kooperatív technika	gyakoriság
<i>Szakértői mozaik</i>	15
<i>Szóforgó</i>	14
<i>Mozaik</i>	10
<i>Kerekasztal</i>	9
<i>Kettős kör</i>	6
<i>Ablakok</i>	6
<i>Füllentős</i>	5
<i>Diákkvartett</i>	5

A szakértői mozaik és a szóforgó a legnépszerűbb kooperatív technika, de a mozaikot és a kerekasztalt is sokan alkalmazzák. A válaszadók között akadt egy olyan is, aki azt írta, hogy a KIP-hez hasonló módszert alkalmaz. Az együttműködést igénylő kooperatív módszerrel kapcsolatos vélemények az alábbiak voltak: „Nagyon fontos a gyerekek cselekedtetése. Ha együtt dolgoznak, szinte segítség nélkül rájönnek új dolgokra és alkalmaznak addig tanultakat. Sokszor egymást jobban rá tudják vezetni a megoldás útjára, mint én” (1. válaszadó). „Nagyon jónak tartom az új módszereket, de a felkészülés sokkal több időt vesz igénybe. A tanulók nagyon szeretik, de azért itt is van »potyautas«” (3. válaszadó). „A korszerű tanulásszervezési eljárások alkalmazása sokkal hatékonyabb munkát eredményez, mint a hagyományos módszerek a változó világ következtében” (5. válaszadó). „3. osztálytól sokat alkalmazom a kooperatív módszert. ... Szeretem alkalmazni, bár sok plusz munkával jár. A gyerekek is szeretik” (11. válaszadó). „Kellemes tanulási légkör alakítható ki segítségével. Fontos az érzelmek folytonos monitorizálása” (16. válaszadó).

3.6. Oktatási módszerek a tantárgyak függvényében

Az egyes metodikai eljárások alkalmazását nagy valószínűséggel meghatározza a tanítandó tantárgy is, hiszen más jellegű szervezési és ismeretátkövetítési szempontok érvényesülnek egy közismereti vagy készségtárgy esetében is. A vizsgálat során a kérdőívet kitöltő pedagógusok arra is választ adtak, hogy az általuk tanított tantárgyakhoz mely 3 legjellemzőbb módszert rendelnék hozzá. Ennek tükrében látható, hogy mely módszerek kerülnek leggyakrabban alkalmazásra az egyes tantárgyaknál. A tanulmány következő részében először az alsó tagozatban legmagasabb óraszámú tanított tantárgyak kerülnek bemutatásra (5. ábra), majd az alacsonyabb óraszámú tantárgyak összesített eredményei láthatók (6. ábra).



5. ábra: Közismereti tárgyak során alkalmazott módszerek gyakorisága

A magyar nyelv és irodalom tantárgy esetében 84-en adtak választ. Ennél a tantárgynál kimagaslóan a leginkább alkalmazott módszer a megbeszélés, beszélgetés. Ezután a magyarázat, elbeszélés és a kooperatív módszerek a legnépszerűbbek. Mivel a három legjellemzőbb módszert kellett jelölni, a 4. ábra adatai alapján látható, hogy mind a 13 módszerre érkezett legalább egy jelölés. Megállapítható, hogy a magyarázókon előforduló módszerek variábilis alkalmazása jellemző a megkérdezett pedagógusok körében.

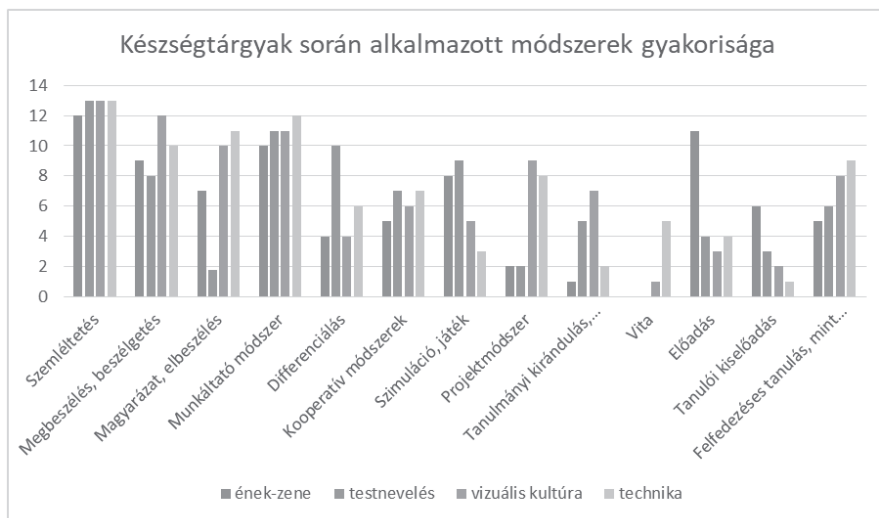
A 217 válaszadó közül csupán 65 fő válaszolt a matematikával kapcsolatban. Erre a tantárgyra a magyarázat, elbeszélés és a szemléltetés a legjellemzőbb módszerek, illetve sokan differenciálnak is matematika órákon. Talán ez az a tantárgy, ami leginkább megkívánja a differenciálást, mivel itt lelhetők fel a legnagyobb különbségek a tanulók képességét tekintve. A tanulói kiselőadás és a tanulmányi kirándulás módszerei nem kerültek jelölés-

re, ami a hagyományos módszertani megvalósításokat ismerve talán indokolható, ám nem vitatható, hogy ezek a módszerek is létjogosultak lennének a matematikaórák során is.

A környezetismeret tantárgy kapcsán megadott 82 válasz esetében szignifikánsan döntő a szemléltetés mint elsődlegesen alkalmazott módszer, mely a szakmódszertant tekintve valóban kiemelkedően fontos metodikai szempont. Ezután a magyarázat, elbeszélés és a megbeszélés, beszélgetés kapott még magas pontszámot. Itt is mind a 13 módszer kapott jelölést legalább egy ember által, tehát ebben a tantárgyban is sokféle módszer könnyen, hatásosan alkalmazható az eredmények alapján.

Amint az 1. ábrán is látható, a magyar nyelv és irodalom, matematika, valamint környezetismeret tanórák során a válaszadó pedagógusok jellemzően a szemléltetést és magyarázatot használják az ismeretátadás, gyakorlás metodikai eljárásaként. Örvedetes, hogy a kooperatív módszer elég gyakori ezeknél a tantárgyaknál, de a szimuláció, projekt-módszer, felfedezéssel tanulás módszere és a vita mindhárom tantárgy esetében ritkábban előforduló oktatási módszer. Nem egységes a differenciálás, tanulmányi kirándulás és tanulói kiselőadás alkalmazása. A tantárgyak szakmódszertanát és specifikumait illetően jogos és érthető, hogy az utóbbi két módszertani eljárás a környezetismeret-órákon dominálhatnak, ugyanakkor az is megnyugtató, hogy a matematika- és magyarórák során fontosnak tartják a differenciálást a pedagógusok.

A 6. ábra összesítve tartalmazza az ének-zene, testnevelés, vizuális kultúra és technika tanórákon – mint alacsonyabb óraszámban tanított tantárgyak órán – jellemző oktatási módszerek előfordulását.



6. ábra: Készségtárgyak során alkalmazott módszerek gyakorisága

Az ének-zene tantárgyra adott válaszok alig több mint 20%-ban jelentek meg (n=42). A 7. ábra alapján dominál a szemléltetés, de nem sokkal kevesebb választás esett az előadás és a munkáltató módszerre is. A vita módszerét nem jelölte senki.

A testnevelésórákon a beérkezett válaszok (n=39) alapján a szemléltetés a leggyakoribb oktatási módszer. Ezután a magyarázat, elbeszélés és a munkáltató módszer kapta a legtöbb jelölést. Ebben az esetben sem használják a vita módszerét a pedagógusok.

A vizuális kultúra, azaz a rajzóra domináns metodikai eljárása (n=52) szintén a szemléltetés. Ugyanígy a munkáltatás is fontos része, tekintettel a gyermek alkotói tevékenységére.

A teljes mintából 51 fő adatai állnak rendelkezésre a technika tantárggyal kapcsolatban. Ez a tantárgy alapján hasonló a vizuális kultúrához, így az eredmények is közel azonosak. Az első három legjellemzőbb oktatási módszer megegyezik, de itt a munkáltatás kerül a második helyre rangsorban. Ezek szerint technikaórán fontosabb a tényleges tevékenykedtetés, mint az esetleges elméleti ismeretek megbeszélés a rajzórához képest.

Látható, hogy meglehetősen változatos gyakorlatot mutat, hogy mely tantárgy esetében milyen módszereket alkalmaznak vagy tartanak hatékonynak a pedagógusok. Dominálnak a hagyományos módszerek, úgymint a megbeszélés, beszélgetés és a magyarázat, elbeszélés, vagy a szemléltetés, melyeket majdnem minden tantárgynál gyakran alkalmaznak. Ennek ellenére az eredmények igazolják a második hipotézist, mely szerint fennáll különbség a metodikai adaptáció és a tanított tantárgy tekintetében.

4. Konklúzió

Tanulmányomban célul tűztem ki, hogy feltárjam a magyarországi általános iskolai tanítók (1-6. osztály) metodikai tudatosságát, módszertani kultúráját az oktatási módszerek tekintetében. A didaktikai szempontok érvényesítését jól bizonyítják a kutatási eredmények, az együttműködésen, kollaboráción alapuló metodikai lehetőség jelenlétét, tekintve, hogy látványos növekedés tapasztalható az elmúlt évtizedek gyakorlatához képest. Jelen empirikus vizsgálat minta- és eszközválasztásban hasonlóságot mutat Radnóti (2007) kutatásával, ezért jól tükrözi a változást, az esetleges azonosságokat és eltéréseket a komparatív jellegű elemzés is. A 21. században jellemző tanítási-tanulási folyamat változást igényel, a rugalmasság, originalitás, a rapid információváltozás és azonnali információszerzés igényét a hagyományos metodológiai eljárásokkal egyre kevésbé lehet kielégíteni. Valamennyi meglévő oktatási módszer alapvetően szükséges az általános iskolai oktatásban, de a hangsúly, az arányok, a módszerek variábilis alkalmazása elvárás a jelen pedagógusai felé. Üdvözlendő a kollaboratív, kooperációs és projekt módszerek ismerete, sőt aktív használata nem csupán a tanulmányi sikeresség, hanem a pozitív személyiségfejlődés érdekében is elengedhetetlen. Amennyiben a pedagógusok tartósan és folyamatosan alkalmazzák a tanulók központú lehetőségeket, adaptálják a jó gyakorlatokat és metodikai eljárásokat, abban

az esetben valódi változás történhet osztálytermi viszonylatban a magyarországi diákok fejlődését és a magyar köznevelés színvonalát tekintve is. A kutatás további perspektíváját jelenti a kvalitatív módszerrel történő vizsgálat (interjú és óraelemzések), a kutatási minta bővítése, valamint a módszertani adaptivitás egyéb jellemzőinek szempontozása.

IRODALOMJEGYZÉK

- Andor Mihály (2005): Lépéskényszer. *Iskolakultúra*. 15. évf. 3. sz. 57–71.
- Bloom, B. S. (1984): The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41 (8). sz. 4–17.
- Dr. Kadocsa László (2006): *Az atipikus oktatási módszerek*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. Forrás: <http://mek.oszk.hu/06600/06655/06655.pdf> [2018. 08. 14.]
- Falus Iván (szerk.) (2001): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glaserfeld, E. v. (1981): The Concepts of Adaptation and Viability in a Radical Constructivist Theory of Knowledge. In: Sigel, I.E., Brodzinsky, D. M. és Golinkoff, R.M. (ed.): *Piagetian theory and research*. Erlbaum, Hillsdale. 87–95.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Guskey, T. R. (2010): Lessons of Mastery Learning. *Educational Leadership*, Volume 68. Number 2. *Interventions That Work Pages*. 52–57. Forrás: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct10/vol68/num02/Lessons-of-Mastery-Learning.aspx> [2018. 08. 16.]
- Hutter Marianna (2016): Továbbra sem érdekli a férfiakat a tanári pálya. *Magyar Nemzet*, 2015. dec. 29. Forrás: <https://mno.hu/belfold/tovabbra-sem-erdekli-a-ferfiakat-a-tanari-palya-1378597> [2018. 08. 14.]
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2013): *Konstruktivizmus és nevelés*. Forrás: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf [2018. 08. 16.]
- Nemzeti Alaptanterv (2012): <http://www.magyarokzlony.hu/pdf/13006> *Magyar Közlöny*, 2012. évi 66. sz.
- Petriné Feyér Judit (2001): Pedagógusok a differenciálásról. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István: *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 202–231.
- Radnóti Katalin (2007): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán: *Hidak a tantárgyak között*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 131–167.
- Sajtóközlemények – PISA eredmények (2018): <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-.miniszteriuma/hirek/sajtokozlemen-y-pisa-> [2018. 08. 16.]
- Siemens, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Forrás: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [2018. 08. 16.]
- Veszprémi László (2000): *Didaktika*. APC Stúdió, Gyula.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (2011):
Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> [2018. 08. 16.]



ÖSSZEFOGLALÓ

A dyscalculia pedagógiai vizsgálata egy speciális mérőeljárás. A Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálata koncepciója azon alapul, hogy a számolásban részt vevő numerikus rendszerek és egyéb, nem matematika-specifikus rendszerek (részképességek) különböző módokon és szinteken diszfunkcionálhatnak. A teszt feladatai adott életkorokhoz rendelt fejlődési fázisokhoz igazodnak. A vizsgálat a hibaelemzés módszerével és objektív kritériumokkal térképezi fel a diszkalkuliára utaló tipikus hibákat, majd további szempontokat ad az egyéb rész képességek működésének megfigyeléséhez és a gondolkodási, kompenzáló stratégiák számbavételéhez. A hangsúlyozottan egyéni vizsgálóeljárás átfogó képet ad a gyermek matematikai és kognitív képességeinek szintjéről. Az egyéni teljesítményprofil alapján lehetővé válik a fejlődési diszkalkulia (súlyos tanulási zavar) és a tanulási nehézség elkülönítése, ezeknek megfelelően az egyénre szabott terápiás célok, feladatok és módszerek meghatározása (terápia-relevancia).

Kulcsszavak: numerikus rendszerek, részleges képességek, differenciáldiagnózis, speciális oktatási megközelítés, terápia relevanciája

ABSTRACT

Pedagogical examination of dyscalculia is a special measuring procedure. The Pedagogical Assessment of Dyscalculia concept is based on the fact that the numerical systems and other non-mathematical-specific systems (partial abilities) involved in the counting can be dysfunctional in different ways and levels.

The tasks of the test are adapted to the developmental phases assigned to given ages. The study discusses the discontinuity by using the method of error analysis and objective criteria and then gives additional considerations to observe the function of other sub-skills and to account for thinking and compensating strategies. The highly personalized examination process provides a comprehensive picture of the child's mathematical and cognitive abilities. Based on the individual performance profile, it is possible to differentiate between developmental dyscalculia (severe learning disabilities) and learning difficulties, and accordingly define individualized therapeutic goals, tasks and methods (therapeutic relevance).

Keywords: numeric systems, partial abilities, differential diagnosis, special education approach, relevance of therapy

Évkönyv 2018, XIII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 159.922.7
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2018. augusztus 19.
Az elfogadás időpontja: 2019. szeptember 10.
Terjedelem: 156–167



SVRAKA TAMÁS NÉ

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és
Óvóképző Kar;
Semmelweis Egyetem, Budapest
svraka.tamasne@tok.elte.hu

DÉKÁNY JUDIT

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Diszkalkulia Munkacsoport, Budapest
juditd58@gmail.com

POLGÁRDI VERONIKA

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Diszkalkulia Munkacsoport, Budapest
polgardi.vera@gmail.com

ÁDÁM SZILVIA

Semmelweis Egyetem, Budapest
adamszilvia@hotmail.com

PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF DYSCALCULIA

A diszkalkulia pedagógiai vizsgálata

Pedagoški pregled diskalkulije

Introduction

The terminology of dyscalculia changes with the development of special education and border sciences (Farkasné, 2008). The natural sciences interpretations of cognitive functions have also led to significant changes in basic neuroscience research (Márkus, 2007, 2010). They can demonstrate that dyscalculia is a symptom with different symptom combinations and degrees and is often not clearly distinguished (Krajcsi, 2010). This problem is faced by the researcher when developing diagnostic gauges and the diagnostic specialist.

Pedagogical Examination of Dyscalculia is an individual (special) pedagogical measurement of the basic mathematical abilities of children aged 5 to 11, supported by neuropsychological/psychological examination. It not only compares a number of numerical subfields, but provides a comprehensive picture of mathematical abilities, skills and non-mathematical-specific cognitive functions, thinking strategies and compensation mechanisms of the child. The revised study uses the latest knowledge of remedial pedagogy and border sciences to seamlessly isolate inadequate education or environmental disadvantage, mathematical underdevelopment, failure, mathematical learning difficulty and developmental discontinuity as a specific learning disorder. The qualitative and quantitative analysis allows the design of individualized interventions. The measurement procedure helps to identify dyscalculia, but some of its functions can be used to recognize the acquired damage to arithmetic abilities (Csonkáné, 2013).

1. Calculation disturbance

1.1 Conceptual uncertainty

There is no uniform definition of dyscalculia formation. This is partly explained by the shortcomings of our knowledge of the issue (Márkus, 2007). It is a major difficulty that a group of children with dysfunctions is extremely heterogeneous (multifactorial origin) and dyscalculia often associated with performance disorders of different origin, which are muted on a symptomatic, behavioral level, overlapping each other. In Hungary, the conceptual lack of clarity among practitioners is a serious problem (what is disturbance, difficulty or omission). To date, there is no clear consensus-based, valid definition. The terminological uncertainty is increased in Hungary by the changing legal categories of children/students in need of additional services (Inclusion, Learning and Behavior Disorder; Specific Education Needs), the content of which is not precisely defined. Due to the lack of clear criteria and standardized, legal and modern investigative procedures, there were many subjective elements in domestic diagnostic practice (Csépe, 2008).

In addition to the current status description, the problem of the socio-cultural condition, the history of life histories, and the perception and characterization of the reference persons, by parents and (the developer) pedagogues, of the child/student's mathematical abilities are becoming increasingly important instead of the deficit-oriented diagnostic approach. There is a need to gather information about the behavior of children and students, their other attitudes (task awareness, motivation, self-assessment, etc.) (Lányiné and Takács, 2004). The possibilities of further assistance, as determined by the personality dynamics and structure of the person under study (self-defense, coping strategies, frustration tolerance, etc.) (Szabó and Mohai, 2004). All this contributes to a more subtle interpretation.

1.2 Comorbidity

Frequency indicators show a difference between school children (mostly 8-12 years old). This is due to several factors: studies have been carried out in countries with varying degrees of development, with economic and socio-cultural characteristics; mostly in urban schools (sampling differences); different tests were used, the criteria were not uniform and under the undeveloped standard conditions the subjectivity of the investigator was raised (Márkus, 1999, 2007).

The first surveys of development dyscalculia and dyslexia were mostly studied together. The most important results of a 1000-population (Gross-Tsuret *et al.*, 1996, quoted by Márkus, 1999) were as follows: the frequency of dyscalculia in the examined population was 6.5%. In 26% of the dyscalculia cases, symptoms were associated with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. The combined incidence of dyscalculia and dyslexia was 17%, and the three occurrences of learning disorder (dyscalculia, dyslexia, dysgraphia) were observed in 7.5% of the cases. The frequency of dyscalculia was higher in disadvantaged social conditions. Among the first-degree relatives of the discounts, 10% of discounts and

45% of other learning disadvantages were found. Based on the literature data, it can be said that the appearance of dyscalculia is less common than the dyscalculia associated with the associated disruption. Of particular importance is the attention deficit hyperactivity, with 30-80% of which contributes to learning disorder. Disorder is associated with *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* in one-third of cases. The dual diagnosis of *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* and dyscalculia is three times more common than when *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* involves dyslexia. One of the causes of joint occurrence may be common genetic origin. In many cases, the common background of the two issues is the visual-motorized coordination, the attention, the constructivism and the underdevelopment of the fieldwork (Márkus, 2007). Another possible explanation is that several nervous system areas are damaged, for example the intraparietal sulcus and the prefrontal lobe, which, in addition to the analogue quantum representations, are implicated by the central executive system (Rubinstein and Henrik, 2009).

It is to be understood as a disorder or secondary symptom, when the primary disorder of *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* is in the field of executive functions. As a consequence, the concept of number and operation is less affected, however, in the operation process, attention problems and weaker working memory have a lot of confusion and procedural error, and may be characterized by persistence, change of point of reference and fluctuating performance (Márkus et al., 2001). The drug treatment of the underlying problem has improved the mathematical functions most closely related to executive functions (Rubinstein et al., 2008). Szűcs and others (2013a, 2013b, 2014) and Szűcs (2016) conducted research exploring the role of multi-dimensional relations against the backdrop of mathematics learning problems, verbal and visual memory processes. Development dyscalculia is often associated with other learning problems, especially with reading and spelling problems (Manor et al., 2001). Due to the combined occurrence of dyscalculia and dyslexia, according to Márkus (2007, 2010), common genetic factors can be assumed. Both can be caused by symbolic disturbances (uncertain or difficult to access symbolic representations, arithmetic and reading skills require both serial processing and visualization of the shape of the visuals and the sequence of multi-digit numbers).

Development dyscalculia often involves emotional disturbances (anxiety, depression), which may aggravate in the event of disturbances in attention (Márkus, 2007). Earlier research did not clearly clarify the relationship between mathematical anxiety and mathematical learning disorder. Carey and the team of researchers (2016) emphasize in their summary study the two-way relationship between mathematical anxiety and mathematical performance, the so-in mutual theory, mathematical anxiety and mathematical performance can “affect one another in a vicious cycle”.

According to Ashcraft and Kirk (2001), mathematical anxiety can be activated for all phenomena associated with numbers. The implication of mathematical fear is that the capacity of the central executive system of working memory may be reduced, so slowing down problem resolution. Recent findings by Devine et al. (2018) also indicate that the negative correlation of mathematical anxiety and mathematical performance often coin-

cide and so many people think that a high level of mathematical anxiety results in poor mathematical performance. In their study, it was found that children with developmental dyscalculia are twice as likely to have high mathematical anxiety as children with typical mathematical performance. 77% of students participating in the study, who were characterized by high mathematical anxiety, also showed high mathematical performance. Our results suggest that cognitive and emotional mathematical problems largely dissociate and question the hypothesis that high mathematical anxiety is only a consequence of weak mathematical performance. According to *Ashcraft* and *Kirk* (2001), mathematical anxiety can be activated for all phenomena associated with numbers. The implication of mathematical fear is that the capacity of the central executive system of working memory may be reduced, so slowing down the problem solving. Fear can overwhelm us to generate stress and become anxious. While the so-called eustress is a positive, joyful state of stress, with its tensions and performance, an improvement in concentration can also be observed. Until then, distress is bad, unpleasant, harmful, so difficult to cope with, so our performance, concentration is deteriorating, and often block our brain. If stress persists for long periods of time, sustained stress can result in physical symptoms (e.g. headache, abdominal pain, sleep disorders, etc.), other psychological symptoms (e.g. mood swings, irritability, feeling of uncertainty, concentration problems) and behavioral disturbances (e.g. Chronic pain can also be aroused, with a great deal of strain on families' everyday lives (*Svraka, Major* and *Ádám*, 2017). These findings suggest that all of the mathematical learning problems should be addressed separately. Undoubtedly, they are common in accompanying emotional, behavioral, but at the same time the emphasis on the low intellect, anxiety, and the exclusivity of the bad teaching method is a very simplified, misguided approach to dyscalculia.

1.3 Determination of mathematics disability (developmental dyscalculia)

Judit Dékány (1989,1995) discloses in addition to the intact intelligence value, an organic background under-performance where the individual is abnormally under-math in mathematics. This may be a consequence of the motoric, perceptual function damage, not the difficulty of performing short-term, serial memory or attention, different thinking actions (for example analysis-synthesis, comparison, analogy),but most of all with the serious disturbance of abstraction it can be explained by the loss of abstract conceptual memory and the different development of speech and language. Modern Hungarian terminology is used to describe a specific learning disorder (in this case, developmental dyscalculia), rather than a part-time disorder used in special pedagogy: the 2013 DSM-5 diagnostic test reference manual. Compared to previous versions, the developmental disorder of the nervous system within the main group discusses a new approach to Specific Learning Disabilities, which means a comprehensive diagnostic category. The multi-axial approach of DSM-IV has been replaced by a one-axis concept, complemented by psychosocial and environmental problems, with a severity rating for functional impairment. The

purpose of widening the descriptive category, based on common phenomenology and pathology, is to assist in establishing a more accurate diagnosis and defining the treatment plan and possible outcomes. Disturbance in reading, disturbance of writing expression, and numerical disturbance characterize the categorization as a specific learning disorder. As a common criterion, the four following diagnostic criteria are “based on the clinical synthesis of personal life history (development, health, family, education), school reporting and psychoeducation” (*DSM-5*, 2014.100.).

2. Pedagogical Examination of Dyscalculia

Judit Dékány is a pedagogue-speech therapist with the elaboration and wide dissemination of the special pedagogical examination of the dyscalculia in Hungary (*Márkus* 2007; *Krajcsi* 2010; *Farkasné* 2007, 2008; *Dékány* and *Mohai*, 2012).

In the domestic diagnostic practice, it became increasingly necessary to provide standardized psychological, pedagogical and special pedagogical studies with objective criteria for practitioners (*Lányiné*, 2014). This legitimate claim corresponds to the Pedagogical Examination of Dyscalculia’s advanced examination procedure. The measurement method with detailed documentation, evaluation and interpretation can provide a coherent framework not only for practice, but also for domestic research. The test is based on a valid diagnostic protocol for the expertise of children and students struggling with specific learning impairments (dyscalculia) (*Nagyné et al.*, 2014) as an important component of complex need (medical, psychological/neuropsychological, pedagogical/special pedagogical) needs-orientated state knowledge, with systematic specialist anamnesis questionnaires (*Dékány* and *Mohai*, 2012).

The “Pedagogical Examination of Dyscalculia” fulfills the following conditions: it has a biweekly meter, which provides 10-year versions with analogous, interconnected structures. It sets objective criteria, in line with the requirements of the National Core Curriculum, provides an adequate response constraint requirement and allows for observation of reaction times. It enables the performance of individual performance background systems (detailed error analysis). It provides a comprehensive picture of the child’s mathematical and cognitive abilities, skills levels, thinking strategies, compensation mechanisms (individual performance profile). It helps segregate dyscalculia, mathematics difficulty learning and weakness mathematics (low mathematical abilities in the lower level of intelligence in the intact area), and help alleviate problems arising from education failure, or under-execution of the environment, and backwardness (typical and atypical development separation). The complexity of the evaluation is based on the coordination of quantitative and qualitative results as well as the analysis of special anamnesis questionnaires. It has the characteristics of therapy relevance and process diagnosis (*Polgárdi, Láz* and *Dékány*, 2018). The basis for the special pedagogical approach was the experience of members of the dyscalculia working group, accumulated in the diagnostic and therapeutic work of long

years: the practice showed that the evocative signs of developmental dyscalculia have often been observed in kindergarten age and may manifest themselves as learning disabilities/ disabilities in school age. Prevention is therefore desirable in preschool ages, and often it is essential to follow the therapeutic treatment and development of the child at school age. Control tests over the years have shown that involvement in abnormal mathematical skills (numerals, numerals and operations) can be detected in older and older adults. This is supported by development psychophysical research carried out by the Psychological Research Institute of the Hungarian Academy of Sciences (*Soltész et al.*, 2006). The more effective planning of therapy is greatly assisted by the development of discerning differential diagnosis (therapeutic relevance).

3. Methodological Fundamentals

The “Pedagogical Examination of Dyscalculia’s” measurement procedure is based on two major cognitive neurological models of numerical cognition (*McCloskey*, 1992; *Dehaene* 1992, 2003). It examines the distinct hypothetical systems of the internal representation, the analog quantity system (comparison, approximate counting, estimation), the Arabic numeral format (symbolic system of Arabic numerals), the verbal system (arithmetical facts such as storing and recalling the spreadsheet) input modes (number processing, e.g. writing and reading of numbers). Of particular importance in the measurement process is the observation of calculation procedures (operation procedures) and conceptual knowledge (arithmetic rules and principles such as interchangeability, group-ability, inversion). The assay consideration is given to the main base functions (*Geary*, 1996), visuo-spatial and central execution system (*Krajcsi*, 2005, *Szűcs et al.*, 2014) as well as working memory (*Baddeley*, 2001; *Szűcs et al.*, 2014) and also monitoring linguistic aspects. The main purpose of the study is to measure the concept of the sum (abstract, discrete semantic representation) and the condition of the operational concept, as well as to map the functions of the underlying base functions and partial capabilities. The error analysis method describes typical errors (objective criteria). The compilation of task sets, the formulation of instructions, the multi-level control of knowledge elements, skills, and detailed observation considerations serve this purpose. The study measures various skills and knowledge in stages corresponding to different class levels, at levels corresponding to the age and curriculum requirements. DPV combines the characteristics of knowledge measurement and ability testing (*Vidákovich*, 2001). There are three levels of learning in the process of learning: recognition (understanding), reproduction (e.g. use of analogy) and application level. For this purpose, the examiner provides a step-by-step, hierarchical way of responding to a given standard framework and, in some cases, specifies the correct answer (*Polgárdi*, 2015). This corresponds to the “test driveability” (exercise transfer) and the reaction time observation, which are the key pedagogical principles of “Pedagogical Examination of Dyscalculia’s”. “Pedagogical Examination of Dyscalculia’s” maximum performance

limits are indicated by curriculum requirements, but “Pedagogical Examination of Dyscalculia” is not a standard oriented, but criterion-oriented examination procedure with its features and psychometric characteristics. “Since in the criterion-oriented process, the performance is not judged by the results of the group, the emphasis is not on the analysis of statistical parameters typical of the age or grade. The most important thing in this case is to examine the difference between individual achievements and the established criteria.” (Vidákovich, 2001, 323.).

4. “Pedagogical Examination of Dyscalculia’s” position in complex diagnostics

The test is based on a valid diagnostic protocol for the expertise of children and students struggling with specific learning impairments (dyscalculia) (Nagyné *et al.*, 2014) as an important component of complex need (medical, psychological/neuropsychological, pedagogical/special pedagogical) needs-orientated state knowledge, with systematic specialist anamnesis questionnaires (Dékány and Mohai, 2012). For the purpose of the appropriate differential diagnosis, the proposals for renewal of the Hungarian diagnostic protocol include the extension of the range of additional tests (Dékány and Mohai, 2012). DPV also follows the modern requirements of complex special pedagogy and psychodiagnostics, which are presented by Ágnes Lányiné Engelmayer, PhD (Lányiné, 2014, 46-47):

“Instead of the term diagnosis, the term “assessment” involves the comprehension, measurement, estimation of abilities, attributes, skills, and the term diagnosis of medical meanings. This means alignment with international practice. (...)

It should not be a defective inventory, investigate and explore the strengths, positive properties, and remaining functions of the individual. They often appear not only in cognitive abilities and in knowledge but in social relationships, emotional life, and motivation. (...)

Consider monitoring as a “test tool” (...). Testing for a state-of-the-art test is not just a test!

Consider lifelong events when evaluating test results. Consider life story to more than a medical history.

Examine the circumstances, social strata, attachments, positive or negative experiences of childhood, helping personality development and hindering circumstances.

In addition to the investigation (...), rely on written or oral reports of important reference persons.

The diagnostic process and the resulting expert opinion include both the individual status description and classification in the diagnostic categories, if at this time the world of domestic regulations is subject to discounts.

Encourage reviewing diagnostic categories and negotiating international practice.

Give a chance for later revision as the status may change. Be able to interpret the changes by the investigator.

Develop development-oriented, base on developing an individual education, development, rehabilitation, and therapeutic plan.(...)

The provision of diagnostic tasks should primarily serve access to individual surplus services and discounts, not labeling and exclusion.(...)"

5. Summary of the "Pedagogical Examination of Dyscalculia"

To sum up, the "Pedagogical Assessment of Dyscalculia" reflects a special pedagogical-psychological approach: it not only targets diagnosis of dyscalculia, but also provides useful points for the selection of appropriate therapy and the determination of the strengths necessary to create a positive therapeutic environment and, last but not least, differentiation diagnostics. In this context, it does not seek to achieve exclusive quantification, but rather focuses on the features of a client-centric tool, which focuses more on individual features than on the possibility of comparison with norms. In the measurements, therefore, the individual is at the center, evaluating the results achieved in the different fields to the expected performance, i.e., based on scientifically well-established and detailed criteria (based on the characteristics of typical development and curricular requirements) and by themselves (Rózsa, 2015b). The measurements allow effective mathematical development and convergence of children (intensity and content designation) in the education and training institutions of children, guidance for the development professional, as well as for kindergarten teacher to notice children with learning difficulties. The Dyscalculia Research Group has been active for many years.

BIBLIOGRAPHY

- Ashcraft, M. H. and Kirk, E. P. (2001): The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology. General*, **130.2.** 224– 237.
- Baddeley, A. (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Carey, E., Hill, F., Devine, A. & Szűcs, D. (2017): The Modified Abbreviated Math Anxiety Scale: A Valid and Reliable Instrument for Use with Children, *Frontiers in Psychology*, **8.11.**
- Csépe, Valéria (2008): *A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők*. In: Fazekas Károly, Köllő János and Varga Júlia (ed.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal Ecostat, Budapest, 139–165.
- Csonkáné Polgárdi, Veronika and Dékány Judit (2013): Ismertető a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálatáról óvodás és kisiskolás korú gyermekeknél (2nd part). A Dékány–Juhász-féle diszkalkulia pedagógiai vizsgálat sztenderdizált változata. *Gyógypedagógiai Szemle*, **41.2.**, 118–136.
- Dehaene, S. (1992): Varieties of numerical abilities. *Cognition*, **44.1-2.**, 1–42.
- Dehaene, S. (2003): *A számérzék. Miként alkotja meg az emberi elme a matematikát?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Devine, Amy, Hill, Francesca, Carey, Emma, Szűcs, Dénes (2018): Cognitive and emotional math problems largely dissociate: Prevalence of developmental dyscalculia and mathematics anxiety. *Journal of Educational Psychology*, **110.3.**, 431–444.
- Dékány, Judit (1989): Dyscalculia prevenció. Vizsgálat és terápia. *Gyógypedagógiai Szemle*, **16.3.**, 203–212.
- Dékány, Judit (1995): *Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Dékány, Judit and Mohai, Katalin (2012): *A Diagnosztikai kézikönyv* “Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia)” 9.th chapter. Research program: “Konceptió kialakítása a diagnosztikus ellátórendszer intézményi struktúrájának megújítására és konceptió kidolgozása diagnosztikus módszertani protokollok egységes, átfogó alkalmazására, valamint Diagnosztikai kézikönyv elkészítése” supported by “Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.” (TÁ-MOP-3.1.1-08/1-2008-0002).
- DSM-5.(2013): *Diagnostic and de corte Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition*. American Psychiatric Association, APA, Washington, DC.
- DSM-5(2014): *Referencia kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és Társai, Budapest.
- Farkasné Gönczi, Rita (2007): *A diszkalkulia fogalma a neurológia, a pszichológia és a gyógypedagógia aspektusából*. Master’s Thesis. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Farkasné Gönczi, Rita (2008): *A diszkalkulia a gyógypedagógia és határtudományai aspektusából*. *Gyógypedagógiai Szemle*. **36.3.**, 204–214.

Geary, D. C. (1996): *Biológia, kultúra és a nemzetek közti különbségek a matematikai képességekben*. In: Sternberg, R. J. & Ben-Zeev, T. *A matematikai gondolkodás természete*. 141–171. Vince Kiadó, Budapest.

Gross-Tsur, V., Manor O. and Shalev, R.S. (1996): Developmental Dyscalculia: Prevalence and Demographic Features. *Developmental medicine and child neurology*, **38**.1.,25–33.

Krajcsi Attila (2005): Numerikus feladatok mögött meghúzódó elemi funkciók mérése a szelektív terhelés módszerével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **60**.4.,457–478.

Krajcsi Attila (2010): A numerikus képességek zavarai és diagnózisuk. *Gyógypedagógiai Szemle*, **38**.2.,93–113.

Lányiné Engelmayer, Ágnes and Takács, Katalin (2004): “Nem csak a sérült képességeket kell vizsgálni, hanem azt az embert, aki ezeknek a hordozója...” A fogyatékosság jelensége a pszichológiában. In: Zászkaliczky Péter and Verdes Tamás (ed.) *A tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. ELTE BGYPPFK, Budapest.

Lányiné Engelmayer, Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány*, **3**.,33–52.

Manor, O., Shalev, R. S., Joseph & A., Gross-Tsur, V. (2001): Arithmetic skills in kindergarten children with developmental language disorders. *European Journal of Pediatric Neurology*, **5**.2.,71–77.

Márkus, Attila (1999): Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből. *Fejlesztő Pedagógia, Különszám*,151–163.

Márkus, Attila (2007): *Számok, számolás, számolászavarok*. Pro Die Kiadó, Budapest.

Márkus, Attila, Tomasovszki, László and Barcsi, Judit (2001): Diszkalkulia (Dyscalculia – DC) és a figyelemzavar-hiperaktivitás szindróma (Attention Deficit with Hyperactivity – ADHD). *Magyar Pszichológiai Szemle*, **55**.4.,567–582.

Márkus, Attila (2010): Számok, számolás, számolászavarok a kognitív neurológia megközelítésében. *Ideggyógyászati Szemle*, **63**.3–4.,95–221.

McCloskey, M. (1992): Cognitive mechanisms in numerical processing: Evidence from acquired dyscalculia. *Cognition*, **44**.1–2.,107–157.

Nagyné Réz, Ilona, Csepregi, András, Puhala, Ildikó and Bozsikné, Vig Marianna (2014): *A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokoll*. Project: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. “Sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja (Szakszolgálatok fejlesztése)” c.TÁMOP-3.4.2.B-12-2012-0001.

Polgárdi, Veronika (2015): Ismertető a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálatáról óvodás és kisiskolás korú gyermekeknél (3rd part). A Dékány–Juhász-féle diszkalkulia pedagógiai vizsgálat sztenderdizált változata. *Gyógypedagógiai Szemle*, **43**.4.,35–48.

Polgárdi, Veronika, Láz, Csabáné and Dékány, Judit (2018): Alapismeretek a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálatáról. *Gyermeknevelés*, **6**.1.,24–54.

Rózsa, Sándor (2015b): *Résztanulmány a sztenderdizálás tapasztalatairól és a korrekciós és továbbfejlesztési javaslatokról* (Dékány-féle diszkalkulia-vizsgáló eszköz). Project: “Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgáló t(Dékány-féle diszkalkulia-vizsgáló eszköz) sztenderdizálása, továbbfejlesztése és szakemberek felkészítése a tesztek használatára”.

Supported by: “Sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja (Szakszolgálatok fejlesztése)” (TÁMOP-3.4.2.B-12-2012-0001). OS Hungary Tesztfejlesztő Kft.

Rubinsten, O., Bedard, A. and Tannock, R. (2008): Methylphenidate has differential effects on numerical abilities in ADHD children with and without co-morbid mathematical difficulties. *Open Psychology Journal*, **1**, 11–17.

Rubinsten, O. and Henik, A. (2009): Developmental Dyscalculia: heterogeneity might not mean different mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, **13.2.**, 92–99.

Soltész, Fruzsina, Szűcs, Dénes and Csépe, Valéria (2006): A fejlődési diszkalkulia viselkedéses és elektrofiziológiai vizsgálata. In: Kubinyi Enikő and Miklósi Ádám (ed.): *Megismerésünk korlátai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 217–227.

Svraka, Tamásné, Major, János and Ádám, Szilvia (2017): *Szorongás és következményei, a matematikai teljesítmény és hátrányos helyzet tükrében*. Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai Nemzetközi Konferenciájának tanulmánykötete, Selye János Egyetem, Komárom.

Szabó, Ildikó and Mohai, Katalin (2004): *A gyógypedagógiai pszichodiagnosztika megalapozó és integráló szerepe a gyógypedagógiai ismeretrendszerben*. Tudomány napja konferenciaelőadás “Kihívások és válaszok a gyógypedagógiai pszichológiában” – Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra születésének 100 éves évfordulója alkalmából.

Szűcs, D., Devine, A., Soltész F., Nobes, A. and Gabriel, F. C. (2013a): Developmental dyscalculia is related to visuo-spatial memory and inhibition impairment. *Cortex*, **49.10.**, 2674–3688.

Szűcs, D., Nobes, A., Devine, A., Gabriel, F. & Gebuis, T. (2013b): Visual stimulus parameters seriously compromise non-symbolic number comparison differences between adults and children. *Frontiers in Psychology*, **4**, 444.

Szűcs, D., Devine, A., Soltész F., Nobes, A. and Gabriel, F. (2014): Cognitive components of a mathematical processing network in 9-year-old children. *Developmental Science*, **17.4.**, 506–524.

Szűcs, D. (2016): Subtypes and comorbidity in mathematical learning disabilities: Multidimensional study of verbal and visual memory processes is key to understanding In: Cappelletti, M., Fias, W. (ed.) *Progress in Brain Research. The Mathematical Brain Across the Lifespan*, **227.**, 277–304.

Vidákovich, Tibor (2001): *Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok*. In: Csapó Benő and Vidákovich Tibor (eds.) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 314–327.



ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmányban olyan innovatív családmegtartó, komplex szolgáltatások hatékonyságmérés vizsgálatának eredményeiről írunk, melyeket elsőként fejlesztettek és valósítottak meg az ország különböző pontjain (Szentés, Szekszárd, Budapest, Pécs, Sopron) működő család- és gyermekjóléti központok szakemberei. A modellprogramok célja az volt, hogy a család- és gyermekjóléti szolgáltatásban dolgozó szociális szakemberek számára olyan eszközöket dolgozzanak és próbáljanak ki, melyekkel egyrészt a jövőben eredményesebben tudják végezni a családgondozási tevékenységüket, kezelni a családok komplex problémáit, hatékonyabban tudják motiválni a családot a szükséges változtatásokra, másrészt a szülői kompetencia fejlesztésével konfliktusmentesebb lehessen a szülő-gyermek kapcsolat, illetve megelőzhető legyen a családból való kiemelés. A nevelésbe vett gyermekeknél a kitűzött szakmai cél a sikeres hazagondozás eszközrendszerének fejlesztése volt. A szülői kompetenciafejlesztést célzó modellprogramokba bevont nehéz élethelyzetben lévő családokban a szülői kompetencia és a gyermeki reziliencia mérésével vizsgáltuk a programok eredményességét, célélérését, emellett interjúkat készítettünk a célcsoporti tagokkal és a szakemberekkel a tapasztalataik mélyebb megismerése érdekében. Jelen tanulmányban a modellprogramok rövid bemutatását követően a kutatás főbb eredményeit ismertetjük.

Kulcsszavak: komplex intenzív családmegtartó program, gyermekjóléti innováció, gyermekvédelmi hatékonyság mérése, gyermeki reziliencia, szülői attitűdök

ABSTRACT

The study concludes the findings of a research on the efficiency of innovative, complex services aiming at preserving the family's unity, which were piloted by professionals of family and child welfare centres located in various settlements of the country (Szentés, Szekszárd, Budapest, Pécs, Sopron). The aims of the pilot programs were to develop and test various tools designed for professionals working in the family and child welfare social system. Due to these tools, on the one hand they could improve their family care activities, manage better the complex problems of the families, motivate families more efficiently to assume necessary changes, on the other hand, by developing parental skills, the parent-child relationship could become less conflicting, and taking out the child from the family could be prevented. In case of children in foster care, the aim was to develop the set of tools applied in successful foster care. By measuring parental skills and child resilience in deprived families included in the pilot programs aimed to develop parental skills, we assessed the results and impacts of the programs; in order to better understand their experiences, we conducted interviews with the target groups and professionals, as well. In the present study, following a short presentation of the pilot programs, we overview the main results of the research.

Keywords: complex program aiming to preserve family unity, child welfare service innovation, child protection efficiency assessments, child resilience, parental skills



RÁCZ ANDREA*

ELTE TáTK Szociális Munka

Tanszék, Budapest

raczruebus@gmail.com

HOMOKI ANDREA

Gál Ferenc Főiskola Egészség- és

Szociális Tudományi Kar, Gyula

andi.homoki@gmail.com

A SZÜLŐI KOMPETENCIAFEJLESZTÉST CÉLZÓ GYERMEKJÓLÉTI PROGRAMOK HATÁSA A GYERMEKI REZILIENCIA FEJLŐDÉSÉRE

*The impact of child welfare programs targeting the
development of parental skills on child resilience*

*Razvijanje roditeljske kompetencije i razvojnih programa
namenjenih deci i njihov uticaj na razvoj dečije
rezilijencije*

Bevezetés

A tanulmányban olyan innovatív családmegtartó, komplex szolgáltatások hatékonyságmérés vizsgálatának eredményeiről írunk, melyeket elsőként fejlesztettek és valósítottak meg az ország különböző pontjain (Szentés, Szekszárd, Budapest, Pécs, Sopron) működő család- és gyermekjóléti szolgálatok szakemberei.¹ A kísérleti jellegű modellprogramokba bevont nehéz élethelyzetben lévő családokban a szülői kompetencia és a gyermeki reziliencia mérésével kvantitatív módon és szakértői és kliens körben interjúval vizsgáltuk a programok eredményességét, hatékonyságát.

A szülői gondoskodás, nevelés minőségi mutatói és a hosszan tartó nehézségek ellenére a gyermek rugalmas, reziliens boldogulása közötti összefüggéseket korábbi kutatási

¹ A modellprogramok szakmai támogatása és azok eredményességét mérő kutatások a Rubeus Egyesület keretében valósultak meg 2018-ban a Belügyminisztérium és a Nemzeti Bünelőzési Tanács támogatásával (BM-17-E-0017). A megvalósított programokról bővebben itt lehet olvasni: http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2018/10/szuloi_kompetenciafejlesztes_rubeus_20180919.pdf

* A szerző az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesül 2017–2020 között, valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásában 2018. 09. 01. – 2018. 06. 30. között. A Bolyai kutatás célja a gyermekvédelmi orientációk megjelenési formáinak és szakmai tartalmának vizsgálata a gyermekek jóllétének támogatása terén, ezen belül a család- és szakmakép vizsgálata a gyermekvédelem különböző szereplői és célcsoportjai körében. Az ÚNKP kutatás célja pedig a szociális munka képzés és a praxis összeérésének vizsgálata a gyermeki jogok széles körű érvényesítése kapcsán. A két kutatás témája jól illeszkedik a szülői kompetenciák fejlesztésének témaköréhez a gyermekjóléti és védelmi rendszer strukturális problémáinak tematizálásán keresztül.

eredmények igazolják (Masten, 2001; 2007, Cichetti–Cohen, 2006; Liebenberg és társai, 2011; Ungar, 2012; Homoki, 2014; Homoki és társai, 2016). A családi szocializációs funkció koragyermekkor meghatározó jellegéről és a fiatal felnőttkori jövőt formáló hatásairól szóló írárok (Boreczki, 2003; Somlai, 1997; Rácz, 2012; Homoki, 2014) rámutatnak a család struktúrája, összetétele, működésének módja és a gyermeki személyiségfejlődés, ezzel együtt a társadalomba való sikeres betagozódás, működés közötti összefüggésekre.

A családmegtartó programok integratív ereje

A családmegtartó programok rendszerszemléletű szociális munka keretében valósulnak meg, többek között a gyermekek családból történő kiemelésének megelőzése céljából (Bányai, 2018). A szolgáltatások célja, hogy segítségükkel lehetőleg megelőzhetőek legyenek a krízisek. A segítő eljárások során az érintett szélesebb rendszereket is figyelembe veszik, részben olyan szempontból, hogy miként járulnak hozzá a problémához, részben pedig, hogy milyen segítség forrásai lehetnek az adott család számára. Decentralizáltak, a szolgáltatásokat a család otthonában, illetve a lakóhelyhez lehető legközelebbi helyen, egymással összehangolva szervezik és nyújtják. A különböző segítő eljárásokat a családot egységnek tekintve, valamint a szélesebb érintett rendszerek összefüggéseit figyelembe véve tervezik és valósítják meg. A szakképzettséget nem igénylő szolgáltatásokat önkéntes segítőik, más szülők, egyéb természetes segítőik nyújtják (Bányai, 2018).

A reziliencia különböző fogalmi meghatározásainak közös kiindulópontja, a „rugalmasság”, amely társadalomtudományi paradigmaként egy olyan sajátosságként értelmezhető, ami az egyént a hosszan tartó nehézségek, súlyos traumatizáló hatások ellenére is képessé teszi a boldogulásra (Homoki, 2014; Homoki és társai, 2016). Minden olyan intervenció, mely a reziliencia-jelenséget meghatározó tényezőkre gyakorol pozitív hatást, a gyermek és fiatal hosszan tartó életnehézségekkel szemben való reziliens megküzdését segíti elő, ezért a családi működést, a szülő–gyermek kapcsolatot, a családi interakciókat célzó beavatkozások hatékonysága esetén várhatóan a gyermeki reziliencia fejlődése kimutatható, akár rövid idő elteltével is (Homoki, 2014; Homoki–Czinderi, 2015; Homoki és társai, 2016; Homoki, 2018). A hatékonyság mérése, a szakmai munka eredményességének objektív mutatója lehet a szülői attitűdökben és gyermeki rezilienciában kimutatható változás, mely a folyamatban részt vevők megerősítésén túl az együttműködő társaszműködés számára történő visszajelzést is megkönnyíthetik, hiszen az alkalmazott mérőeszközök segítségével feltárulnak azok a területek, ahol a pozitív irányú változás megindult.

A családban megélt koragyermekkorai élmények hatása a serdülőkorú önértékelésre, önbizalomra és az élethez való pozitív viszonyulás, az élet értelmébe vetett hit összefüggése kimutatható, ahogyan az is, hogy a családi erőforrások minősége és mennyisége a személyiségfejlődés későbbi szakaszában formálódó társas támogatások alakulására is hatást gyakorolnak (Homoki, 2014).

A modellprogramok célkitűzéseiről röviden

Az alábbiakban a kutatás öt helyszínén (Budapest, Sopron, Pécs, Szekszárd, Szentes) a család- és gyermekjóléti intézmények munkatársai által fejlesztett és 6 hónapos időintervallumban megvalósított programok jellemzőit mutatjuk be, azok céljainak és tartalmi elemeinek rövid ismertetésével. A programtól minden esetben azt vártuk, hogy a család- és gyermekjóléti szolgáltatásban dolgozó szociális szakemberek számára olyan kipróbált és hatékony eszközök álljanak rendelkezésre, melyekkel egyrészt eredményesebben tudják végezni a gondozási tevékenységüket, kezelni a problémákat, hatékonyabban tudják motiválni a családot a szükséges változtatásokra, másrészt a szülői kompetencia fejlesztésével problémamentesebb lehet a szülő–gyermek kapcsolat, a gyermek családból történő kiemelése esetén a szülő–gyermek kapcsolattartása, nevelésbe vett gyermekek esetében a gyermek hazagondozása eredményesebb lehet.

A modellprogramok célcsoportja kettős: 1) a gyermekjóléti alapellátásban hatósági intézkedéssel érintett kliensek/szülők, akik gyermeke védelembe vétel alatt van a kiemelés megelőzésére koncentrálva, 2) nevelésbe vett gyermekek szülei az eredményes hazakerülés érdekében. Egyértelmű célként fogalmazódott meg a modellprogramok tervezése és gyakorlatban való kipróbálása során, hogy olyan új eszközrendszer teremtsen meg, amely alkalmas a szülői kompetenciák széleskörű erősítésére, többoldalú fejlesztésére. A program keretében modellhelyszínenként 20 család és 40 gyermek bevonását vállalták.

1. Szülői kompetencia fejlesztése modellprogram (Budapest XV. kerület)

A család- és gyermekjóléti központ munkájának legjelentősebb eleme a gyermekvédelmi, hatósági eljárásban közreműködő egyéni esetkezelés. A gondozott családokra jellemző a nehézkes együttműködés, vagy szinte reménytelen szociális helyzetük. A program célja a szülők tudatos önismeretének, önkontrolljának fejlesztése, a veszélyeztetett gyermekek rezilienciájának megerősítése, tudatosítása, olyan módszerek kidolgozása, amelyeknek a segítségével pozitív irányú elmozdulás történhet a szülők és gyermekeik életében. Olyan szülőtámogató eszközök bevezetése, melyek az intenzív családgondozást (egyéni esetkezelést) kiegészítve tudnak hatékony családmegtartó szolgáltatásként működni.

A szülők számára szervezett csoportfoglalkozásokon a szakemberek tanácsain túl megismerhetik a résztvevők más családok életszervezési stratégiáit is. A csoportfoglalkozások fő módszere a drámapedagógia, mely új aspektusból mutat rá a családon belüli zavarok okaira, és új eszközöket nyújt a nehézségek megoldására.

Megvalósított programelemek a következők:

- 1) Kisgyermeket nevelő szülők – Süss fel nap csoportja
- 2) Interaktív programsorozat kamaszgyerekek és kamaszt nevelő szülők számára
- 3) Szülőcsoport kamaszkorú gyerekeket nevelő családoknak
- 4) Célzott tartalmú egyéni tanácsadás kamaszkorú gyerekeket nevelő szülőknek

2. BeST modellprogram (Sopron)

A modellprogram célja a szülői aktivitás, a gyermek életébe való tényleges segítő részvétel hatékonyságában rejlő erőforrások élményszerű megtapasztalása a Családi Csoport Konferencia mint resztoratív technika alkalmazásával, illetve a 8 alkalmas szülői kompetencia fejlesztését szolgáló csoport célja a szülői kommunikáció, motiváció és személyiség-, önismeret-fejlesztés.

A Családi Csoport Konferencia a családtagok – a nagycsalád, barátok, szomszédok stb. – találkozója, amelyet probléma esetén annak megoldására, egy terv kidolgozására hívnak össze. A különleges a Családi Csoport Konferenciában az a lehetőség, amely felhatalmazza a családokat ügyeik megoldására. Bár a döntések a szakemberek tanácsai mentén születnek, a család és közvetlen környezete játssza a központi szerepet a problémamegoldás legjobb útjának kidolgozásában, a döntések meghozatalában.

3. „Segítünk, hogy segíthessen!!!” modellprogram (Pécs)

A modellprogram a programba bevont szakemberek képzésén és a visszajelzésre is lehetőséget biztosító nevelési tanácsadás, családkonzultáció, szülő konzultációs alkalmon túl további innovatív programelemeket tartalmaz a családok és gyermekek problémáira fókuszálva.

Az intenzív családgondozással megvalósított *Család-program* célkitűzéseinél említik többek között az alábbiakat: az egyénben rejlő belső kapacitások, erőforrások „felszabadítása”, felszínre segítése. Kliensek coping kapacitálásának növelése. Szülői készségek és képességek fejlesztése (gyakorlati tanácsok – háztartásvezetés, háztartásgazdálkodás, gyermeknevelés, fizikai, lelki, értelmi, érzelmi igények kielégítése), gyermekélelmezési tanácsadás, annak gyakorlati megvalósításában segítségnyújtás.

Szülői kompetenciák, a szülői személyiségfejlődés elősegítése. A *Gyermek a válás krízisében* című programelem megvalósítása során céljuk annak érzékeltetése a szülőkkel, hogy a válási folyamat minősége a gyermekükkel való kapcsolatukra, nevelési stílusukra, módszereikre is hatással van.

A *gyermekkori titkok és rejtelmek* alprogram célkitűzése, hogy a szülők minél több tudást kaphassanak a gyermekük aktuális életkori jellemzőiről, tulajdonságairól és működés módjukról.

A *Színezd újra* alprogramjuk célkitűzése: a résztvevő serdülők, fiatalok önismeretének fejlesztése.

*Szabadulószo*ba – a külső helyszínen megvalósított programelem célja a krízishelyzetben való együttműködés, hatékony kommunikáció és problémamegoldó készségek fejlesztése játékos formában.

4. Szülői kompetenciák fejlesztése családsegítő és esetmenedzser intenzív együttműködésével, „multi-team” működtetésével modellprogram (Szekszárd)

A modellprogram célja a családokkal történő aktív kapcsolatfelvétel a szerződés-kötésnél, motiváció kialakítása az egyeztetéseknél, részletes feltérképezése az informális és formális kapcsolatrendszerüknek a szociális diagnózis segítségével. Tudatosság kialakítása a realitások talaján, szakemberek közös együttműködésének intenzív kiépítése, új rendszerben való gondolkodás képességének kialakítása, mely a szakemberek és a részt vállaló családok számára is nyitottságot, rugalmasságot és aktivitást eredményez a változás pozitív megélésére.

A program keretében megvalósított elemek:

- tréning a szülőknek és szakembereknek
- szociális diagnózis intenzív bevezetése
- „multi-team” működtetése – több szakember közös gondolkodása
- intenzív családgondozás
 - o családsegítő és esetmenedzser közös munkájára építve
 - o heti esetmegbeszélő teamek, új struktúrában, előre tervezéssel
- csoportos szociális munka szervezése három szinten:
 - gyermekeknek 10 év alatt játszó/fejlesztő csoport, 10 év felett kompetenciafejlesztés;
 - szülőknek:
 - o gyermekneveléssel kapcsolatos tudatos szülői kép kialakításának csoportja,
 - o háztartási ismeretek átadása szülőknek

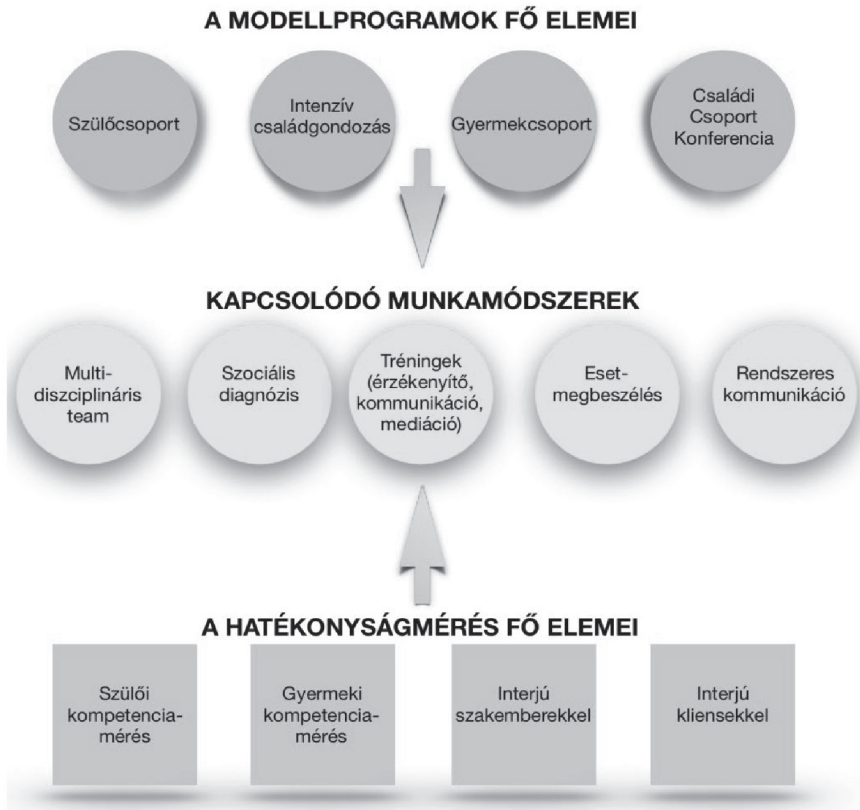
5. Kompetenciafejlesztő Intenzív Családtámogatás (KINCS) modellprogram (Szentés)

A program célja, hogy a család- és gyermekjóléti szolgáltatásban külön-külön alkalmazott technikák felhasználásával egy olyan innovatív, elsősorban szülői kompetenciafejlesztő eszköz kerüljön kidolgozásra és modellezésre, melyben komplexen jelennek meg a szociálpolitikai, a szociális munka és a terápiás beavatkozások, valamint az egyéni, a csoportos és a tréning módszerek. A program 3 elemre épült.

1. Havi rendszerességgel szervezett tréningalkalmak.
2. Az adott családot támogató szociális szakember minimum két alkalommal a család otthonában segít a szülőnek, vagy a gyermek életében szerepet játszó helyszínen (pl. iskola, óvoda) közös konzultációt folytat.
3. A szociális szakemberrel már közösen kipróbált módszereket a szülő egy előre meghatározott feladat egyéni megoldásával próbálja ki, melynek a sikerességét együtt értékeli a szakemberrel.

Az 1. számú ábrán az alkalmazott módszereket összesítjük, mely a modellprogramok komplex szemléletét és módszertanát is megmutatja. Ezt a komplex szemléletet támogatta a komplex módszertanra épülő hatékonyságmérés is, mely 4 pillérre épült.

1. számú ábra: Modellprogramok által alkalmazott módszerek a szülőség támogatása és a család erősítése érdekében



A szülőket célzó modellprogramok hatékonyságvizsgálata

Hatékonyságvizsgálat eredményei a szülői attitűdöket és gyermeki rezilienciát mérő eszközökkel

A kutatásban alkalmazott mérőeszközök a magyar gyermek- és ifjúsági reziliencia modell változóinak (Homoki–Czinderi, 2015: 72) összefüggésrendszerén alapulnak, az összetett jelenség mérésére egy hatékonyan és könnyen alkalmazható reziliencia skálát,

mérőeszközt fejlesztettünk ki. A mérőeszköz használatával a szakemberek már a gondozás kezdetén célzottan a fejlesztendő területekre fókuszálhatnak a gondozási, nevelési tervek készítésénél, a szakmai munka megvalósításánál, menedzselésénél és ellenőrzésénél. Jelen modellprogramok hatékonyságát mérő kutatás keretében két új mérőeszköz fejlesztése történt. A kutatás során a modellprogramokba bevont gyermekek rezilienciájának és a szülők kompetenciájának vizsgálata két időpontban, a programokat megelőzően, majd zárásukat követően történt. A következőkben a mért változásokat ismertetjük (Homoki, 2018).

A gyermeki reziliencia szinteket és a szülői attitűdöket mérő skálák validitását jelző Cronbach-alfa értékek mindkét mérési időpontban igazolják a mérőeszköz megfelelő szintű belső érvényességét. Ahogyan az 1. számú táblázat adatai mutatják, az értékek minden esetben meghaladták az elfogadhatóság határát jelentő 0,7 értéket és programok zárását követő lekérdezést követően a belső érvényességi szintjük emelkedést mutat (Homoki, 2018).

A gyermeki rezilienciát mérő skála alkalmazásával a gyermekkel kapcsolatban álló gyermekvédő szakemberek célzottan fókuszálhatnak a gyermek privációkkal terhelt életterületeire. A reziliencia tényezők rendszerében a családban megélt koragyermekkori élmények hatása a gyermeki én-hatékonyságra (pozitív és reális önértékelésre, önbizalom, az élethez való pozitív viszonyulás, az élet értelmébe vetett hit) igazolást nyert. Kiemelten fontos hangsúlyozni, hogy a gyermekkorai családi erőforrások minősége és mennyisége a személyiségfejlődés későbbi szakaszában, akár a fiatal felnőttkori társas támogatás mintázataira is kihatnak.

A másik kiemelendő eredményünk, miszerint a gyermeki reziliencia egyéni (személyiség) és a külső környezeti tényezőinek közvetlen összefüggésein túl kimutatható egy latens, közvetett hatás a gyermek nehézségekkel való megküzdésének fejlődésére az, hogy az esetkezelés során hogyan alakul a családot, gyermeket segítő társszakmák képviselői közötti együttműködés szintje (pedagógus, gyermekvédő, önkéntes civil segítő, mentor, egészségügyi személyzet, pszichológus, gyermekorvos stb.).

A kutatás során fejlesztettük tovább a 10 év alatti gyermekek körében alkalmazott 10 itemből álló skálát, mely két értéket vehetett fel. A gyermekek életkori sajátosságait figyelembe véve Igaz–Hamis játékként kérdezték meg a szakemberek a gyermekek családi, koragyermekkori megéléseit, tapasztalatait. Ennél a mérőeszköznél az indexálás módszert alkalmaztuk az adatok értékelésekor.

A 15 itemből álló szülői attitűdskála tesztelése kapcsán elmondható, hogy a válaszadó szülők mintájának elemszáma (N=192) alkalmasnak bizonyult az új skála belső érvényességének vizsgálatára. (Az alkalmazott skálákat lásd bővebben: Homoki, 2018: 344–347.)

A modellprogramokba bevont gyermekek rezilienciájának a programokat megelőző, majd azok zárását követő mérésekor a páros t-próba módszerrel dolgoztunk. Eredményeink szignifikáns pozitív irányú változásokat jeleztek a 10 év alatti gyermekek rezilienciájának fejlődésében is. A 10–18 éves korcsoportba tartozók körében kifejezetten a családi alskálához kapcsolódó reziliencia tényezők esetében mutatható ki jelentősebb pozitív irányú változás, mely a programok sikerességét igazolja.

A válaszadó szülők a skálán elért átlagértékei közötti változást és összefüggéseket is a páros t-próba módszerrel vizsgáltuk. A teljes skálán fejlődést mértünk. A programok a statisztikai adatok tükrében a szülők/nevelők egymáshoz való viszonyulására és a gyermekekhez való viszonyulásukra fejtették ki a kimutatható pozitív hatást.

1. számú táblázat: Alkalmazott mérőeszközök pszichometriai mutatóinak alakulása

Skálák pszichometriai mutatói (Cronbach-alfa értékek)		
25 ítemes reziliencia skála	Program előtt	Program után
10-18 évesek	0,817	0,842
15 ítemes szülői attitűd skála	Program előtt	Program után
10-18 évesek	0,775	0,812
10 év alattiak	0,785	0,815

Forrás: Homoki, 2018: 329.

A válaszadó gyermekek körében (N=209) vér szerinti családjában nevelkedik 93%, míg a szakemberek modellprogramjaiba bevont családok gyermekei közül a kutatás idején gyermekvédelmi szakellátásban élt a válaszadók 7%-a. A mintában a gyermekek nem szerinti megoszlása kiegyenlítettnek tekinthető.

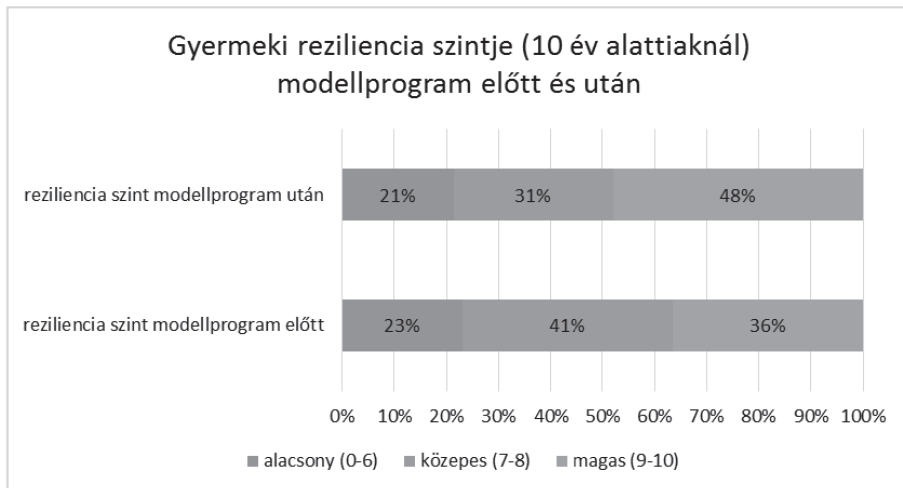
A vizsgált korcsoportban a válaszadó gyermekek körében a 12-13 évesek felülreprezentáltak, a 10-11 évesek aránya 21%, 12-13 évesek 41%-ot tesznek ki, 14-15 évesek közül 16% töltötte ki a skálákat, a 16 évesek aránya 13% és gyakoriságuk előtt álló 17-18 éves a válaszadók 8%-a.

A csecsemőkorban lévők aránya 10%, 2-3 év alatti gyermekek aránya 14%, az óvodás korúak aránya 24%, a kisiskoláskorba tartozók felülreprezentáltak, ők teszik ki a minta 42%-át.

A három vagy annál több gyermeket nevelő családok aránya az almintán 43%, valamivel magasabb az idősebb gyermekeket nevelő családok adatához képest az egy-két gyermeket nevelő szülők aránya, összesen 57%.

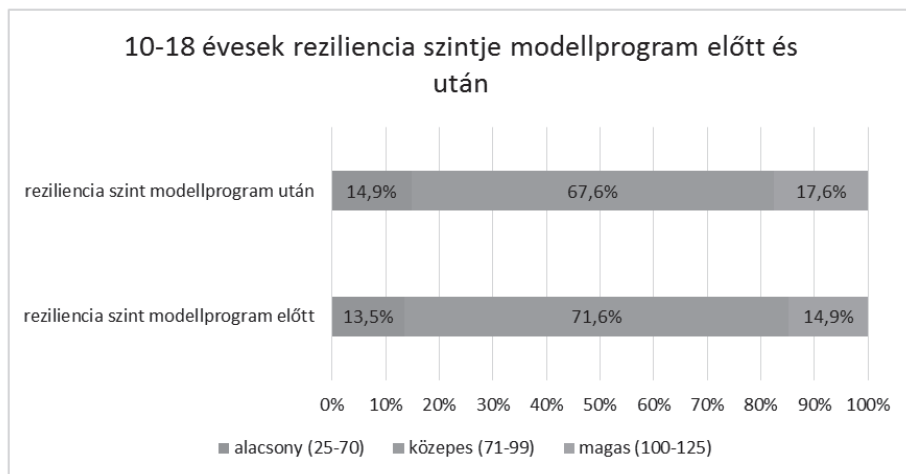
Az alábbi ábrák a gyermeki reziliencia szintek pozitív irányú változását mutatják a 10 év alatti és 10 év feletti gyermekek esetében is.

2. számú ábra: A 10 év alatti gyermekek reziliencia szintjében mérhető változások (%)



Forrás: Homoki, 2018: 333.

3. számú ábra: A 10 év feletti gyermekek reziliencia szintjében mérhető változások (%)



Forrás: Homoki, 2018: 333.

A fenti ábrák a modellprogramokat követően mutatják, hogy közel 10%-kal nőtt a magasabb reziliencia szintet elért gyermekek aránya a 10 év alattiak körében, ez a növekedés szintén kimutatható, azonban kevésbé jelentős a 10 év feletti gyermekek esetében, 3%, mely a program rövidségének tudható be.

Szakemberek véleménye a programokról

A kutatás keretében 29 interjú készült szakemberekkel. A modellprogramokat vezető, működtető szakemberek számára mind az öt helyszínen fontos volt, hogy bővüljön az intézmény szolgáltatási palettája. Olyan módszereket, segítségnyújtási eszközöket kerestek, melyek alkalmazásával kiléphetnek a gyermekvédelem hatósági szerepköréből, növelhetik a közvetlenül a kliensekkel folyó munkát, egyúttal megakadályozhatják a hatósági eljárások elindulását, illetve visszafordíthatják a megindult folyamatokat. Az előkészítő szakaszban legnagyobb gyengeségként a kliensek bevonhatósága és motivációjuk fenntarthatósága volt azonosítható tényező, mely minden modellhelyszínen megfogalmazódott. Az ezzel kapcsolatos félelmek nem voltak alaptalanok, az ügyfeleket valóban nehéz volt aktív részvételre bírni, de a változatos motiváló technikáknak és a programelemek rugalmas alakításának köszönhetően végül mindenhol megfelelő számú klienst sikerült a programokba bevonni.

Minden esetben a szakembereket arra kértük, hogy értékeljék a programot, hogyan látják a kliensekkel és a szakemberekkel való együttműködést, mitől számít újnak, innovatívnak ez a program, miben látják az erősségét.

A szülői kompetenciafejlesztés lényegéként a felelős szülői hozzáállás kialakítása mellett az is cél volt, hogy a szülők képesek legyenek önmaguk számára korlátokat meghatározni és ezeket betartani, illetve hogy elsősorban az időkezelésben, a gyermek életkorának megfelelő kommunikációban és a konfliktuskezelésben fejlődjenek.

A teamjellegű munkamódszer, illetve az intenzív kapcsolattartáson alapuló esetkezelés a programot megalkotó szakemberek előzetes elvárásai szerint is új kapcsolódások lehetőségét jelenti a családdal, de ugyanakkor a kollégák között is, amit úgyszintén rendkívül kíváncsún tartottak.

A programelemek révén a klienssegítő kapcsolat erősödött minden helyszíni beszámoló alapján, és új alapokra helyeződött, a kialakított partneri együttműködések hatására a kliensellenállás számottevően enyhült, ami a közös munka hatékonyságát nagyban fokozta. Egyúttal a szakemberek is sokkal inkább tudták a segítői, támogatói szerepüket érvényesíteni, a kontrollfunkciók háttérbe szorításával. Erről egyikük így nyilatkozott:

„Szerintem nagyon jó a program. Azt tudom mondani, hogy sok olyan helyzet felmerült, hogy sok új dolgot tudtam meg az ügyfelekről, amiket eddig nem tudtam. Gyerekkor, mivel, mi történt. A család, hogy kire, mire számíthat, ki milyen készséggel rendelkezik, hogy hol, mi a hiányosság.” (intenzív családgondozásban dolgozó szociális munkás)

Fontos eredményként mutattak rá a programvezetők arra is, hogy a szülők, kezdeti tartózkodásukat gyorsan meghaladva, számos kedvező tapasztalattal gazdagodtak, nemcsak a szakmai munkából profitálva, de a közösség erejéből is merítve. *„A kollégákkal való viszonyra is kihatott a program. Amikor együtt viszünk egy családot, vagy közösen tartunk egy csoportot, az kihat a kollégákkal való viszonyra is, jobban megismerjük egymást, közelebb kerülünk egymáshoz.”* (szakmai vezető)

Összességében az ügyfelek már az első alkalmon kifejezetten otthon érezték magukat a csoportokban és a foglalkozásokon. Azok a szülők és fiatalok is, akik korábban nem

voltak kapcsolatban a programot vezető szakemberekkel, már az első interjúk alkalmával is arról számoltak be, hogy baráti, oldott hangulatban, kölcsönös szimpátiával fordulva egymáshoz tudnak együttműködni.

A szakemberek összefoglalói alapján az egyik legfontosabb hozadéka a modellprogramnak egyértelműen a teamben való közös munka tartós megtapasztalása a gyakorlatban. A másik az intenzív családgondozásban rejlő, minden előzetes várakozást felülmúló volumenű lehetőségek és hatékonyság. Rendszerszerűen közelítve pedig az emelendő ki, hogy a programokban résztvevő kollégák alapos és célzott tréningeken újszerű tudást, innovatív eszközöket ismertek meg és sajátítottak el, amelyek gyakorlati alkalmazásában, személyre és körülményekre szabásában is rengeteg tapasztalatot szerezhettek.

Kliensek véleménye a programokról

A kutatás keretében 26 interjú készült bevont célcsoporti tagokkal. Arra kértük a klienseket, hogy értékeljék, hogy miben tud segíteni számukra a program, miben hozott újat a szakemberekkel való együttműködés terén, és általában mindez hogyan tudja a hatékony problémamegoldást szolgálni.

A modellprogramokban megszólított kliensek között jelentős hányadban volt folyamatban védelembé vételi eljárás, ezeknél a szülőknél igen komoly motiváló tényező volt az, hogy a sikeres együttműködés akár az eljárás megszüntetéséhez is vezethet. Az egyik szülő ebben látta a program sikerét, hogy egy régóta húzódó védelembé vételi eljárás le tud zárulni a szorosabb együttműködés eredményeként. „(...) *a program segítségével a védelembé vétel is megszűnhet. Szóval egy 17 éves lányról beszélünk, aki lázadó korba van és remélem, megtaláljuk a kivezető utat.*” (szülői tréningen részt vett szülő)

Elsősorban a szülők a gyermekeikkel való kapcsolatuk javulását emelték ki, illetve arról számoltak be, hogy érezhetően könnyebben kezelnek bizonyos konfliktusokat, valamint hogy a gyermeknevelésben a későbbiekben is használható tudásra, tapasztalatokra tettek szert. „*Mindenképpen a babával erősödik a kapcsolata az anyának és így nagyobb lesz az önbizalma, az aztán az egész családra jótékony hatással van, pozitív irányba hat ránk.*” (baba-mama klubban részt vett szülő)

A csoportfoglalkozások barátságos légkörét, szakmai tartalmát és kiemelten a szakemberek felkészültségét és partneri, bizalmi odafordulását fogalmazták meg legtöbben a pozitívumok között. Többen számoltak be arról, hogy saját személyüket is fontosnak éreztették, nem pusztán a szülői funkciójukon és az abban mérhető teljesítményen, sikerességen keresztül mutakozhattak meg.

A közösség ereje, a kapcsolati háló erősödése nemcsak a szülők, de a fiatalok körében is többször említett fontos eredmény. Általában nagy sikerként könyvelték el a résztvevők azt, hogy gyorsan teljes jogú, elfogadott tagjává váltak egy közösségnek, és az itt szerzett kapcsolataikat a későbbiekben is életben tarthatják. A segítő, támogató kapcsolódások mellett szép számmal születtek mélyebb kapcsolatok, barátságok is. „*Jókat elbeszélgettünk. Közelebb kerültem a gondozóhoz. Mi is jóban voltunk, de a többiekkel is. Meg új embereket ismertem meg a programban is.*” (intenzív családgondozásba bevont és szülői tréningen részt vett szülő)

A kliensek felől nézve a legnagyobb nehézséget és egyúttal annak leküzdésével a legfontosabb erősséget az jelentette a program során, hogy képessé és hajlandóvá váltak azonosítani és feltárni saját problémáikat, képessé váltak segítséget kérni és azt fogadni is, a jó szülőség értékévé vált számukra.

2. számú táblázat: Gyermekjóléti innovatív elemek a komplex szemléletű és módszertanú programokban

Kitűzött célok a szülők felé		Kitűzött célok a szakemberek felé
A problémamegoldás igényének a kialakítása, eszközeik bővítése, szülő-gyermek kapcsolat javítása, önismeretük és gyermekük megértésének célzott fejlesztése.		Munkamódszerek bővítése, a szakmai motiváció növelése, együttműködések javítása, bevonható szakemberek teljes körű megszólítása, szülőkkal való bizalmi kapcsolat ösztönzése, erősítése.
Modellprogramok erősségei	Szakmai szintű fejlesztések	Empowering, céleléresek
- Felkészült team - Jól kidolgozott programelemek - Célcsoport adekvát megszólítása - Jó hangulat, kliensek nyitottsága, még a létszámproblémák ellenére is - Csoportmunka előnyeinek kiaknázása, de az egyéni problémákra fókuszáltság megtartása.	- Önreflexió elősegítése - Szakmai tudatosság növelése - Szakmai szerepek, szerep-kompetenciák, szerephatárok tisztázásának elősegítése - Szervezetben belüli, szervezetek közötti szakmai együttműködés készségek erősítése - Sikeresség / <i>szociális munka</i> újra definiálhatósága - Kiégés megelőzése	- Kliensek önbizalmának növelése - Szülői és gyermeki szerepek megerősítése - Egyértelmű, célzott kommunikáció elősegítése - Képessé tétel folyamatának hatékonyságnövelése - Életminőség javítása
Legfontosabb gyermekjóléti módszertani innovációk		
- Az intenzív családgondozás módszere, mely új szemléletet, más típusú segítői hozzáállást igényel, a gyermekvédelmi szociális munka gyakorlatának bővítése - Multidiszciplináris team alkalmazása - Szakemberek közötti együttműködések erősítése az esetvitel során - Családi Csoport Konferencia módszer lehetőségének kiaknázása		

Összegzés

Kutatási eredményeink alapján elmondható, hogy minden modellhelyszínen az volt a program célja, hogy olyan innovatív, elsősorban szülői kompetenciafejlesztő eszköz kerüljön kidolgozásra és modellezésre, amelyben komplexen, rendszerszerűen összekapcsolódva vannak jelen a szociálpolitikai, a szociális munka területéről származó és a terápiás beavatkozások, valamint az egyéni, a csoportos és a tréning módszerek. A kutatás kvantitatív és kvalitatív eredményei egyöntetűen minden modellhelyszín esetében kimutatható pozitív irányú változásról szólnak. A fejlesztett és megvalósított modellprogramok a gyermeki rezilienciát, annak családi alrendszeréhez tartozó tényezőinek fejlődését pozitív irányban mozdítják elő, a gyermekek életkori, nemi és térbeli elhelyezkedésétől függetlenül. Ezek az eredmények igazolhatják a modellhelyszíneken fejlesztett és alkalmazott programok célzottságának, szükségletorientáltságának sikerességét, ezáltal ezen sikeres programok adaptálhatóságát, a mindenkor helyi sajátosságok, szükségletek figyelembevétele mellett.

Eredményeink azt mutatják, hogy a szülői kompetenciák széleskörű erősítésén, többoldali fejlesztésén keresztül ezek a komplex szemléletű és módszertanú programok alkalmasak a családban jelentkező zavarok hatékony kezelésére, a család működőképességének megőrzésére, vagy akár helyreállítására. A programok egyik legfontosabb újszerűsége, hogy a bevont családok esetében a szakember az intenzívebb együttműködés érdekében kilép a szakmai minimum protokolláris előírásai mögül és a családok életében előbb résztvevő megfigyelőként, később segítőként aktívan bevonódik.

További fontos hozadéka a programnak, amire a programban részt vett szakemberek felhívták az interjúk során a figyelmet, hogy a munkatársi viszonyokban is igen markáns pozitív irányú változások mutatkoztak. Elsősorban a munkakapcsolatok intenzitása, a kollégák egymás közötti információcseréjének hatékonysága nőtt, illetve összességében a szakmai közösség együttműködésében egyfajta valódi hálózat alakult ki. Az új szolgáltatások, módszerek bevezetése a kliensek saját megítélése szerint is kifejezetten hasznos volt az azonnali eredményeket nézve és a jövőben is érvényesülő segítő, támogató erő tekintve egyaránt. Fontos erőssége a programoknak, hogy a kliensek támogató közösséggel, hasonló sorsú és élethelyzetű családokkal való kapcsolati hálójának releváns erősödéséhez járulnak hozzá.

Felhasznált szakirodalom

Bányai Emőke (2018): Szempontok és javaslatok az intenzív családmegtartó szolgáltatások gyermekjóléti munkába való bevezetéséhez, Rácz Andrea (szerk.): *Szülői kompetenciafejlesztést célzó modellprogramok a gyermekjóléti szolgáltatások tárházában*. Budapest: Rubeus Egyesület, 6-21. Retrieved February 27, 2017 from the World Wide Web http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2018/10/szuloi_kompetenciafejlesztés_rubeus_20180919.pdf

Boreczky Ágnes (2003): Multikulturális nevelés kisgyermekkorban, *Montessori Műhely*, 2, 3-5.

Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (szerk) (2006): *Developmental Psychopathology. Volume 3: Risk, Disorders and Adaptation*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Homoki Andrea (2014): A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatást megalapozó nemzetközi és hazai elméletek, Rácz Andrea (szerk.): *Jó szülő-e az Állam? - A corporate parenting gyakorlatban való megjelenése*. Budapest: Rubeus Egyesület, 312-327. Retrieved March 2, 2017 from the World Wide Web http://rubeus.hu/wpcontent/uploads/2014/05/CPnemzetkozi_2014_final.pdf

Homoki Andrea & Czinderi Kristóf (2015): A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatás eredményei Magyarország két régiójának LHH térségeiben, *Esély*, 6, 61-82.

Homoki Andrea - Czinderi Kristóf - Segal Hajnalka - Sándor Zita - Fodorné Vidó Renáta (2016): A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői. Retrieved August 28, 2018 from the World Wide Web <http://mindenholotthon.hu/cyrm-28-gyermek-ifjusagi-reziliencia-kutatas/>

Homoki Andrea (2018): A szülői kompetenciafejlesztés hatásai a gyermeki reziliencia fejlődésére. Rácz Andrea (szerk.): *Szülői kompetenciafejlesztést célzó modellprogramok a gyermekjóléti szolgáltatások tárházában*. Budapest: Rubeus Egyesület. 309-340. Budapest: Rubeus Egyesület, 6-21. Retrieved February 24, 2019 from the World Wide Web http://rubeus.hu/wp-content/uploads/2018/10/szuloi_kompetenciafejlesztés_rubeus_20180919.pdf

Liebenberg, L., – Ungar, M. – Van de Vijver, F. (2011): Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) Among Canadian Youth, *Research on Social Work Practice*, 22, 219. originally published online 24 November 2011.

Masten, A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development, *American Psychologist*, 56, 3. 227-238.

Masten, A. S. (2007): Resilience in developing systems: Progress and promise as the forth wave rises., *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.

Rácz Andrea (2012): *Barkácsolt életutak, szekvenciális (rendszer) igények*. Budapest: L'Harmattan.

Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina Kiadó.

Ungar, M. (szerk.) (2012): *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. N.Y.: Springer.



ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány összefoglalja a 2017/2018-as tanévben a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon beindult Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés létrejöttének körülményeit, a törvényes kereteket és az első év két szemeszterében begyűjtött tapasztalatokat. A képzés magyar nyelven folyik, és több szempontból is hiánypótlónak bizonyult, valamint a hatásvizsgálatát tudományos módszerekkel is követjük.

Kulcsszavak: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (MTTK), Pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés (PPM)

SAŽETAK

Ovaj rad sumira okolnosti, zakonske okvire i iskustva prva dva semestra (2017/2018. školske godine) pedagoško-psihološko-metodičkog (PPM) programa na Učiteljskom fakultetu na mađarskom nastavnom jeziku. Program je bio neophodan na mađarskom jeziku i analizirana je efikasnost pomoću naučnoistraživačkih metoda.

Ključne reči: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Program pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja nastavnika

Évkönyv 2018, XIII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 378.6:37(497.113 Subotica):37.013.77
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2018. március 20.
Az elfogadás időpontja: 2018. október 24.
Terjedelem: 184–191



IVANOVIĆ JOSIP

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

LEPES JOSIP

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
josip.lepes@magister.uns.ac.rs

GRABOVAC BEATA

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
beata.grabovac@magister.uns.ac.rs

NÁMESZTOVSZKI ZSOLT

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs

MAJOR LENKE

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka
major.lenke@magister.uns.ac.rs

PEDAGÓGIAI, PSZICHOLÓGIAI, MÓDSZERTANI (PPM) KÉPZÉS LÉTREHOZÁSÁNAK KÖRÜLMÉNYEI

*The circumstances of developing the Pedagogical,
Psychological, and Methodological Training*

*Okolnosti pokretanja programa Pedagoške-psihološke-
metodičke (PPM) obuke*

Bevezető

Szerbiában az oktató-nevelő munka folytatásának feltételeit a Törvény az oktatási és nevelési rendszer alapjairól (az SZK Hivatalos Közlönye, 72/2009., 52/2011., 55/2013. és 68/2015. szám) szabályozza. Az említett törvény 8. szakasza (Az oktató-nevelő munka folytatása):

Az intézményben az oktató-nevelő munkát a tanár, a nevelő és a szakmunkatárs végzi.

A tanár, a nevelő és a szakmunkatárs az a személy, aki megfelelő felsőoktatási képesítést szerzett:

1) a másodfokú egyetemi tanulmányokon (akadémiai mesterképzés, akadémiai szaktanulmányok vagy szakfőiskolai szaktanulmányok) a felsőoktatást 2005. szeptember 10-étől kezdődően szabályozó jogszabály szerint.

2) a legalább négyéves időtartamú alapozó tanulmányokon, a felsőoktatást 2005. szeptember 10-ig szabályozó jogszabály szerint.

Kivételes esetben tanár és nevelő lehet az a személy, aki az elsőfokú egyetemi tanulmányokon (akadémia alapozó, illetve szaktanulmányok) hároméves egyetemi tanulmányokon vagy főiskolán szerzett megfelelő képesítést.

Ezen szakasz 2. és 3. bekezdése szerinti személynek rendelkeznie kell a felsőoktatási intézményben folytatott tanulmányai során, illetve az oklevél megszerzése után legalább

30 ponttal pszichológiai, pedagógiai és módszertani képzettség tekintetében és az intézményben szerzett hat ponttal, az európai pontátviteli rendszerrel összhangban.

Az e szakasz 4. bekezdése szerinti képzettség megszerzésének programját az akkreditált tanulmányi program keretében a felsőoktatási intézmény realizálja, vagy élethosszig tartó tanulási programként valósul meg, a felsőoktatást szabályozó jogszabályokkal összhangban.

Az oktató-nevelő munka ellátásában a tanárnak, a nevelőnek és a szakmunkatársnak segíthetnek más személyek is a jelen törvénnyel összhangban.

A törvény értelmében, az oktatási intézményekben oktató tanároknak nemcsak ajánlott a pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeretek elsajátítása, hanem törvényes kötelezettségük is, amennyiben a felsőoktatási tanulmányaik során nem hallgattak és vizsgáltak pedagógiai, pszichológiai és módszertani jellegű kurzusokat a megadott kreditpont értékben (30 + 6).

Az oktatási és nevelési rendszer alapjairól szóló törvény (az SZK Hivatalos Közlönye, 88/2017. szám) a 142. szakaszban a tanárokat kötelezi a PPM képzés elvégzésére (amennyiben nem részesültek ilyen képzésben), a munkába állástól számítva legkevesebb 1, legtöbb 2 éven belül. Ez a vizsga az államvizsga (licenc) előfeltételeként jelenik meg.

Képzés létrehozása az MTTK-n

A képzést a törvényes szabályozás értelmében a meglévő, akkreditált képzésekből alkottuk meg. A tantárgyakat pedagógiai, pszichológiai és módszertani tantárgycsoportba osztottuk, valamint kötelező, kötelezően választható és választható státusszal rendelkeznek.

KÖTELEZŐ TANTÁRGYAK				
	Tantárgy	Tantárgy-csoport	ECTS	Tantárgyfelelős
1.	Bevezetés a pedagógiába	pedagógiai	4	Prof. dr. Ivanović Josip
2.	Bevezetés a pszichológiába	pszichológiai	4	Doc. dr. Grabovac Beáta
3.	Bevezetés a didaktikába	pedagógiai	4	Prof. dr. Ivanović Josip
4.	Bevezetés a pedagógiai pszichológiába	pszichológiai	4	Doc. dr. Grabovac Beáta
KÖTELEZŐEN VÁLASZTHATÓ TANTÁRGYAK (legkevesebb 3)				
	Tantárgy	Tantárgy-csoport	ECTS	Tantárgyfelelős
1.	Neveléstudomány	pedagógiai	4	Prof. dr. Ivanović Josip

2.	Fejldéslélektan	pszichológiai	4	Doc. dr. Grabovac Beáta
3.	Didaktikai rendszerek	pedagógiai	4	Prof. dr. Ivanović Josip
4.	Oktatáslélektan	pszichológiai	3	Doc. dr. Grabovac Beáta
5.	Hátrányos helyzetű tanulók integrációja	pedagógiai	2	Prof. dr. Varga Imre
VÁLASZTHATÓ TANTÁRGYAK 1. (legkevesebb 1)				
	Tantárgy	Tantárgycsoport	ECTS	Tantárgyfelelős
1.	Oktatásinformatika	módszertani	3	Doc. dr. Námesztovszki Zsolt
2.	Oktatástechnológia	módszertani	2	Doc. dr. Námesztovszki Zsolt
VÁLASZTHATÓ TANTÁRGYAK 2. (legkevesebb 1)				
	Tantárgy	Tantárgycsoport	ECTS	Tantárgyfelelős
1.	Anyanyelvi tantárgy-pedagógia	módszertani	3	Prof.dr. Vukov Raffai Éva
2.	A matematikatanítás módszertana	módszertani	4	Doc. dr. Pintér Krekić Valéria
3.	A környezetismeret-tanítás módszertana	módszertani	4	Prof. dr. Czékus Géza
4.	A testnevelés tanításának módszertana	módszertani	4	Prof. dr. Lepeš Josip
5.	A zeneoktatás módszertana	módszertani	4	Doc. dr. Görög Noémi
6.	Az idegen nyelv tanításának elméleti alapjai – angol nyelv Az idegen nyelv tanításának gyakorlati alapjai – angol nyelv	módszertani	4	Gábrity Eszter

7.	Az idegen nyelv tanításának elméleti alapjai – német nyelv Az idegen nyelv tanításának gyakorlati alapjai – német nyelv	módszertani	4	Dr. Hegedűs Katalin
8.	A vizuális kultúra módszertana	módszertani	3	Prof. dr. Farkas Róbert
9.	Szerb mint nem anyanyelv és irodalom tanításának módszertana	módszertani	2	Prof. dr. Dragana Francišković
GYAKORLAT				
	Tantárgy	Tantárgycsoport	ECTS	Tantárgyfelelős
1.	Pedagógiai gyakorlat	módszertani	6	Doc. dr. Pintér Krekić Valéria

Táblázat 1.: Tantárgyak listája a 2017/2018-as tanévben

A képzés megalkotásánál nagyon nagy segítséget és támogatást kaptunk Jagodináról, a Kragujevaci Egyetem Pedagógiai Karának munkatársai, elsődlegesen dr. Nenad Vulović **dékanhelyettes** segített a felmerülő nehézségeket megoldani.

A Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés beindítását a Kar Tudományos-oktatói Tanácsa fogadta el 2017. 06. 20-án (a határozat iktatószáma: 01-1351/2017) a Dékáni kollégium felterjesztésére, majd ezt a határozatot a Kar Tanácsa is megerősítette 2017. 07. 03-án (a határozat iktatószáma: 01-1447/2017). A képzés az élethosszig tartó tanulási folyamat részét képezi, legkevesebb 30+6 kreditpont terjedelemben.

A képzés kapcsolattartója Dudás Éva, a Tanulmányi hivatal vezetője (024/624-401 - ppmprogram@magister.uns.ac.rs), koordinátora pedig dr. Námesztovszki Zsolt, pénzügyi és fejlesztési dékánhelyettes (024/624-417 - zsolt.namesztovszki@magister.uns.ac.rs).

Az első két szemeszter tapasztalatai

A programot a 2017/2018-as tanév téli szemeszterében hirdettük meg először. Az iratkozás 2017. szeptember 18-ától 24-éig volt lehetséges. A téli szemeszterben 15 hallgató jelentkezett a képzésre, amit az MTTK-n szerveztünk meg. Az oktatás 2017 októbertől 2018 januárjáig tartott, a vizsgákat pedig 2018. január/februárban tartottuk meg.

A nyári szemeszterben, a jelentős számú érdeklődő miatt, Kanizsán a Regionális Szakmai Pedagógus-továbbképző Központban szerveztük meg a képzést. Az iratkozás már

teljes mértékben online felületen történt, és 2018. február 5-e és 10-e között történt meg. Erre a kihelyezett képzésre 9 hallgató jelentkezett. Az oktatás 2018. február és május között zajlott, a vizsgáztatás pedig májusban és júniusban történt.

A jelentkezők mérnökök, közgazdászok, szaktanárok, kutató biológusok és nyelvtanárak voltak. A hallgatók motiváltak voltak, sok esetben komoly oktatási tapasztalattal rendelkeztek, és szinte minden esetben elsőre teljesítették a vizsgákat, valamint többször jelezték, hogy nagy könnyítés számukra, hogy a képzésen az anyanyelvükön vehettek részt.

Néhány esetben elismertük az alapképzés során letett pedagógiai, pszichológiai és módszertani jellegű tantárgyakat.

A jelentkezéshez a következő iratok voltak szükségesek:

- A diploma és a diplomamellékletek fénymásolata
- Kinyomtatott személyi igazolvány
- Írásbeli kérvény a tanulmányaik során letett pedagógiai, pszichológiai vagy módszertani tárgyak elismeréséről. Amennyiben a régi tanterv szerint végeztek tanulmányaikat, és nem kaptak oklevélmellékletet, akkor mellékelni kell az igazolást a letett vizsgákról. Ha kéri, hogy ismerjék el a pedagógiai gyakorlatot, akkor a munkaviszonyról szóló igazolást kell hozni

- Elismervény a tandíj befizetéséről

Habár igény mutatkozott Szabadkán a szerb nyelvű képzésre, az a megegyezés született, hogy szerb nyelven Zomborban, a Pedagógiai Karon indul el (az újvidéki Bölcsészettudományi Kar és a Singidunum Egyetem mellett). Magyar nyelven ez a képzés máshol nem volt elérhető, így hiánypótlónak bizonyult.

A képzést sikeresen teljesítő hallgatók, az utolsó vizsga után, elismervényt kapnak, amelyben feltüntetésre kerülnek a letett vizsgák, a meghatározott tantárgycsoportok (pedagógia, pszichológia és módszertan) szerint.

A képzés ára 40 000 dinár (amely fedezi az oktatás, konzultációk, a letett vizsgák elismerésének és az első alkalommal történő vizsgabejelentésnek a költségeit). Az árat a más karokon megvalósuló képzés árához igazítottuk, azonban a képzés részfinanszírozásában részt vett a Hajnal Jenő által vezetett Magyar Nemzeti Tanács (25%-ban minden hallgatónak), a Kislinder Gábor által vezetett topolyai önkormányzat (25%-ban a topolyai községből érkező hallgatónak), valamint a Fejsztámer Róbert által vezetett kanizsai önkormányzat (25%-ban a kanizsai községből érkező hallgatónak). Ezzel a finanszírozási struktúrával egy nagy terhet sikerült átvállalni a résztvevőktől, mivel az eredeti ár töredékét kellett nekik önrészként befizetniük.

Intézményünkben a képzés hatékonyságát tudományos módszerekkel is mértük. Az MTTK a Tartományi Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkárság vajdasági kisebbségi felsőoktatási intézmények egyéves tudományos–kutatói munkáját támogató pályázatán sikerrel pályázott az *Анализа ефеката ППМ (педагошко-психолошко-методичког) програма наставника на мађарском језику на педагошки рад полазника – А PPM (pedagógiai, pszichológia, módszertani) képzés hatásainak vizsgálata a résztvevő magyar nyelven oktató tanárok pedagógiai munkájára – Analyzing the effects of the PPM*

(pedagogical-psychological-methodological) program onto the educational work of the participating Hungarian-language teachers című kutatással. A projektum 2017 szeptemberétől 2018 májusáig tartott, és a következő tanárok vettek benne részt: prof. dr. Ivanović Josip, prof. dr. Lepeš Josip, doc. dr. Grabovac Beáta, doc.dr. Námesztovszki Zsolt, dr. Major Lenke. A hatásvizsgálat pedagógiai és pszichológia szempontból történt. A pedagógiai jellegű kutatásnál a képzésben részt vevő tanárok álláspontját vizsgáltuk az oktatásról (a képzés előtt és a képzés után), valamint a résztvevők elégedettségét mértük a képzéssel kapcsolatban (a PPM képzéssel kapcsolatos elvárások és ezek megvalósulása tükrében). A felmérés pszichológiai részében az iskolai motivációt (az iskolai tanuláshoz szükséges motiváció fajtája és magassága), valamint a tanulási orientációt (tanulástípusok határozzák meg a tanulók esetében). A projektum segítségével szeretnénk a képzés hatását és ezzel együtt létjogosultságát is kimutatni. Az elkészített mérőskálák lehetővé teszik az eredmények nemzetközi összehasonlítását is. A projektum végkövetkeztetései egy valós és közvetlen visszacsatolást fognak körvonalazni, amelyet a képzési tartalom és struktúra finomítására is fel tudunk használni, valamint kiindulópontja lehet komplex kutatásoknak neveléstudományok témakörében. Az empirikus adatok feldolgozása folyamatban van.

Felhasznált irodalom

https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf – ZAKON O OSNOVAMA SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA

<http://fzp.singidunum.ac.rs/novi-ciklus-ppm-obuka/>

<http://cun.ff.uns.ac.rs/ppm/>

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányomban most folyó kutatásomat mutatom be, amelyben azt vizsgálom, hogy a trauma mint téma és probléma hogyan kaphat helyet a középiskolai oktatásban. ¹ A középiskolai oktatás nem fordít elegendő figyelmet olyan társadalmilag fontos kérdésekre, mint a traumafeldolgozás, családon, párkapcsolaton belüli erőszak, szexuális bántalmazás. Kutatásomban arra keresem a választ, hogy ezek a témák hogyan kapcsolódhatnak be az oktatásba, milyen módszerekkel kaphatnak helyet a tanórákon, az iskola életében. A gyerekek felvilágosítása, a testi integritás tudatosítása fontos feladat, amely alól az iskola sem vonhatja ki magát. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy minden olyan szakember, aki gyermekekkel foglalkozik, vagy éppen szülő, felelős azért, hogy a gyermekeket megfelelő információkkal lássa el, és ő maga is tisztában legyen a kérdést érintő fogalmakkal. A szexuális bántalmazás nagy százalékban a családon belül történik meg, vagy egy közeli ismerős az elkövető. Ilyenkor is fontos feladata a szakembereknek (tanárok, pszichológusok), hogy felismerjék a tüneteket, bizalomteljes légkört alakítson ki, ahol a gyermek meg tud nyílni, és olyan tudással rendelkezzen, amely segítségére van abban, hogy a további lépéseket megtehesse. Éppen ezért fontosnak tartom a kutatás során egy olyan modul kidolgozását, amely mind a diákokat, mind a tanárokat ellátja a szükséges információkkal, és segítséget nyújt abban, hogy egy társadalmilag fontos probléma megoldása már az iskola keretein belül elkezdődhessen, kilépjen az elhallgatás köréből. A szexuális bántalmazás tüneteinek ismerete a tanárok részéről, valamint a diákok tudatossága nagyban hozzájárulhat a megelőzéshez. Az általam tervezett modul ebben kíván segítséget nyújtani.

Kulcsszavak: gender, trauma, projekt, biblioterápia/irodalomterápia

¹ Kutatásomat a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatójaként végzem. A kutatás eredményeit doktori disszertációban mutatom be.

ABSTRACT

In my study I, I present my currently ongoing research, which investigates how trauma, as a topic and a problem could get more attention in secondary school education. Secondary school education does not consider, such socially important questions, as processing trauma, domestic violence, and sexual abuse.

The aim of this research is to present how these issues could be introduced in secondary school education; which methods could implement the above mentioned issues into lectures and school life. Raising the awareness of children by providing information of physical integrity is very important. Therefore, no school can withdraw responsibility of prevention education. Thus, every professional, who deals with children or even parents are responsible for informing children, while they should also be aware of the concepts of the topic.

Sexual abuse – in most cases – happens within the family or to a close person to the family is the abuser. In these cases, professionals – teachers and psychologists – should be able to recognize symptoms. Moreover, they should also be able to develop a confidential atmosphere, – where the child is able to open up – and have such knowledge that enables the experts to prepare for the next steps. Therefore, it is essential to create modules, which inform children as well as teachers and help to quit concealment of a social problem, instead, focusing on solving them within the school.

Being familiar with the symptoms of sexual abuse and raising student awareness would greatly contribute to prevention. Modules presented in this presentation aim to address the issues demonstrated above.

Keywords: gender, trauma, project, bible therapy, literature therapy

¹ I currently study “Education and Society”, at the doctoral school of University of Pécs. My research will be presented in my doctoral thesis.



AUER ESZTER

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola,
Pécs
auereszter@gmail.com

TRAUMAFELDOLGOZÁS A KORTÁRS IRODALOMBAN. SOFI OKSANEN TISZTOGATÁS CÍMŰ REGÉNYÉNEK BIBLIOTERÁPIÁS FELDOLGOZÁSA PROJEKT KERETÉBEN

*Trauma processing in contemporary literature. The
bibliotherapeutic approach to Sofi Oksanen's novel,
Purge, in the framework of a project*

*Obrada traume u savremenom romanu Sofi Oksanen
„Čišćenje” u okviru biblioterapeutskog projekta*

1. Témaválasztás indoklása

A témát azért tartom fontosnak, mert a párkapcsolati erőszak, szexuális bántalmazás a fiatalok nagy részét érinti. Felmérések szerint az erőszak gyakran megjelenik a tinédzserek kapcsolataiban, tízből kilenc fiatal szenvedett már el szóbeli vagy lelki erőszakot, közülük 32% rendszeres bántalmazásnak van kitéve. A lányok 75%-a, a fiúk 50%-a élt már át párkapcsolati erőszakot (Köberlein, 2008). Ezek olyan adatok, amely felett az iskola nem hunyhat szemet, nem térhet ki a megoldás elől. Ez az a színtér, ahol a fiatalok elérhetőek, illetve itt van a legtöbb lehetőség az információk átadására.

Saját tanári gyakorlatom során azt tapasztaltam, hogy a diákok nyitottak a témára, illetve arra, hogy az irodalmon, irodalmi műveken keresztül foglalkozzanak a traumafeldolgozással, szexuális bántalmazással. Erre való igényüket ki is fejezték, szeretnék olyan műveket olvasni, amin keresztül saját problémáikra tudnak reflektálni. Ezért esett a választásom a biblioterápiára. Úgy vélem, hogy az irodalomoktatás feladata az, hogy az irodalmi műveken keresztül a diákok megoszthassák egymással véleményüket, megtalálhassák a párhuzamot a saját élethelyzetük és az irodalmi mű között.

A leghatásosabb módszernek a projektpedagógiát tartom, mert a diákok saját produktumot hoznak létre, a tanulás folyamata így nem mesterséges, és az elsajátított ismereteket a diákok inkább sajátjuknak érzik.

A témaválasztást indokolja még ezenkívül, hogy közvetlen kapcsolatban vagyok a most alakuló Hiszek Neked! egyesülettel, amelynek célja bántalmazott nők és gyerekek segítése, terápiája. Az itteni munkám során azt tapasztaltam, hogy jelenleg az elhallgatás

és az ismeretek hiányossága nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az áldozatok nem kérnek segítséget, illetve nem tudják, hogy hová fordulhatnak.

2. A cím értelmezése

A kutatás során Sofi Oksanen *Tisztogatás* (Oksanen, 2010) című regénye alapján egy olyan modul kialakítását tervezem, amely segítségével középiskolai keretek között lehetőség nyílik olyan társadalmi kérdések megvitatására, mint a bántalmazás, az elnyomás, női kiszolgáltatottság és jogfosztottság. Fontosnak tartom, hogy ezekről a témákról már a középiskolában tájékozódhassanak, foglalkozhassanak vele a diákok, de úgy vélem, hogy erre jelenleg nincsen módjuk. Az irodalomórák megfelelő terepet kínálnak arra, hogy a diákok a bántalmazás témáját jobban megismerjék, biztonságos keretek között, és saját alkotómunkájuk, gondolataik révén alakítsanak ki véleményt. A modul azonban nem csak az irodalomórák keretén belül valósul meg. A projektmódszer segítségével más tantárgyak is bevonhatóak, úgymint a matematika, statisztika, történelem. A következő pontban tisztázom, hogy milyen jelentésekben használom a tanulmányban a címben megjelenő fogalmakat.

3. A tanulmány kulcsfogalmai

3.1. Projekt

A projektmódszer egységes definícióját lehetetlen megadni, hiszen ahány szakirodalom, annyi meghatározás, találkozhatunk olyan véleménnyel, amely szerint, ha a pedagógus határozza meg a projekt témáját, akkor már nem is beszélhetünk projektről, és olyan vélekedés is létezik, amely szerint ez számít akkor, ha pedagógus és diák együtt munkálkodva készítenek el valamit, ami bemutatható, értékes. Nem célom az, hogy egy átfogó definíciót alkossak, sokkal inkább az, hogy bemutassam, mennyire tart számot a szakma érdeklődésére ez a módszer, hiszen rengeteg meghatározás született.

„Pedagógiai projekt: valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma; a téma feldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet és az eredmények prezentálása. A téma felvetése és a témával való foglalkozás a gyerekek valódi önállóságán alapul, a pedagógusok szakértők szerepe ennek az önállóságnak a segítése.” (M. Nádasi, 2010: 399)

„A projektoktatás olyan célközpontú nyílt oktatási stratégia, mely egyrészt a sajátos célok elérését, a valós életet integráló és reprezentáló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, tevékenységközpontú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel az iskolai keret kitágítva természetes tanulási környezetben valósítja meg; másrészt e stratégia eredményeként létrejött projekt további tanulási célok spirálisan fejlődő modelljét valósítja meg.” (H. Kilpatrick, 2007: 230)

„A projektoktatás egy tanulási-tanítási stratégia, a tanulók által elfogadott, vagy kiválasztott probléma, téma feldolgozása, – amely egyénileg vagy csoportban történik, megszüntetve, feloldva a hagyományos osztály- és tanóra kereteket; a végeredmény minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, produktum; – és az alábbi jól elkülöníthető szakaszokból áll: a) témaválasztás; b) tervkészítés (célok és feladatok megfogalmazása); c) szervezés; d) adatgyűjtés; e) a téma feldolgozása; f) a produktum összeállítása bemutatható formában; g) a projekt értékelése, korrigálás; h) a produktum bemutatása, nyilvánossá tétele; i) a projekt lezárását követő tevékenységek.” (Hegedűs, 2002)

A kutatás során Hegedűs Gábor definícióját használom és veszem alapul, mert véleményem szerint az általam készített modul ehhez alkalmazkodik legjobban, és ez határozza meg a munkamenetet, illetve az általam választott céloknak is ez felel meg a leginkább.

A projektmódszerre azért esett a választásom, mert alkalmas a tanulás tanulására, az élethosszig tartó tanulás megalapozására. Az iskolának közelebb kell hoznia a valós életet, alapvető problémákat kell felismertetnie a diákokkal, és a tanulók számára felhasználható ismereteket kell nyújtania. Ezeknek a céloknak a projekt teljes mértékben megfelel, hiszen a diákok önálló munkáján, kutatásán, tevékenységén alapul, ahol a szervezési feladatok egy része is rájuk hárul.

Bábosik István Neveléstudományában az értéket úgy határozza meg, mint olyan produktum, ami kettős funkciót tölt be. Egyrészt közösségfejlesztő funkciót, másrészt individuális fejlesztő funkciót. A pedagógián belül az érték Bábosik szerint az egyén konstruktív életvezetését jelenti, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. A pedagógiai folyamatnak azt a célt kell kitűznie maga elé, hogy a diákok elérjék a konstruktív életvezetést, amely két fő komponensből áll, a közösségfejlesztő és az önfejlesztő komponensből. Az Európai Unió emberképe egyesíti a morális és szociális életképességet, ami részleteire bontva azt jelenti, hogy altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, önképzésre motivált, változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias. Azt, hogy egy emberben ezek a tulajdonságok megvannak-e, azt a társadalom magatartás és tevékenység alapján értékeli (Bábosik, 2004: 12–16). Az iskola és a pedagógus dolga nem egyszerű tehát, hiszen, ha ebben a modellben képzeljük el a pedagógiai folyamatot, akkor hatalmas feladat elé állítjuk a pedagógust. Felmerül a kérdés, hogy hogyan valósítható meg ez az elképzelés, és hogyan nevelhetünk olyan diákokat, akik konstruktívan vezetnek majd az életüket. Bábosik szerint a nevelési folyamat, a nevelési hatásrendszer alapja a tanulók tevékenysége, amelyet a nevelési folyamatnak szabályoznia kell, úgy, hogy az a társadalmi elvárásokkal egybeessen, vagyis közösség- és önfejlesztő legyen (Bábosik, 2004: 44). A projekt tehát személyiségfejlesztő funkciókat is betölt, segíti a csoport/osztály közös munkáját.

A projektmódszer az 1900-as években született az Egyesült Államokban, ahol a diákok önállóan határozhatták meg a saját vizsgadarabjukat. A módszert John Dewey és William Heard Kilpatrick terjesztették ki, akik fontosnak gondolták a demokráciára nevelést, a személyes tanulási tapasztalatokat és a valóságos tevékenységet (M. Nádasi, 2004). William Heard Kilpatrick a fenntartható fejlődés szempontjából vette szemügyre a projektet mint módszert. Véleménye szerint a problémákat nem egy tudományterületnek kell megoldania, hanem kö-

zós, komplex felelősségvállalásra van szükség a probléma megoldásához (H. Kilpatrick, 2007). Ez a szemlélet kell, hogy átszivárogon az oktatásba, iskolákba is. A projekt során ugyanis a tantárgyak merev határai megszűnnek, és kapcsolatok jönnek létre a tudományterületek között. Ezek a határok ugyanis mesterségesek, azokat az iskola hozta létre, és zavaróak a tágabb összefüggések megismerésében (Hortobágyi, 2002). Ezzel összefüggésben az iskolának közelebb kell hoznia a valós életet a diákokhoz, és fel kell ismertetnie velük az alapvető problémákat, és olyan ismereteket kell nyújtania, ami a tanulók számára felhasználható, és a tanulókat felelős állampolgárrá kell nevelnie, hiszen a társadalmi tudatosság döntő eszköze maga az oktatás, amelynek célja, hogy a diákok felelős emberekké váljanak, akik képesek az önszabályozásra, tudatosak a környezetükkel kapcsolatban és eredményesek a partneri kapcsolataikban (H. Kilpatrick, 2007). A projekt célja tehát az, hogy társadalmi szempontból új, fontos produktumot hozzon létre, megalapozza a tanulói önállóságot, élményszerű legyen, és személyközi kapcsolatokat hozzon létre, illetve hogy a külső motivációt belsővé tegye (M. Nádasi, 2004).

A trauma témakörében megvalósuló projekt egy konferencia megszervezése lesz, ahol diákok az előadók, a kerekasztal-beszélgetés résztvevői, szervezők és a látványelemek megtervezői, elkészítői. A munka csoportokban valósul meg, ahol tevékenységnaplók alapján a diákok osztják be saját munkájukat. A konferencia előtt irodalomórákon Sofi Oksanen *Tisztogatás* című regényét dolgozzuk fel biblioterápiás módszerekkel. A regény alapján határozzák meg a diákok, hogy milyen témában adnak majd elő a konferencián. A nyelvtanórákon a diákok ismereteket szereznek arról, hogyan tarthatnak jó előadást, ezen a ponton tehát a retorikát mint tananyagot is bekapcsolhatjuk a modulba. Matematika és statisztika órán a konferencia költségeinek kiszámítása zajlik, illetve az előadás témáihoz kapcsolódó statisztikai adatok feldolgozása. Informatikaórán a konferencia honlapjának, plakátjának és meghívójának tervezése és elkészítése zajlik. Már ebből is látszik, hogy összetett folyamatról van, szó, amelyben a pedagógus inkább szervező, mint irányító, illetve a kollégákkal is összehangoltan kell együttműködni. Olyan tanulási folyamat ez, amely mind a tanárt, mind a diákokat fejlődésre, szemléletváltásra ösztönözi.

3.2. Biblioterápia

Doktori disszertációmban Gilbert Edit definícióját veszem alapul, miszerint „a biblioterápia interaktív tevékenységi forma, amelynek célja az ember testi-lelki egészségének fejlesztése. A terápiás folyamat célja nem a műértelmezés, hanem az olvasók pozitív pszichológiai fejlesztése. A mű tehát nem apropója, kiindulópontja a beszélgetésnek, nem asszociációk elindítójaként funkcionál, ugyanis ő maga tartalmazza a feloldást is” – írja (Gilbert, 2011). Éppen ezért lehet haszna az irodalomtanításnak, az irodalomóra lehet a terepe a biblioterápiának. A diákok saját értelmezései párbeszédbe lépnek egymással, megtapasztalhatják, hogy nem egy „igaz” értelmezés létezik, és társaik véleménye, jelentésteremtése lehet az új tanulási terep. Véleményem szerint azzal, hogy a tanulók megtapasztalják azt, hogy nincs egy adott igazság, és megismerkednek mások véleményével, ezzel terepet biztosítunk az empátia fejlődésének is. A beszélgetések során lehetőség van a konfliktusok rendezésére, a konfliktuskezelő módszerek megismerésére is.

3.3. A műről – *Tisztogatás*

A választást az indokolja, hogy a mű olyan kérdéseket vet fel, amelyeket az oktatás nem hagyhat figyelmen kívül. A nyelvi megalkotottság és a narratíva arra hívja fel az olvasót, hogy saját maga ismerje fel a párhuzamokat, a különböző szálak között, az egész művet átható rejtélyesség pedig erős koncentrációt követel (Thomka, 2011). A regény nem kínál egy végső megoldást, nem dönthető el a bűnös szerepe (Dánél és Pieldner, 2013), nem kapunk végső megfajtást motivációjára, éppen ezért alkalmasnak tartom arra, hogy biblioterápiás keretek között feldolgozható legyen, hiszen magának a biblioterápiának sem „áll szándékában végérvényes igazságokat megfogalmazni, sokkal inkább keresi a mindegyre újjáte-remtődő beszédet, az újabb és jelentéstartalmakat” (Jeney, 2011). A biblioterápia folyamán mindig új értelmezések, jelentések születnek, nem tekinthetjük lezárt folyamatnak. Éppen ezért lehet haszna egy ilyen szemléletű irodalomoktatásnak. A mű éppen a maga nyelvi megalkotottságában, a narráció és az esztétikum által hat. Az intézményes oktatás keretein belül is helye lehet a biblioterápiának, hiszen az irodalomtörténet és az irodalomelmélet bevonásával érhető el az árnyaltabb világlátás (Gilbert, 2011). A csoportban megjelenő különböző értelmezések lehetőséget teremtenek az empátia fejlődésére, a csoport tagjai könnyebben elfogadhatják mások véleményét, nyitottabbá válhatnak egymás iránt, és ez által saját kérdéseikre is árnyaltabb válaszokat kaphatnak. Erre egy osztályközösségben különösen szükség van, hiszen a mai oktatási formák között nagyon kevés lehetőség nyílik az ilyen típusú fejlesztésre. A modul céljai között szerepel az empátia fejlesztése, amire a *Tisztogatás* című regény már témájánál fogva is különösen alkalmas.

3.4. Trauma

A trauma görög eredetű szó, jelentése seb (S. Varga, 2009). A traumatikus események velejárója az élet vagy a testi integritás fenyegetése, illetve közvetlen szembekerülés az erőszakkal vagy halállal. Szélsőséges tehetetlenséggel vagy rettegéssel szembesítik az embert. Traumas reakciók akkor alakulnak ki, ha az egyéni cselekvés hatástalan (Herman, 2011).

Tisztáznunk kell ezen kívül még a szexuális zaklatás fogalmát is, amelyen a következőt értem: „bármilyen érintkezés vagy interakció (verbális, vizuális v. pszichológiai) egy gyermek/serdülő és felnőtt között, amikor a gyermeket/serdülőt az elkövető vagy egy másik személy szexuális izgatására használják” (Allender, 2008).

A trauma fogalma összekapcsolódik az empátiával, illetve annak hiányával. Az empátia felébresztésére pedig a legnagyobb esélyt a szépirodalom kínálja. Ezen a ponton kapcsolódik össze a trauma, a biblioterápia és a projekt.

Kutatásom éppen ezért az irodalomtudomány, a pszichológia, illetve a neveléstudomány metszéspontjában helyezkedik el.

4. A választott témával kapcsolatos kutatói kérdések, hipotézisek megfogalmazása

4.1. Kutatási kérdés

A kutatás érdeklődésének központjában az áll, hogy iskolai keretek között hogyan oldható meg egy társadalmilag fontos probléma körüljárása, hogyan jelenhet meg az oktatásban a trauma kérdése, milyen változásokat idéz elő a diákokban, illetve a tanároknál egy, a témában folyó projekt?

4.2. Hipotézisek

A projekt folyamán várhatóan a tanulók empátiája fejlődni fog, amelyet empátiaeszt elvégzésével igazolok. A diákok empátiája magasabb lesz, mint a kontrollcsoporté. Illetve jobban együttműködnek tanáraikkal és diáktársaikkal a biblioterápiás foglalkozások és a csoportmunka hatására. A diákok megszerzett ismeretei bővülni fognak a trauma és a szexuális zaklatás kérdésében, kreatív gondolkodásuk fejlődik, képessé válnak reflektálni saját magukra és társaikra is, a projekt hatására.

A kutatásom célja az, hogy egy olyan kidolgozott, óratervekkel ellátott modult alakítsak ki, amely szinte bármely középiskolában felhasználható, és segíti a pedagógusok munkáját abban, hogy az irodalmi művek kapcsán fontos társadalmi kérdésekben mélyülhessenek el diákjaikkal. A téma természetéből kifolyólag elengedhetetlennek érzem pszichológus bevonását is a munkába, aki jelen van a kiscsoportos beszélgetések során és előad a konferencián.¹ Segítséget jelent még az iskolában működő mentálhigiénés csoport is. A *Tisztogatást* azért érzem indokolt választásnak, mert nem fekete és fehér válaszokat kínál, nyitott az új értelmezésekre, így alkalmazkodik a biblioterápia szempontjaihoz, miszerint „a kész receptet kínáló mű nem hatásos, nem emlékezetes” (Gilbert, 2011).

¹ Bíró Délia pszichológus segíti a munkámat.

Irodalom:

Dan B. Allender (2008): *Sebzett szívek* : reménység a gyermekkori szexuális zaklatás felnőtt áldozatai számára. Budapest: Keresztény Ismeretterjesztő Alapítvány.

Bábosik István (2004): *Nevelélmélet*: Nevelés az Európai Unióban. Budapest: Osiris Kiadó.

Dánél Mónika – Pieldner Judit (2013): *Sofi Oksanen Tisztogatás című könyvéről*. <http://www.lato.ro/article.php/Klikkrec-Sofi-Oksanen-Tisztogat%C3%A1s-c-k%C3%B6nyv%C3%A9r%C5%91l/2653/> – letöltés ideje: 2016. 05. 15.

Gilbert Edit (2011): *Olvasásélmény megosztásának szerepe a csoportos biblioterápiában*. <http://reciti.hu/wp-content/uploads/GilbertEdit.pdf> – letöltés ideje: 2016. 05. 15.

Hegedűs Gábor (2002): *Projektpedagógia*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.

Herman Judit (2011): *Trauma és gyógyulás*: az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig. Budapest: Háttér Kiadó.

Hortobágyi Katalin (2002): *Projekt kézikönyv*: válogatás hazai és külföldi projekt-irodalomból. IF Alapítvány, hn.

H. Kilpatrick, William (2007): A projektmódszer, Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Iskolafejlesztés a XX. században*. Pécs: Comenius.

Köberlein, Luzia (2008): *Heartbeat – szívdobbanás*: Párkapcsolat erőszak nélkül: A fiatalok közti párkapcsolati erőszak megelőzése – kézikönyv iskolai és iskolán kívüli foglalkozásokhoz, hn.: Der Paritätische.

M. Nádas Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf – letöltés ideje: 2016. 06. 20.

Oksanen, Sofi (2010): *Tisztogatás*. Budapest: Scolar.

Thomka Beáta (2011): *Kelet-Európa, millennium, és punk etika*. <http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/2254/kelet-europa-millennium-es-punk-etika> – letöltés ideje: 2016. 05. 15.

SAŽETAK

Reklame se, kao multimedijalni tekstovi, ubrajaju među popularnije tekstove u krugu djece i mladih te sadrže odlične primjere za razvijanje sposobnosti razumijevanja teksta. Unatoč tomu predstavljaju žanr koji se u nastavi relativno rijetko koristi za istraživanje. U njima su, naime, česti implicitni sadržaji (nagovještaji) i manipulacije pa je njihova obrada sa stajališta metodike veoma korisna. Umijeće multimedijalnog čitanja znači da podjednako razumijemo i pisane i slikovne poruke tekstova, odnosno da smo vični strategiji paralelne obrade informacija, čak da ih znamo i kritički analizirati. Na ovom mjestu moramo ukazati na prije-kopotreban zadatak metodike. Naime, kako bismo odgojili odrasle koji razmišljaju, moramo pravovremeno početi s razvijanjem kritičkog mišljenja. Metoda kojom se prilazi reklamama koje koriste sredstva konkretne poezije jest retorička analiza. U njoj je prvi korak određivanje žanra (vrste govora), a potom otkrivamo argumentaciju teksta. Važan nam je teorijski cilj ispitivanje i tematizacija misaonosti, simboličkih sadržaja i poruka reklama. Istovremeno za učenike može biti motivirajuće ako se vrši stilistička analiza reklamnih tekstova, stvaraju slični i uspoređuju s drugima, kao i obrada pojedinih književnih djela spojena s analizom neke od aktualnih reklamnih tekstova s ciljem stjecanja produktivnog znanja materinskog jezika. A sve to je već veoma blizu ideji poučavanja materinskog jezika fokusiranog na tekst ili funkcionalnog odgoja.

Ključne riječi: reklama, multimedijalni tekst, argumentacija, manipulacija, razumijevanje teksta, kritičko razmišljanje

ABSTRACT

Advertisements, as multimedia texts, are among the most popular texts among children and young people. Advertisements also contain excellent examples for developing the ability of reading comprehension. Nonetheless, they represent a genre that is relatively rarely used for research in teaching. They contain, in fact, frequent implicit content (indications) and manipulation, so from the point of methodology, their processing is very useful. The skill of multimedia reading means that we both understand the written and pictorial messages of texts, that we are capable of a parallel data processing strategy, even for their critical analysis. However, careful methodological planning is rather essential in this case. Namely, in order to educate adults who think, the development of critical thinking need to be introduced early. The method of approaching advertisements using the means of specific poetry is indeed rhetorical analysis. The first step is determining the genre, and then discovering the argumentation of the text. An important theoretical goal is to examine and discuss the thoughts, the symbolic content and the message of advertising. At the same time, the stylistic analysis of advertisements can be motivating for students, as well as creating similar texts and comparing them with others, or processing some of the works of literature associated with an analysis of some of the current advertising texts with the aim of gaining productive knowledge of the mother tongue. And all this is very close to the idea of teaching mother tongue focused on text or functional education.

Keywords: advertising, multimedia text, argumentation, manipulation, reading comprehension, critical thinking



JOSIP IVANOVIĆ

Učiteljski fakultet na mađarskom
nastavnom jeziku
Subotica

josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

MARTA TÖRTELI TELEK

Osnovna škola Jovan Jovanović Zmaj
Kanjiža
ttmarta76@gmail.com

REKLAME U SVJETLU VIZUALNE RETORIKE ILI POUČAVANJE ANALIZE REKLAMA

*Advertising in the light of visual rhetoric or teaching
advertisement analysis*

*Reklámok a vizuális retorika fényében, avagy a reklám
elemzésének tanulmányozása*

1. Uvod

Osnovu značajnog dijela reklama čini cjelina teksta i slike pa tako one spadaju među multimedijalne tekstove (Szikszainé Nagy 2004). Tu se najbolje može vidjeti da o stihovima možemo govoriti s više stajališta, kao i to da smo izloženi pravoj bujici stihova u bukvalnom značenju riječi. Za postizanje učinka reklama se industrija često služi sredstvima koja koriste privlačnost tekstova s povezanim ritmom i zvučnim rimama pa nas okružuje pravo „more rimovanih tekstova”. „Ne smijemo podcijeniti značaj ovog mora tekstova. Čini iskustvenom učinkovitu snagu akustike, njenu ulogu stvaranja značenja, otvara i senzibilizira uši za prijam stihova, a pokušaji sklapanja teksta koji proizlaze iz doživljaja *to znam i ja*, razvijaju kreativno korištenje jezika” (G. Gődény 2013: 51). Kao pedagozi često možemo i od naših učenika čuti ovakve improvizacije i tekstove, a mnogi od njih su i s rimom.

Reklame (kao i novine i svakodnevni tekstovi) često koriste sredstva konkretne poezije jer time žele ostvariti da se tekst istovremeno i zapazi i prihvati (Szikszainé Nagy 2004). U njima, kao multimedijalnim tekstovima, slikovni je element u najmanju ruku ravnopravan s verbalnim elementom, a ponekad bi se dalo zaključiti i da je važniji jer slikovni prikaz dobiva ključnu i argumentirajuću ulogu. Slika ponajprije služi za privlačenje pozornosti, a potom i za ilustraciju teksta, no događa se i da vizualni dio upotpunjuje, pa čak i zamjenjuje verbalni dio (Lózsí 2012).

2. Čitanje multimedijalnog teksta, iliti strategije čitanja reklama

Od presudne se važnosti nameće zadaća da učenike naučimo strategijama čitanja koje su pogodnije za razumijevanje multimedijalnih tekstova. Treba ih naučiti i da vide te prepoznaju da u porukama koje stižu raznim kanalima, svaki dio ima informativnu, čak argumentirajuću funkciju, a da se različiti dijelovi upotpunjuju, uzajamno utječući jedni na druge. Znati multimedijalno čitati znači podjednako razumijevati i pisane i slikovne poruke tekstova te ih znati kritički tumačiti (Ibid.). Na ovom mjestu moramo ukazati na neophodan zadatak metodike. Naime, razvijanje kritičkog razmišljanja moramo početi pravovremeno, kako bismo na taj način odgojili odrasle koji razmišljaju.

U početku možemo praviti grafičke prikaze tipa mreže riječi o tome što nam pada na pamet o reklamama. Učenici mogu navesti reklame kojih se zbog nečega veoma dobro sjećaju, odnosno koje su bile prodorne i učinkovite, bilo da je riječ o reklama iz tiskovina, TV reklame ili videima na internetu. Istovremeno moraju obrazložiti zašto su im se urezale u pamćenje, a potom je moguće i sumirati što je uopće cilj reklama i oglasa.

Nakon što smo pročitali jedan oglas ili pogledali TV reklamu, u prvom redu određujemo tko je oglašivač, odnosno kome je oglas namijenjen. Možemo zabilježiti koje su tvrdnje istinite, a koje lažne ili koje se ne mogu naći u tekstu. Ispunjavanjem zadane grafičke skice možemo načiniti nacrt teksta te odrediti rečenicu koja sadrži tezu oglasa i obrazložiti zašto je to najvažnija rečenica. Objasniti ćemo čemu služe fotografije dobitaka u oglasima i natječajima te nabrojati argumente magazina za sudjelovanje na natječaju. Sumirat ćemo što je cilj magazina ako se „tajna šifra” potrebna za natječaj odluči objaviti tek u sljedećem broju. Učenici mogu napisati i e-mail svojim prijateljima koje možda zanima objavljeni natječaj sažimajući u njemu sadržaj oglasa.

Često opravdano strahujemo od toga da je za djecu gledanje televizije pasivna, reaktivna aktivnost te da će im slike i prizori kojima su izloženi ugroziti aktivnost fantazije. Valja, međutim, imati na umu da viđeno djeca nastoje razumjeti uz pomoć postojećih spoznaja, shema razmišljanja i intelekta. Ako za to ne postoji mogućnost, njihova će pozornost odlutati kao primjerice u slučaju duge statične slike ili monologa.

„Jezik” filma i televizije opisuje događaje i pojave drukčije nego govor ili pismo. Odgonetanje (dekodiranje) simbola televizije ili filma isto se tako mora učiti kao što učimo čitati. Američka psihologinja Patricia M. Greenfield tvrdi da sposobnost koja je za to potrebna nije toliko specifična kao u slučaju čitanja, ali uopće nije zanemariva. Gledatelj mora dekodirati i slikovne i zvučne elemente, kao što su rezanje, snitt, zoom, montaža ili kada govori jedan narator bez lica. Sve ove tehnike su simbolične reprezentacije, odnosno tehnička rješenja koja stvarnost prikazuju na specifičan način (Kósa i Vajda 1998).

Na taj način televizijski prikaz ima svoju simboličku konvenciju, odnosno uglavnom sporazumno prihvaćen kodni sustav koji gledatelj mora poznavati kako bi razumio ono što vidi na ekranu. To pomalo nalikuje razumijevanju znakova pisma, odnosno umijeću čitanja pa se zbog toga ta pojava i naziva „tv-literacy” ili „literacy”, što na engleskom znači umijeće pisanja i čitanja. Napokon, i tada moramo poznavati znakove abecede sporazumno prihvaćene u danim zajednicama, kako bismo dekodirali i razumjeli što čitamo (Ibid.).

Čitanje s razumijevanjem u značajnoj mjeri možemo razvijati ako učenicima zadamo da vježbaju na tekstovima različitog tipa. Reklame se u nastavi relativno rijetko razmatraju kao žanr, unatoč tome što spadaju među popularne tekstove u krugu djece i mladih te sadrže odlične primjere za razvijanje razumijevanja teksta jer su u njima česti implicitni sadržaji i nagovještaji (manipulacije).

Jedna izjava može u sebi sadržati i tvrdnju koja nije njen dio, niti je neizbježna posljedica izjave. Ti sadržaji su stvari koje se podrazumijevaju, s jedne strane zato što je nepotrebno sve detaljno izložiti, a s druge strane zato što zahvaljujući svom odgoju i poznavanju kulturnih tradicija i navika, sigurno možemo razumjeti značenje teksta. Za djecu koja još nemaju tako veliko iskustvo, ova mjesta moramo razjasniti (Kernya 2006).

Keene i Zimmermann smatraju da su najvažnije strategije čitanja sljedeće: 1. aktiviranje prethodnog znanja, 2. klasifikacija informacija, 3. postavljanje pitanja tijekom čitanja autoru, odnosno tekstu, 4. prizivanje slika raznih čula, 5. izvođenje zaključaka, 6. ponavljanje ili sintetiziranje, 7. korištenje korektivnih strategija. Treba reći da je u slučaju multimedijalnih tekstova, primjerice reklama, posebice potrebno ukazati na važnost četvrte točke: kao što kod verbalnih tekstova vizualizacija (zamišljanje, crtanje) može pomoći razumijevanju njihova sadržaja, tako i vizualne dijelove tekstova vrijedi verbalizirati, odnosno prepričati riječima (Lócsi 2012).

Reklame su karakteristično namijenjene širokoj publici, one su masovna i jednosmjerna komunikacija u kojoj se oglašivač u neakvom obliku može identificirati. Da bi reklama bila učinkovita mora ispuniti sljedeće uvjete: 1. mora privući pozornost, 2. mora ljudima predstaviti prednost, 3. mora dokazati da je istinita, 4. mora uvjeriti ciljnu publiku da iskoristi tu prednost, 5. mora stimulirati na akciju (Aczél 2009).

Ako promatramo okvirne sustave kojima reklame ostvaruju značenje, možemo razlikovati tri osnovna pristupa načinu na koji one komuniciraju, pri čemu je njihov cilj proizvodu pridodati ljudsko ponašanje i aktivnosti: stvaranje interfejsa preko kojeg proizvod naizgled dobiva lice, poprimanje navika i slanje nekakvog općeg dojma o sebi, odnosno, isijavanje aure. Da bi to spajanje bilo uspješno, mogu pomoći razne tehnike i metode kojima se racionalno uvjerava i emocionalno zavodi. Klasične strategije, kao što su nabranje primjera, uzora, jamstava i usporedbi, na ekranu odlično dolaze do izražaja (Barts 2016).

Ukoliko se fokusiramo na uzorak pozadinskih strategija koje služe komunikaciji i stvaranju značenja, vidjet ćemo da su one determinirane socio-kulturalnim preobražajima i razvojem medija. Razlikujemo tri okvirna sustava kojima reklame komuniciraju, a koji na potpuno različite načine uspostavljaju vezu između proizvoda i kupca, odnosno različitim strategijama mame i zavode potencijalne kupce. Ova tri sustava danas egzistiraju paralelno. Prvi od njih, okvirni sustav „tamo vani”, temelji se na tome da se proizvod i njegov imidž izlože u savršeno obrađenom i konačnom obliku, uz obećanje da je dostupan, odnosno s porukom da je „nadohvat ruke” (Ibid.).

Pristup „tamo unutra” gradi se u prvom redu na onome što je unutar proizvoda i to tako što se koncentrira na socijalni, povijesni i interaktivni aspekt. To znači stvaranje nekakvog života, naglašavanje priče koja se organski razvija oko proizvoda pa možda nije

slučajno da se ta priča javlja pred kraj postmodernizma kao dokaz same stvarnosti. Ova strategija uspostavlja sustav u kojem se do sada zatvoreni proizvod otvara i postaje dinamičan i pun života (Odih 2007). Pri tome, u suvremenom svijetu, važnu ulogu imaju internet i društvene mreže koji iz temelja mijenjaju komunikacijske uzorke, uključujući i reklamnu komunikaciju. Njezin je zadatak i dalje da reklama osigura komunikacijski interfejs između kupaca i robnih marki.

Sustav „tu u tebi” naglasak stavlja na potrošača i njegovu priču. Potiče ga na suradnju, poziva na dijeljenje i čak planiranje, odnosno da on sam utječe na proizvod. Poziva ga da pridoda svoje ime proizvodu i tako ga učini zaista osobnim. Ono što je daleko i savršeno, predaje svoje mjesto onom što je blisko i osobno. (Istovremeno kampanje danas više ne postižu uspjehe svojom sveprisutnošću u medijima i ponavljanjem, nego time što potrošaču pristupaju preko odgovarajućeg kanala i u odgovarajućem trenutku, po mogućnosti tako da mu omoguće nekakvu interakciju) (Tungate 2007).

I pristup „tamo unutra” i pristup „tu u tebi” baziraju se na komunikaciji i responzivnosti. Ono što možemo dobiti nije samo to što nam nude, nego se proizvod kroji po našoj mjeri pa nam se čak može činiti da ga mi krojimo sami za sebe. Suprotno ponudi po okvirnom sustavu „tamo vani”, u ovakvim reklamama privlačnost se ne osigurava samim spektakularnim proizvodom koji se doima kao skulptura, niti osobnošću proizvoda, nego mogućnošću sudjelovanja i dvosmjernom komunikacijom te obećanjem mogućnosti promjene.

Sumirajući možemo konstatirati da je reklama oblik komunikacije pri kojoj se formira stav, a koji se pred gledateljem/potrošačem javlja kao zrcalo ili izlog, potičući ga da se identifikira s njim ili ga nabavi. Budući da reklama zbog formalnih okvira svoju poruku mora komunicirati na najučinkovitiji mogući način, za sredstvo bira postojeću vladajuću ideologiju i njene stereotipe. Svoje kupce strogo segmentira, pridaje im stereotipna svojstva i oslovljava ih na taj način (Szlávi 2016).

3. Retorička analiza reklama

Metode reklama u osnovi su slične: iscenirani slučajni događaj, „spominjanje”, savjeti o oblikovanju i pakiranju proizvoda, odnosno dobar „slogan”. Reklame koje čovjek naruči i plati već su zastarjele, a zaista su dobre one reklame koje do nas stižu kao obične vijesti (Williams 2016).

Opisane strategije daju jasnu podlogu za konstruiranje i interpretiranje izvješća. Usput možemo uspoređivati i to, kako su ovi sustavi nijansirani u tonovima objašnjenja, dokazivanja, nagovaranja i zavođenja; kako se primijenjena retorika usklađuje s različitim medijima. Predstavljeni okvirni sustavi daju uzorak kako je reklama kao interfejs učinila da značenja spojena s proizvodima budu što privlačnija za publiku. U svemu tome svjedoci smo i kako se potrošnja odmaknula od materijalnih dobara prema potrošnji informacija bez materije i lokacije, pomakla se prema sve manje materijalnoj razini pa su tako i rekla-

me preoblikovale svoje strategije od predstavljanja materije, preko poziva u simbolično, do otvaranja poprišta za interakciju i razmjenu informacija.

Tekstove reklama – kao nerazdvojne cjeline slike, teksta, eventualno glazbe i drugih zvukova – treba veoma dobro „obraditi” u interesu najboljeg učinka. Pisci reklama spadaju među najizvrsnije retoričare društva, budući da koriste brojne tehnike utjecaja na stavove i radnje koje su razvijene u antičkoj umjetnosti (Lózsí 2012). Svakodnevno se koriste mnogim retoričkim trikovima i manipulacijom te utječu na ogromne mase.

Analizom konstrukcije teksta, kada ga postajemo svjesni, dokazano razvijamo njegovo razumijevanje. Strukturom, konstrukcijom tekstova, bave se pak retorika i tekstologija pa je tako poznavanje retorike neophodno za čitanje s razumijevanjem, jer većina tekstova (svjesno ili nehotice) nastaje prema pravilima retorike (Adamikné Jászó 2006). Zbog toga je metoda za pristup reklamama retorička analiza, pri čemu je prvi korak određivanje žanra (vrste govora). U drugom koraku otkrivamo argumentaciju teksta, ispitujemo što je naglašenije: logička ili emotivna argumentacija. U ispitivanje argumentacije spada otkrivanje vanjskih, odnosno unutrašnjih argumenata, konstatiranje izvora argumenata, a potom slijedi analiza ima li u tekstu pogreške u argumentaciji ili manipulacije (Margitay 2007).

Tijekom sedamdesetih godina prošlog stoljeća došlo je, zahvaljujući novim komunikacijskim tehnikama, do slikovnog preokreta. „Retorička tradicija u prvom redu ispituje uvjeravanje na govornom ili pisanom jeziku, no pojavom i širenjem televizije i interneta argumentacija se sve više podmeće i kanalima slikovnog karaktera, što je dovelo do nastanka jednog novog interdisciplinarnog polja istraživanja, vizualne retorike. Prema tome, retorika se ne bavi isključivo jezičnom radnjom, nego simboličkom radnjom uopće” (Ott i Dickinson 2009).

Tijekom čitanja u tekstu treba prepoznati izvore argumenata: sličnosti i različitosti, nabranje uzroka, izvođenje iz uzroka ili posljedice, pogreške u uzročno-posljedičnoj argumentaciji. Jedan od središnjih problema čitanja s razumijevanjem jest otkrivanje skrivenih uzročno-posljedičnih veza, odnosno razloga (Adamikné Jászó 2006). Tijekom razumijevanja reklama, kao multimedijalnih tekstova, također je bitno da se analiziraju na isti način, posebice s obzirom na manipulacije u reklamama.

Uobičajeno je, naime, mišljenje da reklame često koriste sredstva za ne baš pošteno utjecanje, tj. manipulaciju. Čak i oglasi koji djeluju potpuno bezazleno (primjerice, reklame za natječaje namijenjene djeci) sadrže manipulativne elemente. Istovremeno se reklame ne mogu smatrati čistom manipulacijom, nego se u njima obično miješaju sredstva uvjeravanja i utjecaja (Aczél 2009), a uvjeravanje i manipulaciju treba razlikovati. Uvjeravanje je pošten proces koji koristi racionalne argumente i potiče iniciranje (čega je svjestan i konzument), dok je manipulacija prevara, zapravo agresivni čin (Lózsí 2012). Reklama je oblik komunikacije čiji je cilj formiranje ponašanja. Upitno je je li njena namjera da utječe pozitivna ili negativna, odnosno uzima li u obzir realne interese gledatelja. Sigurno je, međutim, da je reklamni mehanizam po prirodi manipulativan jer promjenu stava, što mu jest cilj, predstavlja kao bezuvjetno dobru i potrebnu (Szlávi 2016).

Važniji oblici manipulacije su sljedeći: zavodenje osobnom privlačnom snagom; zavodenje stilom; estetizacija poruke; izazivanje straha; ponavljanje; lažno predstavljanje; predstavljanje sa zloporabom; predstavljanje kao prinuda; podmetanje; prisvojene i proširene riječi; metafore; lažna dvojba; previše potvrdnih pitanja itd. (Aczél 2009).

4. Workshop, odnosno kreiranje reklamnih tekstova

Nakon što smo pogledali reklame, s učenicima ćemo nabrojati sredstva za postizanje učinka: jezična sredstva (riječi identičnog oblika, riječi s više značenja, suprotne pojmove, rime, igre riječi, pretjerivanje, ustaljene kombinacije riječi, gesla) i nejezična sredstva (tipografiju, boje, sliku, ljudski glas, druge zvukove).

Poslije svih ovih vježbi učenici mogu i sami pokušati, formirajući reklamne radionice (u skupini ili u paru), izmišljati reklame u skladu s dobivenim uputama. Primjerice, možemo izmisliti reklame za sljedeće predmete: samohodna školska torba, banane s okusom limuna, naribano kiselo mlijeko, cipele bez đona itd. To jest, izmišljanje tekstova pretvaramo u šalu pa ćemo tako još više motivirati djecu.

Metode korištene u pisanju reklama jesu sljedeće: tehnika „konvoja” („mnogi to rade”, ili „svi tako rade”), blještava generalizacija (*najbolje, najljepše, najdragocjenije* itd.), vesele riječi (govorimo o nečemu na uljepšani način, samo najbolje), tužne riječi (zastrašujuća argumentacija, govorimo samo ružno o nečemu), tehnika „običan čovjek” („*I ja sam jedan od vas.*“), svjedočenje (jedna poznata, slavna osoba se osobno zauzima za nešto, tako utječući na publiku i gledatelje).

Učenicima moramo ukazati na to koja se tehnika uvjeravanja koristi u reklamnim tekstovima i detaljima tekstova. Primjerice: *„Želite li šalicu kave? U ovom se stroju jednostavno i brzo pripremaju sve vrste kava. Originalni francuski automat za kavu priprema kavu finoće koju nismo ni zamišljali. Može se koristiti i na električnom i na plinskom štednjaku. Ja uvijek pijem samo ovakvu kavu!”* / *„Talijanske pločice i obložni materijali izuzetne su kvalitete. Izbor je fantastičan, a cijene konkurentne. Najčudesnije boje, u najrazličitijim dimenzijama! Čekamo vas u našim salonima!* (blještava generalizacija) / *„Tata, tako bih voljela jedan tablet. Bela ga je dobila za rođendan, prošlog tjedna je i Eva dobila jedan, a jučer su ga kupili i Petri. U razredu već svi imaju tablet. Kupimo ga i meni!”* / *„Roberte, dođite i vi na izlet! Iz grupe su se već svi prijavili, zar baš vi hoćete izostati? Svi ćemo biti zajedno, igrat ćemo se, smijati, sigurno ćete se dobro osjećati.”* (tehnika „konvoja”) / *„Super/ekstra ručni reflektor je snažniji od svih baterijskih lampi. Baca snažnu svjetlost, u krugu od osamdeset metara čini sve prepoznatljivim. Ima automatski fleš za slučaj opasnosti. Svjetiljka je vodootporna, ne može potonuti niti razbiti se. Isprobajte je i vi!”* (vesele riječi).

Nabrojane i primjerima ilustrirane tehnike, nakon što smo ih predstavili, dajemo učenicima da ih primjene. Uzmimo, primjerice, da je učenik pročitao oglas jednog kampa. Želio bi otići u kamp, ali bi želio i da njegovi prijatelji idu s njim, no njih ne puštaju roditelji. Zadatak učenika je da pokuša nagovoriti roditelje tehnikom „blještave generalizacije” ili tehnikom „tužnih riječi”. Mora i obrazložiti koja će tehnika biti učinkovitija.

5. Reklame na satu književnosti

Istovremeno, prilazeći reklamama sa stajališta znanosti o književnosti, stižemo do Antala Bókayja koji smatra da su najizraženije karakteristike poučavanja književnosti na postmodernistički način sljedeće: orijentiranost na receptivnu publiku; razigrani karakter; baziranost na masovnoj kulturi; bavljenje prije svega meta-pitanjima; intertekstualnost i hipertekstualnost. U skladu sa svim tim, među zadatke poučavanja materinskog jezika spada i da predstavi učenicima sredstva komunikacije koja će im pomoći u razumijevanju svijeta, odnosno da im pomogne da na osnovi istih prepoznaju geste i simbole koji utječu na njih, kao i da razumiju njihov značaj i način funkcioniranja (Bókay 1998).

Stvaratelji, umjetnici današnjice, ne „citiraju” materijale, fragmente i motive masovne ili popularne kulture, kao što su to činili nekadašnji stvaratelji, nego ih na neki način ugrađuju, sve do točke kada se čini da se značajan dio naših ranijih kritičkih i ocjenjivačkih kategorija više ne može primijeniti. Naime, sredstvima modernizma ne mogu se tumačiti oni kulturni proizvodi koji s područja masovne kulture sve više prodiru u registre visoke kulture. Granice se sve više brišu, među različitim kulturnim razinama ne postoji samo puka intertekstualna veza, nego organsko preplitanje (Fürth i Kasik 2005). Na taj je način zadatak poučavanja materinskog jezika da se tijekom tumačenja teksta ne svodi samo na prepoznavanje jezičnih oblika, nego i da preko analiziranih tekstova otvori jedno šire polje recepcije, da s naučenim tehnikama čitanja pomogne učenicima da osim književnih, mogu tumačiti i druge tekstove kulture i civilizacije.

Smatramo da je najvažnija teorijska osnova tumačenja reklama na satu književnosti ona osobina svijeta oglasa koja determinira kulturu, formira identitet i utječe na razumijevanje teksta. „Kao najvažnije teorijske ciljeve možemo navesti analiziranje i tematiziranje misaonosti reklama, njihovog simboličkog sadržaja i poruka, odnosno postizanje da učenici postanu svjesni strukture koja čini narativ proizvoda. Spomenuti se problemi mogu okupiti oko teorijskih sadržaja, kao što su utjecaji reklama na formiranje ličnosti, njihovi mehanizmi za formiranje skupina, karakteristike kojima utječu na način tumačenja i recepcije, odnosno retorika reklama” (Fürth i Kasik 2005: 8).

Stilistička i retorička analiza reklamnih tekstova, sastavljanje sličnih i njihovo uspoređivanje s drugim tekstovima, također su dijelovi procesa čiji je cilj da se usvoji produktivno znanje materinskog jezika. To bi omogućilo da učenici shvate čemu služi njihovo znanje, za što i kako ga mogu koristiti. Sve je to, naravno, blizu ideji poučavanja materinskog jezika fokusiranog na tekst ili funkcionalnog odgoja. Istovremeno, ako se obrada elemenata i pojava masovne kulture organski ugradi u sat materinskog jezika, to ujedno može značiti i pomoć u razumijevanju obveznih tekstova. Za učenike može biti motivirajući zadatak ako obradu pojedinih književnih djela spojimo s analizom teksta reklama koje mogu vidjeti svaki dan. Njihovo pripajanje književnim djelima, zajednička analiza i uza sve to njihovo funkcionalno razlikovanje, moglo bi pomoći i olakšati približavanje klasicima (Ibid.).

Pri obradi informacija razlikujemo dva načina obrade. Tijekom serijske obrade informacijske jedinice obrađujemo jednu za drugom, jednu po jednu, dok se u slučaju paralel-

ne obrade istovremeno prihvaćamo i obrađujemo više informacija. Riječi obično pokreću serijsku obradu informacija, a kompleksna slika paralelnu. Prema Greenfieldu gledanje televizije, za razliku od čitanja, razvija vještinu strategije paralelne obrade informacija (Kósa i Vajda 1998). Na taj način može biti dokazano da uz odgovarajući stav – umjesto pasivnosti, aktivnim činjenjem – gledanje televizije i tumačenje reklama može utjecati na razvoj naših učenika.

Rezultati nekih istraživanja dokazuju dvije stvari. S jedne strane dokazuje da je gledanje televizije samo po sebi dovoljno da razvije određene vještine „čitanja televizije”. S druge strane se, pak, čini da se ove vještine mogu transferirati (prenijeti) te da djeluju pozitivno i na rješavanje zadataka koji zahtijevaju drugačije intelektualne napore nego televizija, tj. iskustvo stečeno u prevodenju simboličkih materijala programa pomaže u razvijanju sličnih sposobnosti (Kósa i Vajda 1998).

6. Zaključak

Sumirajući možemo reći kako je jedno istraživanje pokazalo da mladi vole reklame koje pobuđuju pozornost, pamte se i neobične su. Od kreativnih reklama istovremeno očekuju da budu šaljive, zabavne, i da ne djeluju po ranijim shemama. U odgovorima se, međutim, rijetko javlja misao da kreativna reklama nije sama sebi cilj, nego da „prilazi proizvodu i ciljanoj skupini s novog stajališta” pa je tako učinkovitija. Istina, u današnjoj snažnoj reklamnoj buci to je odgovarajući način da se istakne i izdigne. Dosjetljive reklame su jedinstvene, ostavljaju pozitivan dojam, potiču na kupovanje, a i poruku prenose učinkovitije od svojih „prosječnih” srodnika (Szántó i Harsányi 2016).

Kreativne reklame stižu do mladih u prvom redu putem televizije i online platformi. Ovaj rezultat iznenađuje jer su za njih prije karakteristične spomenute platforme te često i govore kako ne gledaju televiziju. Primat TV reklama može se objasniti sljedećim razlozima: s jedne strane pod pojmom „reklama” do današnjeg dana većina misli na TV reklamu, a s druge strane ovaj medij i dalje pruža veoma kompleksan doživljaj (slika, ton, pokret), što je zaista pogodno za kreativna rješenja. Istovremeno valja napomenuti i to da se za značajan dio komunikacijskih rješenja na internetu, ni u struci ni u javnom govoru, ne koristi naziv „reklama” (nego, primjerice, post s podrškom).

Naš konačni zaključak je da u svakodnevnoj pedagoškoj praksi moramo uzeti u obzir i priznati da su reklame u krugu mladih veoma popularne, a time mogu postati odličnim sredstvom za razvijanje kritičkog razmišljanja i razumijevanja teksta. Njihova primjena je u skladu s poučavanjem materinskog jezika fokusiranim na tekst ili funkcionalnim odgojem. Istovremeno, čitanje teksta reklama s razumijevanjem i njihovo analiziranje čine naš izbor tekstova raznovrsnijim pa stoga može doprinijeti da poučavanje materinskog jezika bude cjelovitije i učinkovitije.

Literatura

- Aczél, Petra. 2009. *Új retorika. Közélet, kommunikáció, kampány*. Pozsony: Kalligram Kiadó
- Adamikné Jászó, Anna. 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor Kiadó
- Barts, Livia. 2016. Kiállítás és kommunikáció: csábítás és keretezés a reklámban a századfordulótól az ezredfordulóig. *Apertúra*, tavasz <http://uj.apertura.hu/2016/tavasz/barts-kiallitas-es-kommunikacio-csabitas-es-keretezes-a-reklam-ban-a-szazadfordulotol-az-ezredforduloig/>
- Bókay, Antal. 1998. Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. U Sipos, Lajos (ur.), *Irodalomtudomány az ezredfordulón*. 73–105. Celldömölk: Pauz–Westermann
- Fürth, Eszter; Kasik, László. 2005. A reklámértés segítésének feltételei a magyartanításban. *Iskolakultúra* 12: 3–11.
- G. Gödény, Andrea. 2013. Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. U Podráczky Judit (ur.), *Művészeti nevelés kisiskolás korban. Módszertani kaleidoszkóp*. 51–64. Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Kernya, Róza. 2006. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Budapest: Trezor Kiadó
- Kósa, Éva; Vajda, Zsuzsanna. 1998. *Szemben a képernyővel*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- Lótsi, Tamás. 2012. Multimediális szövegek értéke. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=401>
- Margitay, Tihamér. 2007. *Az érvelés mestersége*. Budapest: Hypotex Kiadó
- Odi, Pamela. 2007. *Advertising in Modern and Postmodern times*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ott, Brian L.; Dickinson, Greg 2009. Visual Rhetoric and/as Critical Pedagogy. U Lunsford Andrea A. (ur.), *The SAGE Handbook of Rhetorical Studies*. 391–403. Los Angeles–London–Delhi–Singapore–Washington DC: SAGE.
- Szántó, Szilvia; Harsányi, Dávid. 2016. „Vajon kreatív a kreatív?”, avagy a gazdasági felsőoktatásban tanulók véleménye a kreativitásról és a kreatív reklámokról. *Apertúra*, tavasz <http://uj.apertura.hu/2016/tavasz/szanto-harsanyi-vajon-kreativ-a-kreativ-avagy-a-gazdasagi-felsooktatásban-tanulok-velemenye-a-kreativitasrol-es-a-kreativ-reklamokrol/>
- Szikszainé Nagy, Irma. 2004. *Leíró magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó
- Szlávi, Anna. 2016. Reklám Nem. Társadalmi nemek ábrázolása reklámplakátokon. *Apertúra*, tavasz <http://uj.apertura.hu/2016/tavasz/szlavi-reklam-nem-tarsadalmi-nemek-abrazolasa-reklamplakatokon/>
- Williams, Raymond. 2016. Reklám: A mágikus rendszer. Prijevod: Kapás Zsolt Zsombor. *Apertúra*, tavasz <http://uj.apertura.hu/2016/tavasz/williams-reklam-a-magikus-rendszer>
- Tungate, Mark. 2007. *Adland. Istoria universală a publicității*. București: Humanitas

САЖЕТАК

Анализом структуре броја стечених звања доктора наука за период од 5 година (од 2012. до 2016. године) на територији Аутономне покрајине Војводине на универзитетима/факултетима, дошли смо до податка да је евидентан пораст броја одбрањених докторских дисертација из године у годину. Такође, урађена је анализа реализације програма Покрајинске владе „Право на прву шансу“, чији је примарни циљ да ниједан доктор наука не буде незапослен и да се кроз одобравање пројеката финансира њихов рад у високошколским установама. На основу ове две групе прикупљених података анализиран је узајамни однос броја стечених звања доктора наука из појединих научних области са могућношћу за запослење, односно са бројем кандидата учесника у програму „Право на прву шансу“ да би се дошло до податка у којој мери постоји проблем са запошљавањем најобразованијег дела друштвене заједнице. Како је евидентан тренд раста броја доктора наука, уз чињеницу да образовање и истраживања неће моћи да апсорбују сву ову популацију, перспектива је приватни сектор који ће се ангажовањем најобразованијих, користећи практичну примену знања, иновирати и развијати.

Кључне речи: доктор наука, програм „Право на прву шансу“, могућност запослења

ÖSSZEFOGLALÓ

Elemelve a doktori disszertációval rendelkezők számát, megállapítható, hogy a vizsgált ötéves (2012–2016) időszakban Vajdaság Autonóm Tartomány területén található egyetemeken/egyetemi karokon évről-évre növekszik a megvédett doktorátusok száma. Ezzel együtt vizsgáltuk a Vajdasági Kormány Egyenlő esélyre való jog elnevezésű pályázatát, amelynek célja, hogy egyetlen tudományok doktora se maradjon munkanélküli, és a pályázaton keresztül támogassa a felsőoktatási intézményben való elhelyezkedésüket. Ezen adatok birtokában elemzésre kerültek a kölcsönhatások az egyes tudományterületek doktori fokozatai és a munkavállalás, vagyis az Egyenlő esélyre való jog programban résztvevők száma között ahhoz, hogy információhoz jussunk a társadalom legtanultabb rétegének foglalkoztatottsági nehézségeiről. A tudományok doktorainak száma növekszik, a tény pedig az, hogy az oktatás és a kutatás területén nem tud mindenki elhelyezkedni, a lehetőség a magánszektorban keresendő, ugyanis a legképzettebbek, a gyakorlati tudás alkalmazásával, fejlesztések és innovációkat kezdeményezhetnek.

Kulcsszavak: tudományok doktora, Egyenlő esélyre való jog program, foglalkoztatás lehetősége

ABSTRACT

A rising tendency was confirmed in the number of obtained doctoral degrees in the five-year period of 2012–2016 attained at universities and faculties on the territory of the Autonomous Province of Vojvodina. Namely, every year of the given period, there was an increase in the number of doctoral dissertation defenses. A study into the realization of the Provincial government's 'Right to the first opportunity' program was also conducted. The aim of this program is that no person with a doctorate remains unemployed and their work at higher education institutions is financed. The correlation between the number of attained doctoral degrees in various fields of science and employment opportunities was examined based on the collected data, as well as the correlation between the mentioned number of PhD graduates and the number of candidates participating in the programing 'Right to the first opportunity'. The goal of the study is to obtain data regarding the employment issues of the most educated section of the society. Given the evident rising tendency of the number of people with doctoral degrees and the fact that neither the field of education, nor research would be able to absorb all this doctoral population, it falls to the private sector to employ these highly educated doctors and exploit their knowledge in order to improve, innovate and develop.

Keywords: doctors of science, 'Right to the first opportunity' program, employment possibilities



НЕЛА МИЛИШИЋ

Привредна академија
Правни факултет за привреду и
правосуђе, Нови Сад
nela.milicic@gmail.com

АНАЛИЗА БРОЈА ДОКТОРА НАУКА У ПЕРИОДУ 2012–2016. ГОДИНЕ У АП ВОЈВОДИНИ

*A doktori fokozattal rendelkezők számának elemzése
Vajdaság Tartományban 2012–2016 között*

*Analysis of the number of doctors with doctoral degrees
in the period of 2012–2016 in Vojvodina*

I. Увод

Знање и људски ресурси су основа сваког успешног друштва. Са сигурношћу се може тврдити да је образовање једна од релевантних тема када се говори о развоју било које државе. Међутим, треба узети у обзир да свеукупни друштвени напредак зависи и од многих других фактора. Ако говоримо о развоју који се базира на квалитету људских ресурса, од изузетног је значаја створити услове за чвршће везе образовног и истраживачког система са свим осталим сегментима друштва, како би квалитетни ресурси, који постоје и који се стварају кроз високо образовање и истраживање, били што ефикасније коришћени.¹

На основу тренутно расположивих статистичких података² удео уопште високообразованих у Републици Србији у популацији од 30 до 34 године је 21 одсто, дакле петина становништва. Стратегијом „Србија 2020“³ предвиђено је да се оствари зацртани циљ од 30 одсто удела високообразоване популације за наредних десет година, што је свакако скромније од циљева које је поставила Европска унија, која планира да тај удео буде чак 40 одсто. Повећање броја високообразованих није само по себи знак квалитетног високог образовања, висококвалификоване радне снаге,

¹ Национални савет за високо образовање, Национални савет за научни и технолошки развој (2014) Докторске студије у Србији, Београд, Конференција универзитета Србије – КОНУС

² Републички завод за статистику <http://www.stat.gov.rs/WebSite/Public/PageView.aspx?pKey=127>

³ Закључак о усвајању акционог плана за спровођење Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године ("Сл. гласник РС", бр. 16/2015)

јаке интелектуалне елите или адекватне социјалне мобилности, али представља значајан потенцијал једне земље да све то достигне. Наравно, значај који има удео доктора наука⁴ у укупном броју високообразоване популације, треба да представља индицију већег економског раста, савременије производње, стварања иновација, употребе и ширења знања.

Ипак, поставља се питање да ли све већи број доктора наука има свој простор у образовању и науци, што је за њих ипак примарна област запошљавања, односно да ли ће најобразованији све теже долазити до посла? Питање је такође да ли привреда може бити алтернатива или нова реалност тражи потпуни заокрет у току студија, како би будући доктори наука били спремни да својим знањем одговоре потребама тржишта?

Ако посматрамо популацију најобразованијег дела друштва прво што треба истаћи је чињеница да најзначајнију улогу у обликовању будућег високообразованог кадра свакако имају универзитети, који имају „задатак“ да кроз унапређење квалитета и стално иновирање својих студијских програма „створе“ критичну масу компетентних стручњака који у будућности треба да носе напредак друштва и да ти програми буду усклађени са стварним потребама развоја земље (Милановић и сар., 2016).

У протеклој деценији, у земљама **Организације за економску сарадњу и развој** (ОЕЦД) бележи се повећање броја нових доктора наука и то за чак 56 одсто. У ових 34 земаља, које укључују махом европске земље, али и САД, Аустралију, Нови Зеланд и Канаду, 2000. године било је 158.000 нових доктора наука, а 10 година касније 247.000. Готово све земље кренуле су у процес повећаног улагања у последипломске студије (студије другог и трећег степена), да привлаче најталентованије и најпааметније младе људе из иностранства, да отварају нове студијске програме и да повећавају број стипендија за најбоље дипломце (Вишек и сар., 2007). Иако је високо образовање и даље доминантан сектор у којем се нови доктори наука запошљавају, све више их привлаче и привредне компаније, односно приватан бизнис, јер ове области врло често нуде боље плаћене послове. И поред тога подаци показују да 60 одсто доктора наука раде као истраживачи (PISA, ----).⁵

Када је реч о броју нових доктора наука, Република Србија такође бележи озбиљно повећање, а то се најбоље може осликати упоредном статистком. За сто година у Србији, од 1905. године, када је основан први српски универзитет закључно са 2005. годином, на шест државних универзитета докторирало је укупно 16.860 научника. Годишње, ову титулу је добијало у просеку 400 до 500 научника, а само школске

⁴ Систем високог образовања у Републици Србији препознаје три степена академских студија, основне, мастер и докторске студије. Докторске студије имају за циљ да студента оспособе за самосталан научноистраживачки рад, кроз непрестано ширење знања, а посебно продубљивање нивоа познавања области у којој се истражује, у циљу израде квалитетне докторске дисертације. Сама титула доктор наука, коју студент стиче по окончању докторских студија, потиче из латинског језика - *docere* што значи учити, односно *doctus*/научен.

⁵ PISA (Programme for International Student Assessment), односно Међународни програм за процену знања и вештина студената

2011/12. чак њих 1.275, што је од стране Националног савета за високо образовање и Националног савета за научни и технолошки развој окарактерисано као инфлација титула у Србији (Гуцџан, 2014).

Аутономна покрајина Војводина такође прати тренд раста броја одбрањених докторских дисертација који се јавља у Републици Србији. У периоду од 2012. до 2016. године на универзитетима у АП Војводини докторску дисертацију је одбранило 1463 докторанда (Универзитет у Новом Саду, Универзитет привредна академија, Универзитет Унион Никола Тесла, Универзитет Џон Несбит, Универзитет Унион и Универзитет Едуконс).

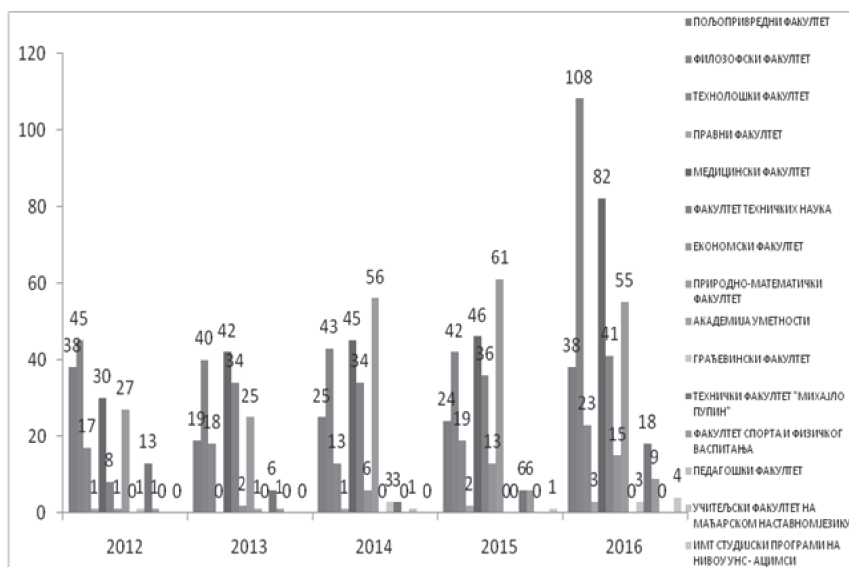
II. Докторске студије у АП Војводини

На територији АПВ настава се реализује на 14 факултета при Универзитету у Новом Саду чији је оснивач АПВ (*Пољопривредни факултет* у Новом Саду, *Филозофски факултет* у Новом Саду, *Технолошки факултет* у Новом Саду, *Правни факултет* у Новом Саду, *Медицински факултет* у Новом Саду, *Факултет техничких наука* у Новом Саду, *Економски факултет* у Суботици, *Природно-математички факултет* у Новом Саду, *Академија уметности* у Новом Саду, *Грађевински факултет* у Суботици, *Педагошки факултет* у Сомбору, *Технички факултет* у Зрењанину, *Факултет спорта и физичког васпитања* у Новом Саду, *Учитељски факултет на мађарском наставном језику* у Суботици) и 5 универзитета чији су оснивачи физичка односно правна лица, у чијем саставу је 18 факултета (Универзитет Привредна академија: *Правни факултет* за привреду и правосуђе Нови Сад, *Факултет* за економију и инжењерски менаџмент и *Фармацеутски факултет* Нови Сад и *Стоматолошки факултет* Панчево; Универзитет Унион Никола Тесла: *Факултет* за менаџмент Сремски Карловци; *Универзитет* Џон Несбит: *Факултет* за биофарминг Бачка Топола и *Факултет* за пословне студије Вршац; **Универзитет** Унион: *Факултет* за правне и пословне студије др Лазар Вркатић Нови Сад; *Универзитет* Едуконс: *Факултет* пословне економије, *Факултет* за примењену безбедност, *Факултет* заштите животне средине, *Факултет* еколошке пољопривреде, *Академија* класичног сликарства, *Факултет* за дигиталну продукцију, *Факултет* информационих технологија, *Учитељски факултет*, *Факултет* за спорт и туризам ТИМС, *Факултет* за европске правно-политичке студије ФЕППС и *Факултет* за пројектни и иновациони менаџмент).

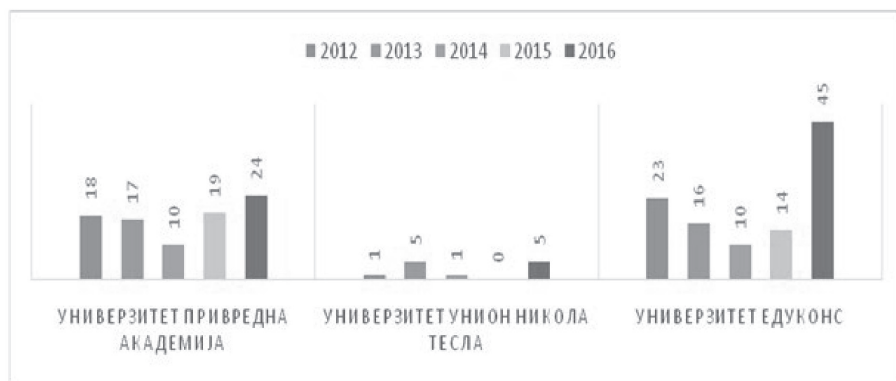
Акредитацију за докторске студије имају сви факултети у оквиру Универзитета у Новом Саду изузев Учитељског факултета на мађарском наставном језику, а од факултета на територији АПВ чији је оснивач физичко или правно лице, они у оквиру Универзитета Привредна академија, Универзитета Едуконс и Универзитета Унион Никола Тесла.

У посматраном периоду од 5 година (2012-2016.) на територији Аутономне покрајине Војводине докторску дисертацију одбранило је 1463 докторанда, од тога

1255 на факултетима чији је оснивач покрајина и 208 докторанада на факултетима приватне власничке структуре.



Слика 1. Приказ броја одбрањених докторских дисертација по факултетима Универзитета у Новом Саду



Слика 2. Приказ броја одбрањених докторских дисертација по приватним Универзитетима

Сагледавајући број одбрањених докторских дисертација у односу на власничку структуру универзитета, неупоредиво је већи број нових доктора наука на универзитету чији је оснивач АП Војводина, чему наравно доприноси чињеница да ови факултети уписују већи број студената. Обрађени подаци показују тренд раста упоређујући посматрани период из године у годину. У 2012. години број одбрањених докторских дисертација је 224, у 2013. години 226, у 2014. години 251, у 2015. години 289 и у 2016. години 473.

У прилог ученог тренда раста сигурно иде и чињеница да је кандидатима који су пријавили докторску дисертацију, односно студентима који су уписали докторске студије по прописима који су важили до 2005. године, дат услов да могу да стекну научни назив доктор наука, односно заврше докторске студије по започетом плану и програму, условима и правилима студија у остављеном законском року који се поклапа са праћеним периодом.

На Универзитету у Новом Саду од 1255 одбрањених докторских дисертација у периоду од 5 година (2012-2016.) највећи број доктора наука је из образовно-научног поља⁶ техничко-технолошких наука, њих 440. Из области друштвено-хуманистичких наука, у посматраном периоду, докторирало је 345 нових доктора наука, из медицинских наука 245, природно-математичких наука 224 и у оквиру уметничког поља само један доктор наука. Посматрајући области свих научних поља, из годину у годину у посматраном периоду, бележи се тренд раста, са изузетком уметничког поља где је један докторанд одбранио докторску дисертацију (у 2013. години).

На универзитетима које није основала држава, већ имају приватну власничку структуру, није могуће извршити упоредну анализу по образовно-научним пољима, јер су у студијским програмима докторских студија заступљене искључиво друштвено-хуманистичке науке.

Од факултета у оквиру Универзитета у Новом Саду највећи број одбрањених докторских дисертација је на Филозофском факултету у Новом Саду, и то 278 за период анализираних пет година. Такође, овај факултет бележи и највећи скок у броју нових доктора наука ако поредимо 2016. годину са осталим годинама анализираних периода. У 2012. години на Филозофском факултету у Новом Саду 45 докторанада је одбранило докторску дисертацију, у 2013. години 40, у 2014. години 43, у 2015. години 42, а у 2016. години чак 108 докторанада. Дакле, упоређујући 2016. годину са претходне 4 године, евидентиран је тренд раста који износи преко 140 одсто у односу на годину са другим највећим бројем нових доктора наука. Факултет који се такође издваја по значајно већем броју нових доктора наука, у односу на ранији период, је Медицински факултет у Новом Саду са 245 одбрањених докторских дисертација и са следећом структуром: у 2012. години 30 докторанада је одбранило докторску дисертацију, у 2013. години 42, у 2014. години 45, у 2015. години 46, а у

⁶ У складу са поделом коју прописује Правилник о научним, уметничким, односно стручним областима у оквиру образовно-научних, односно образовно-уметничких поља ("Сл. гласник РС", бр. 30/2007, 112/2008, 72/2009 и 12/2017)

2016. години чак 82 докторанда. И овај факултет бележи скок у последњој години за 78 одсто у односу на годину са највећим бројем до тада. Код осталих факултета при Универзитету У Новом Саду број одбрањених докторских дисертација у току једне године креће се у границама сличног броја свих пет година посматраног периода.

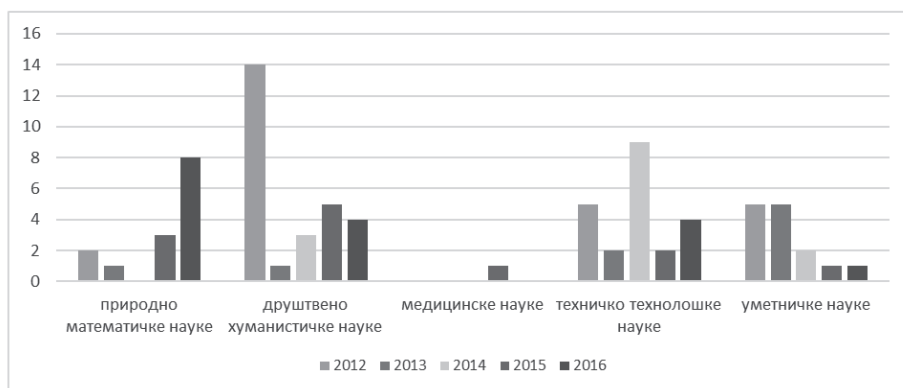
На универзитетима на територији Аутономне покрајине Војводине чији су оснивачи физичка или правна лица, вишеструки пораст броја нових доктора наука у односу на друге године посматраног периода бележи Универзитет Едуконс Сремска Каменица, док се код Универзитета Привредна академија Нови Сад и Универзитета Унион Никола Тесла бележи приближно уједначен број одбрањених докторских дисертација у периоду од 2012-2016. године. Универзитет Едуконс Сремска Каменица у 2012. години има 23 одбрањене докторске дисертације, у 2013. години 16, у 2014. години 10, у 2015. години 14, а у 2016. години 45 докторанада који су одбранили своје докторске дисертације. Упоређујући 2016. годину са осталим годинама посматраног периода, на овом универзитету бележи се тренд раста броја за скоро 100 одсто у односу на годину са другим највећим бројем доктората.

III. Програм „Право на прву шансу“

„Право на прву шансу“ је програм Покрајинске владе који има за циљ да ангажује незапослене докторе наука с територије АП Војводине на пројектима из њихових ужих научних области. Докторима наука финансира се радно ангажовање на научно-истраживачком односно примењено-истраживачком пројекту, који траје до 12 месеци, а који је повезан са елементима одбрањене докторске дисертације или са другим научно-истраживачким референцама кандидата.

Услови за учешће у програму „Право на прву шансу“ су да кандидат има препоруку најмање једног научног радника чији је укупни фактор компетенције преко 20, на основу Критеријума за утврђивање и оцену истраживача за циклус истраживања од 2012–2016. године од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, и да препоручи најмање две регистроване научноистраживачке организације или развојне јединице са територије Аутономне покрајине Војводине у којима би се реализовао или са чијим истраживачима би сарађивао у реализацији предложеног пројекта. На основу тога Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност обезбеђује сарадњу са одговарајућом научном институцијом и обезбеђује покриће трошкова за њено учешће у реализацији програма „Право на прву шансу“.

У периоду од 2012-2016. године у програму „Право на прву шансу“ учествовала су 72 незапослена доктора наука са територије Аутономне покрајине Војводине. Из области природно-математичких наука учествовало је укупно 8 доктора наука, из друштвено-хуманистичких наука 27, из медицинских наука 1, из техничко-технолошких 22 и из области уметности 14 доктора наука.



Слика 3. Приказ учесника програма „Право на прву шансу“ по научним областима у периоду 2012-2016. године

Упоређујући број одбрањених докторских дисертација по научним пољима са бројем кандидата пријављених на програм, а узевши у обзир да су сви незапослени доктори наука имали право учешћа и да су сви пријављени кандидати укључени у програм, ове податке можемо анализирати изражавајући међусобни однос ове две вредности.

Међусобни однос између категорија укупног броја доктора наука и укупног броја учесника програма „Право на прву шансу“ може се упоредити на начин тако да долазимо до резултата у ком проценту се незапослени појављују у укупном броју доктора наука из сваке научне области.

Преглед резултата по научним областима у АП Војводини за период од 2012-2016. године изгледа на следећи начин:

- Техничко-технолошке науке

У области техничко - технолошких наука, у посматраном периоду, од укупно 440 доктора наука било је 22 учесника програма, што указује да је 5% доктора наука у овој научној области остало незапослено после завршених докторских студија и да велики проценат доктора наука нема проблем са проналаском запослења након завршених студија.

- Друштвено-хуманистичке науке

У области друштвено-хуманистичких наука, у посматраном периоду, од 345 доктора наука било је 27 учесника програма, што указује да је 7,83% доктора наука у овој научној области остало незапослено после завршених докторских студија и да велики проценат доктора наука нема проблем са проналаском запослења након завршених студија.

- Природно-математичке науке

У области природно-математичких наука, у посматраном периоду, од 224 доктора наука било је 8 учесника програма, што указује да је 3,57% доктора наука у

овој научној области остало незапослено после завршених докторских студија и да велики проценат доктора наука нема проблем са проналаском запослења након завршених студија.

- Медицинске науке

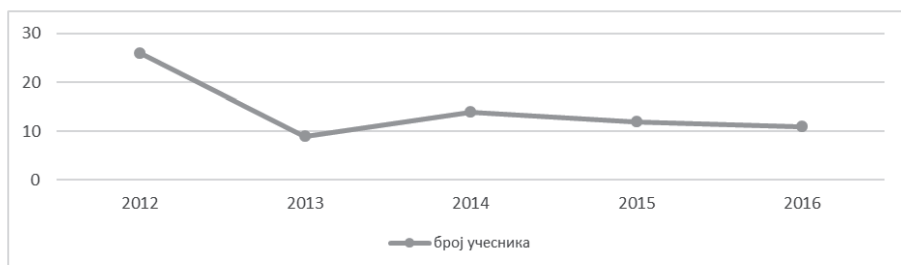
У области медицинских наука, у посматраном периоду, од 245 доктора наука био је 1 учесник програма, што указује да је 0,41% доктора наука у овој научној области остало незапослено после завршених докторских студија и да веома велики проценат доктора наука нема проблем са проналаском запослења након завршених студија.

- Уметничко поље

У области уметности, у посматраном периоду, од само једног доктора наука било је чак 14 учесника програма, што првенствено указује да су незапослени доктори наука који су конкурисали на програму, завршили студије пре посматраног периода и да изузетно тешко проналазе запослење у струци, а да је 100% учешће доктора наука незапослено посматрајући искључиво посматрани период.

С аспекта родне равноправности, од укупно 72 учесника програма једнако су заступљена оба пола: 36 мушкараца и 36 жена.

Највећи број учесника прву шансу је „потражило“ 2012. године, прве године када је почела реализација програма и то 26 доктора наука, у 2013. години 9 учесника, у 2014. години 14 учесника, 2015. године 12 учесника и 2016. године 11 учесника.



Слика 4. Број учесника програма „Право на прву шансу“ по годинама

Како програм „Право на прву шансу“ има за циљ да ангажује незапослене докторе наука и пружи им шансу да се кроз реализацију свог научноистраживачког пројекта представе научној јавности, повежу са другим научним радницима и створе себи простор за даљи развој професионалне каријере, свим учесницима је упућен упитник са пет једноставних питања, а одговори су требали да пруже увид у успешност програма.

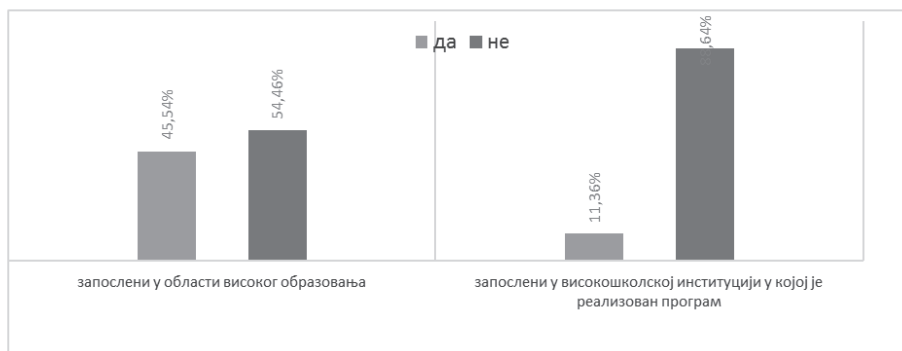
Приликом овог истраживања упитник је урађен на бази питања са понуђеним одговорима који приказују ставове у виду низа тврдњи које осликавају различите аспекте неког става. Анкетирање је извршено са задатком да за сваку тврдњу

испитаник изрази своје слагање или неслагање. Изузетак од овог начина испитивања је направљен само код првог питања из разлога што је за анализу требало прикупити податке о томе у којем временском периоду су кандидати/доктори наука били незапослени пре учешћа у овом програму.

На основу обрађених одговора из упитника дошло се до податка да је 48 одсто учесника програма било незапослено до једне године пре реализације програма, 27 одсто њих период између једне и две године, а 25 одсто доктора наука више од две године. Узевши у обзир да број кандидата учесника програма представља мали удео у укупном броју одбрањених докторских дисертација и да су програмом обухваћени сви незапослени доктори наука са територије АП Војводине, чињеница да је скоро половина од укупног броја кандидата било незапослено до једне године указује на закључак да најобразованија популација нашег друштва успешно наставља своју истраживачку каријеру након завршетка докторских студија.

Такође, обрађени подаци нам пружају увид у чињеницу да је 61 одсто испитаника после реализације програма решило свој проблем незапослености, а да је нешто више од трећине учесника програма, њих 39 одсто и после годину дана рада у високошколској установи кроз програм „Право на прву шансу“ поново незапослено.

Након истека периода реализације програма „Право на прву шансу“ нешто мање од половине (45,54 одсто) доктора наука, који су решили проблем незапослености, остали су радно ангажовани у сфери високог образовања, с тим да је само 11,36 одсто остало запослено у високошколској институцији у којој је реализован програм „Право на прву шансу“.



Слика 5. Приказ броја учесника програма „Право на прву шансу“ који су након реализације запослени у области високог образовања и приказ броја учесника који су остали запослени на институцији у којој је реализован програм

Општи утисак доктора наука испитаника да ли је учешће у програму „Право на прву шансу“ било од значаја за развој професионалне каријере је позитиван, њих 68 одсто је изразило своје слагање са овом тврдњом.

Програм „Право на прву шансу“, на основу спроведеног истраживања, може се сматрати релативно успешним пројектом, јер добијени подаци говоре у прилог томе да је већина доктора наука свој радноправни статус решило у позитивном смеру и да две трећине учесника сматра овај програм значајним за развој своје професионалне каријере.

С обзиром на то да није могуће утврдити степен труда и ангажовања сваког учесника програма нити у којој мери би то било од значаја за наставак сарадње са високошколским институцијама у којима је реализован програм, проценат запослених након завршетка пројекта се може сматрати задовољавајућим. Извештај који се по завршетку периода реализације програма подноси Покрајинском секретаријату за високо образовање и научноистраживачку делатност, садржи само податке о резултатима истраживања. Ради квалитетнијег увида у шири круг аспекта реализације овог програма, требало би проширити образац извештаја са пољима која се односе на квалитет сарадње са учесником програма и проценом ментора о самом кандидату. На тај начин би се добила шира слика и потпунији одговор на питање успешности програма „Право на прву шансу“.

IV. Могуће перспективе докторских студија

Убрзани развој глобалног друштва у последњим деценијама утицао је на промене многих система, па самим тим и на потребу да се докторске студије као део образовног система приближе новим вредностима које је овакав развој донео, што између осталог подразумева не само истраживачку компоненту науке већ и практичну примену знања.

У периоду пре увођења Болоњског процеса докторске студије су биле усмерене искључиво ка истраживачкој компоненти, а докторска теза као завршни рад представљала је оригинално истраживање, као научни допринос новом сазнању у конкретној области (Комненовић, 2005). Изузетно мали број докторских студија биле су посвећене неистраживачким докторатима који су се односили на привредну праксу и решавање неких конкретних проблема. Увођењем Болоњског процеса карактер докторских студија почиње да се мења⁷. Студије трећег степена нису више искључиво окренуте истраживањима, већ се у структуру докторских студија укључује и наставна компонента. Идеја је да се кроз промену карактера докторских студија оствари тежња ка стварању примењивог знања које више неће бити намењено искључиво научноистраживачком процесу, већ знања која ће бити усмерена ка мултидисциплинарности и пребацивању тежишта са класичних научних области - природних, друштвених, техничких наука, ка областима као што су бизнис, менаџмент и слично (Планчак и Маринковић-Недучин, 2009). Тренд перманентног

⁷ Национални савет за високо образовање, Национални савет за научни и технолошки развој (2014) Докторске студије у Србији, Београд, Конференција универзитета Србије – КОНУС

раста броја студената на докторским студијама који је присутан у читавој Европи па и код нас, повећава и број доктора који налазе запослење на тржишту рада ван факултета и класичних научно-истраживачких лабораторија. Овакве промене доводе до могућности да се доктори наука, као најобразованији део друштва, запошљавају у руководећим структурама великих компанија, као водећи менаџери, саветници утицајних економских и политичких институција и носиоци значајних пројеката (Миладиновић, 2011).

И поред тога што је направљен искорак у запошљавању доктора наука и ван научноистраживачких институција или високообразовних установа, често се појављује питање да ли универзитети производе превише доктора наука. Одговор на ово питање може се дати из два угла: ако су докторске студије намењене само оспособљавању научних истраживача и будућих професора на факултетима, онда свакако можемо констатовати да ће тренд раста броја доктора наука узроковати проблеме у запошљавању најобразованијег дела популације. Али ако докторске студије посматрамо на начин да се тим путем кроз истраживање долази до доктора наука који ће радити у привреди, а стечено искуство и знање користити не само у уској области истраживања него и у ширем контексту креативног развоја у професионалним областима, а које не морају бити у уској корелацији са истраживањима спроведеним у оквиру докторских студија, онда свакако не постоји проблем повећања броја доктора наука.

V. Закључак

Глобална истраживања показују евидентан раст броја доктора наука, а исти тренд показују и анализе рађене у Републици Србији и АП Војводини. Ако узмемо чињеницу да област високог образовања и научног истраживања у будућности неће бити у могућности да апсорбује ову популацију, у смислу радног ангажовања, као алтернатива логично се јавља привредни сектор. Реалне потребе привреде свакако обухватају практичну примену најновијих сазнања и иновација, тако да ова симбиоза може допринети развоју, како компанија појединачно тако и укупног економског напретка једног друштва (Суботић и сар., 2011).

Докторске студије треба схватити као први корак у истраживачким активностима и као својеврсно искуство кроз које се стиче неопходно знање и способност да се делује у оквиру „комплексног окружења“ (Планчак и Маринковић-Недучин, 2009). На овај начин посматрано, с једне стране пред будуће докторе наука биће постављен изазов рада у реалном окружењу и практична примена свих истраживања на којима су радили током докторских студија, а са друге стране компаније свакако добијају на квалитету ангажовањем највише образованог кадра, што између осталог има за циљ подизање раста и развоја кроз ефективније и ефикасније коришћење људских ресурса.

Литература:

- Вашичек В., Будимир В., Летинић С. (2007): Показатељи успјешности у високом образовању, Загреб, Привредна кретања и економска политика 110 / 2007.
- Гуцијан, С.: **За осам година смо добили 9.000 доктора наука**. Retrived:12.06.2014. <http://www.politika.rs/scc/clanak/312624>
- **Закључак о усвајању акционог плана за спровођење Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године ("Сл. гласник РС", бр. 16/2015)**
- **Закон о високом образовању ("Сл. гласник РС", бр. 88/2017)**
- **Закон о научноистраживачкој делатности ("Сл. гласник РС", бр. 110/2005 и 50/2006 - испр.)**
- Комненовић, Б. (2005): Европски простор науке, истраживања и високог образовања, Београд, Алтернативна академска образовна мрежа
- Миладиновић С. (2011): Реформа и отпори: Високо образовање између партикуларних интереса и друштвених потреба, Београд, Зборник радова Високо образовање: стање, последице и могуће стратегије развоја, Центар за истраживање развоја науке и технологије, Економски факултет Суботица,
- Милановић В., Бучалина Матић А., Врцељ Н. (2016): Људски ресурси као показатељ међународне позиције земље у науци и иновацијама, Београд, Conference LIMEN 2016 Conference Proceedings – Leadership & Management: Integrated Politics of Research and Innovations
- Национални савет за високо образовање, Национални савет за научни и технолошки развој (2014) Докторске студије у Србији, Београд, Конференција универзитета Србије – КОНУС
- Планчак М., Маринковић-Недучин Р. (2009) Докторске студије у европском контексту, Универзитет у Новом Саду, XV скуп „Трендови развоја: докторске студије у Србији, региону и ЕУ” Копаоник
- **Правилник за реализацију акције „Право на прву шансу” Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачку делатност, број: 114-451-19/2016-01 од 19. јануара 2016. године**
- **Стратегија научног и технолошког развоја Републике Србије за период од 2016. до 2020. године - истраживања за иновације ("Сл. гласник РС", бр. 25/2016)**
- Суботић Љ., Гајић О., Лунгулов Б., (2011): Квалитет високог образовања у друштву знања: могућности и перспективе, Нови Сад, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду
- **Уредба о утврђивању програма промоције науке, научно-технолошких резултата и достигнућа за период 2017-2019. године ("Сл. гласник РС", бр. 33/2017)**

ÖSSZEFOGLALÓ

Kutatásomban Sinkó Ervin Aegidius útra kelése c. kisregényével foglalkozom a szerző tanulmányokban és esszéikben kifejtett irodalomszemlélete tükrében. Az író kiindulópontja a művészi világteremtésben az az elképzelés, miszerint a forradalmi téma forradalmi esztétika igényével kell, hogy párosuljon. A műből kibontakozó világkép determinánsa pedig Sinkó szerint a narrátori nézőpont: a perspektíva konstruáltsága, hasadtsága, az elbeszélő jelenléte, beszéde, avagy hiánya, némasága. A művet áthatja és meghatározza a sajátos látószögből látó szem, a láttatás paradoxális elemeinek ingatag és reflexiókat inspiráló egyensúlya.

Kulcsszavak: Sinkó Ervin, poétika, Aegidius útra kelése, költői világkép, narrátori nézőpont

ABSTRACT

The study deals with the short novel of Ervin Sinkó - The departure of Aegidius - in the mirror of the author's poetics, which he created in his studies and essays. His starting point in the artistic world-creation is a view, which states that a revolutionary theme should go hand in hand with the need for revolutionary esthetics. In Sinkó's opinion the determinant of the unfolding worldview in the work is the view of the narrator: how the perspective is construed, cracked, the presence of the narrator, his speech or its deficit, muteness. The work is permeated and determined by an eye, which looks from a special angle, projecting an unstable balance of elements from which reflections are born.

Keywords: Sinkó Ervin, poetics, The departure of Aegidius, a poet's worldview, the narrator's view

SAŽETAK

U ovom istraživanju bavim se kratkim romanom Ervina Šinka pod nazivom Egidov polazak u ogleдалu poetike autora koju je stvorio u svojim studijama i esejima. Njegova polazna tačka u umetničkom stvaranju sveta je zamisao po kojoj revolucionarna tema treba da ide ruku pod ruku sa potrebom za revolucionarnom estetikom. Po Šinku determinanta pogleda na svet u delu je tačka gledišta naratora: konstruisanost perspektive, podeljenost, prisustvo pripovedača, njegovog govora ili odsustvo istog, nemost. Delo je protkano i određeno okom koje gleda iz specifičnog i jedinstvenog ugla, projekcijom labilne ravnoteže paradoksalnih elemenata - iz koje se rađaju refleksije.

Ključne reči: Ervin Šinko, poetika, Egidov polazak, pesnička slika sveta, tačka gledišta naratora

Évkönyv 2018, XIII. évfolyam, 1. szám
Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

ETO: 821.511.141(497.11)-31.09 Sinkó E.
Eredeti tudományos munka
A leadás időpontja: 2018. október 31.
Az elfogadás időpontja: 2018. november 30.
Terjedelem: 224–230



CSÁNYI ERZSÉBET

Újvidéki Egyetem,
Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék,
Újvidék
erzsebet.csanyi@gmail.com

FORRADALMI TÉMA – FORRADALMI ESZTÉTIKA* LÁTÓSZÖGMODELÁLÁS SINKÓ ERVINNÉL

*Revolutionary theme, revolutionary esthetics
Shaping the angle of view in Ervin Sinkó's work*

*Revolucionarna tema, revolucionarna estetika
Formiranje ugla gledanja kod Ervina Šinka*

Sinkó Ervin pályáját végigkísérte az értekező prózai tevékenység. Az Ady ihlette lírát és nyolc kisregényt, több regényt, elbeszélést, drámát, naplót létrehozó Sinkó 1945 után elsősorban tanulmányokat és publicisztikai műveket írt.

Irodalomtörténeti munkáiban felhívja a figyelmet arra, hogy a modern regény kelet- és nyugat-európai mintái eltérő utakon járnak: míg a nyugat-európai regény mindinkább „az egyéni benső élet ábrázolására szorítkozik”, „egyre inkább dematerializálódik, egyre inkább intellektualizálódik”, addig a „vörös keleten” a művekben eruptív erő tükröződik, „a költői képzeletet a dologi világ, a mozgásban átélt valóság apokaliptikus látványa, a földrengés élménye nyűgözi le”. A forradalom, a polgárháború mint kiáltó sors, mint „etikai krízis” biztosítja a „rendkívül dramatikus feszültséget” a kelet-európai regényekben, amelyek főszereplője nem a vákuumba szorult individuum, hanem éppen ellenkezőleg, a felfokozott valóságélmény megrendült hordozója egy kollektív történésben. Ebben a közegben jelenik meg a „forradalmi művész”.

Mi több, Sinkó egy egész esztétikai forradalmat lát kibontakozni a forradalmi téma eruptiója nyomán. Az esztétikai többletet az elbeszélői nézőpont kialakításától teszi függővé. Sinkó szerint a paradoxális, ambivalens, rétegzett, ironikus narrátori szerkezetek a leghatásosabbak. Pl. amikor az objektív szem, a szenvtelen regisztrálás, a száraz látá-

* Dr. Csányi Erzsébet egyetemi tanár, ŰE, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék, erzsebet.csanyi@gmail.com (Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za mađarski jezik i književnost)
A tanulmány az Újvidéki Egyetem Bölcsészkar A kisebbségi nyelvek, irodalmak és kultúrák diskurzusai Délkelet- és Közép-Európában (republički projekat Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu pod naslovom Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kulture u jugoistočnoj i srednjoj Evropi -178017) című, 178017-es számú minisztériumi projektumának részeredményeit tartalmazza.

tás keménységében megjelenik egy forró szubjektívizmus. A dokumentáló narrátori tevékenység során felvillan maga az elbeszélő is, és Sinkó szerint ez a villanás a hitelesség előfeltétele. Ezáltal fogan meg a műben az idő, s fogannak meg az időben az emberek. Ez a villanás is elég, hogy testközeli legyen a pusztá életanyagként felmutatott ábrázolt világ. A rejtőzködő narrátor nem reflektál semmire, a némaságával tüntet a „bestiálisan történő történelemben”, a pusztá percepciót, a tudattól független, csupán érzékszervi világbefogadást választja mint módszert. Ez a paradoxális nézőponttechnika a felfokozott valóságélmény és a forradalmi esztétika előfeltétele. Az író felteszi a kérdést: a megtapasztalt „hazugságból, vérből, félelemből és piszokból” (Bori, 2007, 188.) vajon mit tudott megragadni, megörökíteni a művészet?

Sinkó Ervin prózaműveiben is minduntalan a felfordult világban vergődő (forradalmi) hőssel találkozunk, aki eszmék és cselekvés között hanyódik.

Az *Aegidius útra kelésében* (1927) „hősei életének konfliktusa a cselekvés és a hit kérdése körül forgott, s azt akarta tisztázni, hogy az emberséges, nagy és szép célok és a feljűk vivő úton támadó nehézségek ellentmondásai feloldhatók-e” (Bori, 2007, 187.). Itt is megfigyelhető az, ami legsikeresebb regényében, az *Optimistákban*: „Első része jellemzően statikus, alig történik valami: a bölcséleti elem uralkodik el rajta, monológok és vitatkozó párbeszéddek váltják egymást, miközben az idő érlelődik, s közeledik a cselekvés órája” (Bori, 2007, 188.).

A mester-tanítvány képletre épített parabola- és nevelődési regényben az ekkor még mindig krisztianus Sinkó polemikus hévvel izzítja át és tárgyalja le etika és taktika ellentmondásait. „Sinkó éppen ezért a parabolaregényhez pártolt, amely a tézisregény »irányzatosságának« egyik igen tiszta formája, példázatjellegével pedig a tézis érzékletes előadásának, szépirodalmi »ábrázolásának« a lehetőségét kínálja” (Bori, 1981, 49–50.). A mű alaptézise így foglalható össze: vajon feláldozható-e az etika a taktika oltárán? A tézist azonban a regény nem fejti ki, s a világábrázolás sem válik illusztratívva, sematikus, hisz ez a mű bukását jelentené (Thomka, 1992, 78.).

Bori Imre Sinkó-monográfiájában rámutat arra is, hogy a kisregény irodalmi forrása minden bizonnyal Dosztojevszkij *Karamazov testvérek* c. regényének *A nagy inkvizítor* c. betétje, poémája.

A Sinkó-irodalom azonban esszéregényként is emlegeti az Aegidiust – elvontsága és problémafelvetése következtében (Thomka, 1992, 78.).

A mű Aegidius, a tanulatlan, ifjú dominikánus szerzetes és a jezsuita Frigyes páter vitájára épül. A vita a beszéddek, dialógusok, monológok sokaságát előfeltételezi, így a regény nem cselekvő, hanem moralizáló-szemlélődő hősök köré fonja a cselekményt. Mindkét hős a tépelődés és beszéd embere. A mester és tanítvány vitájában azonban a mester olyan válaszokat ad a tanítvány kérdéseire, amelyek a valóság kritikai megtapasztalását, az abból következő paradoxális és ellentmondásos komplexitást hirdetik. A szögletes, nehézfejú, dogmákhoz szokott Aegidius ezeket a gondolati mélységeket kezdetben nem hajlandó követni, a meghasonlás veszélyét érzi. „Lehetetlennek érezte, hogy prédikáljon; egyszerre nem tudta, hogy mit hirdessen” (Sinkó, 1963, 24.). Közben azonban edződik, és útra is kel

Magdeburgba, hogy megszerezze élete tapasztalatait. A megpróbáltatások azonban őt nem oda vezetik el, mint mesterét. Ő képtelen felvállalni a feltétel nélküli hitet, a megtapasztalt ellentmondások dacára. Képtelen hinni, szolgálni, prédikálni, képtelen cselekedni. Míg Frigyes képes egyházi hivatali feladatból a boszorkányokat máglyára kísérni, miközben könyvet ír a boszorkányság intézményének hamisságáról, addig Aegidius útja végén másféle választ ad a harmincéves háború teremtette szituációra. Ő inkább kivonul, hitehagyottá válik. Nem kérdez immár, hanem felel, dönt a maga belátása, önmaga érzelmi-erkölcsi erőtartálékai szerint. „Itt tudtam meg biztosan, végsőképpen, hogy ma nincs templom és nincs gyülekezet, melyben nekem hely adatott... Aegidius egyedül akart menni, és zászló nélkül, és követő nélkül” (Sinkó, 1963, 104.).

Aegidius megtalálta a saját útját. Két szellemi-lelki habitus csap itt össze. Két hittérítő, prédikátor, fráter. Két szakmabeli. Vitájuk, beszélgetéseik, eszmecseréjük íve a főhős felnevelődése felé mutat. Kiteljesedik a mester portréja is. A végeredmény mindkettejük esetében tragikus, torz modellben tükröződik: a mester felvállalja a poklokat is egy képzelt szent ügy érdekében, a tanítvány elveszíti hitét, elmagányosodik, kiesik a kollektív történelemből, ami Sinkónál a felfokozott valóságélmény előfeltétele.

A két hős között lévő lényeges különbségeket a regény elejétől követjük: Frigyes páter Padernbornba elhossa az értelmiségi prédikátor hatalmát, „mely az olyan emberé, ki világos fejjel, látásra bátor szemmel néz a világba, és mégis tud hinni” (Sinkó, 1963, 14.). Viszont az őt kezdetben ellenséges indulattal hallgató Aegidius „lényében volt valami sötét és szilaj konokság, amit szögletes, a paraszti származását eláruló viselkedése csak még szembeötlőbbé tett. Teljesen hiányzott belőle az, amivel meg lehet fogni az emberek szívét; indulatos volt a végletekig, és dühbe borult egész teste-lelke, ha csak beszélt is azokról, kik más hittek, mint ő.” „Tanulatlan volt, s természeténél fogva szenvedélyes és türelmetlen” (Sinkó, 1963, 19.).

Aegidius sem műveltségben, sem intellektuálisan, sem érzelmi intelligenciáját illetően nem vetekedhet a mesterrel. Mindkettejüket fűti a hit, a szent ügy iránti rajongás, amit azonban Frigyes át is tud adni a híveknek. Mindketten fanatikusak, megszállottak, „mégpedig olyannyira, hogy némi leegyszerűsítéssel a paradoxonokkal terhelt magánpszichológiájuk és magánideológiájuk „démonológiájáról” is mint viszonylag közös jellegzetességükről szólhatnánk” (Baranyai, 2008. 54.). Beszélgetéseik során a fiatalember problémálátása fokozatosan kipallérozódik, elindul mestere nyomdokaiban. Mégis nyilvánvaló, hogy megmaradnak személyiség szerkezetének alapvető jegyei, amelyek majd meg fogják akadályozni, hogy a hajlékony jezsuita mester mintájára magáévá tegye a macchiavellista elvet, miszerint a cél szentesíti az eszközt. Nincs meg benne ez az ún. „bátorság Istenhez”, minek nevében Frigyes az egyházba magába beférkőzött sátánt is kiszolgálta az intézmény majdani üdvözülése reményében. Gátjait, aggályait félretette. Aegidius „nehéz járású gondolatai” (Sinkó, 1963, 24.) nem voltak alkalmasak ekkora mérvű erkölcsi-filozófiai akrobatikára, s ebben a tekintetben a kemény anyag, amiből őt faragták, előnyére válik, megőrzi őt emberibb embernek. Mester és tanítvány két magatartási modell képviselőivé válnak, a diák nem követi tanárát, elutasítja annak kompromisszumait. Éppen ezért jogos

a megállapítás: „Aegidius története aligha egyszerűsíthető le a gyakorlati forradalmár s a vele szemben álló „lírikus forradalmár” ellentétének parabolájára” (Thomka, 1992, 78.). Ugyanakkor e két alternatív magatartási modell ütköztetésével a kisregény nem megoldásokkal zárul, hanem kisiklott sorsképletek nyugtalanító kimerevítésével.

Aegidius meghasonlása egyébként egybecseng az ifjú Sinkóéval. Bosnyák István írja: „Egyik korabeli eszmetörténeti esszéjének¹ szép allegóriájával élve, a krisztianus ifjú Sinkó egész szellemi valóságát is okkal hasonlíthatjuk a keresztesháborúk azon individuumához, aki a Szentföld meghódítására a kollektív szellemmel teljes azonosságban, vele teljes egységben indul el, de megcsalt reménnyel és új, más remény szükségletével tér vissza, immár „egyházatalanná szubjektivizálódva”, a saját külön egyéni vox deiére figyelő, didergően magányos emberként. Ennek az egzisztenciális elmagányosodásnak az ő esetében is... az előzőleg messianisztikusan felfogott és eksztatikusan szorgalmazott Világforradalom káprázattá foszlása volt a legfőbb előidézője” (Bosnyák, 1996, 17.).

Sinkó „az erkölcsös cselekvést főleg a történelmi progresszió kontextusában vizsgálta. Ez pedig azt jelenti, hogy minden erkölcsi döntés fundamentumát az emberi és a történelmi igazságok *egysége* képezi... Sinkó olyan fontos kérdéseit, mint a hit és az eretnekség viszonya, ellentmondása stb. csakis ennek az egységnek a szemszögéből vizsgálhatjuk... Sinkó szerint az eretnekség alapja is a hit: mindkettőben morális szenvedélyek munkálkodnak... A Sinkó-szövegekben az eretnek a történelmi fejlődés szenvedélyes elkötelezettje... a hittel párosul a kétely, a termékeny kutató (megismerő) kételkedő szellem. Az eretnek tehát nemcsak abban különbözik a hívőtől, hogy „másképpen hisz”, hanem abban is, hogy más igazságok birtokában van... [Sinkó] sohasem akart megszabadulni az emberi ellentmondásoktól, hanem végigélve kívánta felülmúlni azokat” (Végl, 2006, 336–337.).

Vajon mennyire sikerült az írónak ezt a forradalmi-mozgalmi problematikát a választott parabolaformával kibontania? Sinkó szavával: a mű által megidéződik-e az „eruptív őszinteség” és a „feltétlen szenvedély”, a szubjektív látásmód átüt-e a merev kereteken?

Bosnyák István (Baranyai B. István) szerint a kisregényekben eleve az egyén világát látjuk, a kisregény műfaji látószöge az individuumra fókuszál: „*az egyedi emberek* (fő- és mellékszereplők) *szubjektivitásának* kisebb-nagyobb mértékben feltáruló teljességét, s az ő *dinamikus viszonyukat* a kisregénybeli más emberi egyedek megint csak viszonylag teljes benső mikrokozmoszához. Mindez pedig, végső soron, annak a *sajátos műfaji látószögnek* a következménye az öt Sinkó-mű esetében is, mely a kisregény műfaját általában is jellemzi. Nevezetesen – és metaforikusan szólva –, a nagy, organikus valóságszférák epikus bevilágítására képes, a „panorámázó” megvilágításmódot mintegy kínáló „madártávlat-szemlélet” helyett s annak ellenében a sajátos „*közelkép-szemlélet*”, amely mindenekelőtt az emberi egyed bensőségének, személyiségontológiai jellemzőinek és interperszonális viszonyainak kinagyítására és olvasói látóhatárokon belülré hozására hivatott. Az epikus látás és láttatás e sajátos perspektívája a kisregény-műfaj értékes megvalósulásaiban természetesen sohasem eredményezi – Sinkó Ervin egy híján fél tucat ilyen alkotásában sem eredményezi – az előtérbe hozott bensőségek, szubjektív emberi mikrokozmoszok mecha-

¹ Sinkó Ervin (1925): A modern kaland születése, élete és jelene. *Testvér*, Bécs, 7-8., 9. és 10. sz.

nikus kiragadását a tárgyi-dologi, természeti, történelmi, szociális vagy éppen metafizikai-ezoterikus közegükből; csupán azt eredményezi e jobb híján „ellen-madártávlatú”-nak, illetve „közelképi”-nek nevezhető kisregényi látószög, hogy mindezek a műfaj számára másodlagosnak bizonyuló közegek jobbára csak vázlatosan, jelzetszerűen, stilizáltan, kroki-formában sugallják egy-egy lehetséges lét-teljesség illúzióját – az előtérbe hozott, elmélyített, általában jól kidolgozott s egymással szövevényes („regényes”) viszonyban levő *portrék* minimálisan szükséges háttereként. Miközben a vázlatos lét-teljesség laza körvonalai a kisregény világát azért mégsem szűkítik le pontszerűre, pontnyi nagyságúra...” (Baranyai, 2008, 52.).

A kisregény műfaji, közelképi látószögén túl a szerzőnek ki kellett dolgoznia a narrátori látószöveget is. Az objektivitásra törekvő narrátori elbeszélés nem mindig direkt szó-laltja meg Frigyes pátert, a szöveg átcsúszik indirekt prédikáció-leírásba. Eközben kiemeli a szónoklatok érvelési módozatait, a fráter sikerének titkát elemzi, felhívja a figyelmet a tematikai és módszertani megoldásokra, amelyekkel e híveket lenyűgöző hatás megszületett. Aegidius is behódol riválisának minden ellenérzése dacára. „És Aegidius tovább is eljárt a prédikációkra, noha olyan dolgokat hallott ott, hogy csengett tőle a füle” (Sinkó, 1963, 21.). A szövegtextúra szónoklatokból, dialógusokból, gondolatfolyamok leírásából és hosszabb-rövidebb narrátori tudósításokból tevődik össze. A reflexiók azonban nem a narrátor reflexiói, hanem a hősök kiáradó tudatfolyamai, így a mű valójában egy nagyon zárt belső világban mozog. A hős szemével való láttatás nem engedélyezi a külső fényt és színezetet, ezért a narrátor szinte láthatatlan.

Sinkó regényének sodrása főhősének tudatműködése függvényében alakul, annak ki-vetítését szolgálja, de mindvégig megtartva a példálózás pátoszának magas hangfekvésű tónusát.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

Baranyai B. István (2008): Sinkó és a Nyugat II. avagy a „második nemzedék” kirekesztett délvidéki kisepikusa. *Híd*, 8., http://epa.oszk.hu/01000/01014/00051/pdf/00051_050-072.pdf (2017. 03. 25.)

Bori Imre (1981). Sinkó Ervin. Újvidék: Forum Könyvkiadó

Bori Imre (2007): A jugoszláviai magyar irodalom története. Újvidék: Forum Könyvkiadó

Bosnyák István (1996): „Atyámfia, Anyag!”, avagy egy ellen-gubbiói [ifjú-sinkói] krisztianus esztétika és kortörténeti háttere. *Hungarológiai Közlemények*, 1996/4., Újvidék: ÜE, BTK

Sinkó Ervin (1925): A modern kaland születése, élete és jelene. *Testvér*, Bécs, 7-8., 9. és 10. sz.

Sinkó Ervin (1963): Aegidius útra kelése és más történetek. Újvidék: Forum Könyvkiadó

Thomka Beáta (1992): Sinkó Ervin korai [kis]regényei. In Thomka Beáta: Prózatörténeti vázlatok. Vajdasági regények, novellák a két háború között. Újvidék: Jugoszláviai Magyar Művelődési Társaság Kiskönyvtára

Végl László (2006): Ember a történelem sorsfordulóiban. In Baranyai B. István: Egy kisebbségi kismagyar kíséletmű. Budapest: Dotnet Kft., 327–337.

11.

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES TANÍTÓ

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Bagári Adrienn	Gyermekrajzok elemzése és értelmezése – Török Melinda, magiszter
Berec Krisztina	A tündér karakterének és jellemének „kortárs szemléletű” vizsgálata – dr. Hózsá Éva
Magó Mária	Jutalmazás és büntetés szerepe a nevelésben – dr. Ivanović Josip
Török Anita	Óvoda-iskola átmenet kérdései – dr. Ivanović Josip
Medve Anikó	Magyarkanizsa hely- és művelődéstörténeti értékeinek ismerete az alsós korosztály körében – dr. Németh Ferenc
Kalmár Éva	A szülői bánásmód és a gyermeki személyiség a születési sorrend tükrében – dr. Grabovac Beáta
Budai Gabriella	A különleges bánásmódot igénylő tanulók szülei és az iskola együttműködése – dr. Ivanović Josip
Balassa Boglárka Bettina	Az alsó tagozatos tanulók fejlesztési lehetőségei a nyári szünidő alatt – dr. Ivanović Josip
Gere Szilvia	A büntetés szerepe az alsó tagozatosok nevelésében – dr. Ivanović Josip
Kanyó Dániel	Kishegyesen vadon termő és termesztett növények, valamint felhasználásuk az oktatásban – dr. Czékus Géza
Szeteli Lili	Táblázatok alsó tagozaton – dr. Takács Márta
Sipos Melissza	Szülői segítség a házi feladatok megoldásában – dr. Ivanović Josip



Vizin Bogáromi Karolina	A média hatása a gyermek fejlődésére – dr. Ivanović Josip
Boros Orsolya	A programozás oktatása az általános iskola alsó tagozatában Micro:bit segítségével – dr. Námesztovszki Zsolt
Rostás Laura	A család szerepe a roma gyermekek szabadidő helyes megválasztásának kialakításában – dr. Lepeš Josip
Gordán Julián	A 4. évfolyamra járó hallgatók taneszköz használata a gyakorló iskolában – dr. Borsos Éva
Szűcs Szabina	A gyermekrajzok fejlődése és a tehetség - Torok Melinda, magiszter
Dudás László	A modern mesék és rajzfilmek hatása a gyermek fejlődésére – dr. Samu János
Tölgyesi Tamás	A gyermek, a szülők és a pedagógusok szerepe és felelőssége az információs társadalomban – dr. Námesztovszki Zsolt
Kovács Kriszta	Bezdán 1945 előtti művelődéstörténeti értékei és azok ismerete az általános iskolások körében – dr. Németh Ferenc

AKADÉMIAI ALAPKÉPZÉS (BA)
OKLEVELES ÓVODAPEDAGÓGUS

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Cseszkó Mónika	Muzsika színekben – színek és hangok alkalmazása az óvodában – dr. Görög Noémi
Fekete Zsanett	Zongoraművek Bachtól Kurtáig – pedagógiai szempontú zeneműelemzés – dr. Görög Noémi
Hatala-Horváth Szuzanna	A drámapedagógiai játékok alkalmazása matematikai foglalkozásokon – dr. Pintér Krekic Valéria
Buza Sára	Az iskoláskor előtti testnevelés megvalósítási feladatai és lehetőségei Magyarországon – dr. Lepes Josip
Muzslai Tünde	Képességfejlesztő játékok az óvodában – dr. Ivanovic Josip
Kanyó Anita	Állatasszisztált módszerek óvodáskorú gyerekeknél – dr. Ivanovic Josip, dr. Major Lenke
Csabay Bettina	Érzelmi kompetencia fejlesztése nagycsoportos óvodások körében – dr. Ivanovic Josip
Varga Kitti Klaudia	Montessori módszerek alkalmazása a korszerű óvodai oktatásban – dr. Ivanovic Josip
Vaszi Krisztina	Az iskoláskor előtti intézmények képzőművészeti tevékenységei és azok hatása az óvodás korú gyermek fejlődésére – Torok Melinda, magiszter



MESTERKÉPZÉS (MA)
TANÍTÓ – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMA-VEZETŐJE
Lévai Dorottya	Élmény- és játékpedagógia a környezeti nevelésben – dr. Czékus Géza
Németh Boglárka	A nyelvváltozatok szerepének tervezése 3. és 4. osztályban – dr. Vukov Raffai Éva
Hugyik Rózsa	Botanikai élmények az iskolaudvarban – dr. Czékus Géza
Margit Rita	Az 1918 előtti szabadkai magyar színházi élet története, és annak lehetséges megismertetése az alsós korosztály diákjaival – dr. Németh Ferenc
Szél Ágnes	Hátrányos helyzetű tanulók beszélt nyelvi sajátosságai – dr. Vukov Raffai Éva
Faragó Krisztina	Mozgásos játékok alkalmazása a horgosi Kárász Karolina Általános Iskola alsó osztályaiban – dr. Lepeš Josip
Urbán Dorottya	A testnevelés mint a helyes testtartás megőrzésének eszköze – dr. Halasi Szabolcs
Szarka Ákos	Az alsós tanulók mozgásos tevékenységeinek bővítése új tartalmakkal, a jóga felkínálásával – dr. Lepeš Josip
Paul Dávid	Lányi Ernő élete és munkássága – dr. Németh Ferenc
Horvát Leontina	Logikai lapok alkalmazása az alsó tagozatos matematika-oktatásban – dr. Takács Márta
Mészáros Réka	Kooperatív oktatás matematikaórán – dr. Pintér Krekić Valéria
Cabafi Huanita	Az alsó osztályos matematikai tankönyvek összehasonlító elemzése – dr. Pintér Krekić Valéria
Virág Zsolt	Dudás Ödön és pacséri folyóirata, a „Bács-Bodrogh”(1878–79) – dr. Németh Ferenc
Gál Lília	A modern eszközök segítségével megvalósuló oktatás hatékonyságának vizsgálata a matematika tanításában – dr. Pintér Krekić Valéria

Huszka Karolina	Motoros képességek változásainak vizsgálata a szabadkai általános iskolák alsó tagozataiban – dr. Halasi Szabolcs
Szabó Nóra	A mozgásszegény életforma veszélyei és hatása a motoros képességekre és a testösszetételre – dr. Halasi Szabolcs
Tóth Livia	A középkori Becsei vár kultúrtörténeti értékei, és azok népszerűsítésének lehetőségei az alsós diákok körében – dr. Németh Ferenc
Gellér Ferenc	Zoológiai és botanikai élmény egy iskolaudvarban – dr. Czékus Géza
Feró Karolina	A jövő tanító- és óvodapedagógusainak fizikai aktivitása – dr. Halasi Szabolcs



MESTERKÉPZÉS (MA)
ÓVODAPEDAGÓGUS – MESTER

NÉV	A SZAKDOLGOZAT CÍME ÉS A HALLGATÓ TÉMAVEZETŐJE
Boja Patyi Sarolta	Moholi mesék és egyéb történetek – dr. Raffai Judit
Domonkos Emese	A mesemondás hatása az óvodáskorú gyerekekre – dr. Raffai Judit
Szítás Teodóra	Érzelemfelismerés vajdasági óvodás és iskoláskorú gyermeknél – dr. Ivanović Josip, dr. Grabovac Beáta
Sörös Mónika	Női adatközlők népi játékkismerete Muzslyán – dr. Raffai Judit
Vörös Imelda	Gyermekszínjátás a Ludasi-tó környékén 1997-től – dr. Raffai Judit
Beszédes Anna	Kreatív hangszerismeret – dr. Görög Noémi

MUNKATÁRSAINK TEVÉKENYSÉGE
ÉS PUBLIKÁCIÓI A 2018-AS ÉVRE
VONATKOZÓAN

BIBLIOGRAFIJE PREDAVAČA

THE ACTIVITIES AND PUBLICATIONS
OF OUR PROFESSORS AND
COLLEAGUES

Dévavári Zoltán

Tanácskozások

Dévavári Zoltán (2018): Kelet-Közép-Európa politikai és gazdasági fordulatai a rövid XX. században. Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest, 2018. április 13. Előadás címe: A délszláv állam eszme- és politikatörténete (1918–1929)

Dévavári Zoltán (2018): Változó Egyetem – Változó levéltár, ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár konferenciája, 2018. szeptember 13–14. Előadás címe: A magyar oktatási rendszer felszámolása a Délvidéken (1918–1929)

Dévavári Zoltán (2018): Terror 1918–1919. Forradalmárok, ellenforradalmárok, megszállók. Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltára (ÁBTL), Budapest, 2018. november 22. Előadás címe: A terror propagandája – Nyílt erőszak, vagyon elleni sérelmek, kémpercek és rohamosztagok a Délvidéken (1918–1923)

Dévavári Zoltán (2018): Háborús veszteségeink és az újvidéki Nagy Szerb Nemzetgyűlés következményei a délvidéki magyarok sorsára. KMAT–VMDP, Temerin, 2018. november 23. Előadás címe: Az illúziók időszaka (Délszláv nemzeti mozgalmak, ideológiák 1919–1941)

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Dévavári Zoltán – Kajdi József: A kormányzás fókuszában. Iratok a magyar állam- és központi közigazgatás, a Miniszterelnöki Hivatal történetéhez (1990–1993). Magyar Napló, Budapest, 2018. ISBN 978-615-5721-56-4

TANULMÁNYOK

Dévavári Zoltán (2018): Viharban. A Magyar Párt története a Délvidéken. In: Aetas, 33. évf, 2018, 2. sz. pp. 40–55. ISSN 0237-7934

Dévavári Zoltán (2018): „A lélekzetvételünknek is tiszta szándékunknak kellett lennie, hogy a gyanunak árnya se érhesse minket” – Egy délvidéki koncepció per rekonstrukciója (1922–1924). In: VERITAS Évkönyv 2017. pp. 189–202, VERITAS Történetkutató Intézet, Budapest, 2018. ISSN 2416-0687



Zoltan Devavari (2018): Idejna i politička istorija subotičkog jevrejstva (1918–1939). pp. 55–83. In: Od života do života preko holokausta. Forum, Novi Sad – Jevresjka verska opština Subotica, 2007. ISBN 978-86-323-1012-4 (A kötet 2018-ban jelent meg.)

Dévavári Zoltán (2018): Dilemmák és kisebbségsszervezés – a Magyar Párttól a VMDK-ig. In: A vajdasági magyarok politikai esztörténete és önszerveződése 1989–1999. pp. 63–78. L'Harmattan, Budapest.

ISBN 978-963-414-479-3

Dévavári Zoltán: Oktatáspolitikai a Délvidéken – A magyar iskolarendszer felszámolása az impériumváltás első szakaszában (1918–1925), pp. 67–86. In: Trianon és a magyar felsőoktatás, VERITAS Történetkutató Intézet – Magyar Napló, Budapest, 2018. ISBN 978-615-5721-63-2, ISSN 2498-728X

Zoltán Dévavári: Violence as the weapon of political parties. The operation of ORJUNA and SRNAO in Vojvodina (1922-1924). Istraživanja, journal of Historical researches. No 28 (2017) pp. 147-170. ISSN 2406-1131

Dévavári Zoltán (2018): Az illúzió erőszaka. Az első délszláv állam eszme- és politikatörténete (1918–1941). In: Történelemtanítás online folyóirat

<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/devavari-zoltan-az-illuzio-eroszaka-az-első-délszláv-állam-eszme-es-politikatortenete-1914-1941-09-03-02/>

Tevékenységek *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

A vajdasági magyarok etnológiai és kultúrtörténeti értékeinek kutatása és elektronikus adatbázis létrehozása az oktatási alkalmazhatóság céljából projekt.

Projektvezető: Németh Ferenc.

Pályázat kiírója: Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Tartományi Titkárság, Újvidék

Gábrity Molnár Irén

Tanácskozások

1. Gábrity Molnár Irén: Család – Karrierépítés – Fenntartható fejlődés (előadás), Alkalmazott Filozófiai Társaság nemzetközi konferenciája: Család-érték-nevelés, Kecskemét, 2018. április 27–28.

2. Irén Gábrity Molnár – Eszter Gábrity: Migration and language use of experts and educated population in the cross-border region of Hungary and Serbia. 12. Tudományos nemzetközi interdiszciplináris konferencia, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2018. október 18–20.

3. Gábrity Molnár Irén: A vajdasági magyar fiatalok társadalmi helyzete és kilátásai (plenáris előadás). *Fiatalok a Kárpát-medencében a 21. század elején*. Szervező: Pécsi Tudományegyetem BTK Demográfia és Szociológia Doktori Iskola. Társszervező: Nemzetstratégiai Kutatóintézet. II. Doktoranduszkonferencia. Pécs, 2018. október 26–27.

4. Gábrity Molnár Irén: VMAT-retrospektív. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács fennállásának tízéves évfordulója. MTTK, Szabadka. 2018. november 3.

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

1. Gábrity Molnár Irén (2018): Család – karrierépítés – fenntartható fejlődés. Vajdasági látlet. In: Karikó Sándor (szerk.) *Család-érték-nevelés*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 167–178. ISBN 978-615-5455-95-7.

2. Irén Gábrity Molnár, Eszter Gábrity (2018): Migration and language use of experts and educated population in the cross-border region of Hungary and Serbia, In: 12. Nemzetközi interdiszciplináris konferencia tanulmánygyűjtemény/Zbornik radova. 2018, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 75–82. ISBN 978-86-87095-81-6

3. Gábrity-Molnár Irén (2018): A pályaorientáció útvesztői. In: Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Oktatóskutatás a 21. században. 6. Debreceni Egyetemi Kiadó/Debrecen University Press. 91–106. ISSN 2559-8864. ISBN 978-963-318-754-8.

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

Projekt munkák, értékelések:

1. EFOP-1.12.1–17. *Tematikus együttműködés erősítése az ifjúságügy, egészségügy, közösségfejlesztés és társadalmi felzárkózás terén a Kárpát-medence szomszédos országaival*

– Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program. Kutatási, Stratégiai és Koordinációs Igazgatóság, Budapest, 2018

2. EFOP-3.10.1 – 17. *Tematikus együttműködés erősítése a köznevelés és felsőoktatás terén a Kárpát-medence szomszédos országaival* – Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program. Kutatási, Stratégiai és Koordinációs Igazgatóság. EFOP-3.10.1-17-2017-00002 Az oktatási struktúrák Kárpát-medencei makró regionális együttműködését támogató kutatások keretében a Nemzetstratégiai Kutatóintézet Budapest megrendelésére átadott kézirat: Gábrity Molnár Irén: Kutatások, vizsgálatok a felsőoktatásra és köznevelésre hatást gyakorló tényezők, tendenciák megismerése érdekében Vajdaságban. Budapest, 2018

3. EFOP-3.4.3-16-2016-00023 – *Az Óbudai Egyetem komplex intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében*. A 4. Kárpát-medencei oktatási tér kialakítása alprojektben, az 1) Szülőföld magyar nyelvű felsőoktatás képzési kínálatának szélesítése tevékenység keretén belül: (1) Tanulmány készítése a határon túli pályaorientáció gyakorlatáról. (2) Képzési program (tanterv, rövid tantárgyi program, követelmények) kidolgozása pályaorientáció képzéshez (3) E tananyag kidolgozása pályaorientációs képzéshez. Teljesítési időszak: 2018. 07. 01 – 2018. 11. 15.

4. A Nemzeti, Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal felkérésére szakértői értékelések elvégzése. Budapest, 2018

Publikációs cikk:

1. Gábrity Molnár Irén (2018): A vajdasági migrációs és etnikai folyamatok. *Bécsi Napló, az ausztriai magyarok lapja*, Deák Ernő (főszerk.). Kiadja az Ausztriai Magyar Egyesületek és Szervezetek Központi Szövetsége és a Nyugat-európai Országos Magyar Szervezetek Szövetsége (NyEOMSzSz). Wien. Ausztria. 2018. január–február, 9. oldal és 2018. március–április szám, 9. oldal.

Grabovac Beáta

Tanácskozások

Grabovac Beáta (2018): Az empátia mint az ember egyik egyedi vonása. Knjiga rezimea sa konferencije “Migraciona struktura, očuvanje zajednice, obrazovanje”, Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 18-20. oktobar, 2018.

Major Lenke, Ivanović Josip, Lepeš Josip, Grabovac Beáta, Námesztovszki Zsolt (2018): A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés hatékonyságvizsgálata. Knjiga rezimea sa konferencije “Migraciona struktura, očuvanje zajednice, obrazovanje”, Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 18-20. oktobar, 2018.

Sabina Halupka-Rešetar, Beata Grabovac (2018): Assessing language dominance in bilingual students in Serbia, Novi Sad Workshop on Psycholinguistic, Neurolinguistic and Clinical Linguistic Research (6; 2018), April 21st, 2018, Novi Sad, Faculty of Philosophy, p. 18-19. ISBN 978-86-6065-433-7

Grabovac Beáta (2018): Érzelmi ingerek, kétnyelvűség és affektív feldolgozás, mi az, amit ma tudunk? In: Pásztor-Kicsi Mária (szerk.): 26. Egyetemi Nyelvészeti Napok – Nyelvek megismerésén – A két- és többnyelvűség interdiszciplináris megközelítése. Nemzetközi tudományos konferencia 2018, 2018. 11. 06., ÚE, BTK, Újvidék, 22. p. ISBN 978-86-6065-482-5

Beata Grabovac, Anita Deak (2018): Univerzalnost međunarodne baze afektivnih fotografija IAPS (International Affective Picture System): rezultati mađarske i srpske grupe, 66. Naučno-stručni skup – Kongres Psihologa Srbije – Futurizam u psihologiji – Psihologija u zoni budućeg razvoja, Društvo Psihologa Srbije, Zlatibor, 30. 05. 2018. - 02. 06. 2018.

Beata Grabovac (2018): Afektivna strana jezika dvojezičnih osoba. Susret kultura – 10. Interdisciplinarni simpozijum, UNS, Filozofski fakultet u Novom Sadu, 30. 11. 2018.

Grabovac Beáta, Ivanović Josip, Major Lenke, Námesztovszki Zsolt, Lepeš Josip: Az iskolai motiváció és tanulási orientáció jellegzetességei vajdasági magyar általános iskolások és középiskolások körében, In: Grabovac Beáta, Novák Anikó, Lendák-Kabók Karolina (szerk.): Közösség, kutatás, kihívás (rezümékötet). Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018., Vmat, Újvidék, 37. o., 2018. április 14., Szabadka

ISBN 978-86-89095-13-5

Ivanović Josip – Lepeš Josip – Grabovac Beáta – Námesztovszki Zsolt (2018): A pedagógus-életpályamodell támogatása az Mttk PPM-kurzusai által. In: Grabovac Beáta, Novák Anikó, Lendák-Kabók Karolina (szerk.): Közösség, kutatás, kihívás (rezümékötet).



Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018, VMAT, Újvidék, 38. o., 2018. április 14., Szabadka. ISBN 978-86-89095-13-5

Žuljević Dragan – Rakočević Nikolija – Grabovac Beáta – Vörös Karolina – Gavrilov-Jerković Vesna (2018): Pszichológiai kezelések kimenetelének értékelésére alkalmas mérőeszközök. In: Grabovac Beáta, Novák Anikó, Lendák-Kabók Karolina (szerk.): Közösség, kutatás, kihívás (rezümékötet). Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018, Vmat, Újvidék, 48. o., 2018. április 14., Szabadka. ISBN 978-86-89095-13-5

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Grabovac Beáta (2018): Az empátia mint az ember egyik egyedi vonása. Zbornik radova "Migraciona struktura, očuvanje zajednice, obrazovanje", 18-20. oktobar, 2018. In: Éva Borsos, Rita Horák, Zsolt Námesztovszki (ur.), Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 2018, 83-88. ISBN 978-86-87095-81-6

Grabovac Beáta – Novák Anikó – Lendák-Kabók Karolina (2018): Közösség, kutatás, kihívás: rezümékötet (Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018, Szabadka)

Halupka-Rešetar Szabina – Grabovac Beáta (2018): Nyelvi dominancia vizsgálat magyar–szerb és szlovák–szerb kétnyelvűeknél Bilingvális Nyelvi Profil (BLP) kérdőívvel, Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Knjiga XLIII-2, ur.: Edita Andrić, Damir Smiljanić, Filozofski fakultet, Novi Sad, 43–62. ISSN 0374-0730 (nyomtatott változat), ISSN 2334-7236 (online)

Grabovac Beáta (2018): Az empátia jelensége és vajdasági jellegzetességei, Hungarológiai Közlemények, ÚE, BTK, Újvidék, 2018./3.

Tevékenységek *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

- Pszichológiai műhelyek vezetése a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon
- Előadó a Tolerancia projektum keretein belül Újvidéken (2018)
- Előadás a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületében: Tehetségek bemutatkozása a Vajdaságban – tehetség gondozás, versenyek, konferenciák (2018. 11. 22.)
- Pályaorientációs tanácsadás az Edu-Expo 2018-on a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon (Szabadka, 2018. 12. 14.)
- Pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon (pszichológiai tárgyak) (2018/2019)
- Erasmus-koordinátor
- TDT-elnök

Hegedűs Katalin

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Hegedűs Katalin (2018): Párhuzamok és eltérések Mária Terézia és Angela Merkel bevándorláspolitikája között. *A Magyar Tudomány Napja a Délvidéken 2017*, szerk.: dr.Szalma József DSC. Újvidék:Verzal.67–89.

Tevékenységek *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

Истраживање етнолошких и културноисторијских вредности војвођанских Мађара, и формирање електронске базе података у циљу образовне имплементације

A projektum kiírója: Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност

A megvalósítás ideje: 2018

Résztvevő a projektumban (učesnik u projektu)

Horák Rita

Tanácskozások

Borsos, É., Horák, R., Czékus, G. (2018). Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának antropológiai műhelye. Workshops at the University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty. 7. Međunarodna metodička konferencija - Zbornik radova naučnih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku. ISBN 978-86-87095-81-6.

Major Lenke, Horák Rita (2018): Az ökológiai viselkedés vizsgálata szabadkai tanító-és óvóképzős hallgatók körében. XIV. KÁRPÁT-MEDENCEI KÖRNYEZETTUDOMÁNYI KONFERENCIA, Szent István Egyetem, Gödöllő, 2018. április 5-7. 181-185. ISBN 978-615-00-1645-0

Pintér Krekić, Valéria – Ivanović, Josip – Námesztovszki, Zsolt – Horák, Rita & Major, Lenke (2018): Comparative Analysis of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Pre-school and Primary School Teacher Curricula with other Correspondive Faculties in the Republic of Serbia and the Region, In: Josip Ivanović – Éva Borsos, Rita Horák & Zsolt Námesztovszki (Eds.) "Final Programme and Abstracts – Migration Structure – Preserving Community – Education – 12th International Scientific Conference – 7th International Methodological Conference – 5th ICT in Education Conference – University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica", October 18–20, 2018, Subotica: University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, pp. 39. UDC 314.15(048.3) 371.13(048.3) 371.3(048.3) 37:004(048.3) ISBN 978-86-87095-80-9 COBISS.SR-ID 325812999

Borsos, É., Horák, R., Czékus, G. (2018). Workshops at the University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty. 6th International Methodological Conference, University of Novi Sad Hungarian Language Teacher training Faculty in Subotica. ISBN 978-86-87095-80-9

Borsos, É., Czékus, G., Horák, R. (2018). Vajdasági Magyar ajkú gyerekek fejméretének vizsgálata. Vajdasági magyar tudóstalálkozó [Science Meeting in Vojvodina], 2018. ISBN: 978-86-89095-13-5.

Milan Zupunski, Rita Horak, Slobodanka Pajevic, Danijela Arsenov, Natasa Nikolic, Andrej Pilipovic, Sasa Orlovic, Milan Borisev (2018): High temperature-related changes in gas-exchange parameters in oak (*Quercus* spp.) populations. 3rd International Conference on Plant Biology, Belgrade: 67.

Kovács Cintia – Major Lenke – Horák Rita – Námesztovszki Zsolt – Pintér Krekić Valéria (2018) A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tantervének összehasonlító vizsgálata. 11. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Kaposvár. 19.

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Mirjana Bojovic, Natasa Nikolic, Milan Borisev, Slobodanka Pajevic, Milan Zupunski, Rita Horak, Andrej Pilipovic, Sasa Orlovic, Srdjan Stojnic (2018): The diurnal Time Course of Leaf Gas Exchange Parameters of Penduculate Oak Seedlings Subjected to Experimental Drought Conditions. *Baltic Forestry* 23 (3/46): 584-594.

Borsos, É., Halasi, Sz., Ihász, F., Czékus, G., Horák, R., Lepes, J., Stajer, A. (2018). Morphological examination of young adults related to obesity. *International Journal of Morphology*, 36(1); 121-129. ISSN: 0021-9266 (print); 2157-6009 (web)

Borsos, É., Horák, R., Czékus, G. (2018). A tanítóképzős és óvóképzős hallgatók tápláltsági állapota [Nutrition state of teacher training students] *Évkönyv – Godišnjak: Zbornik radova Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku*. 12(1), 86-95. ISSN: 2217-8198

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

Évkönyv főszerkesztője (Glasnik; *Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku*)

12th International Scientific Conference – szervezője

Módszertani Közlöny (M53) – recenzense

Hózsá Éva

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Hózsá Éva (2018): Újabb körütekintés Mándy Iván „novellaboltjában”. *Vigilia* 83 4: 254–260. ISSN 0042-6024

Hózsá Éva (2018): Újabb körütekintés Mándy Iván „novellaboltjában. In: Szerk. Bengi László és Vörös István. *Séta közben. Tanulmányok Mándy Iván életművéről*. MIT-konferenciák (5). Budapest: Magyar Irodalomtörténeti Társaság, 9–16. ISBN 978-615-81036-1-9, ISSN 2415-8925

Hózsá Éva (2018): Író, novellában. Mándy Iván 100. In: *Tanulmányok* 2018, 56. füzet, 1: 3–12. ISSN: 0354-9690, COBISS.SR-ID 16571906, ETO 821.511.141-32Mándy I.

Hózsá Éva – Horváth Futó Hargita (2018): Arany János-tanórák a nyelvészet mérlegén. *Hungarológiai Közlemények*, 2018/2., 26–33. ISSN 0350-2430, COBISS.SR-ID 17698, ETO. 378.147 821.511.141Arany J.

Horváth Futó, Hargita – Hózsá, Éva (2018): Razvijanje interkulturalne osjetljivosti kod učenika iz aspekta književnog prevođenja na času maternjeg jezika. In: Andrea Bartientos Soto et al. ur.: *Conference Proceedings. 3rd International Scientific Conference „Pedagogy, Education and Instruction”*, Mostar, 21st-23rd October 2016. Mostar: Fakultet prirodnoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, 2018. 742–751. ISBN 978-9958-16-086-8 COBISS.BH-ID 25701638

Hargita Horvat Futo – Edita Andrić – Eva Hoža (2018): Interkulturalni dijalog u prevodima romana Petera Nadaša. In: Ivana Živančević Sekeruš – Željko Milanović ur.: *Zbornik radova 9. međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma Susret kultura*. Filozofski fakultet, Novi Sad, 62–71. ISBN 978-86-6065-465-8, COBISS.SR-ID 324029191, UDK 821.511.141.09 Nadas P.

Hózsá Éva (2018): Az áthelyezett beszélgetés pulzálása. Virág Zoltán: Próbára tett emlékezet (Beszélgetések vajdasági alkotókkal). *Tiszatáj*, 2018/11. 112–114. ISSN 0133 1167

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

- 2018. március 8.: A középiskolások esszépályázata, zsűrizés
- 2018. március 24.: Felvételi előkészítő (irodalom)
- 2018. április 23.: *Fény*, a Csáth Géza Művészetbaráti Kör műsora, Zeneiskola, Szabadka
– előszó: József Attila emlékezete
- 2018. június 1.: Mesemondó Verseny az MTTK szervezésében, zsűrizés
- 2018. június 28.: Felvételi vizsga, a tesztek javítása (előzőleg: az irodalmi feladatok előkészítése)
- 2018. június 29.: Doktori házi védés, a bizottság tagja – Szegedi Tudományegyetem, BTK
- 2018. szeptember 7.: Felvételi vizsga, a tesztek javítása (előzőleg: az irodalmi feladatok előkészítése)
- 2018. november 3.: Tanári továbbképzés szervezése Újvidéken
- 2018. november 24.: Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia Újvidéken, zsűrizés és témavezetés
- 2018. november 27.: Doktori védés, opponens és bizottsági tag – Szegedi Tudományegyetem, BTK
- 2018. december 1.: *Himnusz–Szózat* Versmondó Verseny (Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete, Szabadka), zsűrizés



Ivanović Josip

Tanácskozások

2018. szeptember 11–12.: A pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés hatása a tanári kompetenciák fejlődésére (Major, Lenke – Ivanović, Josip – Lepeš, Josip – Grabovac, Beáta – Námesztovszki, Zsolt). A tanácskozás címe: A Selye János Egyetem 2018-as X. Nemzetközi Tudományos Konferenciája, Tantárgypedagógiai szekció. Komárom: Selye János Egyetem. Szlovákia.

2018. október 18–20.: Od multikulturalizma do interkulturalizma u suvremenom obrazovanju (Josip Ivanović és Aleksandar Nagy Olajos); A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés hatékonyságvizsgálata (Major, Lenke – Ivanović, Josip – Lepeš, Josip Grabovac, Beáta – Námesztovszki, Zsolt); Упоредна анализа студијских програма за образовање учитеља и васпитача Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици са одговарајућим студијским програмима сродних факултета у Републици Србији и у региону (Пинтер Крекић, Валерија – Ивановић, Јосип – Наместовски, Жолт – Хорак, Рита – Мајор, Ленке). A tanácskozás címe: ELVÁNDORLÁSSTRUKTÚRA – KÖZÖSSÉGMEGTARTÁS – OKTATÁS – 12. Nemzetközi Interdiszciplináris Tudományos Konferencia. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Vajdaság, Szerbia.

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Ivanović, Josip – Nađ-Olajoš, Aleksandar (2018): From Multiculturalism to Interculturalism Contemporary Education, In: Josip Ivanović – Éva Borsos – Rita Horák – Zsolt Námesztovszki (Eds.) *“Final Programme and Abstracts – Migration Structure – Preserving Community – Education – 12th International Scientific Conference – 7th International Methodological Conference – 5th ICT in Education Conference – University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica”*, October 18–20, 2018, Subotica: University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, pp. 58. UDC 314.15(048.3) 371.13(048.3) 371.3(048.3) 37:004(048.3) ISBN 978-86-87095-80-9 COBISS.SR-ID 325812999

Ivanović, Josip – Nađ-Olajoš, Aleksandar (2018): Od multikulturalizma do interkulturalizma u suvremenom obrazovanju. In: Josip Ivanović – Éva Borsos – Rita Horák – Zsolt Námesztovszki (Eds.): „Зборник радова научних конференција Учитељског факултета на мађарском наставном језику – A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye – Zbornik radova znanstvenih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku – Book

of selected papers of The Hungarian Language Teacher Training Faculty's scientific conferences", 18-20. oktobra 2018, Subotica: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици – Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka – Sveučilište u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici – University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, pp. 110–116. UDC 314.15(082) 371.13(082) 371.3(082) 37:004(082) ISBN 978-86-87095-81-6 COBISS.SR-ID 326181639

Major, Lenke – Ivanović, Josip – Lepeš, Josip – Grabovac, Beáta – Námesztovszki, Zsolt (2018): A pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés hatása a tanári kompetenciák fejlődésére. In: József Bukor (Ed.): „A Selye János Egyetem 2018-as X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, Tantárgypedagógiai szekció – Zbornik X. međinarodnej vedeckej konferencie Univerzity Jana Selyeho – 2018, Sekcia: Predmetová pedagogika”, Szeptember 11–12, 2018. Komárom: Selye János Egyetem – Komárno: Univerzity Jana Selyeho, pp. 55-65. UDC 000 ISBN 978-80-8122-252-8

Major, Lenke – Ivanović, Josip – Lepeš, Josip – Grabovac, Beáta – Námesztovszki, Zsolt (2018): A pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés hatékonyságvizsgálata. In: Josip Ivanović – Éva Borsos – Rita Horák – Zsolt Námesztovszki (Eds.): „Зборник радова научних конференција Учитељског факултета на мађарском наставном језику – A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye – Zbornik radova znanstvenih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku – Book of selected papers of The Hungarian Language Teacher Training Faculty's scientific conferences”, 18-20. oktobra 2018. Subotica: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици – Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka – Sveučilište u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici – University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, pp. 110-116. UDC 314.15(082) 371.13(082) 371.3(082) 37:004(082) ISBN 978-86-87095-81-6 COBISS.SR-ID 326181639

Major, Lenke – Ivanović, Josip – Lepeš, Josip – Grabovac, Beáta – Námesztovszki, Zsolt (2018): *The Efficiency Analysis of the Pedagogical-psychological-methodological (PPM) Training*. In: Josip Ivanović – Éva Borsos – Rita Horák – Zsolt Námesztovszki (Eds.): “*Final Programme and Abstracts – Migration Structure – Preserving Community – Education – 12th International Scientific Conference – 7th International Methodological Conference – 5th ICT in Education Conference – University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica*”, October 18–20, 2018. Subotica: University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, pp. 23-24. UDC 314.15(048.3) 371.13(048.3) 371.3(048.3) 37:004(048.3) ISBN 978-86-87095-80-9 COBISS.SR-ID 325812999

Námesztovszki, Zsolt – Ivanović, Josip – Lepeš, Josip – Grabovac, Beáta – Major Lenke (2018): *Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés keretein belül megvalósuló projektpedagógiai törekvések*. Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban. Óbudai Egyetem, Rejtő Sándor Könyv- és Könyvetmézői Kar, Budapest, pp. 87–94, UDC 000 ISBN 978-963-449-024-1

Pintér Krekić, Valéria – Ivanović, Josip – Námesztovszki, Zsolt – Horák, Rita – Major, Lenke (2018): Comparative Analysis of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Pre-school and Primary School Teacher Curricula with other Corresponding Faculties in the Republic of Serbia and the Region. In: Josip Ivanović – Éva Borsos – Rita Horák – Zsolt Námesztovszki (Eds.): *“Final Programme and Abstracts – Migration Structure – Preserving Community – Education – 12th International Scientific Conference – 7th International Methodological Conference – 5th ICT in Education Conference – University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica”*, October 18–20, 2018, Subotica: University of Novi Sad, Faculty of Teacher Education in the Hungarian Language in Subotica, pp. 39. UDC 314.15(048.3) 371.13(048.3) 371.3(048.3) 37:004(048.3) ISBN 978-86-87095-80-9 COBISS.SR-ID 325812999

Пинтер Крекић, Валерија – Ивановић, Јосип – Наместовски, Жолт – Хорак, Рита – Мајор, Ленке (2018): Упоредна анализа студијских програма за образовање учитеља и васпитача Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици са одговарајућим студијским програмима сродних факултета у Републици Србији и у региону. In: Josip Ivanović – Éva Borsos, Rita Horák – Zsolt Námesztovszki (Eds.): *„Зборник радова научних конференција Учитељског факултета на мађарском наставном језику – A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye – Zbornik radova znanstvenih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku – Book of selected papers of The Hungarian Language Teacher Training Faculty's scientific conferences”*, 18-20. oktobra 2018. Subotica: Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици – Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka – Sveučilište u Novom Sadu Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici – University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, pp. 285-288. UDC 314.15(082) 371.13(082) 371.3(082) 37:004(082) ISBN 978-86-87095-81-6 COBISS.SR-ID 326181639

Tevékenységek (amik az előzőekben nem sorolhatók)

Vendégtanár:

a) Általános pedagógiai tantárgyak magyarul az Újvidéki Egyetem tanárképző karai magyar ajkú hallgatói számára – Bölcsészettudományi és Természettudományi Kar, Művészeti Akadémia, Újvidék

b) Interaktív pedagógia és didaktika a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék hallgatói számára, Újvidék

c) Pedagógia és didaktika alapjai az Újvidéki Egyetem Orvostudományi Kar hallgatói számára, Újvidék

Tudományos bizottsági tag a 17. VMTDK, Újvidék, 2018. november 25.

Kovács Elvira

TANÁCSKOZÁSOK

- A Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács 9. Tudóstalálkozója, Szabadka, 2018. április 14.
- 12. Nemzetközi Tudományos Konferencia, 7. Módszertani Konferencia, 5. IKT az oktatásban Konferencia-
Elvándorlásstruktúra – Közösségmegtartás – Oktatás, Szabadka, 2018. október 18–19.

TANULMÁNYOK

Kovács Cintia – Major Lenke – **Kovács Elvira** – Pintér Krekity Valéria – Bagány Ágnes (2018): *Az információs és kommunikációs rendszer működésének hatékonysága: hallgatói elégedettségmérés*. 11. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia (Training and Practice, Journal of Educational Sciences), 2018. április 19. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, Magyarország. A tekintély mámore és a szabadság varázslata – Válaszutak a pedagógiai elméletképzésben és a gyakorlatban. Absztraktkötet, 20. old., ISBN 978-615-5599-47-7 http://www.trainingandpractice.hu/sites/default/files/egyeb-kotetek/TP-11_konferencia-absztraktkotet_0.pdf

Major, Lenke – **Kovács, Elvira** – Pintér Krekic Valéria (2018): Changes in the Curriculum of the Hungarian Language Teaching Training Faculty in Subotica from the beginning to the present. 12th International Scientific Conference, Final Program and Abstracts, Migration Structure – Preserving Community – Education, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, October 18-20, 2018., Page 23. ISBN 978-86-87095-80-9

Major, L. – Pintér Krekity V. – **Kovács E.** – Kovács, C. (2019): A szerbiai magyar tannyelvű tanítóképzés curriculumának hatékonyságvizsgálata / Analiza efikasnosti kurikuluma vezano za obrazovanje učitelja na mađarskom nastavnom jeziku u Srbiji. *Pedagoška stvarnost*, časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja, God. LXIII Br. 1, Str. 40-60, Novi Sad, 2019. Originalni naučni rad, ISSN 0553-4569, DOI: 10.19090/ps.2018.1.40-60 file:///C:/Users/MTTK/Downloads/document.pdf

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

- A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye: recenzens



-
- Módszertani Közlöny c. folyóirat: recenzens
 - Évkönyv c. folyóirat: recenzens
 - Bizottsági tag, mentor diplomadolgozatok védésénél és értékelésénél az alap- és mesterszakon
 - Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia: mentor
 - Pi-nap (március 14.): oktató-társszervező
 - Ovisok az MTTK-n (május 31.): oktató-társszervező
 - Gyereknap (június 2.): oktató-társszervező
 - Téli és Nyári Egyetem a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon: előadó
 - „Csillagles” projektumban való részvétel a szabadkai Széchenyi István Általános Iskolában, 2018. október 27-én, mely a Tartományi Oktatási, Jogalkotási, Közigazgatási és Nemzeti Kisebbségi, Nemzeti Közösségi Titkárság támogatásával valósult meg.
 - Collegium Talentum ösztöndíjas

Lepeš Josip

Tanácskozások

Az óvoda-iskola átmenet kihívásai. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben, III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Nagyvárad

Effects of longitudinal kinesiology activity on motoric and morphological development of preschool children. 28th ECERA ANNUAL CONFERENCE, „Early Childhood Education, Families and Communities”, Budapest, Hungary, 28th-31th August 2018. European Early Childhood Education Research Association

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Lepeš, J. – Halasi, Sz. (2018): Testnevelési szakkifejezések magyarázata tanítóknak és óvodapedagógusoknak. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. ISBN 978-86-87095-82-3

TANULMÁNYOK

Halasi, S. – **Lepeš, J.** – Đorđić, V. – Stevanović, D. – Ihász, F. – Živković-Vuković, A. – Cvetković, M. – Milić, Z. – Stajer, A. – Zrnzević, N. (2018): Relationships between Obesity and Health-Related Quality of Life in Children aged 7-8 years In. Health and Quality of Life Outcomes, <https://doi.org/10.1186/s12955-018-0974-z>

Borsos, É. – Halasi, Sz. – Ihász, F. – Czékus, G. – Horák, R. – **Lepeš, J.** – Stajer, A. (2018): Morphological examination of young adults related to obesity. In: *International Journal of Morphology*, Chile, 36(1): 121-129, 2018

Mandarić, S. – Jovančević, V. – Halasi, Sz. – **Lepeš, J.** (2018): The Effectiveness of Applying Innovative Curriculum in Physical Education Classes. In: *Croatian Journal of Education*, 20(3), 735–788. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i3.2814>

Lepeš J. – Halasi Sz. – Námesztovszki Zs. – Grabovac B. – Hegedűs K. – Kovács C. – Pintér Krekity V. – Major L. (2018): Az óvoda-iskola átmenet kihívásai. In. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Nagyvárad, ISBN: 978-963-449-115-6, pp. 23–47.

Major, J. – Ivanović, J. – **Lepeš, J.** – B. Grabovac – Zs. Námesztovszki (2018): A pedagógia, pszichológia, módszertan képzés hatása tanári kompetenciák fejlődésére. In: X. Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete, Selye János Egyetem, Komárom, ISBN: 978-80-8122-252-8, pp. 55–65.

Námesztovszki Zs. – Ivanović J. – **Lepeš J.** – Grabovac B. – Major L. (2018): Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés keretein belül megvalósuló projektpedagógiai törekvések. In: Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban, Óbudai Egyetem, Rejtő Sándor Könyv- és Környezetmérnöki Kar, Budapest, ISBN 978-963-449-024-1, pp. 87–94.

Milić, Z. – Vujkov, S. – **Lepeš, J.** – Halaši, S. (2018): Razlike u nekim antropometrijskim parametrima i nivou fizičke aktivnosti dečaka sportista uzrasta 10-12 godina, In: Horizonti. 10. Međunarodna naučna konferencija, Subotica, Zbornik radova, pp. 285–295. ISBN 976-86-87893-38-2 (pp. 389.)

Halaši, S. – **Lepeš, J.** – Jakšić, D. (2018): Effects of longitudinal kinesiology activity on motoric and morphological development of preschool children. In: 28th ECERA ANNUAL CONFERENCE, „Early Childhood Education, Families and Communities”, Budapest, Hungary, 28th–31th August 2018. European Early Childhood Education Research Association. pp.138–139. ISBN978-615-80226-6-8. (pp. 273.)

Nešić, M. – Romanov, R. – Jezdimirović, T. – **Lepeš, J.** – Andrašić, S. (2018): Validacija skale namenjene proceni kvaliteta života osoba sa lumbalnim sindromom. In: Sportske nauke i zdravlje, Banja Luka, Vol. 8 (2018) No. 1 (1-112), ISSN 2232-8211, pp. 28–42

Lepeš, J. – Halaši, S. – Pap, R. (2018): Značaj razvoja motoričkih sposobnosti kod učenika koji žive u nepovoljnim životnim uslovima. In: *Inovacije u nastavi*, Časopis za savremenu nastavu, Vol. 31. br. 2., 2018, Učiteljski fakultet, Beograd, pp. 68–84. ISSN 0352-2334 (pp. 133)

Ivanović, J. – **Lepeš, J.** – Grabovac, B. – Námesztovszki, Zs. – Major, L. (2018): Pedagógus-életpályamodell támogatása az MTTK PPM kurzusa által. In: *Közösség – Kutatás – Kihívás Vajdasági Magyar Tudósalálkozó*, Szabadka, 2018. április 14. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács (VMAT), Újvidék, Abstract, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN-978-86-89095-13-5

Major, L. – Ivanović, J. – **Lepeš, J.** – Grabovac, B. – Námesztovszki, Zs. (2018): The efficiency analysis of the Pedagogical-Psychological-Methodological (PPM) training. In: „Migration Structure - Preserving Community - Education”. 12th International Scientific Conference (abstract). University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. 2018. 10. 18–20. p. 23–24. ISBN 978-86-87095-80-9

Lepeš, J. – Andrašić, S. – Neši, M. – Romanov, R. – Jezdimirović, T. (2018): Funkcionalna procena oboljenja lumbalne kičme u Vojvodini. In: Éva Borsos, Rita Horák,

Zsolt Námesztovszki (szerk.): 12. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Tanulmánygyűjtemény, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, pp. 117–126. ISBN 978-86-87095-81-6

Grabovac, B. – Ivanović, J. – Major, L. – Námesztovszki, Zs. – **Lepeš, J.** (2018): Az iskolai motiváció és tanulási orientáció jellegzetességei vajdasági magyar általános iskolások és középiskolások körében. In: Grabovac Beáta – Novák Anikó – Lendák-Kabók Karolina (szerk.): Közösség, kutatás, kihívás (abstract). Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018. VMAT, Újvidék, 2018. április 14., Szabadka, pp. 37.

Sabolč Halaši – **Josip Lepeš** – Andrea Živković Vuković – Nevenka Zrnzević (2018): Fizička aktivnost kao šansa za romsku decu u nepovoljnim životnim uslovima. In: *Sportske nauke i zdravlje*, Banja Luka, pp. 150–162., Vol. 8(2018) No. 2, ISSN 2232-8211

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

Zsűritag, 17. VMTDK, Újvidék, 2018. 11. 23–25.

Projektek:

Széchenyi István Egyetem, Győr, Sport-, Rekreációs- és Egészséggazdasági Kooperációs Kutatóhálózat létrehozása, **Projekt száma EFOP 3.6.2-16-2017-00003**

EFOP-3.4.3-16-2016-00023 kódszámú Az Óbudai Egyetem komplex intézmény fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében című projekt

Evrobarometar-fizička aktivnost stanovništva Vojvodine, Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i tehnološki razvoj, broj projekta: **142-451-3541/2018-01/1**

Major Lenke

Tanácskozások

- X. Nemzetközi Tudományos Konferencia. Selye János Egyetem, Komarno. 2018. 09. 11–12.
- III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad (Oradea), 2018. június 22–23.
- „Migration Structure - Preserving Community - Education”. 12th International Scientific Conference. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. 2018. 10. 18–20.
- 7th International Methodological Conference. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. 2018. 10. 18–20.
- Közösség Kutatás Kihívás Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018. Szabadka, 2018. április 14.
- XIV. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia, Szent István Egyetem, Gödöllő, 2018. április 5–7.
- 11. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2018. április 19.

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

- Žolt Namestovski – Lenke Major – György Molnár – Zoltán Szűts – Péter Esztelecki – Gábor Körösi (2018): External Motivation, the Key to Success in the MOOCs Framework. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15 (6), 125–142.
- Major Lenke (2018): Pedagógusjelöltek környezeti attitűdjének mintázata. In: *Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 8 (1), 25–35. ISSN: 2560-5429
- Lenke Major – Josip Ivanović – Josip Lipeš – Beáta Grabovac – Zsolt Námesztovszki (2018): A pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés hatása a tanári kompetenciák fejlődésére. A Selye János Egyetem 2018-as, X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. 2018. 09. 11–12. Selye János Egyetem, Komarno
- Lipes Josip – Halasi Szabolcs – Námesztovszki Zsolt – Grabovac Beáta – Hegedűs Katalin – Kovács Cintia – Pintér Krekity Valéria – Major Lenke (2018): Az óvoda-iskola átmenet kihívásai. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad (Oradea), 2018. június 22–23. p. 23–47. ISBN 978-963-449-115-6
- Major Lenke – Kovács Elvira – Pintér Krekić Valéria (2018): Changes in the curriculum of the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica from the beginning to the present (in print). „Migration Structure - Preserving Community - Education”. 12th

International Scientific Conference. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. 2018. 10. 18–20.

- Major Lenke – Ivanović Josip – Lepeš Josip – Grabovac Beáta – Námesztovszki Zsolt (2018): The efficiency analysis of the Pedagogical-Psychological-Methodological (PPM) training (in print). „Migration Structure - Preserving Community - Education”. 12th International Scientific Conference. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. 2018. 10. 18–20.

- Pintér Krekić Valéria – Ivanović Josip – Námesztovszki Zsolt – Horák Rita – Major Lenke (2018): Comparative analysis of the Hungarian Language Teacher Training Faculty’s pre-school and primary school teacher curricula with other corresponsive faculties in the republic of serbia and the region (in print). 7th International Methodological Conference. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. 2018. 10. 18–20.

- Major Lenke – Kovács Elvira – Pintér Krekić Valéria (2018): Changes in the curriculum of the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica from the beginning to the present (abstract). „Migration Structure - Preserving Community - Education”. 12th International Scientific Conference. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. 2018. 10. 18–20. p. 23. ISBN 978-86-87095-80-9

- Major Lenke – Ivanović Josip – Lepeš Josip – Grabovac Beáta – Námesztovszki Zsolt (2018): The efficiency analysis of the Pedagogical-Psychological-Methodological (PPM) training (abstract). „Migration Structure - Preserving Community - Education”. 12th International Scientific Conference. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. 2018. 10. 18–20. p. 23–24. ISBN 978-86-87095-80-9

- Pintér Krekić Valéria – Ivanović Josip – Námesztovszki Zsolt – Horák Rita – Major Lenke (2018): Comparative analysis of the Hungarian Language Teacher Training Faculty’s pre-school and primary school teacher curricula with other corresponsive faculties in the Republic of Serbia and the region (abstract). 7th International Methodological Conference. University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica. 2018. 10. 18–20. p. 39–39. ISBN 978-86-87095-80-9

- Major Lenke (2018): A pedagógus-életpályamodell támogatása az MTTK PPM kurzusa által (abstract). Közösség – Kutatás – Kihívás, Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018. Szabadka, 2018. április 14.

- Major Lenke (2018): Az iskolai motiváció és tanulási orientáció jellegzetességei vajdasági magyar általános iskolások és középiskolások körében (abstract). Közösség – Kutatás – Kihívás, Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018. Szabadka, 2018. április 14.

- Major Lenke (2018): A pedagógus-életpályamodell támogatása az MTTK PPM kurzusa által (in print). Közösség – Kutatás – Kihívás, Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018. Szabadka, 2018. április 14.

- Major Lenke (2018): Az iskolai motiváció és tanulási orientáció jellegzetességei vajdasági magyar általános iskolások és középiskolások körében (in print). Közösség – Kutatás – Kihívás, Vajdasági Magyar Tudóstalálkozó 2018. Szabadka, 2018. április 14.



- Major Lenke – Horák Rita (2018): Az ökológiai viselkedés vizsgálata szabadkai tanító- és óvóképzős hallgatók körében. XIV. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia, Szent István Egyetem, Gödöllő, 2018. április 5–7. 181–185. ISBN 978-615-00-1645-0

- Kovács Cintia – Major Lenke – Horák Rita – Námesztovszki Zsolt – Pintér Krekity Valéria (2018): A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tantervének összehasonlító vizsgálata. 11. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2018. április 19. ISBN 978-615-5599-47-7

- Kovács Cintia – Major Lenke – Kovács Elvira – Pintér Krekity Valéria – Bagány Ágnes (2018): Az információs és kommunikációs rendszer működésének hatékonysága: hallgatói elégedettségmérés. 11. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2018. április 19. ISBN 978-615-5599-47-7

Tevékenységek (amelyek az előzőekben nem sorolhatók)

- VMTDK: Társmentor (Boros Orsolya: *A programozás oktatása az általános iskola alsó tagozatában micro:bit segítségével* – továbbjutott OTDK-ra)

Námesztovszki Zsolt

Tanácskozások

Kovács C. – Námesztovszki Zs. (2018): *Tevékenységek központú online oktatástervezés – egy online kurzus tervezésének módszertana*. In: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN: 978-86-87095-81-6, 397–402.

Námesztovszki Zs. – Kovács C. (2018): *IKT az oktatásban jellegű programok és fejlesztések az MTTK-n*. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN: 978-86-87095-81-6, 418–426.

V. Pinter Krekić – J. Ivanović – Ž. Namestovski – R. Horak – L. Major (2018): *Usporedna analiza studijskih programa za obrazovanje učitelja i vaspitača učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici sa odgovarajućim studijskim programima srodnih fakulteta u Republici Srbiji i u regionu*. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, ISBN: 978-86-87095-81-6, 285–288.

Námesztovszki Zs. – Kovács C. (2018): *IKT az oktatásban jellegű programok és fejlesztések az MTTK-n*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben, III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Nagyvárad, ISBN: 978-963-449-115-6, 694–700.

Lepes J. – Halasi Sz. – Námesztovszki Zs. – Grabovac B. – Hegedűs K. – Kovács C. – Pintér Krekity V. – Major L. (2018): *Az óvoda–iskola átmenet kihívásai*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben, III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Nagyvárad, ISBN: 978-963-449-115-6, 23–47.

L. Major – J. Ivanović – J. Lepeš – B. Grabovac – Zs. Námesztovszki (2018): *A pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés hatása tanári kompetenciák fejlődésére*. X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, Selye János Egyetem, Komárom, ISBN: 978-80-8122-252-8, 55–65.

Námesztovszki Zs. – Ivanović J. – Lepeš J. – Grabovac B. – Major L. (2018): *Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés keretein belül megvalósuló projektpedagógiai*

törekvések. Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban, Óbudai Egyetem, Rejtő Sándor Könnyűipari és Környezetmérnöki Kar, Budapest, ISBN: 978-963-449-024-1, 87–94.

Plenáris előadó:

Námesztovszki Zs. (2018): Okos eszközök az oktatásban – ötletek és meglátások a Vajdaságból. II. Jelen és jövő: számítógépek és okos eszközök az iskolában konferencia és workshop (Budapest, Puskás Ferenc Általános Iskola)

Námesztovszki Zs. (2018): Digitalizáció, online kurzusok és tananyagok az oktatásban, Versenyképesség, Innováció, Oktatás (Budapest – Zsigmond Király Egyetem)

Bibliográfia

TANULMÁNYOK

Ž. Namestovski, L. Major, Gy. Molnár, Z. Szűts, P. Esztelecki, G. Kőrösi (2018): External Motivation, the Key to Success in the MOOCs Framework, Acta Polytechnica Hungarica, Vol. 15 No. 6, ISSN: 1785-8860, 125-142. IF: 0,909.

Tevékenységek *(amelyek az előzőekben nem sorolhatók)*

Projektek:

- EFOP-3.4.3-16-2016-00023 (2018-2020): Az Óbudai Egyetem komplex intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében A.4. Kárpát-medencei oktatási tér kialakítása (a projekt szerbiai koordinátora, határon túli kutató)
- Tartományi Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkárság (2018–2019): Упоредна анализа студијских програма за образовање учитеља и васпитача Учитељског факултета на мађарском наставном језику у Суботици са одговарајућим студијским програмима сродних факултета у Републици Србији и у региону (Comparative analysis of study programs for the education of teachers and pre-school teachers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's curriculum with the corresponding contents of related faculties in the Republic of Serbia and its region)
- Interreg-IPA Cross-border Cooperation Programme Hungary-Serbia (2018-2019): HUSRB/1602/31/0204 Development of water tourism on waterways connecting Hungary and Serbia (WATERTOUR)
- Interreg-IPA Cross-border Cooperation Programme Hungary-Serbia (2018-2019): HUSRB/1602/41/0167 Cross-border Agrobusiness Development Program (AGRODEV)

Recenzens:

Scientometrics – IF: 2,173 (Heidelberg – Németország) – 2018-tól

Németh Ferenc

Tanácskozások

XXIII. Međunarodni simpozijum Banat – istorija i multikulturalnost. Zrenjanin, 22-23. jun 2018.

Ferenc Nemet: *Banat i završetak prvog svetskog rata, u jesen 1918.*

Honosság/hontalanság – etnikai és társadalmi változások. Tudományos tanácskozás a Szabadkai Városi Múzeum szervezésében. 2018. május 26.

Németh Ferenc: *Ígérni boldogabb hazát: az örömmámortól a kiábrándulásig. A 135 évvel ezelőtti al-dunai székely telepítésről.*

Naučni skup Matice srpske: Srbi u Ugarskoj 1848-1918: Od Majske do Velike narodne skupštine. 2. novembar 2018.

Ferenc Nemet: *Jesen 1918. u svetlu mađarske štampe u Vojvodini*

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTETEK

Németh Ferenc: *Presa de Limba Maghiara din Banatul Serbesc (1872-1918). A magyar sajtó a szerbiai Bánátban 1872–1918.* (kétnyelvű, magyar–román). Editura David Press Print, Timisoara – Editura ICRV Zrenjanin 2018, 337. p. ISBN 978-606-999-045-2 ISBN 978-86-81282-02-1

TANULMÁNYOK

Ференц Немет – Драгана Францишковић: Превод и рецепција књижевног дела Јаноша Арања у српској књижевности. Змај као преводилац – 200 година од рођења Јаноша Арања (1817-1882). = Зборник Матице српске за књижевност и језик, Нови Сад, Књига шездесет шеста (2018), свеска 1. 109–118.

ISSN 0543/1220

Ференц Немет: Специфичности мађарске штампе у Војводини између два светска рата. = Зборник Матице српске за друштвене науке. 165 (1/2018). Нови Сад, 2018, 85-92.

ISSN 0352-5732



Јудит Рафаи – Ференц Немет: Представљање српског народног градитељства 19. века у етно-селу Угарске миленијумске иложбе (1896). = Зборник Магице српске за друштвене науке. 166 (2/2018). Нови Сад, 2018, 281–293.

ISSN 0352-5732

Németh Ferenc: Costa Tarina (Czarina Szilárd) (1873–1910) román–magyar költő és műfordító élete és munkássága. = (Virginia Popović – Éva Toldi – Marina Puia Badescu ured.): Studii interculturale romano-maghiare; Magyar interkulturális tanulmányok; Мађарске интеркултуралне студије; Hungarian intercultural studies. Zbornik radova. Filozofski fakultet, Novi Sad, 2018, 33–40.

ISBN 978-86-6065-461-0

(elektronska verzija – <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2018/978-86-6065-461-0>)

Németh Ferenc: Szalay József nagybecskereki református lelkész és az első bánáti református folyóirat, a Kerestyén (1892) = „Sem magasság, sem mélység nem rettent!” Kulturális értékeink a Kárpát-mecencében III. Tanulmánykötet a reformáció 500. évfordulója alkalmából 2017-ben rendezett emlékkonferencia előadásából. Kiss Lajos Néprajzi Társaság könyvtára sorozat, Szabadka, 2018, 169–186.

ISBN 978-86-80612-05-8

Németh Ferenc: Száztíz éve jelent meg az első titeli magyar lap, *A Csajkás* (1908). = *Létünk*, 2018/4., 7–14.

ISSN 0350-4158

Németh Ferenc: Jóska zsengei = Bordás Győző (szerk.): *Podolszki József emlékkönyv*. Forum, Újvidék, 2018, 143-145. ISBN 978-86-323-1040-7

Németh Ferenc: 1919: A kisebbségi, irodalmi öneszmélés éve Nagybecskerekén (Adalék a vajdasági magyar irodalom kezdeteihez). = *Hungarológiai Közlemények*, 2018/3, 128–138.

Tevékenységek (amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)

A Román Tudományos Akadémia projektumának, *Bánát enciklopédiájának* a munkatársa

Az újvidéki Matica srpska *Srpski biografski rečnik* című projektumának munkatársa

A Vajdasági Művelődési Intézet igazgatóbizottságának tagja

A MTTK Humán és Társadalomtudományi Tanszékének vezetője

A *Rad Muzeja Vojvodine* kiadói tanácsának tagja

Az eszéki *Pannonia* humán tudományi folyóirat szerkesztőbizottsági tagja

A *Bácsország* vajdasági honismereti szemle főszerkesztője

Pintér Krekić Valéria

TANÁCSKOZÁSOK

- 11. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, 2018. április 19. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár, Magyarország
- III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia 2018. június 22–23. Partiumi Keresztény Egyetem Nagyvárad, Románia
- 7. Nemzetközi Módszertani Konferencia, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, 2018. október 19–21.
- Akkreditált pedagógusképzések: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Téli Egyetem, Nyári Egyetem 2018

TANULMÁNYOK

- Lepes, J. – Námesztovszki, Zs. – Grabovac, B. – Hegedűs, K. – Kovács, C. – **Pintér Krekity, V.** – Major, L. (2018): *Az óvoda-iskola átmenet kihívásai*, III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia Nagyvárad, Románia, 2018. június 22–23. (3rd Carpathian Basin Educational Conference Oradea, Romania 22-23 June, 2018), Abstract, p. 52. <http://www.k-mok.tmpk.uni-obuda.hu/>
- Lepes, J. – Halasi, Sz. – Námesztovszki, Zs. – Grabovac, B. – Hegedűs, K. – Kovács, C. – **Pintér Krekity, V.** – Major, L. (2018): *Az óvoda-iskola átmenet kihívásai*. Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben, III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötet (3rd Carpathian Basin Educational Conference Oradea, Romania), 23–48. old. ISBN 978-963-449-115-6 [http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Major_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_\(szerk\)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf](http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Major_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_(szerk)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf)
- Kovács Cintia – Major Lenke – Horák Rita – Námesztovszki Zsolt – **Pintér Krekity Valéria** (2018): *A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tantervének összehasonlító vizsgálata*. 11. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, 2018. április 19. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár, Magyarország. A tekintélymámora és a szabadság varázslata – Válaszutak a pedagógiai elméletképzésben és a gyakorlatban. Absztraktkötet, 19. old., ISBN 978-615-5599-47-7 http://www.trainingandpractice.hu/sites/default/files/egyeb-kotetek/TP-11_konferencia-absztraktkotet_0.pdf
- Kovács Cintia – Major Lenke – Kovács Elvira – **Pintér Krekity Valéria** – Bagány Ágnes (2018): *Az információs és kommunikációs rendszer működésének hatékonysága: hallgatói elégedettségmérés*. 11. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, 2018. április 19. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár, Magyarország.



A tekintély mámora és a szabadság varázslata – Válaszutak a pedagógiai elméletképzésben és a gyakorlatban. Absztraktkötet, 20. old., ISBN 978-615-5599-47-7

http://www.trainingandpractice.hu/sites/default/files/egyeb-kotetek/TP-11_konferencia-absztraktkotet_0.pdf

- Takács Márta – **Pintér Krekity Valéria** – Bagány Igor (2018): *Oktatási környezet modellezése kognitív térképpel*. 11. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, 2018. április 19. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, Magyarország. A tekintély mámora és a szabadság varázslata – Válaszutak a pedagógiai elméletképzésben és a gyakorlatban. Absztraktkötet, 26. old., ISBN 978-615-5599-47-7

http://www.trainingandpractice.hu/sites/default/files/egyeb-kotetek/TP-11_konferencia-absztraktkotet_0.pdf

- Major, Lenke – Kovács, Elvira – **Pintér Krekic, Valéria** (2018): Changes in the Curriculum of the Hungarian Language Teaching Training Faculty in Subotica from the Beginning to the Present, 12th International Scientific Conference, Final Program and Abstracts, Migration Structure – Preserving Community – Education, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica, October 18-20, 2018., Page 23., ISBN 978-86-87095-80-9

- **Pintér Krekic, Valéria** – Ivanovic, Josip – Námesztovszki, Zsolt – Horák, Rita – Major, Lenke (2018): Comparative Analysis of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Pre-School and Primary School Teacher Curricula With Other Correspondive Faculties in the Republic of Serbia and the Region, 7th International Methodological Conference, Final Program and Abstracts, Migration Structure – Preserving Community – Education, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Faculty in Subotica, October 18-20, 2018., Page 39., ISBN 978-86-87095-80-9

- **Pintér Krekic, Valéria** – Ivanovic, Josip – Námesztovszki, Zsolt – Horák, Rita – Major, Lenke (2018): Comparative Analysis of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Pre-School and Primary School Teacher Curricula With Other Correspondive Faculties in the Republic of Serbia and the Region, 7th International Methodological Conference, Book of Selected Papers of the Hungarian Language Teacher Training Faculty's Scientific Conferences, Migration Structure – Preserving Community – Education, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Faculty in Subotica, Page 292-296., ISBN 978-86-87095-81-6,

http://magister.uns.ac.rs/files/uploads/konf2018/ConfSubotica2018_v20181114.pdf?fbclid=IwAR1nVPnu2Ka2WMql4BkksUj3F4KYocuMb0q8QordBlhJbXpdt2wi2VkmnQ

TEVÉKENYSÉGEK *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

- Újvidéki Egyetem Tanácsának a tagja
- Újvidéki Egyetem Minőségbiztosítási Bizottságának a tagja
- Az MTTK hallgatóinak minőségbiztosítás és önértékelés felmérési bizottságának elnöke

- Projektvezető: A Nemzeti Kisebbségek Tudományos Kutatási Projektje – Nemzeti Közösségek az VAT-ban 2018-ban – VAT, Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Tartományi Főosztály. A projekt címe: A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar óvó- és tanítóképző szaka tanterveinek összehasonlító elemzése a Szerb Köztársaság és a régió megfelelő karainak tanterveivel

- Projektben való részvétel: EFOP-3.4.3-16-2016-00023 Az Óbudai Egyetem komplex intézményi fejlesztései a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében. A.4. Kárpát-medencei oktatási tér kialakítása alprojekt

- Projektben való részvétel: Interreg – IPA CBC, Hungary – Serbia. HUSRB/1602, (2018–2019), University of Szeged and University of Novi Sad (Faculty of Sciences, Faculty of sport and physical education, Hungarian Language Teacher Training Faculty), Project title: Development of water tourism on waterways connecting Hungary and Serbia (WATERTOUR)

- Gyermeknevelés – online tudományos folyóirat szerkesztőbizottságának a tagja, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest

- Recenzens: Dušan Lipovac akademik, Metodika matematike II, Srpska akademija obrazovanja, 2018., Beograd, ISBN 978-86-6231-040-8 , knjiga 348 str.

- a 12. nemzetközi tudományos konferencia és a 7. nemzetközi módszertani konferencia tudományos programbizottságának tagja, recenzens

- Műhelymunka – a VMTDK-ra és OTDK-ra hallgatók mentorálása

- Collegium Talentumos hallgató szakmai tutorálása



Raffai Judit

Tanácskozások

Raffai, Judit (2018): Mit tanulhatunk a mesemondóktól? A folklorisztikai mesemondáskutatás eredményeinek alkalmazhatósága napjainkban (Plenáris előadás). In. Golyán Szilvia – Lócsi Tamás: *A mese interdiszciplináris megközelítései Nemzetközi tudományos konferencia* (2018. március 22.), Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar: Budapest. ISBN: 978-963-284-969-0

Raffai, Judit (2018): Jézuska és Téalapó, avagy a vajdasági magyarok karácsonyi és újévi szokásai a szocializmus időszaka alatt. In. Raffai, Judit – Szőke, Anna (ed.): *A vajdasági magyar családok átalakulása a szocialista Jugoszláviában 1945 és 1990 között. Konferencia rezümékötete* (2018. október 10., Topolya). Kiss Lajos Néprajzi Társaság: Kishegyes, 7. ISBN 978-86-80612-06-5

Bibliográfia

ÖNÁLLÓ KÖTET

Raffai, Judit (2018): Népi hagyományok az általános iskolák 1. osztálya számára [Народне традиције за 1. разред основне школе] J. П. Завод за уџбенике, Београд, ISBN 978-86-17-19848-8

TANULMÁNYOK

Mikuska, Éva – Raffai, Judit (2018): Early Childhood Education and Care for the Hungarian minority in Vojvodina, Serbia. *Early Years: An International Research Journal*, 2018. 38: 4. 378–395. ISSN: 0957-5146

Раџаи, Јудит – Немец, Ференц (2018): Представљање српског народног градителства 19. века у етно-селу угарске миленијумске изложбе (1896). *Зборник матице српске за друштвене науке* 166. 2. 281–293. ISSN 0352-5732

Raffai Judit – Vukov Raffai Éva – Mikuska Éva (2018): Anyanyelv és identitás. A vajdasági magyar óvodatörténet 175 éve. *Tanulmányok* 56. 1: 179–194.

Torok Melinda

Tevékenységek *(amelyek az előzőekbe nem sorolhatók)*

Zentai Művésztelep, a Thurzó Lajos Művelődési-Oktatási Központ szervezésében. Közös IPA projekt a szegedi Porta Novum Kft., a magyarkanizsai önkormányzat és a zentai Thurzó Lajos Művelődési-Oktatási Központ együttműködésével Cultstream, avagy A Víz új kultúrája címmel (2018. augusztus 06–12.).

Zentai happening 1968/2018 (2018. augusztus 9., Fő tér) Résztvevők: a 2018-as Zentai Művésztelep alkotói.

A Zentai Művésztelep első happeningjének 50. évfordulója.

Fél évszázaddal később a telep résztvevői kísérletet tettek arra, hogy megismételjék a megismételhetetlent, és egy egész napos programmal, közös alkotással, felolvasásokkal próbálták értelmezni a happening fogalmát.

SZERZŐI UTASÍTÁS

UPUTSTVO AUTORIMA

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Folyóiratunk olyan tanulmányok, szakcikkek gyűjteménye, amelyek elméleti, áttekintő és eredeti kutatások eredményeit tartalmazzák, és eddig még nem jelentek meg. A kéziratok elbírálásának alapvető kritériumai a következők: tárgyilagosság, szabatosság, valamint az oktatás szempontjából megítélhető jelentőség. Alapvető célunk, hogy széles olvasói kört szólítsunk meg (kutatókat, egyetemi oktatókat, szakmunkatársakat, gyakorló pedagógusokat és pedagógusjelölteket), illetve hogy lehetőséget adjunk számukra tanulmányaik közlésére, a kiadvány a tudományos együttműködés szellemében legalább harmadrészt külső intézményekből származó tanulmányokat közöl. Arra kérjük a kutatókat és szakmunkatársakat, hogy tevékenységükkel járuljanak hozzá folyóiratunk fejlesztéséhez.

Nyelvhasználat – A tanulmányok magyar, szerb vagy egy világnyelven jelennek meg. Minden dolgozatnak (a magyar és a szerb nyelvű összefoglaló mellett) angol nyelvű rezümét is kell tartalmaznia.

Terjedelem – A szakmunkák terjedelme 30000 karakterig terjedhet (a szavak közötti helyközzel együtt). Kivételes esetben (például bemutatkozó munkák esetében) a kézirat az 50000 karaktert is elérheti. A szerkesztő hosszabb terjedelmű munkát is közölhet akkor, ha ezt a kutatás jelentősége vagy szabatossága indokolja.

A kézirat elbírálása – Minden szakmunka elbírálását két recenzens végzi, akik számára ismeretlen a szerző identitása, továbbá a szerzőnek sem lehet tudomása az elbíráló kilétéről. Minden olyan adat, melyből a szerző személyére lehet következtetni, csakis a fedőlapon jelenhet meg, míg a szöveg nem tartalmazhat a szerző identitására utaló megjegyzést; az ilyen típusú részeket (például a szerző korábbi kutatásaira történő utalásokat) ki kell iktatni a szövegből. A recenzens jelentése után a szerkesztőség hozza meg a döntést a kézirat megjelenéséről. A határozatról három hónapon belül értesítik a szerzőt.

A munka átadása – A szerzők a következő címre küldik tudományos munkáikat: evkonyv@magister.uns.ac.rs A beadott kéziratokat a szerkesztőség nem küldi vissza.

Formai követelmények – A szövegek 10-es betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal írt Word 97-2003 verziójú dokumentumként küldhetők be. Ha a szakdolgozat szerb nyelven íródik, cirill és latin betű használata egyaránt elfogadható. A szöveg írásakor kettes sorköz és széles margó alkalmazása javasolt. Az oldalakat sorszámozni kell! A címlapon a következő adatok szerepelnek: a dolgozat címe, a szerző, tudományos fokozata, munkahelye, beosztása, az intézmény neve, a helység, valamint a kézirat szerzőjének elérhetőségei (elektronikus és hagyományos postai cím egyaránt). Az elektronikus (e-mail) elérhetőség közlésre kerül a folyóiratban.

Táblázatok – A táblázatok szerkesztésekor kétsoros távolságot (sorkihagyást) ajánlott alkalmazni. Minden táblázat külön oldalra kerül, a táblázatokhoz fűződő magyarázatokat, kérjük, külön oldalra szerkessze. Több táblázat esetében sorszámozunk. Minden táblázatot világos címmagyarázattal kell ellátni, és a szövegben történik rájuk utalás. A táblázat szélessége nem haladhatja meg a 12,5 cm-t.

Grafikai mellékletek – A grafikai mellékleteket nagybetűvel, a szakmunkában használt betűtípussal összhangban jelölve, külön file-ok formájában kell mellékelni. A melléklet nem tartalmazhat aláhúzást, beárnyékolást. A grafikai melléklethez tartozó címetek,

magyarázatokat külön oldalon kell feltüntetni. A bemutatott képeket külön fájlban kell elküldeni, és ezek rezolúciója minimálisan 300 DPI. A szövegben a szerzőnek utalnia kell a grafikai bemutatás elhelyezésére. A grafikai melléklet maximális szélessége 12,5 cm.

Absztrakt (rövid összefoglaló) – Az absztrakt terjedelme (a szóközöket is beleszámítva) körülbelül 1400 karakter. Három nyelven (magyar, szerb, angol) jelenik meg. A dolgozat elején azon a nyelven szerepel, amelyen a szakmunka íródik, és egy külön file formájában nyújtandók be a további nyelvekre fordított összefoglalók. A szerző nevének és a dolgozat címének feltüntetése mellett a rezümének rá kell mutatnia a tanulmányozott probléma jelentőségére, a kutatás folyamatára, annak céljaira, módszereire és eredményeire, tartalmaznia kell a következtetéseket, valamint a pedagógiai felhasználási lehetőségeket.

Kulcsszavak – A dolgozat végén szerepeljen a legfeljebb öt kulcsszó azon a nyelven, amelyen a szakmunka íródott! A kulcsszavakat a magyar, az angol és a szerb rezümé végén is tüntesse fel a fordítás pontos értelmezése érdekében.

Referenciák, hivatkozások – A hivatkozott tételeket a dolgozat végén szereplő felhasznált szakirodalomban kétsoros tagolással (sorkihagyással) kell feltüntetni. A hivatkozott szerzők neveit a felhasznált szakirodalomban, valamint a szövegben az erre a célra használatos zárójelben mindig azonos írásmóddal kell használni.

A külföldi szerzők nevei (amennyiben a szóban forgó nyelvek írásmódja latin betűs) a szövegben eredeti írásmódjukban, illetve cirill betűs írásmód esetén fonetikusán használatosak; ez utóbbi esetben a név eredeti írásmódját is fel kell tüntetni a publikálás évével együtt: (Piaget, 1975). Több szerző felsorolásakor a betűrendbe sorolás, nem pedig az időrend szempontjai érvényesülnek (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). Kétszerzős mű esetében szükséges mindkét szerző nevét feltüntetni zárójelben (Falus és Golnhofer, 1989). Ha egy műnek kettőnél több szerzője van, a zárójelben az első szerző vezetéknévét kell feltüntetni, majd pedig a társszerzők rövidítése következzen. Pl. (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) helyett csak (Fóris Ferenczi és társai, 2003).

A munka végére a felhasznált szakirodalom jegyzéke kerül, amelynek tartalmaznia kell a szövegben hivatkozott és idézett összes szerző nevét, illetve a minden szakirodalmi tételt. A felhasznált irodalom ne tartalmazzon olyan elemeket, amelyekre a tanulmány nem hivatkozik! A feltüntetett irodalomjegyzéket a vezetékek betűrendbe sorolása alapján kell összeállítani.

(a) A felhasznált szakirodalom jegyzékében előforduló minden egyes tételnek tartalmaznia kell a hivatkozott szerző vezeté- és utónevének kezdőbetűjét, valamint a szóban forgó kiadvány (könyv, folyóirat stb.) megjelenésének adatait: évet, helyét és kiadóját.

(b) A szakirodalmi tételeket a következőképpen soroljuk fel:

Szilágyi Zsófia (1998): „Aranyárány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy Maszák Mihály (szerk.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105.

(c) Amennyiben a hivatkozott cikk folyóiratban jelent meg, a szakirodalmi tételnek tartalmaznia a szerző vezeté- és utónevének kezdőbetűjét, zárójelben a megjelenés évét, a zárójel után, attól kettősponttal elválasztva a cikk címét, a folyóirat teljes címét dőlt betű-

típussal írva, a folyóiratszám terjedelmét, továbbá a hivatkozott cikk első és utolsó oldalának a folyóiratban feltüntetett számát: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(d) Internetes hivatkozás esetében fel kell tüntetni a szerző nevét, a hivatkozott tétel megjelenésének évét, a honlap címét *dőlt* betűvel, valamint a honlap megtekintésének dátumát és a weboldal teljes címét (linkjét): Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ha egy szerző többször fordul elő az irodalomjegyzékben, a hozzá tartozó tételeket a megjelenés éve szerint kell felsorolni. Ha egy kötetnek több szerzője van, a felsorolást az első társszerző nevének megadásával kezdjük, majd pedig a többi szerző kezdőbetűi következnek. Ha egy szerzőnek több, azonos évből származó közleményét vagy kötetét idézzük, akkor azokat betűjelekkel kell elkülönítenünk.

Publikálatlan szövegeket, dolgozatokat, tanulmányokat (például szaktanácskozások összefoglalóját, kéziratokat, magiszteri-mesteri dolgozatokat, doktori disszertációkat) nem ajánlatos idézni: ha ezt mégis megköveteli az adott helyzet, a szerzőre és a szövegre vonatkozó minél pontosabb adatokat kell megadni.

Lábjegyzetek és rövidítések – A lábjegyzetek és rövidítések alkalmazását ajánlatos kerülni. A lábjegyzetek csak hozzászólást, mellékelt szöveget tartalmazhatnak, nem pedig a hivatkozott tételekre vonatkozó adatokat. A táblázatokban és a grafikai mellékletekben, illusztrációkban előforduló rövidítéseket fel kell oldani, azok jelentését meg kell világítani.

Nemzetközi standardok – Az összes mértékegységet a nemzetközileg elismert és használatban lévő standardok szerint kell alkalmazni, a kerekítésekre pedig a használható szintet, a tudományosság ismérveit figyelembe véve kerülhet sor. A felhasznált statisztikai adatokat is nemzetközi mércék szerint szükséges használni.

Idézetek engedélyezése – Jogköteles szerzőtől származó, terjedelmesebb (350 karakternél hosszabb) idézet esetén szükséges az idézet szerzőjétől írásos jóváhagyást biztosítani. Az idézet után zárójelben fel kell tüntetni az idézett szerző nevét, az idézett szöveg megjelenésének évét és az oldalszámot.

Mellékletek – Az olyan mellékletek (például széles körű statisztikai kimutatások, számítógépes programok, kísérletek dokumentációi), amelyek szervesen kapcsolódnak ugyan a szakmunkához, és elengedhetetlenül fontosak, de meghaladják a meghatározott terjedelmi korlátokat, leadhatók a szerkesztőnek a tanulmányhoz mellékelve, szóbeli elbírálás céljából.

Szerzői jogok – A szerzői jogok és kiadók védelmének érdekében az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara a törvénnyel összhangban védi a szerzői jogot, azzal a kitételrel, hogy az Évkönyvben megjelentetett közlemények szerzői saját cikkeiket, publikációikat korlátozás nélkül felhasználhatják.

ÉVKÖNYV – Instructions to Authors

Évkönyv, the peer-reviewed journal of the Hungarian Language Teacher Training Faculty is a collection of professional articles that publishes original research papers in the field of humanities. The basic criteria of paper evaluation are the following: objectivity, precision as well as the predictability of its educational aspects. Our main goal is to address a wide range of audience (researchers, university lecturers, fellow colleagues, in-service and pre-service teachers and pre-school teachers) as well as to provide the opportunity for professionals to publish their papers. For the purpose of authentic scientific co-operation, one third of the publication will comprise studies originating from external institutions. We kindly request our candidate authors to contribute to our journal with their valuable work.

Language use – Papers can be published in Hungarian, Serbian and in other world languages. Each manuscript must contain a Hungarian, Serbian and English abstract.

Length – The maximum length can be **30,000** characters (including space and bibliography/references). Only in exceptional cases can the paper be of maximum 50,000 characters length (for instance, introductory papers). Editors are allowed to publish longer papers if the importance or preciseness of the research justifies that.

Paper review – Each manuscript is evaluated by two peer reviewers. Either the authors' identities or the reviewers' identities are anonymous. Any kind of data or information that might refer to the author should be excluded from the manuscript (for instance, previous publications or references of the author). Following the reviewers' report the editorial board makes the decision upon the manuscripts' future publication. Upon the decision, the editorial board informs the author within 3 months.

Submitting the paper – Authors are requested to submit their manuscripts to the following email address: evkonyv@magister.uns.ac.rs. The submitted manuscripts will not be spent back.

Formatting – Manuscripts have to be submitted in Times New Roman, sized to 10 point font, in Word 97-2003 version. Serbian Cyrillic and Latin scripts are both welcome. Pages must be numbered. The title page has to contain the following: title, author, scientific title, workplace, affiliation, institution, place, contact information of the author (electronic and postal address, too). The email address of the author will be published in the journal.

Tables – All tables should have a double spaced caption and each table should be on separate pages. Explanations regarding tables should also be on separate pages. In case of more tables each has to be numbered. Each table has to have a clear title and reference to the table within the body of the text. The width of the table cannot exceed **12 cm**.

Graphic appendices – Graphic appendices should be enclosed in a separate file (in capital letters) and in accordance with the manuscripts' formatting. Appendices cannot contain underlined text or shadowing. Titles regarding graphic appendices should be on separate pages. The pictures have to be enclosed in separate files and their minimal resolution should be 300 DPI. The author should also enclose instructions regarding the position and status of the graphs. The maximum width of the graphic appendix is 12 cm.

Abstract – Abstracts must be limited to 1400 characters including space. They have to be published in three languages: Hungarian, Serbian and English. The paper also must contain an abstract in which language the paper is written (at the beginning of the paper before the English abstract). The abstract should contain the importance of issues discussed in the study, the process of research, its goal, methodology and results as well as its consequences or pedagogical relevance.

Keywords – At the end of the abstract 5 keywords should be provided.

References, bibliography – The references at the end of the study should be double-spaced. The study should contain the cited authors' names in the same manner between brackets. The names of foreign authors (in case of Latin alphabet) should appear in their original forms, in case of Cyrillic alphabet in their phonetic forms; in the latter case the original form of the name should also be contained with the year of publication: (Piaget, 1975). In case of several authors the name should be listed alphabetically and not in time order of publication (Foucault, 2000; Merleau-Ponty, 2002; Mészöly, 2002). In case of 2 authors, both names should appear (Falus and Golnhofer, 1989). Should a cited study/book/etc. have more than 2 authors, the name of the first author should appear in a bracket followed by the shortened version of the names of the rest of the authors. For instance, instead of (Fóris Ferenczi, Orbán, Székely, Vincze, Zágoni, 2003) (Fóris Ferenczi and others, 2003). The bibliography should be placed at the end of the study containing all the names cited and referred works within the text. The bibliography should not contain elements that are not included by the study itself. The bibliography should be arranged alphabetically. (a) The bibliography must contain the surname and first letter of the authors' first name as well as the work's year, place of publication and the publisher. (b) Example: Szilágyi, Zsófia (1998): „Aranyáskány: arany + sár”: Egy regénycím nyomában, Kulcsár Szabó, Ernő – Szegedy Maszák, Mihály (ed.): *Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről*. Budapest: Anonymus, 92–105. (c) If the cited work appeared in a journal the item in the bibliography should contain the surname of the author and the first letter of the author's first name, the year of publication in brackets, followed by a colon, the title in italics, the issue number of the journal and page numbers. For example: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): Annual review: Genetics and educational psychology, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15. (d) In case of internet references the author's name should be listed, with the year of publication followed by the website title in italics as well as the date of the website visit and the complete address of the website (link). For example: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

If an author appears more than once in the bibliography, their name should be listed in timely order of their publications. If a book has more than one author, the list should start with the first co-author followed by the first letter of the rest of the authors. If more works are cited from the same author published in the same year, they should be differentiated from each other by letters. Un-published texts, studies should not be cited. Should this not be avoidable as much information as possible should be provided about the author and the text.

Footnotes and abbreviations – Footnotes and abbreviations should be avoided. Footnotes should contain only remarks, added texts, they should not contain citations. The tables and graphs should be contained by the appendix. Abbreviations in illustrations should be explained and elaborated.

International standards – All measures should be in accordance with the internationally accepted and used standards. Roundings should follow the scientifically accepted principles. The applied statistical data should be used in accordance with the international standards.

Citation – In case of a citation longer than 350 characters (from an author whose citation rights are reserved), the author who is submitting their paper should also provide a written approval from the author whose words are cited in the paper. Following the citation, the cited author's name, the year of publication and page numbers should be listed.

Appendices – Appendices that form the integral part of the paper and are vital for its proper interpretation (such as, statistical data, computer programs, experimental documents) can be submitted to the editor, in enclosed form, for oral evaluation.

Authors' rights – In protection of authors' and publication rights, the University of Novi Sad Teacher Training Faculty in Hungarian Teaching Language in Subotica follows the laws protecting authors' rights, with the exception that the authors who published in the *Évkönyv* can use their own publications without any restrictions.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Редакција часописа

Évkönyv (Годишњак Учитељског факултета на мађарском наставном језику) је часопис који објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из области васпитања и образовања који нису претходно штампани. Битни критеријуми селекције су квалитет аргумената, јасноћа презентације и образовни значај. Циљ је да се широком читалачком кругу (који укључује истраживаче, људе из педагошке праксе и студенте педагогије и наставничких факултета) омогући приступ оваквим истраживањима. У циљу поспешивања научне сарадње са националним и интернационалном научним институцијама барем трећина Годишњака се састоји од радова аутора који нису запослени на Учитељском факултету на мађарском наставном језику. Позивају се да дају своје прилоге аутори из целог света.

Језик - Радови се објављују на мађарском, српском и енглеском језику (и другим светским и словенским језицима). Сваки рад треба да има резиме на мађарском, српском и енглеском језику.

Дужина - Радови треба да буду дужине до 30.000 знакова (с празним местима). Изузетак су прегледни радови који могу бити дужине до 50.000 знакова (с празним местима). Уредник задржава право да објави и радове који премашују ову дужину у случајевима када јасно и сажето изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

Оцењивање радова - Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти неће знати ауторов идентитет нити ће аутор препознати идентитет рецензента. Све информације о аутору, укључујући личне захвалнице и припадност институцији, треба изнети искључиво на насловној страни, а текст треба очистити од свега што може одати аутора (као што су, на пример, препознатљиве ауто-референце „У нашем претходном раду...“). На основу рецензија редакција доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора у року од три месеца.

Услови достављања текста - Све рукописе треба доставити на папиру и електронском поштом на адресу: evkonyv@magister.uns.ac.rs. Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада - Рад се доставља у Word 97-2003 формату са Times New Roman фонтом, величина 10. Уколико се рад доставља на српском језику, користи се Serbian, cyrillic или Serbian, latin. Текст треба да буде откуцан двоструким проредом и широким маргинама. Све странице треба да буду нумерисане. На насловној страни потребно је навести наслов рада, име и презиме аутора, звање аутора, институцију, место и контакт адресу (електронску и поштанску) и институције и аутора. Електронска адреса аутора биће објављена у часопису.

Табеле - Табеле би требало да буду откуцане двоструким проредом, свака на посебној страни, означене бројем, са насловом који их јасно објашњава. Објашњења табела треба да буду неведени на посебној страни. Ширина табеле не сме прелазити 12 цм.

Графички прилози - Графички прилози се достављају у посебним фајловима, обележени великим словима, са симболима и у сагласности са типом коришћеног текста. Треба избегавати линије и сенчења која нису неопходна. Наслови, легенде или објашњења која прате графичке прилоге треба да буду наведени на посебној страни. Резолуција дигиталних слика мора да буде најмање 300 dpi. У тексту треба обележити приближну позицију одређеног графичког прилога. Ширина графичког прилога не сме прелазити 12 cm.

Апстракт - Апстракт треба да је дужине до 1.400 знакова (с празним местима). Објављује се на три језика (мађарски, српски и енглески), а прилаже на два начина:

(1) на почетку рада на језику на коме је писан текст, (2) испод тога на енглеском језику. Наводи се наслов рада, име и презиме аутора. Апстракт треба да садржи следеће елементе: значај и контекст проблема, циљеви, узорак, методе, резултати, закључци и педагошке импликације.

Кључне речи - пет кључних речи на језику приложеног рада, а пожељно је и на мађарском и енглеском.

Референце - Списак референци треба откуцати са двоструким проредом на крају текста. Имена свих аутора која се наводе у листи референци и у заградама у тексту чланка, пишу се увек на исти начин.

Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији - фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводе онако како је наведено у извору који се налази у списку референци на крају текста, уз годину публикација рада: Пијаже (Piaget, 1975). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски а не хронолошки (Krnjajić, 1996; Maksić, 1998; Ševkušić, 1997). Ако су два аутора, у загради се наводе оба (Pavlović i Šefer, 1995). Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.* или *et al.* На пример, уместо (Joksimović, Mirkov, Polovina, Spasojević, 1996) написати (Joksimović i sar., 1996).

Списак референци наводи се на крају рада. Списак треба да обухвати све референце на које се аутор позвао у раду. Не треба додавати референце које нису поменути у тексту. Референце се наводе азбучним редом по презименима аутора.

(а) Референце у књизи треба да садрже презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача: Maksić, 5. (1998): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

(б) Поглавље у КЊИЗИ наводи се на следећи начин: Lazarević, D. (2003): *Udžbenik i uvažavanje različitosti: oslonci u kritičkom i kreativnom mišljenju*; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanja različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 40-70.

(в) Чланак у часопису треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен и странице: Plomin, R. & S. O. Walker (2003): *Annual review: Genetics and educational psychology*, *British, Journal of Educational Psychology*, 73, 3-15.

(г) Web документ - име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, Интернет адреса сајта: Degelman, D.: APA Style Essentials. Retrived May 18, 2000 from the World Wide Web <http://www.vanguard.edu/psychology/apa>.

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу (години) публиковања референце. Ако има више аутора, референца се наводи према презимену првог коаутора али садржи презимена и иницијале свих осталих. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години, треба их означити словима а, б, с: (1997а, 1997б).

Навођење непубликованих радова (резимеа с научних скупова, рукописи, магистарски рад, докторски рад и сл.) није пожељно: Уколико је такво навођење неопходно, треба навести што потпуније податке.

Фусноте и скраћенице - Фусноте и скраћенице треба избегавати. Фусноте садрже само додатни текст (коментар), а не библиографске референце. Све скраћенице наведене у табелама и графичким прилозима треба да буду објашњене.

Међународни стандарди - За сва мерења користе се међународни стандарди, заокружени на практичне вредности где год је то примерено (са локалним еквивалентима у загради). Међународни стандарди се такође односе на коришћење статистичких показатеља који треба да поткрепе и илуструју тврдње у тексту.

Дозвола за цитате - Аутори су обавезни да прибаве писмену дозволу за публиковање дугачких цитата (преко 350 знакова), илустрација итд. за које немају ауторска права. После цитата у загради се наводи презиме аутора, година издања и страница.

Додатни подаци - Додатни подаци који су илустративни за текст или представљају доказни материјал а преобимни су за објављивање (нумерички подаци, компјутерски програми, комплетнији подаци о студијама случаја и експерименталним техникама) могу се послати уреднику, заједно са радом, ради симултаног оцењивања.

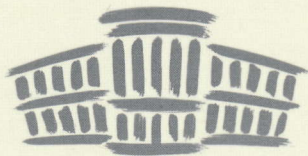
Ауторска права - Да би се аутори и часопис заштитили од неовлашћене репродукције радова, Универзитет у Новом Саду Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици задржава ауторско право као издавач, уз напомену да аутори могу да користе сопствени материјал кад год желе и то без дозволе издавача.

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Библиотека Матице српске, Нови Сад
37(058)

ÉVKÖNYV : tanulmánygyűjtemény / Újvidéki Egyetem,
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka ; főszerkesztők
Samu János, Horák Rita. - 2007- . - Szabadka : Újvidéki Egyetem,
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008- . - 23 cm
Godišnje. – Tekst na mađ., srp., hrv. i engl. jeziku.

ISSN 2217-8198 = Évkönyv (Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar Szabadka)

COBISS.SR-ID 268968199



ISSN 2217-8198
ETO/UDC: 37(058)

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar
Szabadka
2018

www.magister.uns.ac.rs



É v k ö n y v

ISSN 2217-8198



9 772217 819003