

**A Selye János Egyetem 2018-as  
X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának  
tanulmánykötete**

**Zborník X. medzinárodnej vedeckej  
konferencie Univerzity J. Selyeho - 2018**

*Komárom, 2018. szeptember 11-12. - Komárno, 11.-12. september 2018*

**TANTÁRGYPEDAGÓGIAI SEKCIÓ**

**SEKCIÁ: PREDMETOVÁ PEDAGOGIKA**

**ISBN 978-80-8122-252-8**

**A Selye János Egyetem 2018-as  
X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának  
tanulmánykötete**

**Zborník X. medzinárodnej vedeckej  
konferencie Univerzity J. Selyeho - 2018**

*Komárom, 2018. szeptember 11-12. – Komárno, 11.-12. september 2018*

**TANTÁRGYPEDAGÓGIAI SZEKCIÓ**

**SEKCIÁ: PREDMETOVÁ PEDAGOGIKA**

**Szekcióvezető - Vedúca sekcie:**

**Katalin Kanczné Nagy, PhD., Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD..**

**A szekció cikkeinek recenzensei – Recenzenti článkov sekcie**

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD., PaedDr. Beáta Dobay PhD.,

Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD., Katalin Kanczné Nagy, PhD.,

Dr. habil. István Nagy Ádám, PhD., PaedDr. Andrea Puskás PhD.,

PaedDr. Terézia Strédl, PhD., PaedDr. Edita Szabóová, PhD., Mgr. Katarína Szarka, PhD.,

Péter Szabó, Dr. habil. Ing. István Szókö, PhD., Prof. dr. Péter Tóth, PhD.,

Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD., Dr. habil. Vilmos Vass, PhD., PaedDr. Péter Zolczer,

PaedDr. Péter Židek



## TARTALOMJEGYZÉK – OBSAH

Előszó – Predslov .....	6
Programbizottság – Programový výbor .....	7
Szervezőbizottság – Organizačný výbor .....	8
Elena BENDÍKOVÁ .....	9
HEALTH AND LIFESTYLE	
Elena BENDÍKOVÁ, Michal MARKO, Robert ROZIM .....	18
PHYSICAL PROGRAM SUPPORTING HEALTH IN TEACHING OF PHYSICAL AND SPORT EDUCATION	
Diana BORBÉLYOVÁ .....	25
A GRAFOMOTOROS KÉPESSÉGEK ÉS KEZDETLEGES ÍRÁS FEJLESZTÉSE AZ ISKOLAÉRETTSÉG KONTEXTUSÁBAN	
Beáta DOBAY, Péter SZABÓ, Peter ŽIDEK .....	37
VÍZHEZ SZOKTATÁS LEHETŐSÉGEI JÁTÉKOSAN ÓVODÁSKORBAN	
Daniella HORVÁTH, Dóra HORVÁTH, Tamás CSORDÁS, Attila COSOVAN, Ariel MITEV .....	45
FORMABONTÓ OKTATÁS FORMÁLIS KERETEK KÖZÖTT – LEHETŐSÉGEK A DESIGNKOMMUNIKÁCIÓ ÉS A WIKINÓMIKUS EGYÜTTMŰKÖDÉS TALÁLKOZÁSÁBAN	
Lenke MAJOR, Josip IVANOVIĆ, Josip LEPEŠ, Beáta GRABOVAC, Zsolt NÁMESZTOVSZKI .....	55
A PEDAGÓGIA-PSZICHOLÓGIA-MÓDSZERTAN KÉPZÉS HATÁSA A TANÁRI KOMPETENCIÁK FEJLŐDÉSÉRE	
Eszter NÉMETH .....	66
SZIMULÁLJUNK SPANYOLUL GLOBÁLIS SZIMULÁCIÓ EGY SPANYOL NYELVÓRÁN	
Katalin ORBÁN-SEBESTYÉN, Zsuzsanna SÁRINGERNÉ SZILÁRD, Andrea MOLNÁR, Gábor HEGEDŰS .....	73
A NEMZETI OVI-SPORT PROGRAM, AVAGY INKLÚZIÓ ÉS SPORTÁGSPECIFIKUS MOZGÁSTANULÁS ÓVODÁSOK SZÁMÁRA	
Edita SZABÓOVÁ .....	81
A JÁTÉKPEDAGÓGIA OKTATÁSÁNAK ERŐSSÉGEI A SELYE JÁNOS EGYETEM HALLGATÓI SZEMSZÖGÉBŐL	
Pál SZONTAGH .....	92
LEHETETLEN KÜLDETÉS (?) avagy etika tantárgy-pedagógiai kurzus indítása a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán	

Luca TISZAI .....	99
GONDOLATOK A ZENEISKOLAI INKLÚZIÓRÓL	
Péter TÓTH .....	105
A TANULMÁNYI ELŐMENETEL HÁTTÉRVÁLTOZÓI FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIAI NÉZŐPONTBÓL	
Vilmos VASS .....	126
A TRANSZVERZÁLIS KOMPETENCIÁK TERVEZÉSI LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN	
Éva VATAI .....	135
A FELFEDEZTETŐ MATEMATIKATANÍTÁS ÉS A TARTÓS TUDÁS KAPCSOLATA	
A konferencia programja – Program konferencie .....	142

## A SJE X. Nemzetközi Tudományos Konferenciája

### X. Medzinárodná vedecká konferencia UJS

Komárom, 2018. szeptember 11-12. – Komárno, 11.-12. september 2018

#### Előszó

A komáromi Selye János Egyetem Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD. rektor úr védnöksége alatt rendezi meg a X. Nemzetközi Tudományos Konferenciáját. A konferencia 2018. szeptember 11–12-én kerül megrendezésre, helyszíne a SJE Konferencia-központja – Hradná 2, Komárno, Szlovákia.

A rendezvény elsődleges célja az előző évfolyamokhoz hasonlóan hazai és a külföldi egyetemi oktatók és kutatók tudományos eredményeinek prezentálása. Elsősorban a humán tudományok, a társadalomtudományok, a neveléstudományok, a közgazdaságtan és a vállalatirányítás és a teológia területein tevékenykedő szakemberek számára nyit teret, továbbá az informatikai és az IKT tudományterület művelői számára, azonban részt vehetnek a rokon szakterületeken dolgozó kutatók is. A konferencia keretén belül lehetőség nyílik tapasztalat- és eszmecserére, új kapcsolatok kiépítésére és a kutatási programok és célok összehangolására.

Az előadások anyagait ebben az évben is a résztvevők és a leadott tanulmányok nagy számának köszönhetően 6 konferenciakötetben adjuk ki a szekciók tudományágakba való besorolása szerint. **A megjelent tanulmányok két független szakmai lektorálás után kerültek a kötetekbe.** A kiadványokat elektronikus formában eljuttatjuk a konferencia minden aktív résztvevőjének.

Az elfogadott publikációkat szabadon elérhetővé tesszük az interneten.

Komárom, 2018. 9. 6.

Bukor József

#### Predslov

V dňoch 11–12. septembra 2018 sa koná pod záštitou Dr. habil. PaedDr. Györgya Juhásza, PhD., rektora Univerzity J. Selyeho X. Medzinárodná vedecká konferencia UJS – 2018. Miestom konania konferencie je Konferenčné Centrum UJS – Hradná 2, Komárno, Slovensko.

Cieľom konferencie je v súlade s cieľmi predchádzajúcich ročníkov prezentácia výsledkov vedecko-výskumnej práce vedeckých a vedecko-pedagogických pracovníkov univerzít z domova a zo zahraničia. Konferencia dá priestor predovšetkým pre odborníkov zaoberajúcich sa vednými oblasťami: humanitné vedy, spoločenské vedy, pedagogické vedy, ekonomické vedy a riadenie podniku, ďalej informatické vedy a IKT, ale vítaní sú aj účastníci z príbuzných vedných odborov.

V rámci konferencie je priestor aj na aktívnu výmenu názorov a skúseností, na nadviazanie kontaktov a na zosúladenie spoločných vedecko-výskumných programov a cieľov.

Jednotlivé príspevky aj tohto roku z dôvodu vysokého počtu prihlásených a veľkého množstva odovzdaných príspevkov sme zaradili do šiestich zborníkov podľa vedných odborov jednotlivých sekcií. **Do jednotlivých zborníkov boli zaradené iba príspevky, ktoré prešli dvoma nezávislými odbornými recenznými konaniami.** Zborník v elektronickej podobe s príspevkami bude doručený pre každého aktívneho účastníka konferencie. Prijaté publikácie budú voľne dostupné na internete.

V Komárne, 6. 9. 2018

József Bukor

## **PROGRAMBIZOTTSÁG**

**Elnök:**

**Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD.**  
Selye János Egyetem, Szlovákia

**Tagok:**

**Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD.**  
Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**RNDr. Csiba Peter, PhD.**

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Mgr. Lévai Attila, PhD.**

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Prof. Dr. Tóth Péter, PhD.**

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Prof. Dr. Poór József, DSc.**

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Prof. Dr. Kolumbán Vilmos József**

Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet,  
Kolozsvár, Románia

**Dr. habil. Cservák Csaba**

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest,  
Magyarország

**Dr. habil. Kókai Nagy Viktor**

Debreceni Református Hittudományi Egyetem,  
Debrecen, Magyarország

**Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.**

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Dr. habil. Ing. Machová Renáta, PhD.**

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**doc. RNDr. Tóth János, PhD.**

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**Dr. habil. PhDr. Liszka József, PhD.**

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

**RNDr. Bukor József, PhD.**

Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

## **PROGRAMOVÝ VÝBOR**

**Prededa:**

**Dr. habil. PaedDr. György Juhász, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Slovenská republika

**Členovia:**

**Dr. habil. PaedDr. Kinga Horváth, PhD.**  
Univerzita J. Selyeho, Komárno

**RNDr. Peter Csiba, PhD.**

Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Mgr. Attila Lévai, PhD.**

Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Prof. Dr. Péter Tóth, PhD.**

Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Prof. Dr. József Poór, DSc.**

Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Prof. Dr. Vilmos József Kolumbán**

Protestant Theological Institute of Cluj Napoca,  
Cluj Napoca, Rumunsko

**Dr. habil. Csaba Cservák**

Károli Gáspár University, the Reformed  
Church in Hungary, Budapest, Maďarsko

**Dr. habil. Viktor Kókai Nagy**

Debrecen Reformed Theological University,  
Debrecen, Maďarsko

**Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.**

Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Dr. habil. Ing. Renáta Machová, PhD.**

Univerzita J. Selyeho, Komárno

**doc. RNDr. János Tóth, PhD.**

Univerzita J. Selyeho, Komárno

**Dr. habil. PhDr. József Liszka, PhD.**

Univerzita J. Selyeho, Komárno

**RNDr. József Bukor, PhD.**

Univerzita J. Selyeho, Komárno

**SZERVEZŐBIZOTTSÁG**

RNDr. Bukor József, PhD.

Mgr. Szarka Katalin, PhD.

RNDr. Gubo Štefan, PhD.

PhDr. Antalík Imrich, PhD.

PhDr. Korcsmáros Enikő, PhD.

Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD.

Dr. habil. Vajda Károly, PhD.

Kanczné Nagy Katalin, PhD.

Simon Szabolcs, PhD.

Mgr. Görözdi Zsolt, PhD.

Bc. Hernády Adrienn

**ORGANIZAČNÝ VÝBOR**

RNDr. József Bukor, PhD.

Mgr. Katalin Szarka, PhD.

RNDr. Štefan Gubo, PhD.

PhDr. Imrich Antalík, PhD.

PhDr. Enikő Korcsmáros, PhD.

Mgr. Anita Tóth-Bakos, PhD.

Dr. habil. Károly Vajda, PhD.

Katalin Kanczné Nagy, PhD.

Szabolcs Simon, PhD.

Mgr. Zsolt Görözdi, PhD.

Bc. Adrienn Hernády



## HEALTH AND LIFESTYLE

**Elena BENDÍKOVÁ<sup>1</sup>**

### **ABSTRACT**

Health care is considered to be a very wide-ranging action of various factors, which affect individual components of the health at all stages of a human being's life, in which an important role plays a lifestyle. The listed study focuses on theoretical basics in association with relationships and with a basis of the health benefits of a physical activity, which is a primary prevention of the health of each of us. This study was supported by *VEGA 1/0242/17 Physical activity as prevention of functional disorders related to the musculoskeletal system of secondary school students.*

### **Key words**

Health, lifestyle, benefits of physical activity

### **THEORETICAL BACKGROUND**

One of the priority tasks that each person is responsible for is taking care of their health. Unlike in the past, nowadays more emphasis is being put on personal responsibility for individual health as well as health of human beings individuals are responsible for. While in the past, health was mainly determined by impacts of biological factors, at present, it is becoming more and more influenced by social factors. Health cannot be obtained as genetically unchangeable condition. The genetic basis is only biological potential that can be developed in a positive or negative way. The concept of **health** is understood by human beings differently, which depends on the society they live in, the stage of development of culture, education, human value system as well as other factors. [5]

### **Public health is:**

- ✓ health of a community characterized as a state of the highest possible level of health and the smallest disparities in the health of the community which can be achieved by taking into account the socio-economic level and the level of health of the community,
- ✓ the result of organized efforts of the whole community; it is provided by the public and community policy and the policy of health, using the methods of evaluation of the impact on health.

The European Union (EU) member states place great emphasis on ensuring a high level of protection of human health, including provision of information on monitoring of the health system in terms of activities concerning the health status and trends as well as monitoring of lifestyle diseases.

**Public Health Service (PHS)** is a multidisciplinary branch of science which deals with the health of population, ways of disease prevention, health improvement and life extension

---

<sup>1</sup> doc. PaedDr. Elena Bendíková, PhD.: Matej Bel University, Faculty of Arts Department of Physical Education and Sports 974 01 Banská Bystrica, Tajovského 40, Slovakia, Phone: 00421 48 446 7556, e-mail: Elena.Bendikova@umb.sk

through organized efforts of the society. Due to its multidisciplinary approach, it enters several disciplines such as: education, psychology, sociology, social medicine, epidemiology, biology, pharmacology, medicine, economics, statistics, etc.

**The main tasks of PHS:**

- ✓ provision of information (education),
- ✓ education (health),
- ✓ research,
- ✓ policy and programming activities.

**Factors affecting PHS:**

- ✓ constantly growing population of human beings (large population increases the demand for production. Enormous environmental changes that disturb the balance of the habitats – as a result of discovery of new pathogens, many are transmitted from animals to human beings - zoonosis (e.g. Avian influenza and SARS) or discovery of pathogens on continents that did not exist there before (the result of intensive air transport),
- ✓ changes in demographic structure - thanks to medical advances, people are living longer, which brings new challenges to public health,
- ✓ globalization - increased travelling, it is very easy to go from one side of the globe to the other in 20 – 24 hours,
- ✓ bioterrorism,
- ✓ large differences between developed and developing countries – differences in priorities of public health (e.g. cholera in Haiti, famine in Africa, etc.).

World Health Organization (WHO) (1946) defines **health** as: "Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease and infirmity."

WHO is an intergovernmental and supranational organization which has the following objectives and performs the following activities:

- ✓ health promotion,
- ✓ disease prevention,
- ✓ reduction of morbidity and mortality of the world's population,
- ✓ analyzing and removing of burden of human beings who are suffering from diseases,
- ✓ monitoring and detection of emerging diseases,
- ✓ statistical analysis of health indicators.

**Health** is a category which is protected and enshrined in Slovak legislative (**collection of laws, no. 355/2007**). Law of NC SR (1994) defines health as "a state of complete physical, mental and social well-being, not only the absence of disease. It is the result of relations between human organism and socio-economic, physical, chemical and biological factors of environment, working environment and way of life."

Life harmony, human synchronization and environment are primordial preconditions of physical, mental and social health. Lifestyle is a dynamic category, which is characterized by conscious and unique depiction of life reality into relatively stable structure, in order to achieve a harmonious balance between biophysical and socio-cultural aspects of personality. Lifestyle as a complex involves factors, which may in relation to health be risky – increasing the risk of a particular disease or preventive (protective) – reducing likelihood of particular disease, protecting against disease, raising immunity [12, 13].

**Lifestyle** is a complex of procedures, policies and overall philosophy of life of individuals or groups. It depends on living conditions, environment, social norms, culture, and values of orientation, level of science as well as on economic, political and organizational structures of the society. The lifestyle incorporates character of nutrition values, diet, physical activity, health, income, housing quality, interpersonal relations and level of education. It is a part of a way of life in a particular society.

Harmonization of lifestyle is reflected in the concept of **healthy lifestyle**. It is a complex of learned, purposeful, continuous and systematic actions that human beings perform for their health. The healthy lifestyle is characterized by balanced physical, mental and psychological load and it includes:

- ✓ regular routine of a day (observance of principles of the healthy lifestyle),
- ✓ regularity, purposefulness and plenty of physical stimuli,
- ✓ observance of a personal, occupational and communal hygiene,
- ✓ varied, balanced and rational nutrition,
- ✓ regular and appropriate drinking regime,
- ✓ rejection of drugs, resistance to harmful influences and habits,
- ✓ harmonious relations between people, peace of mind and positive attitude towards life,
- ✓ responsible environmental behavior,
- ✓ responsibility in the field of work and life (knowing one's own opportunities, tidying and security of space for work and game, responsible sexual life).

**Health literacy** is a set of knowledge, skills, competencies and abilities to obtain processes to understand health information. What is more, the information is provided to make right decisions about health as well as adequate medical care. The aim of the health literacy is to increase involvement of citizens in their own health care through capabilities to implement effective preventive steps which are intervening in lifestyle.

The Center for Health Care Strategies defines health literacy as “the ability to read, understand and act on the basis of health information.” Holčík (2009) integrates definitions of health literacy as “the ability to make right decisions, which are related to health in the context of everyday life – at home, in society, at workplace, in health facilities, even at market-place or in politics. [10] It is an important method to increase impact of human beings on their own health and strengthen their ability to gain and share information as well as to receive and bear their own personal share of responsibility.”

The health literacy should raise awareness of the effects of several different sources of information, educational methods and forms as well as to improve the ability to recognize what is right in all of the sources of information which are available.

The health literacy should be a part of general literacy which human beings may achieve through their activities in conditions that are created by the society.

Physical activity has a tight connection to **quality of life** (quality of life- QOL), lifestyle and health (Nowak, 1997). Quality of a life is a complex and multi aspect phenomenon which implies biological, psychological, kinetic, economic, aesthetic, social, ethical and philosophical dimension. It contains two fundamental dimensions [8]:

- a) subjective quality of life (well-being) is perceived as satisfaction with one's own life, which is based on emotions and cognitive evaluation,

b) objective quality of life contains fulfilment of essential material and social living conditions, physical health and social status.

Nowadays, the quality of life is considered to be more appropriate indicator of health than morbidity or mortality [20]. WHO (2010) perceives **quality of life** as "individual perception of one's position in the society in relation to culture and value system in which human beings live and in relation to their objectives, standards and performances." [25].

Hrozenská et al. (2008) states the following models of QOL:

- ✓ Lenhart's model of quality of life covers personal satisfaction, functional status (how to succeed) and resources and options which are available.
- ✓ Bigel's model emphasizes that the perception of quality of life exceeds clinical approaches, which measure mental abilities (survival, cognitive processed, etc.), by including an ability to respond to challenges of the environment.
- ✓ Two-dimensional model of comfort. Hrozenská et al. (2008) explains the concept of comfort using the words of Kolcaba who introduces the concept of comfort as a positive criterion of nursing care. According to Kolcaba, comfort means satisfaction of basic human needs, relief, comfort and transcendence resulting from a particular health situation.
- ✓ Three-dimensional model of measuring results of rehabilitation. Here, the author refers to Testa et al. (in [11]) who, in relation to QOL as a criterion for therapeutic decision and healthcare planning, have implemented a new term. This model includes a variety of areas which are related to physical, functional, psychological and social health. [11]

The mutual interactions of biological, psychological, social and cultural factors find their expression in lifestyle and in way of a human being, which require knowledge, analysis, evaluation and eventual generalization of intervening factors determining the quality of life of human beings [18].

For human beings, quality of life is a value that acts as a motivating power of their actions. Values might be creative, experiencing (what human beings get from the world, experiencing love, friendship, good-evil, etc.) attitudinal (relates to the meaning of life, attitude to death, trauma, etc.).

Maslow's hierarchy of values is linked with the quality of life which includes: physiological needs, safety needs, need to belong to somebody, intrinsic value of life and self-realization (Fig. 1).

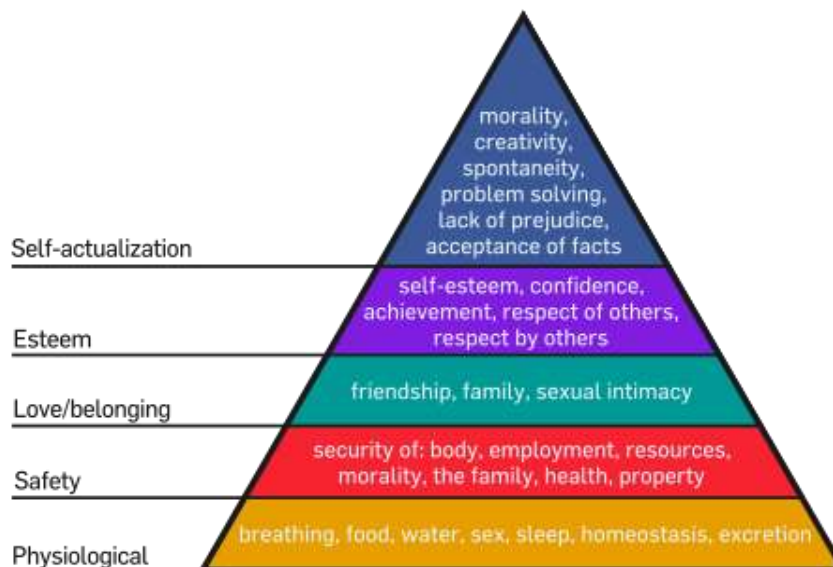


Figure 1 Maslow's hierarchy of values (<http://sk.wikipedia.org>)

*Life satisfaction during adolescent age is strongly influenced by life experience and relationships, especially by family relationships as well as health status. The questionnaire survey of 11, 13 and 15-year old pupils from Slovakia (HBSC-Slovakia, 2011) revealed that 80 % of respondents in all of the age groups rated their life satisfaction positively (6 or more points). Evaluation done by girls was worse than the one done by boys. The girls' answers confirmed a statistically significant difference in life satisfaction between the years of 11 and 15.*

Everybody has in some way endangered quality of life due to continuous stress and imbalance between demands of surroundings and internal sources of organism. It is important to be able to satisfy personal and social aims with one's own efforts as well as to improve perception of personal strength. Furthermore, it is necessary to improve access to resources that allow people to control their own lives and result in changes that lead to the healthy lifestyle. Another significant factor of life quality improvement is also increased participation and active approach to dealing with situations of social environment. What is needed is self-confidence as a belief in one's own abilities to organize, fulfill tasks and solve situations that need to be done. Moreover, this approach involves control of one's own life and overcoming of difficulties, environmental demands, consequences of one's own actions and conviction that these actions will lead to satisfactory results.

Health is a physical, mental and social ease (comfort) of a human being, condition of an organism, based on its optimal self-regulation as well as balance between its position and outside environment - homeostasis of organism. It is genetically determined, but also influenced by the environment, lifestyle and health systems. According to WHO, health of a human being depends on: 21 % ecological conditions, 21 % genetics, 8 % the level of health care and up to 50 % on lifestyle [12].

**Models of health** (there are several models of understanding of health).

- ✓ **Clinical model of health** defines health as an absence of features and symptoms of disease or injury. The antithesis of health is the injury or illness. This understanding of health is close to medical point of view by general practitioners but by nurses as well.
- ✓ **Role playing model of health** defines health which is based on an ability of a human being to play various roles in the society. The disease is in this model understood as an inability to carry out any work.
- ✓ **Adaptation model of health** sees health as a creative process. It refers to ability of human beings to adapt to changing environment. The disease is understood as disorder of adaptation.
- ✓ **Eudemonistic model of health** provides the most comprehensive view of health. This model describes health as a state of development and application of personal potential, congenital and acquired abilities of a human being. The disease is repair process of a nature in case of absence or disorder.

Other models of understanding of health include:

- ✓ **Biomedical model of health** is based on crucial symptoms of a disease, diagnostic criteria, availability of examinations and appropriate therapy. This model is based on basic medical practice.
- ✓ **Ecological – social model of health** focuses on the whole human personality as a family member and society who belongs to a particular culture and fulfills civil and social roles. An individual is interested in social health characteristics (e.g. level of health, dependence on income, gender, age, education, etc.). He/ she tries to understand cultural, social and individual values. He/ she pays attention to subjective aspects of health, feelings and personal perceptions and attitudes towards health, diseases and determinants which affect health. He/she

Understands the health status not only as a relationship between general practitioner and patient but also as a result of his/ her activities as well as activities of social groups and the society as a whole. Ecological – social model is not a counterpart of biomedical approach but its major enlargement.

**Active health** is not only a status without any disease but also an effort of a human being to improve his/ her preventive measures against diseases and improve his/ her functional abilities. Development of active health involves a rational diet, good nutrition and regular lifetime movement activity [14].

**Health enhancing physical activity** (EPA) is each basal and structured physical activity that brings under some circumstances (frequency and intensity) health benefits (Stackeová, 2009).

**Health oriented fitness** is defined as an ability which is affecting health status, active prevention of health problems which are associated with hypokinesia [21]. Mužík, Krejčí (1997) think that health oriented fitness is a level of proficiency on an individual level which is necessary for a healthy and active way of life of an individual. [15]

Physical and sports education presents the educational environment the core of which is an educational process which contains physical activities and is based on integration of intentional teaching and adequate stimulation of the energy system. The main purpose of physical and sports education is to influence pupils' internal motivation and attitudes towards physical activities as well as to encourage them to be physically active throughout their lives. Physical and sports education teachers' primary role is to develop positive environment that can affect

pupils' perception of physical activity. That is why physical and sports education should be regarded as an educational institution (environment) with the content consisting of physical activities. It is the only school subject that may have a direct impact on pupils' health, affecting their lifestyle even in adulthood. It is the key factor of enhancing pupils' and teenagers' physical activity and it plays an important role in primary disease prevention. Furthermore, understanding of health-oriented fitness is also of the utmost importance [4].

Evaluation of health oriented fitness level requires assessment of 3 basic groups of factors [5]:

1. *Structural:* body composition, body weight and body height,
2. *Functional:*
  - a) cardio - respiratory fitness (aerobic fitness),
  - b) muscular fitness,
  - c) flexibility (movements in joint-muscle units).
3. *Posture in basic postural positions, quality of basic movement stereotypes.*

Physical fitness is a result of a long process of gradual adaptation to a load. The already mentioned has a gradual adaptation of organism according to physiological laws. According to the American College of Sports Medicine, lower volume and intensity of endurance activities which load large muscle groups are recommended to maintain one's health. Only 20 - 60 minutes of continuous activity of aerobic character of intensity about 35 - 50 %  $VO_2max$ , 3-5 times per week is enough. There are a connection between some of skills [7].

**Benefits = advantage, support or profit**, is a value obtained by human being as a result of an action based on a certain programme (in this case based on physical activity). Physical activity is performed regularly, which brings long-term benefit. It results in an increase of energy expenditure as well as reduction of overweight. Physical activities positively affect musculoskeletal, cardiovascular, respiratory systems as well as activity of internal organs. The scientific records [9] suggest that regular physical activity of medium and high intensity reduces the risk of formation of: coronary artery disease, stroke, type II diabetes, hypertension and colon cancer from 30 % up to 50 %.

**Health benefits of physical activity** (as proven at all ages, regardless of gender) [4]:

- ✓ increased level of HDL,
- ✓ decreasing high blood pressure,
- ✓ maintaining blood sugar levels,
- ✓ increasing bone density,
- ✓ strengthening immune system,
- ✓ improving metabolism, fat burning,
- ✓ increasing efficiency of energy system,
- ✓ maintaining of body weight,
- ✓ faster process of falling asleep and better sleeping,
- ✓ improving physical appearance (body image).

Nowadays, the concept of pupils' health is based on individualization of young people's development and well-being that both depend on their active life and positive self-assessment. Moreover, health should enable pupils to be engaged in activities that enhance their fitness and spark their interest in exercise [1, 17, 16]. This should lead to the prevalence of diversified innovative content of physical and sports education lessons [2, 3, 6, 24, 22]. As a result, making contemporary educational process more effective requires usage of the past experience,

anticipation of future trends and development towards pedagogical innovations [23]. Main advantages of contemporary physical and sports education [19]: health maintenance, physical activity enhancement, shaping pupil's personality, content diversification, larger amount, better teachers, continual education.

## REFERENCES

- [1] ANTALA, B. & LABUDOVÁ, J. 2008. *Návrh učebných osnov z telesnej a športovej výchovy pre vyššie sekundárne vzdelávanie ISCED 3 do školského vzdelávacieho programu*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- [2] BENDÍKOVÁ, E. 2009a. Školská telesná výchova a šport mládeže. In *Tél. Vých. Sport Mlád.* Praha : UK FTVS, 75(2), p. 11-14.
- [3] BENDÍKOVÁ, E. 2009b. Kritický pohľad na príčiny pohybovej nedostatočnosti slovenských školákov. In *Tél. Vých. SportMlád.*, Praha : UK FTVS, 75(5), p. 2 - 5.
- [4] BENDÍKOVÁ, E. 2014. Lifestyle, Physical and Sports Education and Health Benefits of Physical Activity. In *European Researcher: International Multidisciplinary Journal*, 69(2-2), pp. 343-348.
- [5] BENDÍKOVÁ, E. 2017. *Theory of health, movement and lifestyle of human beings* [Teória zdravia, pohybu a životného štýlu človeka] : academic textbook Debrecen : University of Debrecen.
- [6] DOBAY, B. 2011. *Szlovákialakosságának egészségihelyzetképeés a testmozgásjelentősége a Selye János Egyetemhallgatóikörében,*" Egymásmellett vagy együtt?!" A Selye János Egyetem Nemzetközi Tudományos Szimpóziuma, Tanulmánykötet, Vydávateľ: Univerzita J. Selyeho, p. 94-102.
- [7] DOBAY, B. SZABÓ, P. ŽIDEK, P., The netfit® profile of j. Selye university students in 2018 Sport Science in Motion – Proceedings from scientific conference in Komárno 2018: Univerzita J. Selyeho p. 252-259 ISBN 978-80-8122-245-0
- [8] HARTL, P. & HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, p. 774.
- [9] HENDL, J., DOBRÝ, L. et al. 2011. *Zdravotní benefity pohybových aktivit : Monitorování, intervence, evaluace*. Praha : UK.
- [10] HOLČÍK, J. 2009. *Zdravotní gramotnost a její role v péči o zdraví*. Brno: MSD, 2009. 149 p.
- [11] HROZENSKÁ, M. et al. 2008. *Sociálna práca so staršími ľuďmi a jej teoreticko – praktické východiská*. Martin: Osveta. 2008, 179 p.
- [12] IHÁSZ, F. & RIKK, J. 2010. *Egészségfejlesztés*. Győr: szerzői kiadás, 207 p.
- [13] LABUDOVÁ, J, NEMČEK, D. & ANTALA, B. 2012. *Pohyb pre zdravie*. Bratislava: END.
- [14] MEŠKO, D. & KOMADEL, M. et al. 2005. *Telovýchovnolekárske vademecum*. Bratislava, 2005, 221 p.
- [15] MUŽIK, V. & KREJČI, M. 1997. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 1997, 144 p.
- [16] MOSONYI, A., KÖNYVES, E., FODOR, I. & MÜLLER, A. 2013. Leisure activities and travel habits of College students in the light of a survey. In *Abstract*, 2013, 7(1), pp. 3-57.
- [17] MÜLLER, A., KÖNYVES, E., VÁRHELYI, T. & MONDOK, A. 2008. Új utakon a testnevelő tanárképzés Egerben - A sportszakos hallgatók utazási szokásainak, és a sítáborozás kínálati elemeivel való elégedettségének vizsgálata. In *Economica*, 2008, (1), pp. 85-95.



- [18] MÜLLER, A. & KERÉNYI, E. 2009. Javuló életminőség és költséghatékonyság - A Mátrai Gyógyintézet asztmás, szénanáthás és COPD-s betegek terápiai kezelésének hatásvizsgálata. In *Economica.*, 2009, (3), pp. 59-64.
- [19] MUŽÍK, V. 2012. Víme, jaké názory má česká veřejnost na úroveň tělesné výchovy? In *Tělesná výchova a sport mládeže*. Praha : UK FTVS, 78(1), p. 2 – 8.
- [20] PAYNE, J. et al. 2005. *Kvalita života a zdraví*. Praha : Triton, 2005. 629 p.
- [21] SVATOŇ, V. & TUPÝ, J. 1997. *Program zdravotně orientované zdatnosti*. Praha: SVOBODA, 1997, 78 p.
- [22] SZABÓ, P. DOBAY, B. Az úszótanfolyamon résztvevő selye jános egyetem hallgatóinak sportolási szokásai. *Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban, SJE nemzetközi tudományos konferencia, Komárno 2016*: Univerzita J. Selyeho p. 405-412. ISBN: 978-80-8122-187-3
- [23] UVINHA, R. R. 2010. Leisure, Wellness and Lifestyle: adventure segment in the field of Sports and Tourism in Brazil. In Chen Chee Keong et al. *Integration of Exercise and Sports Sciences, Physical Activity and Training for Sports Performance and Health*. Kota Bharu: Universiti Sains Malaysia, pp. 95-100.
- [24] UVINHA, R.R. & VELARDI, M. 2014. Physical Education in Brazil: Trends and Practical Intervention. In CHIN, M.K.; EDGINTON, C.R. (Eds.). *Physical Education and Health: Global Perspectives and Best Practice*. Urbana, IL: Sagamore, 2014a, 1, pp. 69-80.
- [25] WHO. 2010. *Globálne odporúčanie o fyzickej aktivite pre zdravie*. Ženeva, 2010.

## PHYSICAL PROGRAM SUPPORTING HEALTH IN TEACHING OF PHYSICAL AND SPORT EDUCATION

Elena BENDÍKOVÁ<sup>1</sup>, Michal MARKO<sup>2</sup>, Robert ROZIM<sup>3</sup>

### ABSTRACT

The study presents and points out the importance of including the physical program with the health aspect in teaching of the physical and sport education in the secondary schools female students in order to point out the diversification and the realization of the innovative content of the lessons, especially from the point of view of the primary prevention of the health of the musculoskeletal system of the secondary school female students with the intention of improving the level of the dynamic function of the spine, as the correct manifestation of the functioning of the muscular system. The monitored group consisted of the 2nd year female students of the secondary school of the town of L. Mikuláš, in the total number of thirteen,  $n = 13$ , which choice was intentional. In terms of the data acquisition methods, the standardized method, based on the pedagogical and the medical practice of the evaluating of the dynamic function of the spine was used. The results significantly ( $p < 0.01$ ) demonstrated the positive effect of the physical program with the health aspect within the experimental group A, on the overall dynamic function of the spine, in the sagittal and the lateral plane. ,This study was supported by: VEGA 1/0242/17 „Physical activity as prevention of functional disorders related to the musculoskeletal system of secondary school students“.

### KEYWORDS

Dynamic spine functionality, physical program, physical and sports education, pupils

### ÚVOD

Jednou z prioritných úloh, ktoré stoja v priebehu života pred každým človekom je starostlivosť o svoje zdravie. Na rozdiel od minulosti, v súčasnosti sa kladie čoraz väčší dôraz na osobnú zodpovednosť jednotlivca za svoje vlastné zdravie [1]. Svedčí o tom aj kurikulárna transformácia v školstve z roku 2008 na Slovensku, kde došlo k úprave názvu vyučovacieho procesu, obsah Telesnej a športovej výchovy bol zaradený do vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb, v zameraní cieľa telesnej a športovej výchovy sa prejavil výraznejší odklon od doposiaľ výkonovo orientovaného vyučovania smerom k rozvíjaniu kompetencií žiaka a formovaniu hodnôt a postojov. V cieľoch je výraznejšie prepojenie na starostlivosť o zdravie a utváranie zdravého životného štýlu, ako aj k otvorenosti a pestrosti obsahu vyučovacieho predmetu, ktorý pozostáva zo 4 modulov (1. Zdravie a jeho poruchy, 2. Zdravý životný štýl, 3. Zdatnosť a pohybová výkonnosť, 4. Športové činnosti pohybového režimu). Zároveň školská reforma 2008 stanovila minimálny počet hodín školskej telesnej a športovej výchovy na dve hodiny/týždenne [2,3,4,5,6,7,8], čo z viacerých uhlov pohľadu a praxe smerom k podpore zdravia je nepostačujúce.

---

<sup>1</sup> Assoc. Prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD.: Matej Bel University, Faculty of Arts Department of Physical Education and Sports, 974 01 Banská Bystrica, Tajovského 40, Slovakia, mail: Elena.Bendikova@umb.sk

<sup>2</sup> Mgr. Michal Marko: Matej Bell University, mail: michal.marko@umb.sk

<sup>3</sup> PaedDr. Robert Rozim, PhD.: Matej Bel University, Faculty of Arts Department of Physical Education and Sports, 974 01 Banská Bystrica, Tajovského 40, Slovakia, mail: Robert.Rozim@umb.sk

V súčasnosti vo vyučovaní Telesnej a športovej výchovy v rámci Školského vzdelávacieho programu sú možné zmeny z hľadiska obsahu a rozsahu na 3 a viac hodín týždenne telesnej a športovej výchovy, ktoré môžu byť preventívnym východiskom z uvedeného stavu prevalencie funkčných porúch oporného a pohybového systému u školskej populácie.

Na nepriaznivý stav v oblasti oporného a pohybového systému u školskej populácie poukazujú viaceré štúdie s intenciou na výskyt nesprávneho držania tela, svalovej nerovnováhy alebo nesprávnej funkčnosti chrbtice, či chodidla [9,10], ktoré sú mnohokrát príčinou aj úplného oslobodzovania žiakov z vyučovacích hodín Telesnej a športovej výchovy. Poznatky o prevalencii funkčných porúch oporného a pohybového systému u školskej populácie opakovane potvrdzujú aj výskumy ďalších autorov: [9,10,11,12,13,14,15,16,17].

Vonkajším prejavom funkčných porúch v oblasti oporného a pohybového systému je držanie tela, ktoré je výslednicou určitého tvaru a funkčnosti chrbtice [18]. Navyše s narastajúcou dobou strávenou v sede dochádza k ovplyvneniu svalovej dĺžky zadnej strany stehna (m. biceps femoris, m. semitendinosus, m. semimembranosus) uvádzajú Lemos, Santos & Gaya [19] v zmysle svalového skrátenia. Svaly zadnej skupiny stehna odstupujú od tuber ischiadicum, a tým pádom majú zásadný vplyv na postavenie panvy v sagitálnom smere. Zmeny vo svalovej dĺžke svalov zadnej strany stehna takýmto preneseným spôsobom môžu ovplyvniť postavenie panvy a následne i celej chrbtice [20]. Narušenie rovnováhy oporného a pohybového systému v dôsledku hypokinézy a jednostranného statického preťaženia vedie k funkčným a neskôr aj tkanivovým zmenám na stabilizujúcom hlbokom autochtónnom svalstve samotnej chrbtice tzv. dynamických ligamentách [21].

O účinnosti pohybových programov na oporný a pohybový systém poukazujú viaceré štúdie, kde názory autorov na intervenciu pohybových programov spojené s pozitívnymi zmenami v oblasti oporného a pohybového systému sa líšia dĺžkou intervencie na jednej strane a zhodujú sa v pozitívnom efekte ich vplyvu na strane druhej [22,23,24,25] aj v rámci vyučovacích hodín Telesnej a športovej výchovy.

## CIEĽ

Cieľom výskumu bolo prispieť k získaniu a rozšíreniu poznatkov o vplyve pohybových programov zaradených do vyučovacích hodín Telesnej a športovej výchovy na zmeny funkčného stavu dynamickej funkčnosti chrbtice v sagitálnom a laterálnom smere u žiačok strednej školy.

## MEDODIKA

Sledovaný experimentálny súbor (A) tvorili žiačky 2. ročníka strednej školy mesta L. Mikuláš v počte  $n = 13$ , vo veku  $16,4 \pm 0,6$  rokov (s telesnou výškou  $168,1 \pm 3,9$  cm, a telesnou hmotnosťou  $58,3 \pm 2,6$  kg), ktorých výber bol zámerný. V minulosti nejavili záujem o vyučovacie hodiny Telesnej a športovej výchovy a boli u nich diagnostikované funkčné poruchy oporného a pohybového systému v rámci lekárskej preventívnej prehliadky, kde primárnu charakteristiku súboru uvádza tabuľka 1.

Tabuľka 1 Charakteristika experimentálneho súboru A ( $n = 13$ )

Súbor/faktory	n	Decimálny vek	Telesná výška (cm)	Telesná hmotnosť (kg)	BMI
ES A súbor	13	$16,4 \pm 0,6$	$168,1 \pm 3,9$	$58,3 \pm 2,6$	$21,4 \pm 0,3$

Legenda: ES-experimentálny súbor, n-početnosť, BMI-Body mass index

Hodnotenie dynamickej funkčnosti chrbtice sa uskutočnilo v rámci lekárskej preventívnej prehliadky štandardizovanou metódou pre medicínsku a telovýchovnú prax [26,27] vykonanú pri vstupnom (január/2017), priebežnom (marec/2017) a výstupnom (máj/2017) hodnotení lekárom, kde sme sledovali účinnosť aplikovaných pohybových programov, ktorý vychádzal z funkčného stavu svalového systému žiakov, 3x týždenne v trvaní 25 minút, v celkovom rozsahu 36 vyučovacích hodín Telesnej a športovej výchovy.

Pri spracovaní výsledkov výskumu s intenciou na dynamickú funkčnosť chrbtice sme použili primárne matematicko-štatistické metódy (aritmetický priemer ( $\bar{x}$ ), variačné rozpätie ( $R_{\max} - \min$ ), smerodajnú odchýlku ( $s$ ), kde na zistenie štatistickej významnosti rozdielu sledovaných ukazovateľov (dynamickej funkčnosti chrbtice) medzi vstupnými a priebežnými, vstupnými a výstupnými hodnoteniami a meraniami sme použili neparametrický test pre závislé pozorovanie Wilcoxonov poradový test ( $W_{\text{test}}$ ). Praktickú a vecnú významnosť sme posúdili Effect size ( $r$ ).

## VÝSLEDKY

Vychádzajúc z cieľa výskumu prezentujeme časť výsledkov, ktoré sú predmetom ďalšieho exaktnejšieho sledovania a spracovania. Prezentované výsledky nemožno generalizovať, ale potrebné je ich chápať v celkových súvislostiach ako orientačné a východiskové pri tvorbe obsahovej náplne Telesnej a športovej výchovy vo vzťahu k zdraviu žiakov.

V teste predklon trupu, ktorý sme merali Thomayerovým testom, nami zistené vstupné hodnoty svedčia o obmedzenom pohybe chrbtice v sagitálnom smere v sledovanom experimentálnom súbore (A). Schopnosť realizovať rozsah pohybu (predklon) na úrovni normy (dotknúť sa podložky špičkami prstov), sme nezaznamenali ani u jednej žiačky sledovaného súboru. V sledovanom súbore sa namerané hodnoty v uvedenej oblasti pohybovali v rozmedzí max. -35 cm a min. -6 cm, kde pri vstupom meraní sme zaznamenali rozdiel priemerov s hodnotou  $R_{\max} - \min$  (-29 cm).

Realizáciou pohybových programov sme pri výstupnom meraní namerali hodnoty splňujúce normu podľa Labudovej, Thurzovej [26] u žiakov sledovaného (A) súboru ( $1,8 \pm 2,76$  cm), čím sa zlepšila aj úroveň kĺbovej pohyblivosti chrbtice. Na základe testovania významnosti priemerov rozdielu ( $A_{14,56 \pm 5,51}$ ) medzi vstupom a výstupom môžeme povedať, že sledovaný súbor sa výrazne zlepšil ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ;  $r=0,69$ ;  $p<0,01$ ). Thomayerov test v experimentálnom súbore dosiahol u väčšiny žiakov úroveň normy, čo hodnotíme kladne.

Štatisticky významné zlepšenie ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ) sme zaznamenali aj medzi vstupnými ( $A_{16,5 \pm 7,98}$  cm) a priebežnými ( $A_{3,2 \pm 2,59}$  cm) meraniami s uvedeným rozdielom priemerov ( $A_{13,3 \pm 5,58}$  cm), kde rozpätie sa zmenšilo a približovalo sa s menšími odchýlkami k norme.

V pohyblivosti driekovej časti chrbtice testovanej Schoberovým testom sme zistili v experimentálnom súbore, že vstupné ( $A_{2,7 \pm 0,47}$  cm) priemerné hodnoty sa pohybovali v intervale menšom ako uvádza norma (4-6 cm) podľa Labudovej, Thurzovej [26]. Najväčší priemer rozdielu  $R_{\max} - \min$  s hodnotou 2 cm sme zistili pri vstupných meraniach.

Štatisticky významné zlepšenie ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ;  $r=0,66$ ;  $p<0,01$ ) sme zaznamenali aj medzi vstupnými ( $A_{2,7 \pm 0,47}$  cm) a priebežnými meraniami ( $A_{5,1 \pm 0,47}$  cm) s rozdielom priemeru v súbore  $A_{2,4 \pm 0,49}$  cm. Vplyvom pohybových programov nami zistené výstupné ( $A_{5,6 \pm 0,51}$  cm) hodnoty Schoberovho testu sa pohybovali v rozmedzí od 4 do 6 cm, ktoré považujú Labudová, Thurzová [26]) za normu, zároveň aj so významným zlepšením ( $AW_{\text{test}} = 2,934$ ;  $p<0,01$ ), o čom vypovedá aj rozdiel priemerov v sledovanom súbore  $A_{2,9 \pm 0,43}$  cm.

V Stiborovom teste sme testovali pohyblivosť v driekovej a hrudnej časti chrbtice, kde pri vstupných meraniach boli namerané nižšie hodnoty ako norma (od 7,5 cm do 10 cm) [26]. Pri

vstupnom meraní sme v experimentálnom A súbore zistili priemernú hodnotu  $7,1 \pm 0,47$  cm, kde stúpajúci trend sa prejavil v druhom priebežnom meraní ( $8,1 \pm 0,68$  cm) i tretom, výstupnom meraní s hodnotami:  $8,9 \pm 0,77$  cm. Z hľadiska porovnania rozdielu medzi vstupnými a výstupnými meraniami ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ;  $r=0,69$ ), ale i vstupnými a priebežnými meraniami ( $AW_{\text{test}}=2,803$ ) sme zistili signifikantné zlepšenie ( $p<0,01$ ) v sledovanej oblasti chrbtice vplyvom pohybových programov realizovaných v rámci vyučovacích hodín Telesnej a športovej výchovy.

Ottov test inklinácie a reklinácie preukázal pri vstupných meraniach zníženú pohyblivosť hrudnej časti chrbtice individuálne u jednotlivých žiakov experimentálneho A súboru, kde úroveň normy (6,0 cm) sme nezaznamenali. Vstupné hodnoty v A súbore sa pohybovali na úrovni min. 4,0 cm a max. 5,2 cm s rozdielom  $R_{\text{max} - \text{min}}$  1,2 cm. Už pri priebežnom meraní sme zistili pozitíva realizovaných pohybových programov, o čom vypovedá hodnota  $R_{\text{max} - \text{min}}$  v súbore (min. 5,0 cm a max. 6,0 cm s rozdielom  $R_{\text{max} - \text{min}}$  1 cm).

Pri výstupnom meraní sa v súbore A min. a max. hodnoty pohybovali na úrovni 6,0 cm (ideálny stav). Pri porovnaní priemerov medzi vstupnými ( $4,6 \pm 0,48$  cm) a výstupnými ( $6,0$  cm) meraniami s rozdielom priemerov ( $1,4 \pm 0,48$  cm) môžeme hovoriť v neprospech vstupných meraní o zhoršenej reklinácii, vykonávanej u všetkých žiakov najmä v drierkovej oblasti chrbtice. Uvedený rozdiel medzi vstupnými a výstupnými meraniami poukazuje aj na signifikantné zlepšenie ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ,  $r=0,69$ ;  $p<0,01$ ) v sledovanej oblasti chrbtice vplyvom realizovaných pohybových programov.

Štatisticky signifikantné zlepšenie ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ,  $p<0,01$ ) rozdielov priemerov v súbore A ( $1,2 \pm 0,42$  cm), sme zaznamenali aj medzi vstupnými ( $4,6 \pm 0,48$  cm) a priebežnými ( $5,8 \pm 0,32$  cm) meraniami.

V hĺbke úklonov (lateroflexia) už pri vstupných meraniach sme u všetkých žiakov sledovaného súboru zistili lepšie hodnoty na pravej strane v porovnaní s ľavou, ktoré však neboli markantné, iba s menšími rozdielmi.

Lateroflexia vpravo preukázala pri vstupných ( $17,8 \pm 0,83$  cm) meraniach zníženú pohyblivosť drierkovej časti chrbtice oproti výstupným ( $21,8 \pm 0,39$  cm) meraniam, ktoré sa v experimentálnom súbore s priemerným rozdielom ( $3,9 \pm 0,67$  cm) pohyboval na úrovni normy Labudová, Thurzová, [26] a bol štatisticky signifikantný ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ,  $r=0,69$ ;  $p<0,01$ ).

Štatisticky signifikantné zlepšenie ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ;  $p<0,01$ ) sme zistili aj medzi vstupnými ( $17,8 \pm 0,83$  cm) a priebežnými ( $21,5 \pm 0,50$  cm) meraniami s rozdielom priemerov  $3,6 \pm 0,77$  cm.

Pri hodnotení lateroflexie vľavo sme zistili iba menšie rozdiely medzi pravou a ľavou stranou, čo pravdepodobne súvisí s inaktivitou žiakov, či podobnom zapájaní pravej a ľavej strany. Pri vstupných meraniach v súbore ( $16,9 \pm 1,24$  cm) lateroflexia vľavo podobne ako aj vpravo preukázala zníženú pohyblivosť drierkovej časti chrbtice oproti výstupným ( $21,6 \pm 0,48$  cm) meraniam so štatisticky signifikantným rozdielom ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ;  $r=0,66$ ;  $p<0,01$ ) s priemerom rozdielu  $4,7 \pm 1,05$  cm. Výstupné hodnoty sa pohybovali na úrovni normy, ktoré uvádzajú Labudová, Thurzová [26].

Štatisticky signifikantné zlepšenie ( $AW_{\text{test}}=2,934$ ;  $p<0,01$ ) sme zistili aj medzi vstupnými ( $16,9 \pm 1,24$  cm) a priebežnými ( $21,5 \pm 0,50$  cm) meraniami s rozdielom priemerov  $4,5 \pm 0,89$  cm.

## ZÁVER

V jednotlivých testoch dynamickej funkčnosti chrbtice Thomayerov Schoberov, Stiborov, Ottov inklináčny, reklináčny test, a test Lateroflexie, sme zaznamenali medzi vstupnými a výstupnými hodnotami signifikantný rozdiel ( $p < 0,01$ ), kde v celkovom záverečnom hodnotení sa zlepšila celková pohyblivosť chrbtice u všetkých žiačok experimentálneho (A) súboru, čo hodnotíme pozitívne. Štatisticky signifikantné zmeny ( $p < 0,01$ ) nastali aj medzi vstupným a priebežným meraním, čo z hľadiska úpravy funkcie chrbtice žiačok hodnotíme tiež kladne.

Nami získané výsledky považujeme za veľmi dôležité aj pre klinickú prax. Za relatívne krátky čas sa podarilo dosiahnuť u sledovanej skupiny pozitívnych zmien. Ak by sa podarilo implementovať podobné pohybové programy do školskej Telesnej a športovej výchovy, dá sa predpokladať ich plošný, preventívny vplyv proti vzniku funkčných porúch oporného a pohybového systému.

## LITERATÚRA

- [1] BENDÍKOVÁ, E. (2014). Lifestyle, physical and sports education and health benefits of physical activity. *European researcher : international multidisciplinary journal*, 69, (2-2), 343-348.
- [2] BENDÍKOVÁ, E. (2012). *Kapitoly z didaktiky školskej telesnej a športovej výchovy*. UMB FHV Banská Bystrica: EDIS vydavateľstvo Žilinskej univerzity v Žiline/IPV Žilina, p. 119.
- [3] DOBAY, B. (2015). *Az iskolai sporttanfolyamok motivációs hatása a felnőttkori rekreációs sporttevékenységekre Dél-Szlovákiában*. Komárom: Kompress Kiadó, p. 90.
- [4] ROZIM, R., & MARKO, M. (2015). Motivačné aktivity vo vyučovaní telesnej výchovy u študentov stredných škôl v Žilinskom regióne. *Pohyb a kvalita života*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. KTVŠ PF UKF Nitra: EQUILIBRIA, s.r.o., p. 96-105.
- [5] KURKOVÁ, P., NEMČEK, D. & LABUDOVÁ, J. (2015). Pupils with sensory disabilities in physical education classes: attitudes and preferences. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 45(3), p. 139-145.
- [6] SZÓKÖL, I. (2015a). *Quality management system in educational process*. In Gómez Chova, L. – López Martínez, I. – Candel Torres, I. (eds.): 8th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville (Spain) : IATED Academy, p. 7282-7285.
- [7] SZÓKÖL, I. (2015b). *Modern elképzelések, szemléletmódok alkalmazása a tanításban*. In Juhász, Gy.-Nagy, Á.- Stredl, T.- Tóth-Bakos, A. (eds.): *Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede*. Komárno: UJS, p. 158-162.
- [8] KURKOVÁ, P. & NEMČEK, D. (2016). Attitudes of students with disabilities towards physical education lessons: reasons for their indifference and preference for leisure time activities. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), p. 222-229.
- [9] KOPECKÝ, M., & ELY, M. (2007). Hodnocení držení těla u 7-10 letých chlapců a dívek z Brightonu (Velká Británie). In *Recenzovaný sborník z mezinárodní vědecké konference I. olomoucké dny antropologie a biologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, p. 280-283.
- [10] DEFranco, M. J., CARL, R., GOODWIN, R. C., BERGFELD, J. A., & BERGFELD, J. A. (2009). Musculoskeletal disease in children and teenagers. *Journal of Musculoskeletal Medicine*, 26(2), 49-57.

- [11] LUBKOWSKA, W., & TROSZCZYŃSKI, J. (2011). Próba weryfikacji aktywności ruchowej jako kryterium oceny postawy ciała dziewcząt i chłopców w wieku 7-15 lat. *Zeszyty Naukowe*, 631(27), 27-40.
- [12] ACASANDREI, L. & MACOVEI, S. (2014). The body posture and imbalances in children and adolescents. *Science, Movement and Health*, 14(2), 354-359.
- [13] ŻUKOWSKA, H., SZARK-ECKARDT, M., MUSZKIETA, R., & IERMAKOVA, T. (2014a). Characteristics of body posture in the sagittal plane and fitness of first-form pupils from rural areas. *Pedagogics, psychology, medicalbiological problems of physical training and sports*. 7, 50-60.
- [14] ŻUKOWSKA, H., YERMAKOV, S., SZARK-EKARDT, M. & MROZKOWIAK, M. (2014b). *Cechy postawy ciała w płaszczyźnie czołowej i poprzecznej chłopców z klas pierwszych ze środowiska wiejskiego*. Visnik Černigivs'kogo Nacional'nogo Pedagogičnogo Universitetu. Seria Pedagogični Nauki. Fizične Vihovannâ ta Sport, vol. 118, no. 1, p. 119-122.
- [15] LUBKOWSKA, W., ZDEB, T. & MROCZEK, B. (2015). Assessment of physiological spine curvature in girls who trained competitive swimming versus non-swimming girls. *Family Medicine & Primary Care Review*; 17 (3):189–192. DOI: <https://doi.org/10.5114/fmpcr/58738>.
- [16] AZABAGIC, S., SPAHIC, R., PRANJIC, N., & MULIC, M. (2016). Epidemiology of musculoskeletal disorders in primary school children in Bosnia and Herzegovina. *Materia Socio-Medica*, 28(3), 164-167.
- [17] LUBKOWSKA, W. (2017). The potential of computer software that supports the diagnosis of workplace ergonomics in shaping health awareness. AIP Conference Proceedings 1906(1):180008-1–180008-3. DOI: <https://doi.org/10.1063/1.5012461>. Conference: Proceedings of the International Conference of Computational Methods in Sciences and Engineering 2017 (ICCMSE-2017).
- [18] GRANATA, K. P, & WILSON, S. E. (2001). Trunk posture and spinal stability. *Clinical Biomechanics*, 16(8), 650-659.
- [19] LEMOS, A. T., SANTOS, F. R., & GAYA, A. C. A. (2012). Lumbar hyperlordosis in children and adolescents at a privative school in southern Brazil: occurrence and associated factors. *Cadernos De Saúde Pública*, 28(4), 781–788.
- [20] CARREGARO, R. L., SILVA, L. & COURY, H. J. C. (2007). Comparison between two clinical tests for evaluating the flexibility of the posterior muscles of the thigh. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(2), 139–145.
- [21] VÉLE, F. (2006). *Kineziológia, Přehled kineziologie a patokineziologie pro diagnostiku a terapii poruch pohybové soustavy*. Praha: Triton, 375 p.
- [22] MÜLLER, A., KÖNYVES, E., VÁRHELYI, T., & MONDOK, A. 2008. Új utakon a testnevelő tanárképzés Egerben - A sportszakos hallgatók utazási szokásainak, és a sítáborozás kínálati elemeivel való elégedettségének vizsgálata. *Economica*, (1), 85-95.
- [23] BOREHAM, C., & RIDDOCH, CH. (2011). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*. 19(12), 915-929.
- [24] BENDÍKOVÁ, E. (2016a). Curricular transformation of education in the field of physical and sport education in Slovakia. *European Journal of Contemporary Education*, 18(4), 410-417.
- [25] BENDÍKOVÁ, E. (2016b). Changes in the posture of students due to equipment-aided exercise programs that are applied in physical and sport education. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 281-286.

- [26]LABUDOVÁ, J., & THURZOVÁ, E. (1992). *Teória a didaktika zdravotnej telesnej výchovy*. Vysokoškolské skriptá. Bratislava: UK FTVŠ.
- [27]VOJTAŠŠÁK, J. (2000). *Ortopédia*. Bratislava: SNP.



## **A GRAFOMOTOROS KÉPESSÉGEK ÉS KEZDETLEGES ÍRÁS FEJLESZTÉSE AZ ISKOLAÉRETTSÉG KONTEXTUSÁBAN**

**Diana BORBÉLYOVÁ<sup>1</sup>**

### **ABSTRACT**

The study provides a view into the problematics of preparation of writing. It summarizes its theoretical base and the methodological aspects as well as describes the requirement system in the context of school maturity. With the help of current research results it points out the importance of diagnosis from the pedagogical point of view. During empiric research it maps the graphomotor preparedness of first-year pupils at entering school. The goal of the study is to point out the acutal problems of graphomotor development during the transition period from pre-school to school.

### **KEYWORDS**

preparation of writing, graphomotor development, school maturity, school readiness, pedagogical diagnostics.

### **BEVEZETÉS**

A gyermek az óvoda befejeztével élete egyik nagy mérföldkövéhez érkezik, ugyanis az iskolába lépéskor új világ nyílik meg előtte, ahol a játékot felváltja a tanulás, ami a leghangsúlyosabb szerepet kapja a mindennapokban és az újdonsült tanuló kötöttebb napi-  
rendet tapasztal meg. Az iskola intézményének legfontosabb feladata az első években az írás és olvasás megtanítása. Azok a képességek, készségek, tapasztalatok, tudás és jártasságok, amit a gyermek iskoláskorának első éveiben sajátít el, nagyon fontos a jövőjére nézve és nélkülözhetetlen a sikeres továbbtanulásához.

A sikeres iskolakezdéshez elengedhetetlen, hogy a gyermek iskolaéretten kezdje meg az intézményben a tanulást. Ezt több kutatás is alátámasztotta. Szakemberek rámutattak ugyanis, hogy a sikeres iskolakezdés és beilleszkedés egyik legmeghatározóbb tényezője az iskola-  
érettség [1, 2, 3, 4]. A gyermek személyiségének formálásában tehát nagy szerepe van az óvodának, amely játékos formában fejleszti a gyermek képességeit, készségeit, kompetenciáit, gyarapítja tudását a központilag előírt követelményrendszer függvényében, hogy a gyermek az óvoda végére rendszerint alkalmassá váljon az iskolai elvárásoknak való megfelelésre. Hiszen az indulási készségek, azaz a startkészültség nagyban befolyásolja a gyermek iskolai karrierjét.

### **Az íráskészség megalapozása az óvodában**

Az íráskészség megalapozását már az óvodában el kell kezdeni a nagymozgásoktól kiindulva a finommotoros képességek fejlesztésén keresztül fokozatosan haladva az írómozgás (grafomotorium) felé, hogy majd az iskolában legyen mire építeni. A hazai óvodákban az aktuális Állami Oktatási Program művelődési területeinek követelményrendszere alapján folyik

---

<sup>1</sup> PaedDr. Borbélyová Diana, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, borbelyovad@uj.sk

a fejlesztés, amely egyben az iskolára való alkalmasság feltételeit, kritériumait is képezi. Ez a kötelező érvényű program behatárolja a kulcskompetenciákat, amelyek fejlesztése érdekében konkrét teljesítményi és tartalmi sztenderdeket, azaz a követelményrendszert és a tantervi tananyagtartalmat fogalmazza meg az egyes művelődési területeken belül.

Az íráskészség megalapozása a Nyelv és kommunikáció művelődési területéhez, azon belül is az Írott nyelv alterületéhez, és Az írás grafomotoros előfeltételei al-alterületéhez tartozik. Ezen területen belül a behatárolt elvárások szerint a gyermeknek az óvoda végére képesnek kell lennie olyan grafomotoros elemek rajzolására, amelyek ujj-, tenyér-, és csukló mozdulatokat igényelnek. A grafomotoros tevékenységek során a gyermek testtartásának megfelelőnek kell lennie, meg kell szoknia a szem és írófelület megfelelő távolságát és betartani azt. A rajz és grafomotoros tevékenységek során megfelelően kell tartania a ceruzát, amivel megfelelő nyomást kell kifejtenie az írófelületre [5]. A gyermekek grafomotoros képességeit az óvodában hatékonyan tudjuk fejleszteni képzőművészeti tevékenységek, esztétikai játékok által is. Ezért minél több lehetőséget kell kapniuk a gyermekeknek a firkálásra és rajzolásra. Ezt rögzíti a program tantervi tananyagtartalma, amely kiemeli, hogy ahhoz, hogy ezen a területen fejlődés mutakozzon, fontos a gyermek finommotorikájának a fejlesztése egyéb művelődési területeken belül is, mint a Művészet és kultúra (Képzőművészet) és Ember és a munka világa. A képzőművészeti aktivitások segítségével ugyanis a gyermek elsajátítja a helyes vizuo- motoros koordinációt, a kéz megfelelő mozgását, a csukló és az ujjak megfelelő mozgását. Ezzel párhuzamosan a gyermek elsajátítja az egyszerű grafomotoros elemeket, amelyek a csukló munkáját veszik igénybe (függőleges vonal, vízszintes vonal, görbék, ívek) és a tenyér munkáját igénylő elemeket (alsó, felső ív, törtvonal, hullamvonal, fekvő nyolcas) [5]. A zenés, énekes, ritmusos tevékenységek segítik a hallás fejlődését, a ritmusérzéklet, a mozgással kísért ének, ritmizálás, mondókázás pedig a motorikát, a finommotorikát, a téri orientációt, a szem-kéz koordinációt [18]. A zenei tevékenységek, a passzív zenehallgatás, ill. főképp a rendszeres aktív zenélés pedig a kognitív képességek fejlesztéséhez járul hozzá vitathatatlanul [19].

Fontosnak tartjuk kiemelni azonban, hogy az iskolaköteles gyermek finommotorikájának fejlődése csak korlátozott mértékben befolyásolható, ugyanis ezen készség fejlődésében az idegrendszeri érésnek van a legnagyobb szerepe. Megfelelő fejlettsége nélkülözhetetlen az írástanulás megkezdéséhez, mivel az írás sikeres elsajátítását és használatát a kéz ún. finommozgásának a koordinációja teszi lehetővé [6]. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha a gyermek megfelelő idegrostjai, melyeket a velőshüvely szigeteli körül, megfelelő tempóban érnek be – ez szükséges ugyanis ezen készség működésének szabályozásához. Rendszerint a gyermek 5-8 éves korában megy végbe az előbbi érési folyamat.

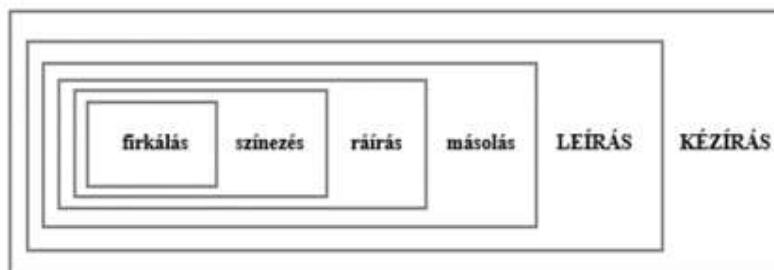
Az eredményes írástanítás alapfeltétele a gyermek írásmozgás-koordinációjának megfelelő fejlettsége, amely a finommozgás változata, ez szabályozza a kis vonalak és vonalkombinációk észlelését, valamint a szem és a kéz koordinációjával való leírást. Az írásmozgás-koordináció nem megfelelő fejlettsége – azaz fejletlensége okozza a legtöbb problémát az írástanulás során, amely a gyermekek iskolakezdésének egyik legnagyobb kudarcforrása szokott lenni [6]. Ezért az óvoda egyik kiemelten fontos feladata az írásmozgás-koordináció fejlesztésének támogatása, segítése. Az írásmozgás-koordinációnak három fontos fejlődési szintjét ismerjük:

1. Írószer nélküli ujjmozgás-koordináció,
2. Írószerrel (vagy rajzoló-, festőeszközzel) működő írásmozgás-koordináció,
3. Betűelem-másoló készség [7].

Ez a három szint egyben sorrendet is meghatároz. Rengeteg, az írásmozgás-koordináció előkészítését és fejlesztését segítő játék és játékos tevékenység áll rendelkezésünkre az óvo-

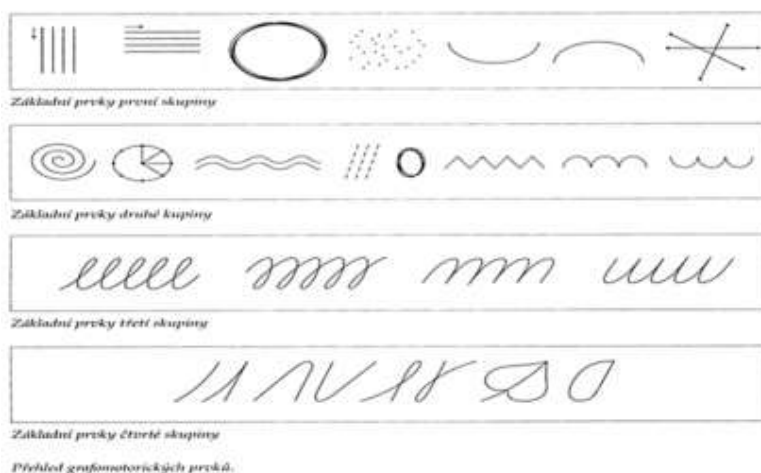
dában (például ujjtornáztatók, ujjnyitogatók, mutogatók, stb.). A kiválasztásuk során a legfontosabb szempont az, hogy a domináns kéz működtesse a gyermek három ujját, azaz a hüvelykujját, mutatóujját és középső ujját. Azonban ügyelni kell arra is, hogy ezeket a tevékenységeket a gyermekek örömmel végezzék, ugyanis leghatékonyabbak azok az aktivitások, amelyeket a gyermekek élveznek, örömmel és lelkesen végeznek.

A kisgyermeknél a kézírás-elsajátítás előfeltételeit öt fejlődési szintben határozzuk meg (Isd. 1. ábra). A sorrend mutatja, hogy követik az egyes tevékenységek egymást, szigorúan egyik a másikra épülve. A gyermekek első grafomotoros megnyilvánulásának a firkálás számít, ezt követi a színezés, a körvonalon belüli színezés, a ráírás, a sokszor megismételt mozdulatok, majd a másolás, egy adott forma újból írása, majd ezután következik a hangzás utáni leírás, és végül maga a kézírás (utóbbiak rendszerint már az iskola hatáskörébe tartoznak) [6].



1. ábra: A kézírás-elsajátítás előfeltételeinek öt fejlődési szintje [6].

Óvoda végére, iskola elejére a gyermeknek a betűk megalapozásához szükséges formákat kell elsajátítania. Ezeket több szakember is összegezte. Szemléletük többnyire apróbb részleteikben tér el. Ezen összegzések közül azt ismertetjük (Isd. 2. ábra), mely véleményünk szerint átfogóan és minden részletre kiterjedően vázolja az íráselemek alapformáit, amelyek elsajátítása szükséges a betűelem másoló – készség kialakulásához:



2. ábra: Az írásjelek alapelemei [8].

Ezeknek az alakzatoknak a rajzolását/írását kell tehát elsajátítania a gyermeknek az óvodáskor végére ahhoz, hogy készen álljon írásmozgás-koordináció szempontjából az iskolába való lépésre, az íráselemek elsajátítására. Normál esetben a 6 éves gyermek már érdeklődést kezd tanúsítani az iskolás tevékenységek iránt és rendszerint szeret ilyen jellegű gyakorlatokat

végezni. Amennyiben ezen jelek írása számára gondot okoz, akár részképesség zavarral is állhatunk szemben, mely megállapításához alapos diagnosztizálásra van szükség.

### **A grafomotoros képességek diagnosztizálása az iskolaérettség kapcsán**

A nevelő-oktató tevékenység nem működhet sikeresen pedagógiai értékelés és diagnosztika nélkül. A pedagógiai diagnosztika és értékelés az oktató-nevelő munka szerves részét képezi [10]. A pedagógiai diagnosztika egy olyan összetett folyamatként értelmezhető, amelynek célja a nevelési-oktatói tevékenység folyamatának megismerése, megítélése és értékelése, mely elengedhetetlen része a gyermekek fejlődésének és jellemzőinek alapos megismerése, feltárása [9]. A pedagógusnak a hatékonyság érdekében nem csak a kapott eredményt kell értékelnie, hanem magát a folyamatot- azaz a célhoz vezető utat is nyomon kell követnie [10]. A pedagógiai értékelés meghatározó és nagyon fontos része a hatékony oktatásnak, ugyanis az értékelés hiánya felvethet olyan problémákat, amelyeket a későbbiekben nehéz orvosolni [11]. Az értékelésnek mindig objektívnak és tapintatosnak kell lennie, akár a gyermeket saját magához, akár a kortársi átlaghoz viszonyítjuk. Az írásmozgás-koordináció problémáit és zavarait legfőképp a következő területeken belüli hiányosságok jelezhetik: a nagymozgások zavarai, a motoros gyengeség problémája, a szenzomotoros koordináció problémái, a laterális megkésett alakulásának zavara és a térbeli tájékozódás zavarai. Mindezek tanulási zavarok, olvasási zavar (diszlexia), írászavar (diszgráfia) kialakulásához is vezethetnek akár [9].

A gyermekek grafomotoros képességeinek diagnosztizálása két főbb vonalon valósulhat meg. Az egyik lehetőség a pszichológusok által végzett mérések, melyek rendszerint az iskolaérettségi tesztek részét képezik, mint például az Orientációs iskolaérettségi tesztek [12, 13]. A pedagógiai gyakorlatban azonban pedagógiai diagnosztikát kompetensek a pedagógusok végezni, ezáltal a pedagógiai diagnosztika módszereinek segítségével feltérképezhetik, mérhetik a gyermekek képességeit, készségeit, kompetenciáit és tudását. A leggyakrabban alkalmazott módszerek a megfigyelés, párbeszéd, anamnézis, kazuisztika, kérdőív, tesztek, feladatlapok értékelése, gyermekmunkák és alkotások analízise. Meg kell említenünk azonban, hogy míg hazánkban a pedagógiai diagnosztikának bővebb elméleti jellegű szakirodalma van más környező országokhoz viszonyítva, addig nagyon kevés a pedagógiai munka során alkalmazható, rendelkezésre álló konkrét, értékelési skálával, vagy mutatókkal rendelkező eszköz. Az utóbbi években ezért született néhány hiánypótló szakirodalom, mint például az Írás-és olvasás előkészítés felmérésének orientációs tesztje [14], illetve Borbélyová és Špernáková teszt-rendszere [15], melyek a pedagógusok diagnosztikai jellegű szaktevékenységét szeretnék segíteni, mivel a grafomotoros készségek mérésénél nagy jelentőséggel bírnak a tesztek. A pedagógiai munka során a Magyarországon megalkotott Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer [6], röviden a DIFER programcsomag tesztjeivel is dolgozhatunk, amelyek szabadon hozzáférhetőek a könyvesüzletekben. Azonban meg kell állapítanunk, hogy hazánkban nem áll rendelkezésre adaptált verzió, illetve a tesztek elvégzése nagyon igényes és komoly szakmai kompetenciákat igényel, ezért ritkán alkalmazott a gyakorlatban. Hét kritikus alapkészséget mér, melyek közül az egyik az írásmozgás-koordináció, ami az írástanulás előfeltétele. Nagy előnye, hogy alkalmas a 4-8 éves korú populáció készségeinek mérésére és a különböző életkorokban megvalósított tesztek alapján a gyermek ún. fejlődési térképét mutatja a vizsgált területeken.

A gyermek grafomotoros tevékenységeinek, készségeinek pedagógiai szempontú megítéléséhez, diagnosztizáláshoz segítséget nyújtanak az Állami Oktatási Program értékelő kérdései is. Ezek a kérdések a követelmények alapján a következőkre orientálódnak: Hogyan alkalmazza a gyermek a rajzhoz szükséges eszközöket? Tudja-e koordinálni mozgását a rajzhoz szükséges eszközök használata közben? Képes-e leutánozni egy vonal hosszát és alakját, il-

letve megfelelő intenzitással megjeleníteni azt? A grafomotoros elemek mely típusának írása okoz számára problémát? Utánozza -e a felnőttek írását, még ha nem is ismeri az írott abc-t? [5].

### **A grafomotoros startkészültség problémái az iskolába lépéskor**

Kutatásunk tárgya nem új keletű, ugyanis az iskolába lépő gyermekek grafomotoros képességeinek széleskörű vizsgálata ismert. Már az 1970-es években [12] Orientációs iskolaérettségi teszt alkalmazása során rámutattak a tényre, hogy a gyermek iskolaérettsége és későbbi (1. és 2. évfolyamban szerzett) érdemjegyei közt összefüggés van. Tehát az iskolaérettség előfeltételezi a gyermek jobb tanulmányi előmenetelét az iskolában. E teszt során vizsgálták a gyermekeknél az emberábrázolást, írott betűk másolását és jelcsoportok (pontok) átmásolását, tehát kiemelten a grafomotoros képességekre fókuszáltak. Megállapították, hogy szignifikáns összefüggés van a teszt eredményei és az írás elsajátításának minősége, valamint az íróeszköz használata közt az első évfolyamban. Azon gyermekek 85%-ánál, akik az átlagon felüli, vagy átlagos csoportbesorolásba kerültek a teszt értékelésénél, nem volt probléma az iskolában az írás elsajátításával, sem a ceruzafogással. Ezzel szemben az alulteljesítők esetében a gyermekek 94%-ának problémája akadt. Ezért is tartjuk hasznosnak az iskolába lépés előtt a gyermekek képességeinek, készségeinek felmérését, akár pszichológiai szakvizsgálat, akár pedagógiai diagnosztika segítségével.

A 21. században egy magyarországi szakcsoport hét kritikus elemi alapkészség fejlődését vizsgálta 4-8 éves életkorban a már említett DIFER tesztek segítségével az eredményes iskolakezdés kapcsán, melyek közül az egyik a grafomotorika. Több mint 20 000-es mintán végeztek méréseket. A kutatás során megállapították, hogy az írásmozgás-koordináció optimális működése 90-100 százalékpont esetén lehetséges. A gyermekek fele azonban csak az első évfolyam végére jut el erre a szintre, a többiek az optimumnál alacsonyabb szintet érnek el addigra. Az első osztályba lépő gyermekek pedig 60 százalékpontos országos átlaggal kezdik meg az írástanulást. Ezáltal arra a megállapításra jutottak, hogy a gyermekek számottevő hányada kialakulatlan írásmozgás-koordinációval kezdi meg tanulmányait az iskolában [6].

Ez irányban kvantitatív jellegű kutatást végeztünk hazánkban. A következő *kutatási kérdéseket* fogalmaztuk meg: Az iskolába lépő gyermekek megfelelő grafomotoros készségekkel érkeznek-e az iskolába a betűelem - másoló készség terén? Megfelelően rögzültek-e azok a szokások, melyek a helyes írómozgás kialakulásánál elvártak, van-e számottevő különbség e terén a fiúk és a lányok startkészültségében? Első hipotézisünkben feltételeztük, hogy az iskolába lépő gyermekek több mint 80%-a megfelelő szintű kompetenciákkal rendelkezik grafomotoros területen a betűelem- másoló készség terén. Második hipotézisünkben feltételeztük, hogy a gyermekek csaknem 20%-ánál nem megfelelően rögzültek azok a szokások, melyek a helyes írómozgás kialakulásánál elvártak (ceruzafogás, testtartás, írófelület és szem távolsága). Feltételeztük továbbá, hogy számottevő különbség van a lányok javára.

A kutatás szeptember 2017 szeptember 2. hetében zajlott egy városi és egy nagyobb falusi alapiskola 1. évfolyamaiban a dunaszerdahelyi járásban. A kutatásba összesen 110 gyermeket kapcsolunk be a szülők beleegyezésével, azaz a felmért tanulók száma  $n = 110$  ( $n = n_1 + n_2$ ). Ebből 46 lány ( $n_1 = 46$ ), és 64 fiú ( $n_2 = 64$ ). A kutatás a gyermekek már megszokott környezetében zajlott, az osztályukban valósult meg.

A kutatásra való felkészülés során az irodalmi módszereket alkalmaztuk. Az adatgyűjtéshez a pedagógiai tesztet választottuk, konkrét eszközünk Lipnická Írás-és olvasás előkészítés felmérésének orientációs tesztje volt [14], mely a 6 éves gyermekek íráskészültségének vizsgálatára lett kialakítva. A teszt három részből áll: emberalak rajzolása, kezdetleges írás és alakzatok, betűelemek másolása. A diagnosztikai jellegű tesztet csoportosan végezzük az

egész osztállyal. Alkalmaztuk továbbá a megfigyelés módszerét. Konkrét, előre meghatározott szempontok alapján kísértük figyelemmel a tesztek írása közben a gyermekeket. A központilag előírt követelményrendszer alapján a következő megfigyelési szempontokat határoztuk meg: testtartás, ceruzafogás, írófelület és szem távolsága. Az adatfeldolgozás során az eredményeket táblázatok, grafikonok segítségével ábrázoltuk, százalékokban, arányukban mutattuk ki azokat.

Az eredményeket a három szubteszt (1. alakrajz, 2. kezdetleges írás, 3. alakzatok és betűelemek másolása) elvégzése során elért pontszámok összeadásával kaptuk meg. A tesztek kiértékeléskor a gyermekek az összességében elért pontszámok alapján a következő kategóriákba lettek besorolva:

1. *Problémás szint: 12-15 elért pontszám:* A gyermek nincs megfelelően felkészülve az írás megtanulására, ezért feladatunk a fejlesztés, az eset további vizsgálata, pszichológus vagy speciális pedagógus segítségével, ugyanis felléphet akár a diszgráfia veszélye is.
2. *Megfelelő szint: 6-11 elért pontszám:* A gyermek megfelelően fel van készülve az írás megtanulására, így feltehetőleg problémamentesen folytathatjuk a grafomotoros készség fejlesztését és az írástanítást a gyermeknél.
3. *Átlag feletti szint: 3-5 elért pontszám:* A gyermek átlag feletti képességekkel van felkészülve az írás megtanulására, szintén problémamentesen folytathatjuk a grafomotoros tevékenységeket, írástanulást [14].

A kapott eredményeket táblázatba foglaltuk (lsd. 1. táblázat), mely alapján megállapítottuk, hogy a problémás szintbe csupán 4 fiú sorolható, a lányok között nem találtunk ilyeneket. A megfelelő szintbe 20 lányt és 40 fiút soroltunk be. 26 lány és 20 fiú ért el kimagasló eredményt, őket az átlag feletti szintbe soroltuk. A lányok több mint fele, pontosan 56,52% az átlagon felüli szintbe sorolható.

1. táblázat: A gyermekek szintekbe való besorolása az elért eredményeik alapján [16]

	Átlag feletti szint		Megfelelő szint		Problémás szint	
	szám	%	szám	%	szám	%
<i>fiúk</i>	20	31,25	40	62,50	4	6,25
<i>lányok</i>	26	56,52	20	43,47	0	0
<i>összesen</i>	46	41,81	60	54,54	4	3,63

Ezáltal megállapíthattuk, hogy hipotézisünk beigazolódott, ugyanis a diákok több mint 80%-a megfelelő szintű kompetenciákkal rendelkezik az iskolába lépéskor: a diákok 3,63%-a volt csak sorolható a problémás szintbe (lsd. 1. sz. grafikon). A megfelelő szintbe összességében 54,54%-uk tartozott, míg az átlagon felüli szinthez összesen 46 tanulót sorolhattunk, ez a diákok 41,81%-át teszi ki.



1. grafikon: A gyermekek szintekbe való besorolása az elért eredmények alapján

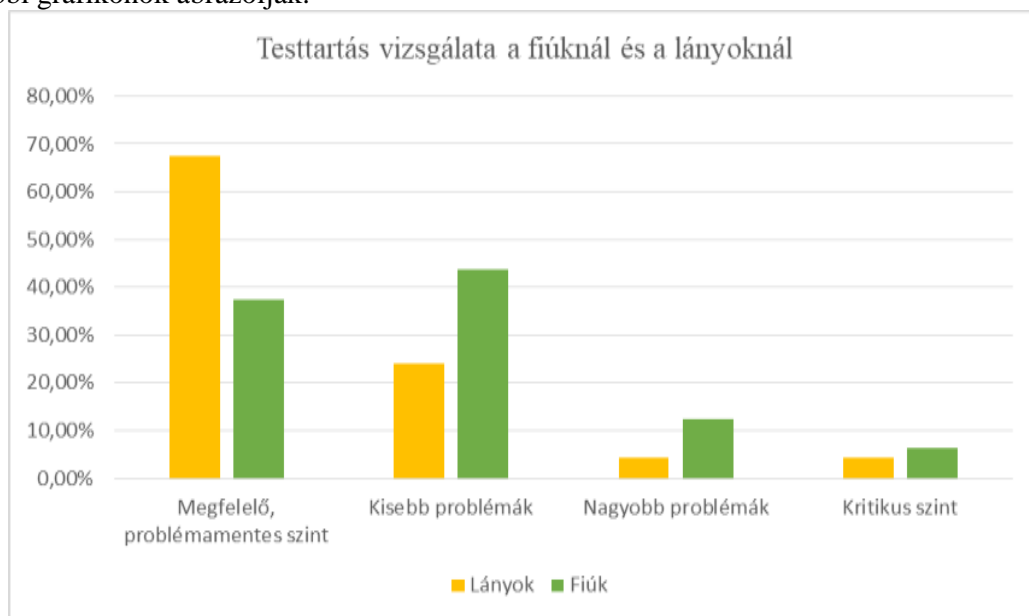
A 2. hipotézisünk bizonyítása során alkalmazott megfigyeléseknél az általunk vizsgált szempontokhoz szinteket rendeltünk (problémamentes szint, kisebb problémák, nagyobb problémák, kritikus szint), melyek megállapításához segítségünkre volt a szakirodalom, illetve sokéves pedagógiai gyakorlatunk is. A megfigyelés eredményeit a 2. táblázatban ábrázoljuk:

2. táblázat: Megfigyelési eredményeink a kialakult szokások kapcsán

		Testtartás		Ceruzafogás		Írófelület és szem távolsága	
		szám	%	szám	%	szám	%
<i>Problémamentes/megfelelő szint</i>	fiúk	24	37,50	12	18,75	21	32,81
	lányok	31	67,39	14	30,43	30	65,21
	<b>összesen</b>	<b>55</b>	<b>50,00</b>	<b>26</b>	<b>23,63</b>	<b>51</b>	<b>46,36</b>
<i>Kisebb problémák</i>	fiúk	28	43,75	39	60,95	26	40,62
	lányok	11	23,91	25	54,34	10	21,73
	<b>összesen</b>	<b>39</b>	<b>35,45</b>	<b>64</b>	<b>58,18</b>	<b>36</b>	<b>32,72</b>
<i>Nagyobb problémák</i>	fiúk	8	12,50	8	12,50	13	20,31
	lányok	2	4,34	4	8,69	3	6,52
	<b>összesen</b>	<b>10</b>	<b>9,09</b>	<b>12</b>	<b>10,90</b>	<b>16</b>	<b>14,54</b>
<i>Kritikus szint</i>	fiúk	4	6,25	5	8,19	4	6,25
	lányok	2	4,34	3	6,52	3	6,52
	<b>összesen</b>	<b>6</b>	<b>5,45</b>	<b>8</b>	<b>7,27</b>	<b>7</b>	<b>6,36</b>

A táblázatból kiderül, hogy a gyermekek testtartásának megfigyelésénél kaptuk a legjobb eredményeket, 110 diákból 55 volt a problémamentes szintbe sorolható. Ennél gyengébb eredményeket értek el a tanulók a ceruzafogás terén, ugyanis csupán 23,63%-uk tartotta megfelelően, problémamentesen az írószert. A kritikus szintbe a gyermekek 7,27%-a volt sorolható. Nagyobb problémái a ceruzafogással a tanulók 10,90%-nak (lsd. 2. táblázat) volt. Ez az eredmény sajnos nagyon elszomorító. Az írófelület és a szem távolsága között is akadtak gondok, több gyermek nagyon közel hajolt a felmérés során az írófelülethez. Mivel a nagyobb problémákkal küzdő szintbe és a kritikus szintbe is sorolhattunk megfigyeléseink alapján gyermekeket, felveti a kérdést, hogy hogyan fognak ezek a gyermekek helytállni

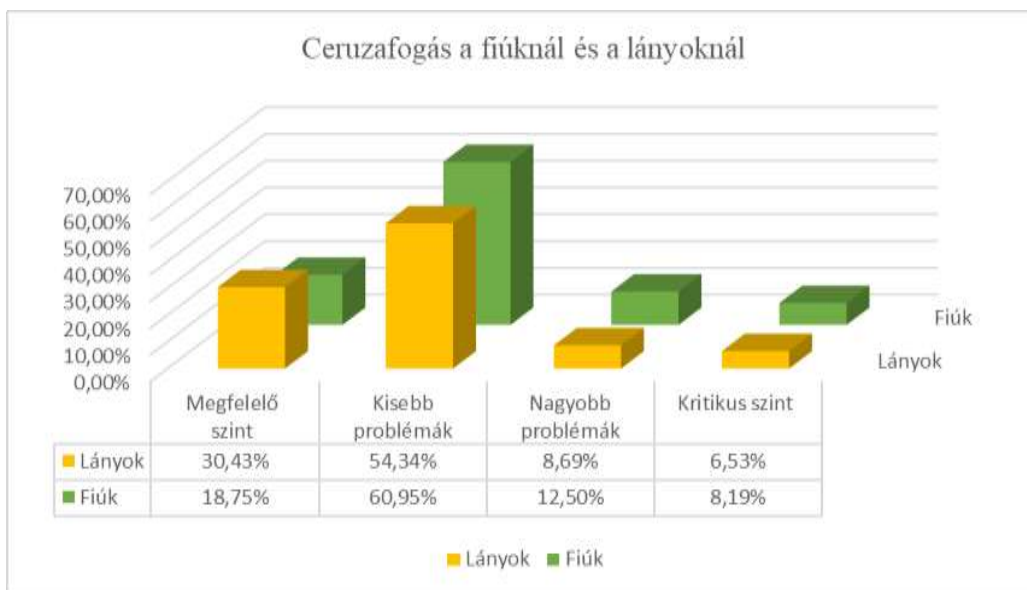
a továbbiakban az iskolában? Az egyes vizsgált szempontok megfigyelési eredményeit az alábbi grafikonok ábrázolják:



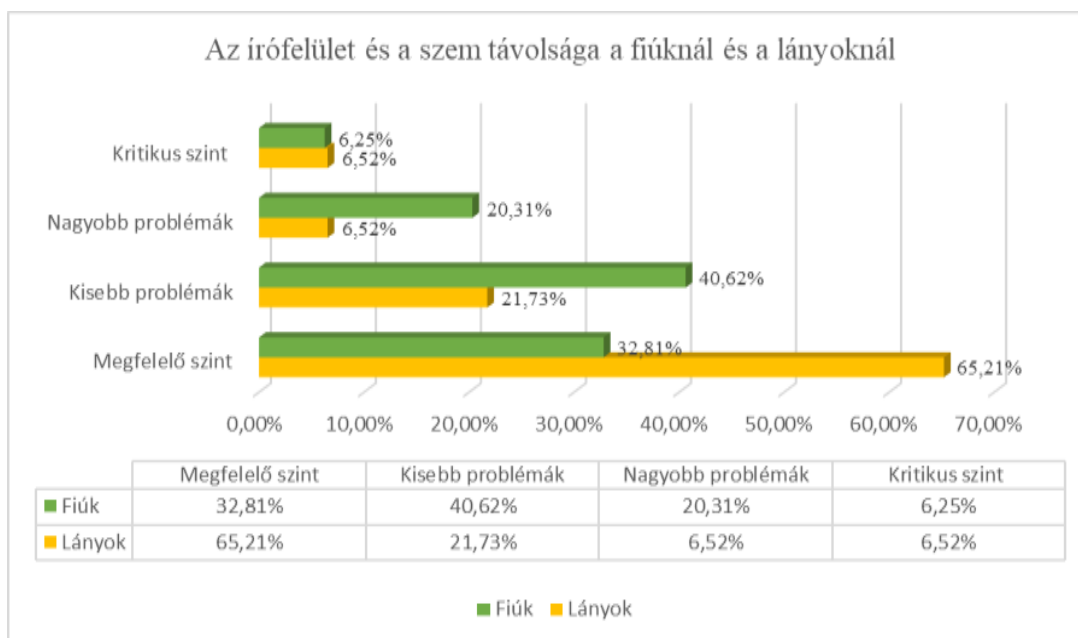
2. grafikon: Testtartás vizsgálata a fiúknál és a lányoknál

A grafikonból kikövetkeztethetjük, hogy a testtartással a lányoknak kevésbé vannak problémái, mint a fiúknak, ugyanis a lányok 67,39%-a tartozik a problémamentes szintbe, míg a fiúk 37,50%-a (ld. 2. táblázat, ill. 2. grafikon). A 3. grafikonból megállapíthatjuk, hogy a lányok jobban teljesítettek, ezt mutatja az is, hogy a megfelelő szintet sikerült elérnie a lányok 30,43%-nak, míg a fiúknak csak a 18,75%-át soroltuk ide. Az írófelület és a szem távolsága vizsgálatában már nagyobb különbségeket figyelhetünk meg a lányok és a fiúk eredményei között (ld. 4. grafikon). A lányok 65,21%-nak ugyanis nincs gondja ezzel, míg a fiúknál ez a szám sokkal kisebb, 32,81%.





4. grafikon: A ceruzafogás megfigyelése a fiúknál és a lányoknál



5. grafikon: Az írófelület és a szem távolságának megfigyelése a fiúknál és a lányoknál

A fenti eredmények alapján tehát megállapíthattuk, hogy hipotézisünk beigazolódott, az iskolába érkező tanulók szokásrendszere nem rögzült megfelelően, sok gyermeknél nem felel meg az elvárt követelményeknek. A fiúknál sokkal több probléma észlelhető.

## **BEFEJEZÉS**

A kutatásunk végén kapott eredmények alapján első hipotézisünk bizonyítása során megnyugvással tapasztaltuk, hogy Nagy [6] kutatásával összehasonlítva, mely alapján a gyermekek számottevő hányada kialakulatlan grafomotoros készségekkel kezd meg az írástanulást az iskolában, számottevően jobb eredményeket kaptunk. Tudatában vagyunk azonban, hogy a mért minta kicsi volt, azonban régiókn függvényében ez az adat számunkra nagy jelentőséggel bír. Bízunk abban, hogy az eredmények azt tükrözik, hogy a területnek a pedagógiai gyakorlatban egyre nagyobb fontosságot tulajdonítunk és a pedagógusok is egyre több szakmai kompetenciával felvértezve végzik tevékenységüket. Kutatásunk során az is bizonyítást nyert második hipotézisünk bizonyításakor, hogy az írás grafomotoros előfeltételeinek szokásrendszeri követelményei terén nagy hiányosságokkal érkeznek a gyermekek az iskolába. Az eredmények a feltételezettnél is nagyobb hiányosságokat mutattak. Ezért fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy megcélozni azt a kimenetet kellene az óvoda végére, hogy az iskolába csak megfelelő kompetenciákkal felvértezett gyermekek érkezzenek. Ezért ajánlanánk, hogy a pedagógusok az óvodai évek alatt, de annak végén is, illetve az iskola elején mindenképp mérjék a gyermekek képességeit, készségeit, valamint kísérjék figyelemmel szokásrendszerüket (folyamat- és állapotdiagnosztikát is alkalmazva). Fontosnak tartjuk azt is, hogy nagyobb ráhatást gyakoroljanak a szülőkre az iskolai halasztás kapcsán, ha probléma merül fel a gyermeknél, akár pszichológus bevonása segítségével.

Eredményeink fényében arra a következtetésre jutottunk, hogy valószínűleg az íráselemek alapformáival kapcsolatos követelmények elérésére, teljesítésére a pedagógusok nagyobb hangsúlyt fektetnek, azonban nem megfelelően rögzültek azok a szokások, melyek a helyes írómozgás kialakulásánál elvártak (ceruzafogás, testtartás, írófelület és szem távolsága). Számottevő különbség volt észrevehető a lányok javára. Ezáltal fontosnak tartjuk megfogalmazni azt a következtetést, hogy valószínűleg az Állami Oktatási Program nem mindegyik követelményének elérésére van a gyakorlatban megfelelő hangsúly fektetve. Annál is inkább, mert véleményünk szerint a szokásrendszer kialakítása odafigyeléssel jobban befolyásolható, mint a betűelem-másoló készség, mely érés kérdése, ahogy arra már az előbbiekben utaltunk.

Az írásmozgás-koordináció mérése, tesztelése az iskolára való alkalmasság kontextusában hazánkban pedagógiai vonalon még „gyerekcipőben” jár. Azonban mivel nem minden gyermek vesz részt az iskolába való belépés előtt pszichológiai kivizsgáláson, ezért a pedagógiai szempontú diagnosztizálást kiemelten fontosnak, sőt elengedhetetlennek tartjuk, és szeretnénk felhívni a figyelmet a gyakorlatban való alkalmazás fontosságára. Egyetértünk azoknak a szakembereknek a véleményével [17], akik hangsúlyozzák, hogy egy kreatív, szakmai tudással felvértezett, elhivatott pedagógus megtalálja azokat a módokat, eljárásokat és stratégiákat, melyek segítségével fejleszteni tudja, illetve fel tudja térképezni a gyermekek grafomotoros készségeit és fejlődési lehetőségeit.

Meggyőződésünk, hogy az iskolában elkezdődő oktatási folyamat csak akkor tud hatékony és a gyermek számára sikeres lenni, ha a gyermek strartkészsültsége megfelelő, hiszen az óvoda „kimenete” egyben az iskola „bemenete” is. Meggyőződésünk továbbá, hogy komolyan kell vennünk a legkisebb jeleket már óvodáskorban is, amelyek problémára utalhatnak. A gyermekek fejlettségi szintjét felmérni, az elvárt követelményrendszernek való megfelelést megállapítani pedig csak megfelelően végzett pedagógiai diagnosztika segítségével lehet, mely során éppoly hangsúlyos szerepet kell hogy kapjanak a tesztek, mint a megfigyelés és a gyermekmunkák és alkotások analízise, de akár más, a pedagógus által hatékonynak megítélt módszerek, eszközök is.

## **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1] BEZRUKICH, M. M., JEFIMOVOVA, S.P. *Rebjonok idjet v školu*. Moskva : Akademia, 2000. 146 p. ISBN 5-7695-0684-9.
- [2] SLEZÁKOVÁ, T., TIRPÁKOVÁ, A. *Adaptácia dieťaťa na školu*. Nitra : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006. 191 p. ISBN 80-8050-968-9.
- [3] SERGEJEVNA, A. N. *Adaptacija pervoklassnikov k školnym uslovijam*. Priloženie: Komplexnaja programma psihologičeskovo soprovoždenija detej dlja profilaktiki i korekcii školnoj dezadaptacii. [online]. 2008. [cit. 2018-04-15]. Internetes hozzáférés: <https://festival.1september.ru/articles/314289/>.
- [4] JÁNOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskali*. Praha : Grada, 2008. 288 p. ISBN 978-80-247-2284-9.
- [5] *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, 2016. [letöltve: 2018.07.01.] Internetes hozzáférés: [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf)
- [6] NAGY, J. et al. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Szeged : Mozaik Kiadó, 2011. 156 p. ISBN 963-697-438-1.
- [7] MISKOLCZINÉ Radics, K. *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4-8 éves életkorban: Módszertani segédanyag óvónőknek és tanítóknak*. Budapest : Mozaik Kiadó, 2005. 216 p. ISBN: 963 697 490 X.
- [8] BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost' (Co by mělo umět dítě před vstupem do školy)*. Brno : Computer Press, 2012. ISBN 978-80-266-0049-7.
- [9] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 187 p. ISBN 80-7178-544-X.
- [10] HORVÁTHOVÁ, K., SZÖKÖL, I. *Kontrola a hodnotenie žiackych výkonov v národnostných školách na Slovensku*. Komárno : Univerzita J.Selyeho, 2013. ISBN 978-80-8122-083-8.
- [11] VALACHOVÁ, D. *Ako spoznať dieťa v materskej škole: Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava : Zing Print s.r.o., 2009. 125 p. ISBN 978-80-8052-342-8.
- [12] JIRÁSEK, J. 1970. *Orientační test školní zralosti. Příručka*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1970.
- [13] KOLLÁRIK, K. *Orientačná skúška pripravenosti na školu*. Bratislava : PSYCHO-INSIGHT Donero, 1996. 56 p. ISBN 80-88865-05-0.
- [14] LIPNICKÁ, M. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov : Rokus s.r.o., 2009. 74 p. ISBN: 978-80-89055-81-4.
- [15] BORBÉLYOVÁ, D., ŠPERNÁKOVÁ, B. *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 112 p. ISBN 978-80-8052-602-3. S.
- [16] ŠANDALOVÁ, K., BORBÉLYOVÁ, D. *Az írás- és olvasáselőkészítés problematikája az iskolaérettség kontextusában*. Diplomadolgozat. Komárom: Selye János Egyetem, Tanárképző kar, 2018. 86 p.
- [17] UVÁČKOVÁ, I. et al. *Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2009. 146 p. ISBN 978-80-7158-967-9.
- [18] TÓTH-BAKOS A.: *Music Education and Music Therapy* . INTED 2016 Proceedings : 10th International Technology, Education and Development Conference. - Valencia : IATED, 2016. - ISBN 978-84-608-5617-7. - ISSN 2340-1079, USB kľúč, p. 1643-1652. WoS.

- [19] TÓTH-BAKOS A.: *Mozartov efekt - môže hudba zlepšiť inteligenciu a kognitívne schopnosti?* . Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho - 2015 : "Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede" - Sekcie pedagogických vied. - Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2015. - ISBN 978-80-8122-144-6, CD-ROM, p. 163-172.

## VÍZHEZ SZOKTATÁS LEHETŐSÉGEI JÁTÉKOSAN ÓVODÁSKORBAN

**Beáta DOBAY<sup>1</sup>, Péter SZABÓ<sup>2</sup>, Peter ŽIDEK<sup>3</sup>**

### **ABSTRACT**

The study presents the Hungarian and Slovakian curriculum of swimming, the stages of development and some teaching methods. We analyze the differences between methodology and important pedagogical factors in the two countries. We will list researchers, educators and coaches (like M. Bíró, F. Tóvári, Á. Tóth, M. Kiss, E. Benčuríková, J. E. Counsilman, T. Széchy, I. Viczay, J. Kontra) who helped to develop this sport. The main goal is to show that the games and playful learning are the best way for children to get acquainted with the water. We compare the swimming teaching strategies and make a recommendation for educational process. We emphasize the strengths of swimming teaching strategies in the two countries. Finally, we summarize and write some exercise for the pupils swim learning.

### **KEYWORDS**

swimming, national curriculum, teaching technique, methodology of swimming, games and playful teaching, kindergarten age children's swimming

### **BEVEZETÉS**

Az úszásoktatás a magyarországi sportágfejlesztés, valamint a szlovákiai Állami Oktatási Program változásának köszönhetően, az elmúlt pár évben új irányt vett. A testedzésnek hatékony eszköze lehet az úszás, hiszen ez egy olyan testgyakorlati ág, amely minden életkori szakaszban művelhető. [12] Az új irányvonallal kapcsolatos kutatásunk során az úszásoktatás, azon belül is a vízhez szoktatás módszertani és pedagógia vonatkozású elemeinek feltárását és a magyarországi, valamint szlovákiai szakmódszertani eljárások összehasonlítását céloztuk meg. A vizsgálat során szakirodalmi forráselemzésen, gyakorlati tapasztalatokon alapuló adatgyűjtést végeztünk a két ország vonatkozásában. Az ismeretanyagot rendszereztük és összesítettük, melyben a már alkalmazott eljárásokon felül, javaslatok megfogalmazásával kívánunk segítséget nyújtani az óvodás-, és kisiskolás korú gyerekek vízhez szoktatásában.

### **Cél**

- Az úszásoktatás történeti áttekintése és szakirodalmi javaslatok megfogalmazása.
- A vízhez szoktatás szlovákiai és magyarországi audiovizuális segédanyagának összehasonlító elemzése.
- Szakmódszertani eljárások összegzése és a két országra jellemző erősségek kiemelése.

---

<sup>1</sup> PaedDr. Beáta DOBAY PhD., Head of Department of Physical Education, J. SELYE UNIVERSITY Bratislavská 3322, 94501 Komárno, [dobayb@ujis.sk](mailto:dobayb@ujis.sk)

<sup>2</sup> Péter SZABÓ instructor, Department of Physical Education, J. SELYE UNIVERSITY Bratislavská 3322, 94501 Komárno [szaboep@ujis.sk](mailto:szaboep@ujis.sk), PhD student of UNIVERSITY OF PHYSICAL EDUCATION, Alkotás u. 44., Budapest, Hungary H-1123 (Supervisor: Dr. habil. József Bognár)

<sup>3</sup> Peter ŽIDEK PaedDr, instructor, Department of Physical Education, J. SELYE UNIVERSITY Bratislavská 3322, 94501 Komárno [zidekp@ujis.sk](mailto:zidekp@ujis.sk)

- Oktatási stratégiák, pedagógia vonatkozású elemeinek vizsgálata, pozitív eljárások felsorolása.

### **Módszerek**

- Szakirodalmi áttekintés: külföldi és belföldi szakirodalom áttekintése.
- Az úszásoktatásra és vízhez szoktatásra vonatkozó módszertani források összegzése.
- Audiovizuális segédanyagok elemzése
- Oktatási stratégiák különbségeinek feltárása, pedagógia vonatkozású módszertani elemek vizsgálata.
- Javaslatok megfogalmazása.

### **Rövid történet**

A történeti áttekintés során érdemes figyelembe venni a napjainkra jellemző úszótechnikák kialakulásának korszakát, hiszen ebből fejlődött a jelenleg is alkalmazott oktatás-módszertani szakirodalmak többsége. A nemzetközi vonatkozású könyvek közül kiemelkedik Counsilman J. E. 1970-es Az úszás tudománya és az 1982-es A versenyúszás kézikönyve című művei. Az úszással foglalkozó szakemberek úgy tekintenek az említett szakirodalmakra, mint „az úszás bibliájára”. Az úszásoktatás Magyarországon az 1800-as évek elejére nyúlik vissza. A két évszázad során több olyan kiemelkedő fordulópontot említhetünk, melyek hozzájárultak a mai úszásoktatási rendszer kialakulásához. A köznevelésben történő változást hozott, hogy 1915-ben a polgári iskolák, 1916-ban a középiskolák, 1918-ban pedig az elemi iskolák tantervében is hivatalosan előírt oktatási anyagként szerepelt. [5] Az 1925-ös és az 1927-es tantervekben megjelenik az úszás tananyag. Sajátossága, hogy a tanterv az 1–4. osztályban az úszómozgás szárazföldi elsajátítását írta elő, az 5–8. évfolyamon ezek vízben történő gyakorlását. Az oktatandó úszásnem a mellúszás volt. Az 1927-es tanterv már vízben végzett gyakorlatokat tartalmazott mindkét korosztály esetében. Az 1938-as és 1941-es tantervek esetében változás volt, hogy megjelentek az előkészítő gyakorlatok. [12] Forrás tekintetében fordulópont az 1954-ben megjelent „Az úszás kis kézikönyve”, melynek szerzői Bárány István és Sárosi Imre, valamint az 1957-es kiadású Bárány István munkája „A gyermekek úszásoktatása” című könyv, amely 60 leckében részletesen kidolgozva ismerteti az úszásoktatás folyamatát. [13] Székely Éva 1963-ban kiadott „Az én módszerem” könyve elsősorban saját tapasztalataiból kiindulva közelíti meg az úszásoktatást, edzést. 1970-ben az úszás tantervi egysége fejlődésnek indult a megjelenő központi szakirodalmaknak köszönhetően. A versenysport tekintetében is emlékezetes időszak ez, hiszen Széchy Tamás ekkor éri el első nemzetközi eredményeit versenyzőivel, közöttük is Hargitay Andrással, aki később szintén az úszásoktatás és edzés magyarországi hírnevét öregbíti. Szakmai tevékenysége a mai napig kifejti hatását a módszertani és edzéseméleti irányvonalban. Kiemelkedő a 1978-as tanterv, mely ismeretanyag elsajátítására irányul. Ezzel egy időben Rajkai Béla kiadja az „Úszástanítás – Úszástanulás” könyvét, melyben a vízhez szoktatást és úszásoktatást külön taglalja. Az első tankönyv 1979-ben jelenik meg Arold Imre nevével. Az 1990-es tanterv ajánlást tesz az úszásoktatásra, a törzsanyagban felül. 1993-ban jelent meg Kiricsi János „Gyakorlatok és ellenőrzési rendszer” a kisiskolások úszásoktatásához. [13] Az 1995-ös NAT a keret jellegével kaotikus helyzetet teremtett. Az alacsony testnevelésóra óraszámából kifolyólag az úszás csak opcionális lehetőségként jelent meg a kerettantervben. [1] Az iskolák szuverén döntése alapján használták fel ezt az időkeretet, így az úszás sok helyen kimaradt a tananyagból. Saját tapasztalat volt a korra jellemzően, hogy a testnevelés tagozatos osztályok számára biztosítottak lehetőséget elsősorban. Fontos kiemelni azt a szakmódszertani csavart, melyet a meghatározott követelmé-

nyek okoztak. A tananyag tekintetében nyitva maradt a konkrét oktatási cél, hiszen egy választott úszásnem elsajátítását irányozta elő. Az úszásoktatás is elhúzódott, és sem pedagógia szempontból, sem az oktatási elvek oldaláról nem volt megfelelő az, hogy elnyújtva, azaz heti egyszer jártak 6–8 hónapon keresztül úszni, vagy pedig koncentráltan, azaz 3–4 hónapon keresztül heti kétszer, a téli vagy a tavaszi hónapokban. [12] Mindezt tetőzte, hogy a középiskolában már 3 úszásnem tudása volt előírva. A szlovákiai oktatási rendszerben 1999-es év jelentett változást. Ekkor már konkrét célrendszerrel meghatározott fejezetet szenteltek az óvodás korú gyerekek úszásoktatására vonatkozóan. Guziová [11] hangsúlyozza, hogy nem csak, mint általános stratégia, hanem már korosztályokra bontott oktatási metodika jelenik meg a tananyagban. A 4-5 éves, valamint az 5-6 éves gyerekekre más követelmények vonatkoznak. Az idősebb korosztály esetében jelenik meg az úszómozgás és úszásoktatás, a 4-5 éveseknél a vízhez szoktatás elemei a jellemzőbbek. Az úszásnemek tekintetében a gyors-, és hátúszás oktatása volt elsődleges prioritású. [10] Fontos eltérés volt a két ország között, hogy a magyarországi oktatás esetében ekkor még a testnevelő tanárok foglalkoztak a diákokkal a tanórai keretek között, míg Szlovákiában ezt a feladatot szakavatott úszásoktatók végezték. Magyarországon változást hozott a 2001-es kerettanterv felmenő rendszerű bevezetése. Itt már didaktikailag és pedagógiai, valamint módszertani elvek mentén egységesebb képet mutatott az úszásoktatás követelményrendszere. Sarkalatos pontja volt a testnevelésben betöltött helyének az, hogy a törzsanyagban felüli 20%-ba került. Az iskolák szintén a lehetőségekhez mérten építették be a pedagógiai programokba. Sok helyen ebből kifolyólag, kimaradt az úszásoktatás. A 2003 NAT visszalépést jelentett a kerettantervhez viszonyítva, azonban még így is jobbnak bizonyult az 1995-ös elődjénél, úszás szempontjából. [2] A törvényi szabályozás itt lehetőséget biztosít az úszásra, valamint annak támogatására. Ezt azonban az óraszámok miatt nehezen lehetett kihasználni [4]. A 2012-ben felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés azonban megoldás volt erre a problémára. [16] Az iskolai úszásoktatás ebben az időszakban lendült fel a legjobban. Az állami támogatásokon felül megindultak a sportági támogatások is. A „minden gyermek tanuljon meg úszni”, azaz a MÚSZ által támogatott program jelentette a csúcspontot a sportág kiszélesedésében. Az egyesületek és a szakavatott oktatók érdekelté váltak a népszerűsítésben. Ez magával vonzotta az iskolán belül és az iskolai kereteken kívüli népszerűséget is. Szlovákiában a mai napig alkalmazott, egyik legátfogóbb szakmódszertan Benčuríková Ľubomíra nevéhez fűződik. Az óvodás korú gyerekek úszásoktatását célozza meg figyelembe véve a mozgásfejlődés korosztályra jellemző szenzitív tényezőit. [6] A 2011-ben kiadott módszertani ajánlások az úszásoktatáshoz már egy strukturált és felépített szakanyagot biztosított az oktatók számára. Konkrétan meghatározza az előírásokat, az időkeretet, valamint a kimeneteli követelményrendszert. Legfontosabb előírások, hogy nyolc óvodásra jut egy pedagógus, az oktatást csak profi úszóoktató tarthatja. Időkeret tekintetében 10-12 órás oktatás biztosítható (45 perc), formailag: 1hét/ 1 – 2 óra, vagy tömbösítve 10-12 munkanapon keresztül. A feltételek esetében a víz hőmérséklete 29°-tól 30°-ig, a medence mélysége 70-100cm, felszerelés: úszódressz, úszósapka, egészségügyi eszközök (szappan, törülköző), hajszárító, úszószemüveg, Kiemelkedő, hogy a vízben az oktatás 80-90%-át játékos oktatásnak kell lennie. [11] A kialakult rendszerben a 2016-os Állami Oktatási Program és a műveltségterületek meghatározása részben átalakította az úszásoktatásra vonatkozó követelményrendszereket, azonban itt még mindig megtalálható az iskolai keretek között előírt tevékenység és annak megszervezése. Általános iskola 3. és 5. évfolyamában kötelező a testnevelés tantárgyon belül. Majd a középiskola 1. vagy 2. évfolyamában, vagy úszótanfolyam keretén belül, vagy 1/2 éven keresztül heti 1x rendszerességgel járnak úszni a tanulók. Az óvodában az egészség és mozgás művelődési területen belül a szezonális tevékenységek és gyakorlatok alatt található az úszáshoz kötődő teendők: fontos a vízzel kapcsó-

latos pozitív élmények kialakítása és a víztől való félelem leküzdése; a vízben kivitelezhető mozgásos játékok alkalmazása; melyekkel egyben az alapvető úszás készségek kialakítása a cél, hiszen erre épülhetnek az úszásnemek begyakorlásának alapjai. [3] Mindkét országban jelen van az úszásoktatás, azonban az elsődleges különbség feltételezésünk szerint a végső célban mutatkozik meg. Magyarországon a támogatási formák és a kialakított rendszer a versenyúszást, mint kimenetelt irányozza meg. Erre a legjobb példa, hogy a kezdeti szakaszhoz képest a lemorzsolódás igen magas. A szlovákiai, oktatásba integrált, tanfolyam jellegű rendszer azonban inkább a vízzel kapcsolatos pozitív attitűd kialakítására, és az általános ismeretek, vízbiztonság elsajátítására törekszik.

### **Szaktudományi vizsgálat és ajánlások**

Az úszás tekintetében jelentős mennyiségű szakkönyv létezik, és ebből kifolyólag az oktatás és módszertani források is széles körben dolgozzák fel a témát. A szerteágazó metodika és elsősorban ajánlásokból álló eljárások, valamint a mozgások végkimenetelét megcélzó, pedagógia tekintetében hiányos források nehézséget okozhatnak az oktatók számára. Magyarországi vonatkozásban meg kell említeni Bíró Melinda, Tóvári Ferenc, Tóth Ákos, Kiss Miklós, Kiricsi János, Soós Csaba, Csaba László, Nádori László nevét, a teljesség igénye nélkül. Véleményünk szerint az elmúlt években a témában Bíró Melinda írásai mélyedtek el leginkább. Az elméleten felül, a gyakorlatban alkalmazott módszereket 2017-ben közös munka során is szemlélte. Az oktatási stratégiák esetében két nagy csoport szerint kategorizálja a módszereket. Ezek a vízhez szoktatás és az úszásnemek alaptéchnikáinak tanítása. [7] Az oktatási stratégiák esetében a generációs változások következtében egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetni az indirekt és direkt stratégia helyes arányú, és feladathoz igazított megválasztására. A nyitott tanulás esetében előtérbe kerül a tanuló, melynek elsődlegesen a vízhez szoktatásnál van nagy jelentősége. A nyílt végű feladatok motiváló és kreativitást fejlesztő hatással lehetnek a gyerekekre. Az úszásoktatási fázisban elsősorban a strukturált tanulás dominál, a pontos végrehajtás érdekében. A kiválasztott stratégia meghatározó szerepet tölt be az oktatási folyamatban. [9] Amennyiben a játékos tanulást vesszük alapul, amire egyértelműen nagy hangsúlyt fektet a szlovákiai és magyarországi szakirodalom egyaránt, fontos, hogy a képességszinteket is figyelembe vegyünk. Az úszás esetében, mint általában a mozgástanuláshoz több olyan tényezőt különböztetünk meg, ami hatással van az egész tanítási-tanulási folyamatra. A motoros képességeken felül ki kell emelni a pszichés, és kognitív funkciókat egyaránt. [8] Ciklikus mozgás révén az egyes szakaszok ismétlődése ritmikus módon történik az úszásban. Vegyük alapul a levegővétel sajátos ritmusát, vagy a kar-, lábtempó és a kar- lábtempó-levegővétel összhangját. Ebből kifolyólag érdemes elgondolkozni a ritmusérzék kezdeti szakaszban történő fejlesztésén. Gyakorlati tapasztalat, hogy az óvodás, kisiskolás korban alkalmazott mondókák pozitív hatást fejtenek ki az egyes gyakorlatok ritmikus végrehajtására. A motiválás valamint a játékos oktatás szempontjából is kiemelkedő szerepük lehet. Javasoljuk, hogy az oktató törekedjen a mozgásformákhoz illeszkedő mondókák, dalok alkalmazására. Az oktatás felépítését tekintve különböző szakaszokat különböztetünk meg. A gyakorlatcsoportok egymásutánisága megkönnyíti a kisvízes és mélyvízes oktatást egyaránt. Tóth Ákos (2008) az alábbiak szerint kategorizálja a gyakorlatokat: [14]



1. táblázat Tóth Ákos (2008) A vízhez szoktatás gyakorlatcsoportjai

<b>Kisvízes gyakorlatok</b>	<b>Mélyvízes gyakorlatok</b>
ismerkedés a vízzel, a merülés gyakorlatai	egyszerű gyakorlatok, merülés
a lebegés oktatása	a lebegés oktatása
a siklás oktatása	a siklás oktatása
a tudatos levegővétel és –kifújás oktatása	a tudatos levegővétel és kifújás oktatása
a vízbe ugrások oktatása	a vízbe ugrások, összetett gyakorlatok
egyszerű mozgásformák	egyszerű mozgásformák
a segédeszközök szerepe, összetett gyakorlatok	játékok
játékok	

Viczay Ildikó, Kontra József a szlovákiai úszásoktatás hatásvizsgálata során megemlíti Viczay és Kontra, 2007, Baráth és Macejková, 2007, 2008, Benčuriková, 2010, kutatásait a témával kapcsolatban. [15] Közülük Benčuriková Ľubomíra oktatásmódszertani forrásai a legkiemelkedőbbek és Szlovákiában széles körben elterjedt irodalomként tekintünk rájuk. Az audiovizuális anyagok közül Benčuriková Ľubomíra és Tóth Ákos módszertani anyagai a legelterjedtebbek. Az úszásoktatás és vízhez szoktatási videójuk olyan pedagógia és módszertani összefoglaló, mely az oktatás kezdeti szakaszában kiválóan alkalmazható. A filmek alapján készítettünk egy táblázatot mely megkülönbözteti azokat az eltéréseket, melyek segítségével kiemelhetőek a pozitívumok mindkét metodikában.

2. táblázat. Oktatási videók pozitív elemei (saját forrás)

Benčuriková	Tóth
Játékos gyakorlatok	Képességek kiemelt fejlesztése
Mondókák dalok	Alapos módszertani felépítettség
Egyszerű eszközök alkalmazása	Nagy mennyiségű segédeszköz
Oktató bekapcsolódás	Oktatói hibajavítás
Indirekt – nyitott (attitűd)	Indirekt – zárt (tökéletes technika)

A videók összehasonlítása esetében a legnagyobb különbség a végcél meghatározása során volt. Említettük, hogy ez az egyik fő tényező, ami a Magyar és Szlovák rendszer közötti különbséget adja. Az úszásoktatás kezdetén a motiváció és a vízzel való jó élmények érdekében a játékon felül érdemes olyan, kiegészítő rendszereket alkalmazni, melyek növelik a lelkesedést.

3. táblázat. Motivációs rendszerek az úszásban (saját forrás)

<b>Negatív, azaz a hibák feltárásán alapuló motivációs rendszer</b>	<b>Pozitív, a megerősítésen alapuló motivációs rendszer</b>
Társadalmilag nem elfogadott	Jó edző-sportoló viszony
Érzelmileg káros hatást vált ki	Megfelelő szociális hatás
Szociális zavarok alakulhatnak ki	Szülői támogatás

Félelemérzet, önbizalomhiány	Társakkal szemben pozitív viselkedés
Kommunikációs problémák	Igény a jutalmazásra
Korai sportágelhagyás	Versenyszellem

Az önmegvalósítás irányába haladva 4 szintet különböztettünk meg, a folyamat során elhatárolódó tanulási-tanítás szakaszban. 1.szint, *a foglalkozásokon és az oktatási szakaszban nyújtott teljesítmény értékelés*. Elsődleges prioritású a differenciált értékelés ebben a fázisban. A képességkülönbségekből kifolyólag a gyerekek számára nem az „etalon” technikai tudás a mérvadó, hanem az egyéni fejlődés. A későbbi oktatás miatt ez a szakasz a játékról, a jó hangulatról kell, hogy szóljon. Tanulás tekintetében itt az egyén első próbálkozásai dominálnak, melyhez indirekt módon kell hozzájárulni az oktatónak. A 2. szint *a rendszeresség és folyamatosság értékelése*. A tudásbővítés esetében a gyakorlás alapvető egység. A sport és mozgástanulás során a progresszív terhelés minden szakaszban érvényesül. A meghatározott arányú terhelési és pihenési szakaszok következtében a dinamikus sztereotip berögződés felgyorsítható. A gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy a kezdeti szakaszban a fizikális fáradtság kevésbé jellemző a gyerekek esetében. A szellemi terhelés, az új mozgásformák elsajátítása során, aktív pihenéssel kiválóan oldható, ennek köszönhetően a folyamatosság működőképes tömbösített rendszerű oktatási folyamat során is, ahol napi szinten végezhetőek a gyakorlatok. A gyerekek mozgásigénye alapvetően magasabb, így a jól felépített gyakorlatok és „pihentető” játék kettősségének alkalmazása felgyorsítja a berögződést. Az értékelés formailag a jelenlétek, vagy a foglalkozáson, tevékenységek (aktivitások) során nyújtott teljesítmény alapján is történhet. Kettősség mutatkozik az oktatáson való részvétel esetében, hiszen ez nem kizárólag a gyereken múlik. Az óvodások és kisiskolások számára csak akkor ösztönző, ha az első szinten pozitív feedback alakul ki. Fontos azonban megemlíteni, hogy a szülőt is érdekelté kell tenni a rendszeresség kialakításában, hiszen a kezdeti időszakban rá hárul a gyermek utaztatása. Ebből a szempontból az iskolai vagy óvodai úszásoktatás előnyt jelent, hiszen itt szervezett keretek között zajlik a foglalkozás előtti, alatti és utáni logisztika. A 3. *az oktatás folyamat lezárulása, a versenyzői státusz megszerzése* és a 4. *egyéni motivációs szint elérése, önmegvalósítás lehetősége*, elsősorban az edzés jellegű foglalkozásokra vonatkozik, így ezekre részletesen nem térünk ki.

## ÖSSZEGZÉS

Az úszásoktatás Magyarországon és Szlovákiában egyaránt fontos szerepet tölt be a kisiskolás és óvodás korú gyerekek nevelése során. Társadalmi szempontból a WHO statisztikai adatai alapján életmentő funkcióval bírhat. Napi szinten megközelítőleg 40 ember veszti életét vízbefulladás miatt. [16] Mindkét ország oktatási metodikájában megtalálhatóak azok a pozitív elemek, melyek segítségével a folyamat eredményessége biztosított. Különbségek a kimenetenben lelhetőek fel. A magyarországi rendszer egyik része a versenysport által finanszírozott és ebből kifolyólag célorientáltan ide visszakanyarodó nevelési folyamatot vázol. Ez eredményes, ezt bizonyítja az úszósportban felsorakoztatott olimpiai bajnokok száma. Kérdés, mennyire gyermekközpontú. A szlovákiai rendszer ezzel szemben nem a versenyzést helyezi előtérbe. A korosztály specifikumához sokkal jobban illeszkedő pozitívabb környezetű rendszernek mutatkozik. A „számszerűsített” világban sajnos kevesebb hangsúlyt fordítanak a folyamat tartalmi elemeinek értékelésére a matematikai részvételi adatokkal szemben. Az oktatás során több olyan tényező és eljárás segíti a munkát, melyek alkalmazásával a két ország úszásoktatásában alkalmazott „jó gyakorlatok” módszertani pedagógiai elvek mentén történő

integrálása, az optimálisához közeli metodikát biztosítana. A felsorolt elemek közül elsődleges helyen a játékos oktatás szerepel. Alapvetően három tényező köré csoportosítottuk a teljes folyamatot: 1. Az úszásoktatás történeti fejlődése és tantervi helye, 2. Az oktatásmódszertan felépítése, 3. A motivációs rendszerek gyakorlati haszna. Véleményünk szerint, ahogy a tantervek is egymásba örökítik az egyes, kevésbé pozitív eljárásokat, úgy az úszásoktatásban is megjelenik a negatív eszközök determinálnak tűnő rendszere. Az elmúlt évtizedben, köszönhetően az említett szaktekintélyeknek, olyan változás indult meg, ami nem csak formai és infrastrukturális fejlődéshez vezethet, hanem egy a tanítási-tanulási folyamat innovatív módszerekkel átszőtt gyermekközpontú szakmai fejlődését segíti elő.

## **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1] 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) [online][letöltés dátuma: 2018.06.27.]
- [2] 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) [online][letöltés dátuma: 2018.06.27.]
- [3] Štátny vzdelávaci program pre predprimárneho vzdelávanie v materských školách, (2016), Bratislava, Ministerstvo – Školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf) [online][letöltés dátuma: 2018.06.28. 12:35]
- [4] A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény (Nkt.) 1.§ (1) [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=139880](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880) [online][letöltés dátuma: 2018.06.27.]
- [5] BAKÓ, Jenő. *Az úszás története*, Sport Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1986 ISBN: 963-253-450-6 In: Révész László, Bognár József. *Az úszásoktatás a rendszerváltozást követő tantervekben* Iskolakultúra 2006 ISSN: 1215-5233
- [6] BENČURÍKOVÁ, Ľubomíra. *Plavecká príprava detí predškolského veku*, Bratislava, Vydavateľstvo: ICM AGENCY, 2008. 6-12.p.,68-77.p. ISBN 978-80-89257-08-9,
- [7] BÍRÓ, Melinda. *Javaslat az oktatás stratégiáinak, módszereinek kiválasztásához, úszás-tanításnál*, In: Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, XXXV.- Tanulmányok a sporttudományok köréből, Kiadó : Eger, 2008. 5-19p. ISSN 1788-1579,
- [8] BENČURÍKOVÁ, Ľubomíra. *Vybrané faktory ovplyvňujúce základné plavecké zručnosti detí predškolského veku*, Bratislava, Vydavateľstvo: STIMUL, 2011. 7-10.p.,69-74.p. ISBN 978-80-8127-023,
- [9] CSÁNYI Tamás, Révész László *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás. 1. kiadás.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 2015. 83-104. p. ISBN 978-615-5518-01-0
- [10] GUZIOVÁ, Katarína. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*, vydal: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. 56.p. ISBN 80-967721-1-2,
- [11] GUZIOVÁ, Katarína. *Metodika predprimárneho vzdelávania*, Vydal: Štátny pedagogický ústav, 2011. 243-248.p. ISBN 978-80-968777-3-7,
- [12] RÉVÉSZ, László, BOGNÁR, József. *Az úszásoktatás a rendszerváltozást követő tantervekben* Iskolakultúra 2006. 3. sz. 34-43. p. ISSN: 1215-5233

- [13] TÓVÁRI, Ferenc., PRISZTÓKA, Gyöngyvér., TÓVÁRI, Anett. *Vízhezszoktatás – úszásoktatás. Szakmódszertani ajánlások kisgyermek úszásoktatásához* Sokszerű pedagógiai kultúra, 2015. 210-217. p. ISBN 978-80-89691-05-0
- [14] TÓTH, Ákos. *Az úszás Tankönyve* Semmelweis Egyetem, Testnevelés- és Sporttudományi Kar. Budapest. 2008. 142-143 p.
- [15] VICZAY Ildikó, KONTRA József. *Kisiskolás korú gyermekek úszástudásának és motoros képességeinek fejlesztése úszó foglalkozásokkal Szlovákiában*, Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/4. szám. 2015. 62-75. p. ISSN: 1215-5233
- [16] WHO, World Health Organization *Global report on drowning: preventing a leading killer*, WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. 2014. 50-54. p. ISBN 978 92 4 156478 6

## **FORMABONTÓ OKTATÁS FORMÁLIS KERETEK KÖZÖTT – LEHETŐSÉGEK A DESIGNKOMMUNIKÁCIÓ ÉS A WIKINÓMIKUS EGYÜTTMŰKÖDÉS TALÁLKOZÁSÁBAN**

**Daniella HORVÁTH<sup>1</sup> – Dóra HORVÁTH<sup>2</sup> – Tamás CSORDÁS<sup>3</sup>  
Attila COSOVAN<sup>4</sup> – Ariel MITEV<sup>5</sup>**

### **ABSTRACT**

Millennials and post-millennials (or generations Y and Z) no longer perceive content unlimited in quantity, time, and space as added value but rather as a basic feature of their life. They subject their whole lifestyle to this perception and rather than adapt to their environment, they expect their environment to adapt to their routine and goals in life. Education is no exception to this rule. Real-time moments are losing momentum and situations where the focus is on learning for the pleasure or even goal of learning have become rare. This phenomenon presents a major daily challenge for instructors. The goal of our study is to present and explore the opportunities related to a methodology applied in practical training situations that aims to provide a creative and unconventional solution to address current students efficiently. The method is centered on mass collaboration, both in student-student and instructor-student dynamics, where all participants are perceived as equals and dynamically changing roles are only subordinated to the set goals. Our analysis discusses the possibilities of application of the methodology within a formalized, higher education framework with the aim of contributing to the dissemination thereof.

### **KEYWORDS**

designcommunication, wikinomic cooperation, creative education, ill-structured problems, millennials, generation Z

### **BEVEZETÉS: AZ Y ÉS Z GENERÁCIÓ DETERMINÁLJA A JÖVŐ OKTATÁSI MÓDSZERTANÁT**

2018-ban a felsőoktatás hallgatói bázisát az Y és Z generáció találkozása alkotja [13] [22]. A generációk vizsgálatánál a csoporthoz tartozók születési éve mellett az ebből fakadó eltérő értékorientáció komoly befolyással bír [2], a fiatalok kohorszélmény, „egy adott kohorszhoz való tartozás, az ebből fakadó közös történelmi, kulturális, innovációkhoz kötődő élmények szövege, és az így kialakuló értékorientáció különbözősége” (3. o.) [24] meghatározó. A

---

<sup>1</sup> HORVÁTH Daniella, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing és Média Intézet, Marketing-, Média- és Designkommunikáció Tanszék, daniella.horvath@uni-corvinus.hu

<sup>2</sup> HORVÁTH Dóra, Ph.D., Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing és Média Intézet, Marketing-, Média- és Designkommunikáció Tanszék, dora.horvath@uni-corvinus.hu

<sup>3</sup> CSORDÁS Tamás, Ph.D., Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing és Média Intézet, Marketing-, Média- és Designkommunikáció Tanszék, tamas.csordas@uni-corvinus.hu

<sup>4</sup> COSOVAN Attila, DLA, Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing és Média Intézet, Marketing-, Média- és Designkommunikáció Tanszék, attila.cosovan@uni-corvinus.hu

<sup>5</sup> MITEV Ariel, Ph.D., Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing és Média Intézet, Marketing Tanszék, ariel.mitev@uni-corvinus.hu

felsőoktatásban való részvétel is egy ilyen meghatározó kohorszélmény, amelyet azonban számos, korábban megélt és vele hurcolt generációs tényező is befolyásol.

Az Y generáció kifejezést általában a körülbelül 1982 és 2000 között születettekre alkalmazzák [15]. A szakirodalom által azonosított fő jellemzőik a technológiai irányultság, valamint a feljogosítottság-érzés és a függés sajátos és ellentmondásos egyvelege. Az ezekből fakadó tulajdonságok a magabiztosság, optimizmus, csoport- és teljesítményfókusz, tolerancia és társadalmi elkötelezettség, másik oldalról pedig a túlvédettség, kiszolgáltatottság, túlzott önbizalom, rövid figyelem és lelkesedés, társadalmi naivitás, túlterheltség és általános céltalanság [15] [16]. Az Y generáció az első, a digitális technológiát készségszinten kezelő (digitális bennszülött; digital native) [20] generáció.

A Z generációhoz általában a körülbelül 1995 és 2012 között születetteket soroljuk [13]. Az „interneten felnövő, annak képi és nyelvi világát ismerő generáció tagjai, [akik] rövid, képekkel ellátott, naprakész, igazából real time információkat kezelnek” (6. o.) [24]. A szakirodalom által azonosított jellemzőjük a személyi szabadság fontossága, a nyilvánosság szerepe, a minden korábbinál gyorsabb ritmusban élt élet, a változáshoz való alkalmazkodás, a korlátozott lojalitás, a túlzott önbizalom, bátorság, a szabályok relatív észlelése [19], a digitális eszközök készségszintű használata, ugyanakkor a rövid figyelem is [24]. A digitalizációhoz kapcsolódó meghatározó kohorszélmény, hogy a Z generáció a világ első globális nemzedéke [19]: „a globalizáció következtében a világ különböző pontjain élő fiatalok életét és magatartását [most először] ugyanazok az események, folyamatok és trendek befolyásolják” (10. o.).

A fókuszban álló két nemzedék sajátosságának kiindulópontja és meghatározó eleme tehát az, hogy a digitalizációval és a globalizációval kéz a kézben szocializálódott. Az oktatási intézményrendszert e kohorszélmények komoly kihívások elé állítják [15], „az őket körülvevő környezet és a környezettel való interakció gyakorisága miatt a mai diákok alapvetően másképp gondolkodnak, és másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint elődeik” (131. o.) [13]. A digitális eszközökben és alkalmazási készségében való túlzott önbizalom és kapcsolódó naivitás (digital naives – vö. digital natives) [10] pedig az alternatív információszerezési források – így az oktatási rendszer – devalvációját is jelentik, noha egyre több kutatás szól arról, hogy a digitális csatornák nem befolyásolják alapvetően a tanulási képességeket, amelyek elsajátítása továbbra is szükséges a kritikus gondolkodáshoz [14].

Az oktatónak mind emiatt nem elég magas szakmai tudással, gyakorlati kvalitásokkal, kiváló pedagógiai érzékkel, és hallgatóbarát szemlélettel rendelkeznie ahhoz, hogy a diákok figyelmét és megbecsülését megnyerje, és valós tudás hatékony átadására legyen képes. A vizsgált korosztály sokkal több elvárást támaszt egy oktató felé. Leginkább azt, hogy az ő nyelvén szóljon, és éppen akkor, amikor neki az megfelelő. Nem akar keretes tudást, szabályokat. A valós tudást, a gyakorlati tapasztalatot készen várja, méghozzá személyre szabva, az életviteléhez igazítva. Egyfajta generációs szerepcsere játszódik le, elmosódnak a korábbi tekintélyelvű, hierarchikus tanár-diák viszonyok.

Mindemellett az Y és Z generációt képviselő hallgatók sincsenek könnyű helyzetben, az egyetem mellett számtalan elvárást támaszt feléjük a munka világa is. Egyszerre próbálnak egyensúlyozni a nappali tagozatos diák, a főállású, teljes értékű munkavállaló, és a szabad fiatal szerep háromszögben, ami egyet jelent azzal, hogy az erőforrások ilyen eltérő fókuszú megosztása egyik szerepben sem jelenthet valódi sikert és megfelelést, mindig marad a hiányérzet, ami hosszú távon frusztrációhoz, korai kiégéshez vezethet [3]. Az előadásokat nem látogatják: a ma hallgatója nem hallgat [12]. Legalábbis nem akkor, amikor a tudás valós időben, megszabott keretek között átadásra kerül.

A felsőoktatás tevékenysége és szemlélete azonban értékelhető egy nyújtott szolgáltatás oldaláról is [11], ahol a hatékony tudásátadás igazodik a megváltozott „fogyasztói” igényekhez, és a tananyag tartalommal, élménnyel lép elő. Ha pedig tartalomfogyasztásról van szó, akkor az Y és Z generációk számára másodlagos jelentőségű, hogy az egy egyetemi előadásról vagy egy legújabb sorozatról van szó, akkor és ott szeretné megtekinteni, amikor az illeszthető a napirendjébe. A time-shifting [18] – késleltetett nézés – a médián túlmutató általános jelenséggé vált, amit rövid távon figyelmen kívül hagyhat az oktatási rendszer, de idővel igazodnia kell a megváltozott hallgatói viselkedéshez, és az ezt alátámasztó igényekhez.

A feladat tehát adott, a fennálló élethelyzethez, az Y és Z generáció által hordozott életviteli sajátosságokhoz a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak, előadóknak, pedagógusoknak is alkalmazkodniuk kell. Szükséges ez azért, mert a cél a tudás átadása, egy gondolkodó, kreatív, megfelelő stratégiai látásmóddal rendelkező, szakmai ismeretek birtokában lévő, példamutató hallgatói csoport kinevelése. Az alkalmazott, és e tanulmányban bemutatott módszer a csoport meghatározó kohorszélményére épít. Olyan közösen átélte, mindannyiuk számára jól ismert élményt szolgáltat, amely befolyásolja az adott generáció értékrendjét, látásmódját, és személyiségjegyeit. A tanulmányunkban fókuszba helyezett Y és Z generáció számára ilyen élményt jelent a tudás elérhetősége, szabad megosztása, áramlása. Bárhol, bármikor, bárki számára. A wikipédia, a tömeges tartalom - és tudás generálás, az online lexikon a vizsgált generáció kohorszélményeként értelmezhető, formabontó, ám formális keretek közé is beilleszthető kreatív, oktatásmódszertani megoldás kiindulási alapja. Tanulmányunkban a dilemma feloldására törekszünk, és bemutatunk egy valós esetet, ami könnyedén interpretálható példaként szolgálhat egyéb tudományterületeken, eltérő tematikájú és hallgatói létszámú csoportokban egyaránt.

## **A WIKINÓMIA MINT A DESIGNKOMMUNIKÁCIÓ MÓDSZERTANI KATALIZÁTORA**

### **Designkommunikáció és wikipédikus együttműködés kapcsolata**

“A designkommunikáció (fejlesztésbe integrált kommunikáció) egy olyan kapcsolatteremtési szemléletet képvisel, amely HÍD-ként jelenik meg a különböző diszciplínák és diskurzusok, a társadalom és a gazdaság jelenségei között. A módszerével valósidejű kapcsolatot lehet teremteni oktatás, kutatás és vállalkozás között” [4]. A designkommunikáció tervezői gondolkodás, kreatív alkotói szemlélet, melynek használata a nyílt problémamegoldás során kerül középpontba. A szándékolt értékteremtés és a hozzá vezető út, valamint az ezt támogató eszköztár relevanciájában megkülönböztetünk nyílt és zárt problémamegoldást [6]. Nyílt problémamegoldásról beszélünk, amikor nem áll rendelkezésünkre egy, vagy két helyes út, amikor nincsenek kész módszerek. A Mit? és Hogyan? kérdésekre nincs kész válasz, a módszer és az eredmény egyidejűleg, egymást támogatva fejlődik, magában hordozva az értékteremtést mint eredményt [3]. A feltételezett sikerhez adott tehát a nyílt problémamegoldó helyzetet támogató designkommunikáció, valamint a wikipédia mint módszertani katalizátor.

A wikipédikus, vagy tömeges együttműködés Tapscott [23] definíciója alapján négy pilléren épül: (1) nyíltság, (2) az egyenrangúak együttműködése, (3) megosztás és (4) globális cselekvés. A wikipédikus együttműködés kerül alkalmazásra a tanulmányban bemutatott eset során is. A kiindulási pont a csoportokban végzett munka, ami nem ismeretlen az egyetemi oktatásban, különösen nem a gazdálkodástudományokhoz kapcsolódó egyetemi képzéseken.

Gyakori, hogy 3-5 fős csoportokban kell a hallgatóknak kidolgozni egy projektet. Ezek a felsőoktatásban alkalmazott módszertani elemek a későbbi munkahelyi projekt teamek mintájára szerveződnek, és próbálják leképezni a diplomaszerezés utáni kihívásokat, a munka világában történő mindennapi stratégiai helyzeteket. A tömeges együttműködés oktatásba történő integrálása azonban jóval túlmutat ezeken a determinált kereteken.

Tapscott négy alaptétele a wikinómikus együttműködésről a következőként értelmezhető az oktatás színterén. A nyíltság, nyitottság egy nem biztonságos helyzetben, környezetben való helytállást vár el a hallgatóktól. A korábbi kiscsoportos munkákban az egyértelműen determinált szerepeket a bizonytalanság váltja fel, 20-30 ember közös gondolkodásra, a nyílt probléma együttes megoldására vállalkozik. Ez csak akkor lehet eredményes, ha a résztvevők nyitottsága adott egymás, a feladat és a létrehozandó érték felé is. Mohr és Mohr például azt javasolják, hogy a tréner próbálja feltérképezni és megérteni a résztvevők értékrendjét és saját üzenetét is a célcsoport számára megfogható értékelemek formájában kommunikálja [16].

Az interakció, az egyenrangúak együttműködése kiemelt jelentőségű az oktatás során. Nincs rossz válasz, minden hozzászólás értékes, az egyének hozzáadott értéke hierarchikus viszonyrendszerrel mentes. Az oktató-hallgató, hallgató-hallgató viszony nincs rögzítve, mindenki egyenrangú az együttműködés során. McNeill hangsúlyozza például a hallgatók személyes fel- és megismerésének fontosságát [15]. A csoportszerepek dinamikus változása jellemző, de nincsenek rögzített pozíciók. Ez a rugalmasság és szabadság hivatott ellensúlyozni a nyíltság komponense által hordozott bizonytalanságot. Fordítva pedig a nyitott végű projektek bizonytalansági tényezőként jelennek meg az oktató számára [15], aki a hallgatókkal kölcsönös bizalommal és az így nyert legitimitással tudja sikerre vinni saját kurzusát.

A megosztás jelensége és jelentősége nem vet fel kérdéseket. Az Y és Z generáció életében állandóan, szinte életvitelszerűen kéznél van legalább egy digitális eszköz, amely lehetővé teszi a konstans, aktív, online jelenlétet, a tudás azonnali megosztását. Akár a hiányzó csoporttagokkal, akár a témában érdekelt, és/vagy bevonni kívánt közreműködőkkel, szakemberekkel. De a közösségi oldalakon túl, a táblán, jegyzetekben megosztott tudásanyag, a projekthez kapcsolódó leírt és egymásnak átadott gondolatok is ide tartoznak (1. ábra). A vegyes tanulás (blended learning) jelentőségére hívják fel a figyelmet például Nazarenko [17], illetve McNeill [15], hangsúlyozva, hogy a digitális felületekkel kiegészített oktatás alkalmas a technológiai megoldásokra fogékony hallgatók mélyebb bevonására és motiválására, a tananyagban való elmélyedésre, visszajelzések szerzésére. A blended learning megoldások további jellemzője, hogy egyszerre „formális és informális, technológiára alapozott és emberközpontú, egyéni és társasági, irányított és felfedezés-orientált” [8].

A magyarországi konvergenciaregiók szempontjából érdemes kiemelni, hogy a blended learning megoldások lehetőséget biztosítanak a vízfaj, azaz a nagy felsőoktatási centrumok dominanciájának [21] [25] csökkentésére a térszerkezetben, és hozzájárulhatnak helyben létrejövő komplex oktatási megoldásokhoz, s így a nagy központok erőforrás-elszívó hatásának [9] mérsékléséhez is azáltal, hogy egyes potenciálisan hiányzó kapacitásokat áthelyeznek a virtuális térbe. Így például a lentebb bemutatott oktatási filozófia 2018. ősztől tréning formájában a BCE székesfehérvári Campusán is bevezetésre kerül.

Végezetül a globális cselekvés akár az egyetemeken átívelő együttműködésekben is tetten érhető. A Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) designkommunikáció módszertanára építő mesterkurzusa pontosan ezt a lehetőséget használta ki, amikor három egyetem, a BCE, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) hallgatói együttesen teremtettek értéket a designkommunikáció és a



wikinómikus együttműködés szimbiózisában, és ahol a kreatív eredmény pont a globális cselekvés dimenziójára vezethető vissza [3].

1. ábra. A „Ments meg egy (két?) életet” projekt virtuális csoportjának egy pillanatképe



Forrás: Facebook

### Esettanulmány: Ments meg egy (két?) életet

A tanulmány következő szakaszában egy, a fent ismertetett módszertani elemekkel megvalósult projekt, és annak eredménye kerül bemutatásra. A kreatív oktatásmódszertani eszköz ismertetésén túl a fókusz a felsőoktatási keretrendszerbe történő egyszerű integrálhatóságra került. A kurzus címe: A designkommunikáció vállalatirányítási kérdései. 2018 tavaszán 19 fővel indult el a kurzus a Budapesti Corvinus Egyetemen. A hallgatóknak a Marketing mesterképzés során van lehetőségük a tárgy felvételére, blokkosított, és heti bontásban egyaránt. Az elemzés során a blokkosított kurzusra helyeződik a hangsúly, a téma, a problémafelvetés, a projekt erős társadalmi jelentősége okán ez az idődimenzió került kiválasztásra. Nem ez az egyetlen már megvalósult designkommunikáció és a wikinómikus együttműködés integrálásával létrejött értékteremtő felsőoktatási kurzus, hét további egyaránt értékes projekt mellett döntöttek a tanulmány írói ez utóbbi bemutatásáról.

A kurzus során az első feladat, ami a hallgatókra hárul a kommunikáció és a gondolkodás időbeli sorrendjének meghatározása, vagyis egy prezentáció készítése arról, hogy a gondolkodás vagy a kommunikáció létezett-e elsőként? Ez a feladat már a kurzus elején meghatározza az irányt, a hallgató hozzáállást, az újszerűséget. Vitaalap, elvárja a más fókuszú megközelítést. Ezt követően a kurzus a már ismert modellben halad tovább, 2, majd 4-5 fős csoportokban dolgoznak együtt a hallgatók.

Csak ezt követően kerül ismertetésre a projekt témája, a nyílt problémamegoldás során felvázolásra kerül az értékteremtésre vonatkozó iránymutatás. A szemináriumvezetők eredeti javaslata egy kommunikációs forma kidolgozására irányult volna, melyet „egy földönkívüli is megért”. Azonban a kiscsoportos hallgatói értekezések, és kialakult vitaindító beszélgetések

## A SJE X. Nemzetközi Tudományos Konferenciája X. Medzinárodná vedecká konferencia UJS

Komárom, 2018. szeptember 11-12. – Komárno, 11.-12. september 2018

---

egészen más irányba terelték a kurzust. Így maga a feladat is formálódott, vagyis a konkrét projekt, feladat ott a helyszínen, egy időben és egy térben jött létre, a hallgatók véleményével együtt formálódott, ami a nyílt problémamegoldás első szintjeként is értelmezhető. A projekt tematikája végül a következőkben determinálódott: „Mentsd meg, tedd jobbá egy hajléktalan életét”. A 19 hallgató közösen, összefogva, egy egyetemi kurzus keretén belül, egy kreatív módszertan, tervezői, alkotói kapcsolatteremtés segítségével egy kurzushét alatt 10 hátizsákot készített. 5 női, és 5 férfi hátizsákot, melybe a túléléshez, a fennmaradáshoz, a mindennapokhoz szükséges tárgyak kerültek. A csoport meglehetősen autonóm módon szervezte a projektet. Létrehozta egy virtuális közösséget (csoportot) az online közösségi térben, ahol koncentrált, csak a témában releváns egyeztetés zajlott. Felmérték a környékbeli hajléktalanok helyzetét, készítettek interjúkat, az eredményt értékelték, és együtt beszerezték a szükséges kellékeket.

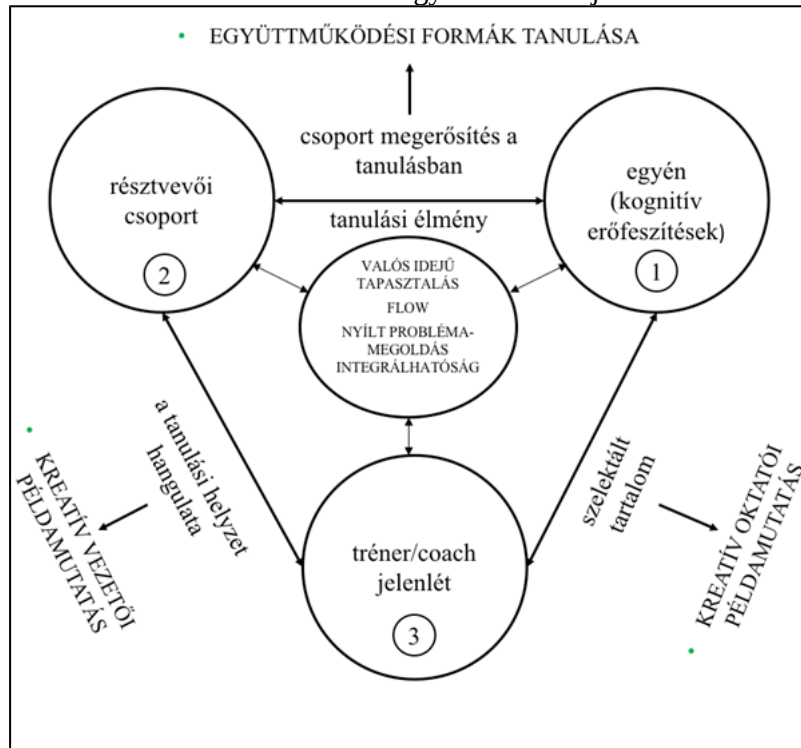
Noha oktatói segítséget, hozzájárulást kértek, de a tanár-diák viszony háttérbe került, mint csapattagok, egyenértékű résztvevők tekintettek az oktatókra. A projekt eredményeként egy kisfilm született (elérhető a következő hivatkozáson: <https://youtu.be/YecYLIpeQiE>). Valós helyzetekben, valós emberekkel, valós érzélemmel, és érzelmek nem meglétével realizálódott, és került bemutatásra az utolsó nap az eredmény.

A kurzus teljesítésén, a látásmód szélesítésén, új elméleti modell és keretrendszer megismerésén túl a hallgatók egy jó ügyért fogtak össze. Egy olyan eredmény született az akadémiai létben, melynek társadalmi haszna és jelentőségének mértéke igen meghatározó. A feladat és a megoldás így beleilleszthető abba a törekvésbe, amely során egyes kutatók, oktatók a társadalmilag is hasznos projektek minél szélesebb körben történő elterjedését fogalmazták meg vízióként, felismerve, hogy a felsőoktatási és kutatóintézmények szerepe a társadalmi innovációban egy növekvő fontosságú téma [1].

A kurzus záró feladata gyanánt a hallgatóknak egy önreflektív esszét kellett írni, mely nagyban segíti a módszertan fejlődését, a hatékonyság vizsgálatát. A tantárgyi tematika alapján kiírt feladat célja a valós hallgatói visszajelzések a kurzus elméleti és gyakorlati aspektusára vonatkozóan, részben irányított, de kliséktől mentes önreflexiót vár (1. táblázat / 1.).

A hallgatói reflexiók ez alapján kitérnek az elméleti alapra, a wikinómikus együttműködés és a kurzus hozzáadott értékére, a hallgató saját szerepére, mely sarokpontok alapján a 2. ábrán látható meghatározó elemeivel megfeleltethetők a visszajelzések. Ezzel bizonyítják a wikinómikus együttműködés létjogosultságát, valamint a könnyed, problémamentes és eredményes rendszerbe illesztését. Tanulmányunkban a 2. ábra a hallgatói visszajelzések alapján kerül értékelésre.

2. ábra. A wikinómikus együttműködés jellemzői.



*Forrás: [7] és [5] alapján saját szerkesztés*

A résztvevői csoport (2. ábra / 2.), csapasztintú tömeges együttműködése, a résztvevői csoport hozzáadott értéke, az összefogás, a közös tudás mint érték, a nyitottság wikinómikus alappillére szinte minden hallgatói esszében megjelenik (1. táblázat / 2.).

A csoport szintje mellett az egyén szerepe, hozzáadott értéke is előkerül (2. ábra / 1.). Mit tesz hozzá, milyen tanulási élményt, többletet adott számára a projekt, létrejön-e valós idejű tapasztalás vagy érzékelhető flow élmény? Igen, a narratívák alapján a valós idejű tapasztalás az egyén szintjén realizálódott, az egyén hozzáadott értéként, valós sikerként, és emlékként rögzítette (1. táblázat / 3.).

A tanulás, mint élményfaktor került az ábrába a készítéskor, mely relevanciájának bizonyítékaul szolgálnak a következő hallgatói vélemények (1. táblázat / 4.).

Az egyenrangúak együttműködése a csoport szintjén megjelent, de vizsgáljuk ennek egy oktató-hallgató vetületét is. A kreatív vezetői példamutatást bizonyítja az oktatók aktív segítő szerepe. Mentorként jelen voltak, bármiikor lehetett őket keresni, azonban teret engedtek a hallgatói csoport kibontakozásának, jól érezték, hogy mikor kellene a megerősítések (1. táblázat / 5.).

1. táblázat. „Ments meg egy (két?) életet” projekt: Illusztrációk

<p><b>1. A feladat</b></p> <p>“Írjon 2 oldalas esszét <i>“Designkommunikáció és wikinómikus együttműködés”</i> címmel, melyben értelmezi és értékeli a designkommunikációs módszertant a BCE megoldott projekt kontextusában.</p> <p>Írja le és értékelje saját szerepét a wikinómikus együttműködésben. Mi volt az Ön legértékesebb hozzájárulása a projekthez? Mit tesz a wikinómikus együttműködés lehetővé, amit a megszokott 5-6 fős csoportos együttműködés nem? Mit „gondol” a designkommunikációról? Hogyan fejlesztené tovább a módszertant? Milyen helyzetekben tartja megfelelő együttműködési formának és milyen helyzetekben nem hatékony? Milyen morális kérdések merülnek fel?”</p>
<p><b>2. Résztvevői csoport értékelei</b></p> <p>“Sokkal több ötlet került elő, mintha csak 5-6 ember gondolkozott volna. Így 20 különféle ötlet/vélemény/nézőpont állt a rendelkezésünkre, ami a feladat sikerességéhez nagyban hozzájárult.”</p> <p>“A szépsége az az egésznek, hogy nem voltam egyedül ezzel, hiszen az egész csapat összefogásra törekedett, és amit elterveztünk, megvalósítottuk.”</p> <p>“Emellett plusz löketet adott a munkához az, hogy tényleg egy csapatnak éreztük magunkat. Lehetővé tette számunkra, hogy sokkal nagyobb dolgot hozzunk létre, így, 20-an, mint kiscsoportos feladat során valaha. A csoportos sikerélmény pedig felülmúlta az egyénit.”</p> <p>“Olyan légkört és közösséget hoztunk létre, ahol mindenki elmondhatta a gondolatait, nem szóltuk le a másikat, mindenki konstruktívan állt a másikhöz, így én is sok ötletet, véleményt megosztottam a többiekkel.”</p>
<p><b>3. Egyéni hozzájárulás értékelei</b></p> <p>“Az egész projektben a legjobb az volt, hogy <b>valóban véghez vittünk</b> valamit, és nem csak elképzelésekről, megvalósítási lehetőségekről beszélgettünk. Lett egy olyan végeredmény, amire tényleg mindannyian büszkék lehetünk, és biztos, hogy 10 év múlva is kedves emlékként fogjuk emlegetni, amikor az egyetemről beszélgettünk.”</p> <p>“Először is szeretném elmondani, hogy nagyon hálás vagyok ennek a tantárgynak, hogy az eddig megszokott csoportmunkákkal ellentétben <b>valódi együttműködés</b> „kóvácsolt” a csoport tagjai között egy olyan cél érdekében, melyet mindannyian magunkénak éreztünk.”</p>
<p><b>4. Tréner jelenlétének értékelei</b></p> <p>“Úgy gondolom, hogy a kurzus felépítése, az oktatók jelen (nem) léte megfelelő volt a hét során a probléma megoldására.”</p>
<p><b>5. Tanulás mint központi elem</b></p> <p>“A kurzus segített abban, hogy <b>fejlesszem kreativitásomat, erősítette a csapatban való együttműködési készségemet</b>, s a jövőben felmerülő problémák megoldásánál a design thinking módszerét is figyelembe fogom venni.”</p> <p>“Összességében úgy gondolom, hogy ez az óra számomra <b>olyan volt, amit még nem tapasztaltam</b> egyetemi keretek között. Sokan tanultam nagy csoportos együttműködésről, emberségről és önmagamról.”</p>
<p><b>6. A wikinómikus együttműködés kimeneti megvalósulása</b></p> <p>“Véleményem szerint <b>ez a gondolkodás bármilyen ötlet megvalósításában segíthet</b>, akár egy új termék piacra dobásáról beszélünk, akár egy új szervezeti megoldásról vagy akár nonprofit szervezetek tevékenységéről.</p>

Forrás: saját minta

A címben rejlő kettősséget szintén alátámasztották a hallgatók visszajelzései, miszerint olyan hozzáadott értéket teremtett nekik a kurzus, és az ott alkalmazott módszertan, mely egy új irányt nyitott nekik, új látásmódot eszközölt, amely a korábbi céljaikra is hatott, sok esetben egészen új jövőbeni tervek, megvalósítandó feladatok generálódtak a kurzus keretei között,

ami ugyancsak azt bizonyítja, hogy a formabontó és kreatív oktatás formális keretek között is lehet eredményes, hordozhat hosszú távon is újat, többletet a hallgatónak (1. táblázat / 6.).

### **ÖSSZEGZÉS: FORMÁLIS KERETEK, FORMABONTÓ ESZKÖZÖK**

A felsőoktatásban a szigorú hazai és nemzetközi sztenderdek miatt nehezebb, és sokszor talán nagyobb energiabefektetést is igényel az, ha kreatív módon, újat, valami mást szeretnénk nyújtani a hallgatóknak. Tanulmányunk egy felsőoktatási szemináriumi rendszerbe illeszhető módszertant ismertet egy konkrét megvalósult projekten keresztül. A megvalósíthatóságot alátámasztja, hogy 2018. tavaszáig összesen nyolc "A designkommunikáció vállalatirányítási módszerei" kurzus zajlott le a Budapesti Corvinus Egyetemen az ismertetett módszertannal. A tömeges együttműködés, a kreativitás, a nyílt problémamegoldás minden esetben adott volt, ám a kontextus – téma, a projektfeladat – eltérő. Minden esetben sikeresen alkalmazható, és kézzelfogható eredménnyel járó kurzus zajlott le fizikailag az egyetem falai között, miközben sikerült azt a felsőoktatási rendszer szabályaihoz, adminisztrációs folyamataihoz igazítani, annak minden ponton megfelelni. A magyarországi konvergenciarégiók szempontjából érdemes kiemelni azt is, hogy egy hasonló oktatási forma teret enged a helyben létrejövő komplex oktatási megoldások megvalósulásának és támogatja a régiós felsőoktatási szerepkörök – így például a Közép-Dunántúl régió, ezen belül Székesfehérvár – erőforrás-megtartó képességét.

### **KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS**

A publikáció a Széchenyi 2020 program EFOP-3.6.1-16-2016-00013 "Intelligens szakosodást szolgáló intézményi fejlesztések a Budapesti Corvinus Egyetem székesfehérvári Campusán" című Európai Unió projektje keretében készült.

### **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1] BENNEWORTH, P., CUNHA, J. Universities' contributions to social innovation: reflections in theory & practice. *European journal of innovation management*, 2015, 18.4: 508-527. doi: 10.1108/EJIM-10-2013-0099
- [2] BERECZKI, N., CSORDÁS, T. Generációk a marketingben: A hazai Jones-generáció és jelenléte reklámfilmekben. *Jel-Kép*, 2016.4: 50-65. doi: 10.20520/JEL-KEP.2016.4.51.
- [3] COSOVAN, A., CSORDÁS, T., HORVÁTH, D., HORVÁTH, D., MITEV, A. *Tervezői helyzetek jelentősége a vezetőképzésben: designkommunikáció és / vagy design thinking*. Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért (EMOK) XXIV. Országos Konferenciája, Komárom (Szlovákia): Selye János Egyetem, 2018.08.27-28.
- [4] COSOVAN, A., HORVÁTH, D. Emóció–Ráció: Tervezés–Vezetés: Designkommunikáció. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 2016, 47.3: 36-45.
- [5] COSOVAN, A., HORVÁTH, D., HORVÁTH, D., NAMAZ, L. Tanulás-munka interface: a valós idejű találkozások jelentősége a digitális oktatási környezetben. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, megjelenés alatt.
- [6] DORST, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design studies*, 2011, 32.6: 521-532. doi: 10.1016/j.destud.2011.07.006.
- [7] DRON, J., SEIDEL, C., & LITTEN, G. Transactional distance in a blended learning environment. *ALT-J*, 2004, 12.2: 163-174. doi: 10.1080/0968776042000216219.

- [8] FORGÓ, S., HAUSER, Z., KIS-TÓTH, L. *A blended learning elméleti és gyakorlati kérdései*. Networkshop 2005 konferencia, Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 2005.03.30-04.01.
- [9] GÁL, Z. A felsőoktatás területi szerkezetének változásai. *Educatio*, 2014, 23.1: 108-120.
- [10] HARGITTAI, E. Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 2010, 80.1: 92-113. doi: 10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x.
- [11] HIGGINS, R., HARTLEY, P., SKELTON, A. The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in higher education*, 2002, 27.1: 53-64. doi: 10.1080/03075070120099368.
- [12] HORVÁTH, D., CSORDÁS, T., MITEV, A., MÓRICZ, É., VÉGH, Z., SZPISÁK T. *Video-produkciós projektek a marketingoktatásban*. Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXI. Országos Konferenciája, Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 2015.08.27-28.
- [13] JUHÁSZ, Cs. Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata. *Közép-Európai Közlemények*. 2017, 10.2: 131-141.
- [14] KIRSCHNER, P. A., De BRUYCKERE, P. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 2017, 67: 135-142. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.001.
- [15] McNEILL, R. G. *Adapting Teaching to the Millennial Generation: A Case Study of a Blended/Hybrid Course*. International Council on Hotel, Restaurant and Institutional Education (ICHRIE), Refereed Track, Paper 3., Amherst (MA): University of Massachusetts. 2011.07.28.
- [16] MOHR, K. A. J., MOHR, E. S. Understanding generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 2017, 1.1: art. 9. doi: 10.15142/T3M05T.
- [17] NAZARENKO, A. L. Blended learning vs traditional learning: What works? (A case study research). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, 200: 77-82. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.08.018.
- [18] NYIRŐ N., URBÁN Á. Vége a hagyományos tévzésnek?: A késleltetett nézés terjedése. *Médiakutató*, 2010, 11.3: 37-48.
- [19] PÁL, E. *A Z generációról...* Irodalmi áttekintés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 2013. URL: <http://www.zgeneracio.hu/getDocument/4252>. Letöltve: 2018.06.30.
- [20] PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 2001, 9.5: 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- [21] RECHNITZER, J. A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. *Educatio*, 2009, 18.1: 50-63.
- [22] SEEMILLER, C., GRACE, M. *Generation Z Goes to College*. New York, NY: Jossey-Bass. 2016.
- [23] TAPSCOTT, D.. *Wikinómia. Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés?*. Budapest: HVG Kiadó, 2007.
- [24] TÖRŐCSIK, M., SZŰCS, K., KEHL, D. Generációs gondolkodás – A Z és az Y generáció életstílus csoportjai. *Marketing & Management*, 2014, 48.klnsz.2: 3-15.
- [25] TÓTH-BAKOS A., SZARKA K., BRESTENSKÁ, B.: On-line fejlesztő értékelés a tanárképzés gyakorlatában . A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciájának tanulmánygyűjteménye. - Szabadka : Újvidéki Egyetem, 2017. - ISBN 978-86-87095-76-2, P. 1047-1059.

## **A PEDAGÓGIA-PSZICHOLÓGIA-MÓDSZERTAN KÉPZÉS HATÁSA A TANÁRI KOMPETENCIÁK FEJLŐDÉSÉRE**

**Lenke MAJOR<sup>1</sup>, Josip IVANOVIĆ<sup>2</sup>, Josip LEPEŠ<sup>3</sup>, Beáta GRABOVAC<sup>4</sup>, Zsolt  
NÁMESZTOVSZKI<sup>5</sup>,**

### **ABSTRACT**

For the first time, in the academic year of 2017/2018, the University of Novi Sad Hungarian Language Teacher Training Faculty has announced the realization of the Pedagogical-Psychological-Methodological (PPM) Training. The professional training was organized for primary and secondary school teachers who during their university studies did not attend any pedagogical, psychological and methodological courses. Throughout the first semester, 20 students could apply for the training of 36 credit points.

The efficiency of the program was tested via a survey with the aim of comparing the students' opinions of teacher competences, organization of teaching, the features of pedagogical tasks elicited at the beginning and at the end of their training. The research results provide an analysis of the transformation of students' views upon their professional competences as well as the depth of the acquired teaching methods and organization forms throughout the training.

### **KEYWORDS**

development of teacher competences; pedagogical-psychological- methodological training; organization of teaching, teaching methods

### **AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KARÁNAK KÉPZÉSEI**

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar az egyetlen olyan intézmény Szerbia területén, ahol teljes egészében magyar nyelvű képzés valósul meg. A Karon BA és MA képzés folyik, mindkét szinten egyaránt képeznek okleveles tanítókat és okleveles óvodapedagógusokat. A BA képzés nyolc féléven keresztül, az MA képzés 2 féléven keresztül tart. A Kar tanterve megfelel a korszerű oktatási elvárásoknak, a bolognai folyamatnak, ami azt jelenti, hogy a többi (európai) tanítóképző programjaival kompatibilis, tehát biztosított az átjárhatóság. [1]

Az alap-és mesterképzés mellett a Magyar Tannyelvű tanítóképző Karon akkreditált pedagógus továbbképzés is folyik, 17 állandó kurzus keretein belül. A 17 képzés tartalma széleskörű, a kurzusok segítséget nyújtanak az anyanyelvi, matematikai, informatikai, képzőművészeti kompetenciák fejlesztésébe, de helyet kaptak többek között olyan témák is, mint a hátrányos helyzetű gyerekek integrációja, az elsősegélynyújtás alapjai, vagy a környezeti nevelés módszertana.

---

<sup>1</sup> Major Lenke: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, lenkemajor@gmail.com

<sup>2</sup> Ivanović Josip: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

<sup>3</sup> Lepeš Josip: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, lepes@tippnet.rs

<sup>4</sup> Grabovac Beáta: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, beagrabovac2@gmail.com

<sup>5</sup> Námesztovszki Zsolt: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, namesztovszkizsolt@gmail.com

A Karon működő Karrierépítő Központ szervezésében olyan képzések kidolgozására is sor került, amelyek nem csak a pedagógusok, de más érdeklődők (egyének vagy csoportok) számára is vonzóak lehetnek. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon dolgozó szakemberek széleskörű kompetenciái mentén olyan jellegű kurzusokat kínál az intézmény, mint például az idegen nyelvű és üzleti kommunikációs kompetenciák fejlesztése, duális képzésben résztvevők képzése, kutatómódszertani és statisztikai tanfolyamok, online programok használatát segítő képzések, csapatépítő tréningek, stb. [2]

### **A Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés bemutatása**

A Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés olyan általános és középiskolai tanárok számára kerül megszervezésre, akik egyetemi tanulmányaik folyamán nem hallgattak pedagógiai, pszichológiai, módszertani tárgyakat, de szakirányú végzettségüknel fogva általános vagy középiskolai szaktanárként dolgoznak. A képzés hozzájárul az általános és középiskolai oktatáshoz szükséges kompetenciák fejlesztéséhez, segítve a tanári munka minőségének és hatékonyságának javítását. A program célja tanárok professzionális alkalmasságának megalapozása, mind pedagógiai és oktatápszichológiai, mind módszertani szinten. A megszerzett kompetenciák és jártasságok az oktatás és nevelés szolgálatába állítva maximálisan segítik a tanulók fejlődését.

A PPM képzés beindítását a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos-oktatói Tanácsa 2017. 06. 20-án fogadta el, az élethosszig tartó tanulási folyamat támogatásával összhangban. A magyar nyelven folyó képzés 30+6 kreditpont megszerzését teszi lehetővé. Összesen 30 kreditpont szerezhető a pedagógiai, pszichológiai, módszertani tárgyakból, és 6 kreditpont a szakmai gyakorlat során. [3]

A két féléves képzés kötelező, kötelezően választható és választható tantárgyak és tanítási gyakorlat köré szerveződik. A pedagógiai és pszichológiai jellegű tantárgyak a kötelező és a kötelezően választható tárgyak keretein belül valósulnak meg. A kötelező tantárgyak 4-4 ECTS kreditpontot érnek. A kötelező tantárgyak a következők:

#### **A) Pedagógiai tantárgycsoport:**

1. Bevezetés a pedagógiába
2. Bevezetés a didaktikába

#### **B) Pszichológiai tantárgycsoport:**

1. Bevezetés a pszichológiába
2. Bevezetés a pedagógiai pszichológiába

A kötelezően választható tantárgyak 4, 3 illetve 2 ECTS kreditpontot érhetnek:

#### **A) Pedagógiai tantárgycsoport:**

1. Nevelélmélet
2. Didaktikai rendszerek
3. Hátrányos helyzetű tanulók integrációja

#### **B) Pszichológiai tantárgycsoport:**

1. Fejlődéslélektan
2. Oktatáslélektan

A módszertani tantárgyak választható tárgyak formájában kerültek meghirdetésre, és 4, 3 vagy 2 kreditpontot érhetnek. A módszertan tantárgyak két modulba szerveződnek, mindegyik modulból legalább egy tantárgy választása kötelező:



**A) A választható tantárgyak első csoportja:**

1. Oktatásinformatika
2. Oktatástechnológia

**B) A választható tantárgyak második csoportja:**

1. Anyanyelvi tantárgy-pedagógia
2. A matematikatanítás módszertana
3. A környezetismeret-tanítás módszertana
4. A testnevelés tanításának módszertana
5. A zeneoktatás módszertana
6. Az idegen nyelv tanításának elméleti alapjai – angol nyelv
7. Az idegen nyelv tanításának gyakorlati alapjai – angol nyelv
8. Az idegen nyelv tanításának elméleti alapjai – német nyelv
9. Az idegen nyelv tanításának gyakorlati alapjai – német nyelv
10. A vizuális kultúra módszertana
11. Szerb mint nem anyanyelv és irodalom tanításának módszertana

A hat pontot érő pedagógiai gyakorlatra a képzés második félévében kerül sor. [4]

## **A PEDAGÓGIAI, PSZICHOLÓGIAI, MÓDSZERTANI (PPM) KÉPZÉS HATÁSA A TANÁRI KOMPETENCIÁK FEJLŐDÉSÉRE**

### **A kutatás célja**

Vizsgálatunk során a PPM programnak a tanári kompetenciák fejlesztésére gyakorolt hatását igyekeztünk feltárni. Összehasonlítottuk a hallgatóknak a képzés elején adott véleményét a tanári kompetenciákra, az oktatásszervezésre, a pedagógiai munka jellemzőire vonatkozóan a képzés végén felmért véleményekkel. A kapott eredmények képet adhatnak a képzésben részt vevő tanárok szakmai kompetenciájának változásáról, és a kurzus során az oktatási módszerekkel és szervezési formákkal kapcsolatban megszerzett kompetenciáik mértékéről.

### **Hipotézisek**

H1: A PPM kurzus végeztével a résztvevők tanári kompetenciái pozitív irányban változnak.

H2: A tanári tulajdonságok értékelésében pozitívan változott a résztvevők véleménye a PPM kurzus végén.

H3: A tanóraszervezés funkcióival kapcsolatban pozitívan változik a résztvevők hozzáállása.

H4: Az egyes, addig kevésbé kedvelt oktatási módszereket gyakrabban alkalmazzák a résztvevők a program elvégzését követően.

H5: A vizsgálatban részt vevő tanárok szerint tanulóik véleménye pozitív irányban változik oktatójuk iránt a kurzust követően.

H6: A vizsgálatban részt vevő tanárok szerint tanulóik véleménye pozitív irányban változik tantárgyuk iránt a kurzust követően.

### Módszer

A vizsgálat egy kétlépcsős felmérés keretein belül történt, amelynek során megvizsgáltuk a hallgatók oktatással kapcsolatos attitűdjét a képzés megkezdése előtt, majd a képzés befejezését követően is. A felmérés során alkalmazott mérőeszköz egy online kitölthető, összesen 56 itemet tartalmazó kérdőív volt. [5] [6] [7]

A kérdőív a következő szakaszokból épült fel:

- A) A résztvevők háttértényezőit vizsgáló kérdések (14 item);
- B) A tanári kompetenciák felmérésére irányuló kérdések (10 item);
- C) A tanári tulajdonságok véleményezése (7 item)
- D) A tanóraszervezés funkcióinak rangsorolása (12 item);
- E) Az oktatási módszerek rangsorolása (11 item);
- F) A diákok attitűdje a tanárral kapcsolatban (1 item);
- G) A diákok attitűdje a tantárggyal kapcsolatban (1 item).

A skála megbízhatóságát vizsgálva a Cronbach-alfa értéke a teljes skálára vonatkozóan 0,69, ami elfogadható eredményt jelent.

### Minta

A vizsgálatban a PPM kurzusra beiratkozott hallgatók teljes mintája részt vett. A 2017/2018-as tanévben először meghirdetett kurzusra összesen 14-en jelentkeztek.

#### A minta háttéradatai

- *Nem:* A résztvevők közül többségében, 9-en (64%) nők, 5-en (36%) pedig férfiak.
- *Életkor:* Életkorukat tekintve a legtöbben, 6-an (43%) a 31-35 éves korosztályba tartoznak 4-e (29%) a 36-40 éves korosztályból került ki. 2-2 résztvevő (14-14%) a 26-30-as, illetve a 46-50-es korosztályból való (1. táblázat).

**1. Táblázat: A résztvevők életkora**

életkor	N	%
26-30	2	14
31-35	6	43
36-40	4	29
46-50	2	14
<b>Összesen</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

- *Középiskolai végzettség:* A résztvevők közül 6-an gimnáziumot fejeztek be. Három résztvevő politechnikai középiskolát végzett, három közgazdaságit, ketten pedig mezőgazdasági középiskolát.
- *Felsőfokú végzettség:* A résztvevők közül 9-en természettudományi végzettséggel rendelkeznek. Három résztvevő állatorvosi illetve állattenyésztő végzettséggel, kettő élelmiszeripari, kettő pedig matematikai végzettséggel, egy résztvevő építőmérnöki, egy pedig gépészeti végzettséggel rendelkezik. Négyen közgazdasági egyetemet végeztek, egy résztvevő pedig angol szakon fejezte be az egyetemet (2. táblázat).

**2. Táblázat: A résztvevők felsőfokú végzettsége**

végzettség	N
közgazdasági	4
állatorvosi/állattenyésztési	3
élelmiszeripari	2
matematikai	2
építőmérnöki	1

gépészet	1
angol nyelv	1
<b>Összesen</b>	<b>14</b>

- *Mesterképzés:* A résztvevők közül 10-en rendelkeznek mesterfokú végzettséggel, 4-en nem.
- *Dolgozott-e az eredeti szakmájában?* A résztvevők közül 9-en dolgoztak az eredeti szakmájukban is, 5-en csak tanárként. A szakmájukban is dolgozók az eredeti szakmát is piacképesnek érzik, a csak tanítóként dolgozók nem.
- *Hányadik osztályban tanít?* A résztvevők közül 6-an tanítanak alsó tagozaton, 3-an felső tagozaton, 2-en középiskolában, egy résztvevő pedig egyéb csoportokban.

A pályaelhagyás okaként a következő indokokat sorolták fel a résztvevők (a teljesség igénye nélkül):

- *„Elsősorban családcentrikusabb a tanári pálya a vendéglátástól. Viszont nem érzem pályaelhagyásnak a váltást. Mivel gyakorlati tantárgyat oktatok, folyamatosan gyakorolhatom a szakmám. Ezen a munkahelyen is jut tér az alkotói szabadságnak és az egyéni stílusnak. A diákokkal való munka sem volt teljesen idegen számomra, mivel a korábbi munkahelyemen folyamatosan foglalkoztam a gyakorlatot töltő diákokkal.”*
- *„Gyermekkoromtól kezdve korrepetálok kedvtelésből, majd a munkám folytán többször került sor új kollégák betanítására. Amióta eredeti munkám mellett hivatalosan is tanítok, ezt felüldülésként élem meg.”*
- *„Nem adódott munkalehetőség a szakmámon belül, a matematika és a gyerekek pedig közel állnak a szívemhez.”*
- *„Rendkívül vonzónak tartom a tanári pályát, a fiatalok oktatását, segítségét.”*

## Az eredmények bemutatása

### A.) A tanári kompetenciák változásának vizsgálata

A felmérésünk során alkalmazott kérdőívben 10 item mérte fel a tanári kompetenciák különböző szintjeit. Négy kompetenciaterület került felmérésre: (1) oktatási kompetenciák; (2) nevelési kompetenciák; (3) értékelő kompetencia; (4) fejlesztő/fejlődő kompetencia. Megvizsgáltuk, hogy a PPM kurzuson részt vevő szakemberek esetében melyik kompetenciaterület a legerősebb, illetve változnak-e kompetenciáik a kurzus végeztével.

A vizsgálat eredményei alapján az első és a második mérés között két kompetenciaterület esetében is szignifikáns növekedés volt tapasztalható az átlagok tekintetében. A nevelési kompetencia területén az első méréskor 3,85-ös átlagot értek el a résztvevők, a második méréskor már 4,19-es átlagot mértünk. Az alacsony elemszámú mintából adódóan a két mérés közötti eltéréseket nem paraméteres próbák segítségével vetettük össze. A Wilcoxon-próba alapján a nevelés területén mért eltérés relevánsnak tekinthető ( $Z=-1,91$   $p=0,05$ ). Ugyancsak jelentős növekedés figyelhető meg az értékelés kompetenciájában is. Az első méréskor mért 3,57-es érték a második mérésnél 4,17 volt ( $Z=-2,57$   $p=0,01$ ). Az oktatás és az innováció kompetenciaterület esetében mért átlagnövekedés nem tekinthető szignifikánsnak (3. táblázat).

**3. Táblázat: A tanári kompetenciák változása a PPM kurzus során**

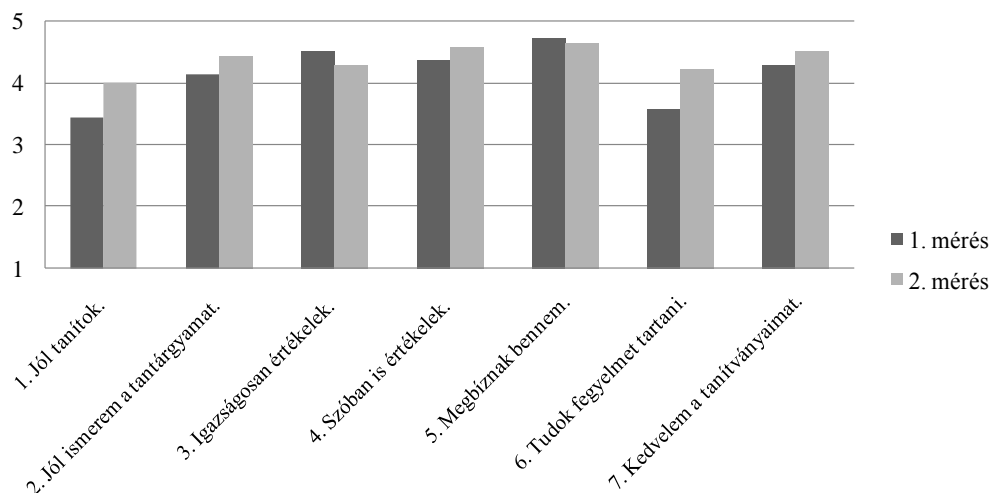
kompetenciaterület	1. mérés		2. mérés		Wilcoxon-próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	Z	p
oktatás	4,28	0,5	4,33	0,4	0,68	0,49

nevelés	3,85	0,5	4,19	0,4	-1,91	0,05
értékelés	3,57	0,8	4,17	0,6	-2,57	0,01
innováció	4,57	0,6	4,67	0,4	-3,51	0,72

**B.) A jó tanító tulajdonságaival kapcsolatos vélemények változásának vizsgálata**

A kérdőív következő 7 kérdése olyan tulajdonságokat sorol fel, amivel a jó tanító jellemezhető. A felmérésben szereplő résztvevők az első mérés alkalmával a bizalmat sorolták az első helyre, vagyis azt a tulajdonságot, hogy a tanulók bármikor fordulhatnak hozzájuk problémájukkal (1. ábra). A második mérés során is ez a tulajdonság szerepelt az első helyen (4. táblázat). Az első méréskor a legkevesbé értékelt tulajdonság az élvezetes órák tartása volt. Ennek a tulajdonságnak a megítélése a második mérésre szignifikánsan növekedett ( $Z=-2,53$   $p=0,01$ ). A második legkevesbé értékelt tulajdonság a fegyelmezés képessége volt az első méréskor. A második mérés alkalmával ez a vélemény is szignifikánsan változott ( $Z=-1,96$   $p=0,05$ ).

**A tanári tulajdonságok változása**



1. ábra: A tanári tulajdonságok változása

**4. Táblázat: A tanári tulajdonságokkal kapcsolatos vélemények**

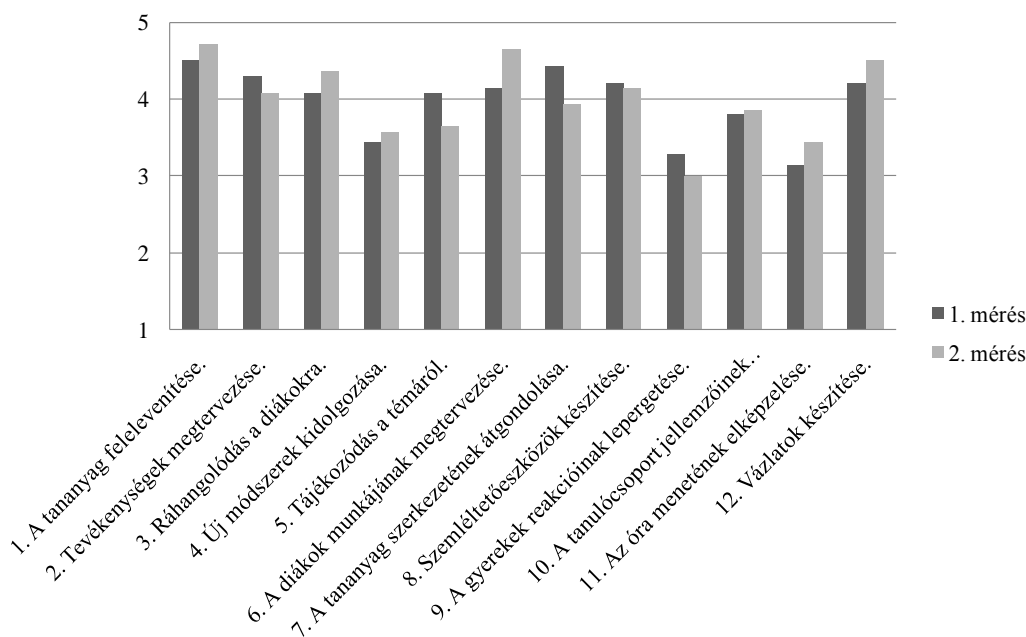
tulajdonság	1. mérés		2. mérés		Wilcoxon-próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	Z	p
1. Jól tanítok, élvezetes órákat tartok, érdekesen magyarázok.	3,43	0,5	4,00	0,5	-2,5	0,01
2. Magas szinten ismerem a saját tantárgyamat.	4,14	0,6	4,43	0,6	-1,63	0,1
3. Az értékelésnél igazságos vagyok.	4,50	0,6	4,29	0,6	-1,13	0,2
4. Nemcsak osztályozok, de szóban is értékelem a tanulók teljesítményét.	4,36	0,7	4,57	0,5	-1,34	0,1
5. Diákjaim bármikor fordulhatnak hozzám tanulmányi problémával.	4,71	0,6	4,64	0,4	-0,5	0,5
6. Tudok fegyelmet tartani.	3,57	0,7	4,21	0,8	-1,9	0,05
7. Kedvelem a tanítványaimat.	4,29	0,6	4,50	0,5	-0,9	0,3

**C.) A tanóraszervezés funkcióinak értékelése**

A harmadik kérdéscsoportban a tanóraszervezés egyes funkcióinak rangsorolását kértük a résztvevőktől abból a szempontból, hogy melyiket milyen rendszerességgel alkalmazzák munkájuk során. Összesen 12 funkció felsorolására került sor (5. táblázat). A résztvevők 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték az egyes funkciók alkalmazását, ahol az 1-es az egyáltalán nem alkalmazom, az 5-ös pedig a teljes mértékben alkalmazom értéket jelentette.

A résztvevők fontos funkcióknak tartották a tananyag felelevenítését, valamint a tervezést (módszerek, tevékenységek, vázlatírás) az első és a második mérés során is. A legkevésbé értékelt funkció a gyerekek várható funkciójának előrevetítése volt. Ez a vélemény a második mérés idejére sem változott (2. ábra).

**A tanóraszervezés funkcióinak értékelése**



2. ábra: A tanóraszervezés funkcióinak értékelése

A második méréskor a diákok igényeire való ráhangolódás ( $Z=-2,0$   $p=0,04$ ), a diákok munkájának tervezése ( $Z=-2,6$   $p=0,008$ ) és a tananyag szerkezetének átgondolása ( $Z=-2,1$   $p=0,003$ ) funkciók értékelése szignifikánsan növekedett. Mindez a program pozitív hatásának nyilvánítható. Ezzel a H3-as jelű hipotézis bizonyítást nyert, ugyanis a résztvevők hozzáállása néhány fontos tanóraszervezési funkció esetében pozitívabb értéket mutat.

**5. Táblázat: A tanóraszervezés funkcióinak értékelése**

tanóraszervezési funkció	1. mérés		2. mérés		Wilcoxon-próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	Z	p
1. A tananyag felelevenítése önmagam számára.	4,50	0,6	4,71	0,6	-1,0	0,3
2. Tanári tevékenységeim (pl. magyarázatok) megtervezése.	4,29	0,4	4,07	1,1	0,8	0,38
3. Ráhangolódás az adott diákcsoportra, az egyes diákokra.	4,07	0,4	4,36	0,4	-2,0	0,04
4. Új, alternatív oktatási módszerek kidolgozása.	3,43	1,1	3,57	1,2	-5,3	0,59

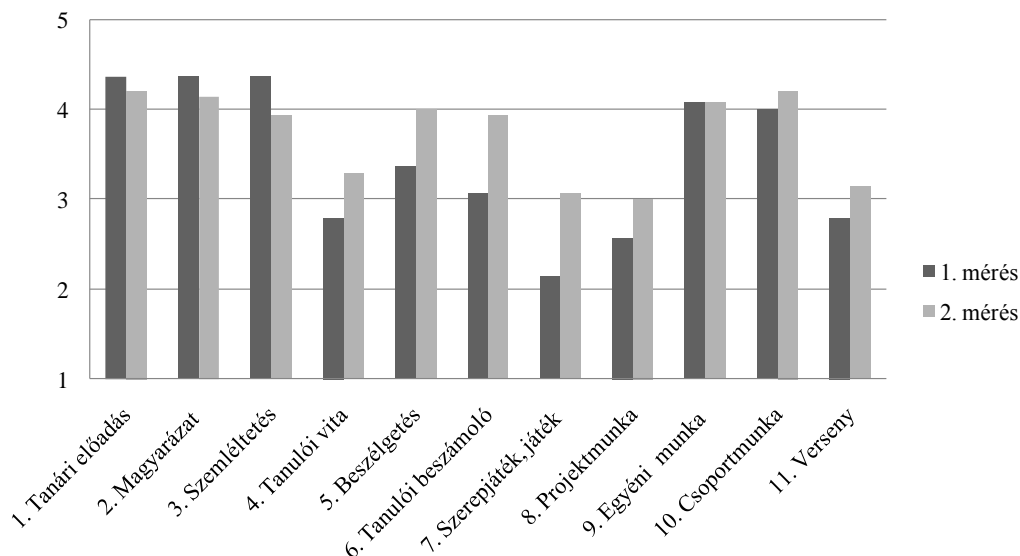
5. Tájékozódás a témához kapcsolódó új tudományos, technikai eredményekről, ismeretekről.	4,07	0,9	3,64	1,3	-0,8	0,4
6. A diákok munkájának megtervezése.	4,14	0,5	4,64	0,4	-2,6	0,008
7. A tananyag szerkezetének átgondolása logikai, érthetőségi szempontból.	4,43	0,5	3,93	0,9	-2,1	0,03
8. Szemléltető eszközök, feladatlapok, segédeszközök, stb. készítése.	4,21	0,8	4,14	0,7	-0,3	0,7
9. A gyerekek várható reakcióinak lepergetése gondolatban.	3,29	1,1	3,00	1,1	-0,8	0,3
10. A tanulócsoport jellemzőinek számbavétele.	3,79	0,5	3,86	0,5	-0,3	0,7
11. Az óra menetének, hangulatának képzeletbeli lejátszása.	3,14	0,9	3,43	0,8	-0,7	0,4
12. Vázlatok készítése.	4,21	1,1	4,50	0,6	-0,5	0,5

#### D.) Az oktatási módszerek értékelése

Az oktatási módszerekkel kapcsolatban 11 lehetőséget soroltunk fel, amelyek rangsorolására kértük a résztvevőket abból a szempontból, hogy mely módszereket alkalmazzák leggyakrabban tanítói munkájuk során. Az 1-es érték azt jelentette, hogy a tanár egyáltalán nem alkalmazza a módszert, az 5-ös érték pedig azt, hogy nagyon gyakran alkalmazza.

A hallgatók az első mérés alkalmával egyforma arányban jelölték meg a tanári előadás, a magyarázat és a szemléltetés módszerének használatát a többi módszer használatának gyakoriságával szemben. Véleményük a második mérés során sem változott számottevően ezen három módszerrel kapcsolatban. A legritkábban a projektmódszer alkalmazására kerül sor a résztvevők körében (3. ábra).

#### Az oktatási módszerek alkalmazásának gyakorisága



3. ábra: Az oktatási módszerek alkalmazásának gyakorisága

A második mérés alkalmával a Wilcoxon-próba értékei alapján a tanulói kiselőadás ( $Z=-2,6$   $p=0,008$ ) módszerével kapcsolatban szignifikánsan növekedett a hallgatók véleménye, ami azt jelenti, hogy a program ideje alatt gyakrabban alkalmazták munkájukban ezt a módszert. Ez az eredmény alátámasztja a H4-es hipotézisben foglaltakat (6. táblázat).

**6. Táblázat: Az oktatási módszerek értékelése**

tanóraszervezési funkció	1. mérés		2. mérés		Wilcoxon-próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	Z	p
1. Tanári előadás, elbeszélés (a tanár szóbeli eszközökkel ismerteti a tananyagot, amit a diákok jegyzeteléssel követnek)	4,36	0,6	4,21	1,2	-0,5	0,5
2. Magyarázat (a tananyag mélységi bemutatása, logikai, érvelési, bizonyítási, stb. úton)	4,36	0,6	4,14	1,1	-0,8	0,4
3. Szemléltetés, bemutatás (írásvetítő, falitábla, modell, videó, magnó, stb.)	4,36	0,7	3,93	1,3	1,4	0,1
4. Megtervezett, előkészített vita tanulók, tanulócsoportok között	2,79	0,8	3,29	1	-1,8	0,07
5. A tananyag kötetlen feldolgozása beszélgetéssel	3,36	1	4,00	1,1	-1,5	0,1
6. Tanulói kiselőadás, beszámoló	3,07	0,9	3,93	0,9	-2,6	0,008
7. Szerepjáték, játék	2,14	1,1	3,07	1,3	-1,6	0,08
8. Tanulók vagy csoportok hosszabb távú feladata egy kézzel fogható produktum létrehozására.	2,57	1,4	3,00	1,6	-0,7	0,4
9. Egyéni tanulói munka (feladatmegoldás, feladatlap, munkafüzet, kísérlet, stb.)	4,07	0,9	4,07	0,7	0,01	1
10. Csoportmunka (a tanulók hosszabb-rövidebb közös munkája)	4,00	1,1	4,21	0,5	-0,3	0,7
11. Verseny a tanulók, vagy tanulócsoportok között	2,79	1,2	3,14	1,1	-0,7	0,4

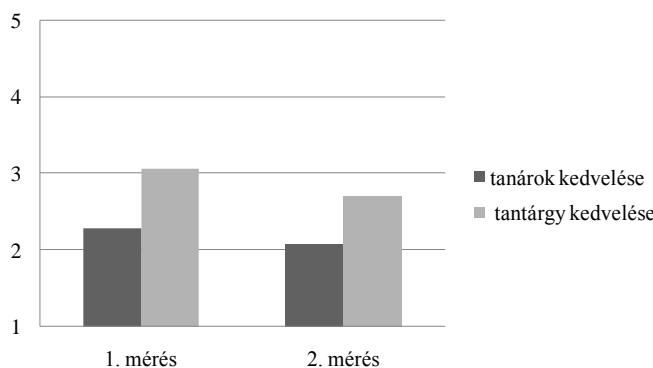
**E.) A tanulók véleménye a tanítóval kapcsolatban**

A következő kérdésben megvizsgáltuk a résztvevők véleményét arról, vajon hogyan vélekednek róluk tanítványaik. Az 1-től 5-ig terjedő skálán az 1-es érték azt jelenti, hogy a tanulók teljesen közömbösek, az 5-ös érték pedig azt, hogy nagyon kedvelik a diákok. Az első mérés alkalmával 2,29-es átlagot mértünk, a második mérésnél 2,07-es átlagértéket. Az értékcsökkenés azonban nem tekinthető szignifikánsnak a Wilcoxon-próba eredményei alapján ( $Z=-1$   $p=0,3$ ). Ennek alapján a  $H_4$ -es hipotézisben foglaltakat el kell vetni.

**F.) A tanulók véleménye a tantárggyal kapcsolatban**

Megkérdeztük a résztvevőket a kurzus elvégzése előtt és után is, hogy hogyan vélekednek tanítványaik az általuk oktatott tantárggyról illetve tantárgyakról. Az 1-től 5-ig terjedő skálán az 1-es érték azt jelenti, hogy a tanulók teljesen közömbösek a tantárggy iránt, az 5-ös érték pedig azt, hogy nagyon kedvelik a tantárggyat. Az első mérés alkalmával 3,07-es átlagot mértünk, a második mérésnél 2,71-es átlagértéket. Az értéknövekedés azonban nem tekinthető szignifikánsnak a Wilcoxon-próba eredményei alapján ( $Z=-1$   $p=0,3$ ). A  $H_5$ -ös hipotézisben foglalt állítás nem nyert bizonyítást.

**A tanulók véleménye a résztvevők szerint**



4. ábra: A tanulók véleménye a tanárokkal és a tantárggyakkal kapcsolatban

## ÖSSZEFOGLALÓ

A vizsgálat során kiderült, hogy a PPM képzésen részt vevő hallgatók véleménye számottevően változik a tanári kompetenciákat illetően, a nevelés és az értékelés témaköre kapcsán.

A képzés végeztével átértékelődtek a jó tanári kompetenciákkal kapcsolatos vélemények is. A résztvevők belátták az élvezhető tanórák tartásának fontosságát, és azt, hogy fontos a fegyelem fenntartása is megfelelő módszerek segítségével az eredményes oktató-nevelő munka érdekében.

A tanóraszervezéssel kapcsolatban a hallgatók véleménye pozitív irányban változott a diákok igényeinek szem előtt tartása, a diákok munkájának megszervezése és a tananyag szerkezetének logikus átgondolása kapcsán egyaránt.

Az oktatási módszerek tekintetében a kurzus során a résztvevők figyelme a hallgatóközpontú módszerek irányába terelődött. A hallgatók által lebonyolított, irányított viták, valamint a tanulói kiselőadások, beszámolók jelentőségét sokkal pozitívabban értékelték a program elvégzését követően.

A programban résztvevők nem tartották valószínűnek, hogy a tanulóknak az oktatókra és a tantárgyakra vonatkozó véleményét befolyásolnák azok a kompetenciák, amelyekre a PPM kurzus elvégzését követően tesznek szert.

A kutatás elején felállított hat hipotézis közül négy bizonyítást nyert, ami alátámasztja a PPM program hatékonyságát a tanári kompetenciák fejlődésére vonatkozóan. A képzésben részt vevő szakemberek a jövőben fokozottabban képesek lesznek elméleti pedagógiai ismereteik bővítésével a tanóraszervezés hatékonyságának növelésére, a hallgatók igényeinek, önálló munkájának előtérbe helyezésére, és az élvezhető, maradandó és a gyakorlatban is alkalmazható tudás átadására.

A program tartalmának fejlesztése a pozitív tapasztalatok és eredmények mellett is fontos. Szükség lesz a jövőben nagyobb hangsúlyt fektetni a részt vevő szakemberek motivációjának növelésére, és hangsúlyozni számukra a pedagógus kompetenciák fejlesztésének fontosságát. Az oktatás minősége a tanári munka minőségén múlik, így a képzés során nem csak a pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeretek elmélyítésére lesz szükség, hanem annak a nézetnek a kialakítására is, hogy az oktatás minőségesebbé tétele és sikeressége kulcsfontosságú szereppel bír a tudásalapú társadalom kialakítása és fenntarthatóvá tétele terén. A PPM programnak biztosítania kell a Vajdaság területén magyar nyelven oktató szakemberek oktatásban való megtartását és szakmai fejlődését. Az első év tapasztalatai a kutatás eredményeiből kiindulva pozitív jövőképet mutatnak, és bizonyítják a program létjogosultságát.

## IRODALOMJEGYZÉK

- [1] Oktatási Program: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2018.
- [2] Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: Képzéskatalógus. Forrás: <http://bit.ly/2HIFjY> [2018.03.10.]
- [3] Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés. Forrás: <http://bit.ly/2FrB6H6> [2018.03.10.]
- [4] Pedagógiai, pszichológiai, módszertani (PPM) képzés: Képzési struktúra. Forrás: <http://bit.ly/2FDj6ZE> [2018.03.10.]



- [5] Fúzi Beatrix (2012): A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. Doktori (PhD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- [6] Bikics Gabriella (2014): Pedagógus kompetenciák rendszerezésének és mérésének elmélete és gyakorlata a német tanárképzésben. In Arató Ferenc (szerk.): Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása, megjelenés alatt. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- [7] Nikitscher Péter (2015): Milyen a jó pedagógus? Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján. *Educatio*, 24 (1), 129-139.

## SZIMULÁLJUNK SPANYOLUL GLOBÁLIS SZIMULÁCIÓ EGY SPANYOL NYELVÓRÁN

Eszter NÉMETH<sup>1</sup>

### ABSTRACT

“Global simulation” is a foreign language system in which students, through group work and role-playing, create their own worlds, and simulate a variety of situations by interacting with others. Although the system is over 40 years old, in Hungary “Global simulation” was mostly utilized by French teachers. It was less practiced by teachers of Spanish who found it not as useful. In Hungarian language speaking areas there has not yet been research as to how to apply the role-playing method in Spanish teaching. Even today, this teaching method is relevant, and with the assistance of on-line tools, it can effectively improve a student’s foreign language understanding.

### KEYWORDS

global simulation, Spanish, foreign language, university, class activity, level intermediate

### BEVEZETÉS

Bár a nyelvoktatásban használt globális szimuláció, mint kreatív nyelvtanulási módszer már negyven éves múlta tekinthet vissza és a világ számos országában elterjedt, Magyarországon leginkább a francia nyelvtanárok körében ismert és alkalmazott módszer. Francia nyelvtanár kollégáim használják és a Francia Intézet továbbképzésein a mai napig gyakorolják a globális szimulációt, például a nyári egyetemen Gonda Zita<sup>2</sup> vezetésével. Magyarul Lannert István, Vatai Éva és Zentai Tünde publikáltak a témában, illetve a francia módszer olasz nyelvórán való alkalmazásáról Simor-Hadrik Zita írta le a tapasztalatait. Én először a Budapesti Műszaki Egyetemen tartott továbbképzésen találkoztam a módszerrel, egy német nyelvtanár kolleganőnk mutatta be, hogy ő hogyan alkalmazza a globális szimulációt néhány egyetemi óráján. Bár spanyol nyelvterületen is ismert e játékos tanítás, a magyarországi spanyoltanítási gyakorlatban azonban nem alkalmazott módszer, emiatt is gondoltam, hogy mindenképpen szeretném kipróbálni. Dolgozatomban a módszer rövid ismertetése után a saját projektemet mutatom be.

### A globális szimuláció

A globális szimulációt – simulation globale – az 1970-es évek végén a párizsi BELC munkatársai dolgozták ki, a módszer a drámajátékok egyik fajtája, melyben a résztvevők a tanár irányításával egy saját, koherens világot (pl. várost, falut, cirkuszt, szigetet vagy vállalatot, szállodát) hoznak létre és keltenek életre, melyben szerepeket kapnak vagy vállalnak, és mindeközben a nyelv minden egyes funkcióját szimulálják. A résztvevők bárki bőrébe bújhatnak, kortól és nemtől függetlenül, az egyetlen feltétel, hogy a szimuláció végéig meg kell

---

<sup>1</sup> Németh Eszter

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Idegen Nyelvi Központ  
enemeth@inyk.bme.hu

<sup>2</sup> <https://universitedete2016.wordpress.com/2016/04/20/atelier-a6-simulation-globale-zita-gonda/>

örizniük a személyiségüket, valamint minden feladatban és helyzetben a felvett személyiségüknek megfelelően kell cselekedniük.

A játék során a tanár nem vesz fel kitalált személyiséget, az ő szerepe az irányítás, kívülről határozza meg a feladatokat és az annak megfelelő munkaformát (egyéni, csoportos vagy páros munka). Határozottan vezeti a játékot, úgy, hogy közben a klasszikus tanári szerepről a játék közben lemond, mivel például a folyamatos javítás hátráltatná és kizökkentené a szituációból a diákokat.

A résztvevők száma a kiscsoporttól a 30 fős osztályig terjedhet, életkoruk nincs korlátozva, a módszer akár már a kezdő szinttől is alkalmazható, egészen a szaknyelv tanításáig.

Témáját tekintve a szimulációk két csoportba oszthatók, általános témájú (pl. falu, város, sziget) és szakmai-szakértő szimuláció (pl. szálloda, utazási iroda, konferencia, vállalat).

Minden globális szimuláció három részből épül fel, ezek megléte a módszer alkalmazásának alapfeltétele. Az első a helyszín megtervezése vagy felépítése, a második a helyszín belakása, vagyis a szereplők megszületése, végül pedig az eseményeket és történéseket találjuk ki. A szimulációt egy záró játékkal fejezhetjük be, ennek alkalmazása azonban már opcionális.

A szimulációs játék időtartamát tekintve, Lannert István szerint három változat lehetséges: extenzív (rövidített, kb. 10-20 tanórán), intenzív (hosszadalmas, 50-60 tanórán) és vegyes (mini globális szimuláció 5-10 és 20-50 tanóra közötti).

Előnye többek között, hogy a négy alapkészséget (olvasás-, írás-, hallás utáni megértés, beszéd-) együtt fejleszti valóságos környezetben; a fiktív szerepekben a tanulók kevésbé gátoltak, minden tanuló részt vesz, mindenkinek a véleménye számít a közös feladatokban; jobb lesz a tanulók önismerete, konfliktusmegoldó képessége; gazdagodik országismereti tudásuk és látókörük. [1], [3], [4], [5], [6]

## **A GLOBÁLIS SZIMULÁCIÓ EGY EGYETEMI SPANYOL NYELVÓRÁN**

### **Az előkészítés**

Ahogy a bevezetőben említettem, a dolgozatomban a globális szimuláció spanyol általános nyelvi kurzuson való alkalmazását mutatom be a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen.

Mint minden nyelvtanár, én is mindig arra törekszem, hogy az óráim minél változatosabbak és érdekesebbek legyenek, ezért is keltette fel az érdeklődésemet a globális szimuláció. Arra is kíváncsi voltam, hogy ebben a korosztályban hogyan alkalmazható ez a játék, főleg, mivel a legtöbb tanulmány fiatalabb, általános iskolai és gimnáziumi diák nyelvi óráján keresztül mutatja be a módszert.

A globális szimuláció alapelveinek és irodalmának megismerése után az első kérdés, ami felmerült, hogy milyen szintű csoportban és milyen időtartammal tudom a játékot alkalmazni.

### **A nyelvi szint és intenzitás, egyetemi sajátosságok**

Az egyetemünk nyelvóráinak sajátossága, hogy ugyanazon a szinten több kurzust is hirdetünk, ugyanazzal a tananyaggal. Ennek célja, hogy ha a következő félévben a hallgató csak más időszámban tudja a kurzus folytatását felvenni, akkor is ugyanonnan folytassa a tanulmányait, mint ahol az előző kurzuson abbahagyta, vagyis így biztosítani tudjuk a kurzusok közötti átjárhatóságot. A másik ok, ami miatt ugyanaz a tanmenet az azonos szintű kurzusokon az az, hogy ezek egymásra épülnek, vagyis pl. a Kezdő 1-es kurzus folytatása a Kezdő 2-es.

Mindezek miatt a tanmenet adott, minden tanár ugyanabból a tankönyvből tanít, és ugyanazokat a leckéket tanítja a félév során.

A globális szimuláció többféleképpen alkalmazható, lehet egyetlen eleme a tanórának, vagyis az egész óra szimuláció, lehet a szokásos, hagyományos órák kiegészítője, például egy tankönyv használata mellett csak időnként alkalmazva azt, illetve lehet csak akár egy-két órát egy szimulációnak szentelni. A mi nyelvóráink adottságaiból kifolyólag csak a második eset jöhetett szóba, mivel az adott tananyagot teljes mértékben el kellett sajátítaniuk a hallgatóknak. Így az intenzitást illetően a vegyes, mini szimuláció mellett döntöttem. Ez azt jelentette, hogy mivel az általános nyelvi kurzusok heti négy órák (heti kétszer 90 perc), ebből két tanórán tudtuk a szimulációt alkalmazni.

Mivel minél több időben szerettem volna a szimulációval tanítani, az a lehetőség, hogy teljesen kezdő csoportban alkalmazzuk, szintén nem jöhetett szóba, főleg azért sem, mert fontosnak tartom, hogy a szimuláció során csak az idegen nyelvet használjuk, a diákok egymás között is, illetve velem, a tanárral is. Ez pedig egy kezdő csoportban sok esetben lehetetlen, illetve nagyon időigényes. Emiatt egy haladó szintű csoport mellett döntöttem. Ebben az esetben a hallgatók két vagy két és fél éve tanulták már a spanyol nyelvet.

### **A csoport**

A csoport létszáma 12 fő volt, a nemek szerinti összetétele pedig vegyes. A nyelvtudásukat tekintve nem volt homogén a csoport, mivel a kurzuson való részvételnek nem feltétele, hogy a hallgató az előző szintű kurzuson résztvegyen, hiszen lehet, hogy korábban már máshol, pl. a középiskolában tanulta a spanyol nyelvet. Ez azonban nem jelentett problémát a globális szimuláció során, hiszen a cél a valós élethelyzetek szimulációja. A felvett szerepek között külföldiek is voltak (magyarok, németek, finnek), akik beszélhetik lassabban vagy több nyelvi hibával a spanyol nyelvet, így ettől is élő lett a szituáció.

### **A tankönyv**

A haladó szintű csoportokban a Colores 3-as nyelvkönyvből tanulunk. A tankönyv szerzőinek célja az volt, hogy B1-B2 szinten alapos ismereteket nyújtson az érettségire és nyelvvizsgára készülőknek, illetve a tanuló az élő nyelvet sajátítsa el a maga gyakorlati, köznapi fordulataival.<sup>3</sup> A tankönyv témái az érettségi és a B2-es nyelvvizsga témaköreit fedik le, a korábban (Colores 1 és 2) tanult témák felelevenítései, ismétlései és ezek kiegészítései. Ezek a témák például a család és családtípusok, a munka, a tanulás, oktatás, vagy a szolgáltatás, ügyintézés. Ezekben a hétköznapi témákban könnyen alkalmazható a szimulációs játék, mivel a hallgatók könnyen beleélik magukat a szerepükbe. Lannert István is úgy gondolja, hogy „A szimulációs módszer kiváló lehetőséget biztosít a középfokú nyelvvizsgára való felkészítésre.” [1]

### **A szimuláció felépítése**

Az első tanórán a hallgatók megismerkedtek a játékkal, a hellyszínnel és a szerepekkel. Az általános témájú szimulációk közül a lakóházat választottam. Két lehetőségünk van, választhatunk egy létező helyszínt vagy megálmodhatunk egy fiktív világot. Én az első mellett döntöttem, egy madridi többemeletes, belvárosi bérházat választottam a szimuláció helyszínül, ahol a diákok a lakók. Többek között az időspórolás miatt döntöttem a németes kolléganőm módszere mellett, vagyis, hogy nem a diákokkal együtt találjuk ki, mi legyen a helyszín, és nem is ők találják ki a szerepeiket, hanem én választottam ki a lakóházat és a szereplőket is én

---

<sup>3</sup> Gajdos Zsuzsanna, Nagy Erika, Seres Krisztina *Colores 3*. Budapest: OFI

találtam ki. A másik ok pedig az volt, hogy a témaköröket végigtanulmányozva alakítottam ki a foglalkozásokat és találtam ki a helyzeteket, amelyekbe a szereplők kerülnek a játék során. Ezért lett az egyik szereplő munkanélküli, mert a munka témánál ő keresett munkát, illetve neki adtak tanácsot a többiek a munkakereséssel kapcsolatban.

Az első lépés tehát a ház megismerése volt, ezt kivetítettem, a Google-térképen megnéztük, hogy Madrid melyik negyedében található, milyen a környék, milyen a közlekedés. Így azonnal átismételtük a közlekedés témát, a civilizációs ismeretek is előkerültek, illetve a *ser/estar/hay*, vagyis a három létige használatát is gyakoroltuk.

A második lépés a szerepek kiosztása volt. Az előre elkészített identitásokat egy boríték-ból húzták ki, először egy nevet és ezzel együtt egy nemzetiséget kaptak, utána az életkort, a foglalkozást, egy-egy jellemző tulajdonságot, illetve, hogy mit szeretnek és mit nem szeretnek, végül pedig kihúzták, hogy a házban melyik lakásban laknak.

Fontosnak tartottam, hogy különféle nemzetiségű lakók szerepeljenek, ahogy ez egy madridi bérházban egyébként is természetes, a különböző helyzetekben ezzel is fejlesztve az interkulturális kompetenciájukat.

Ahogy mindenki megkapta a szerepét, az egy lakásban lakók összeültek és megismerkedtek egymással. Mivel az utóbbi időben nagyon sokan költöztek be a házba, tartottunk egy lakógyűlést, ahol mindannyian bemutatkoztak, elmondták, mivel foglalkoznak, mióta élnek a házban, és az is kiderült, hogy például az azonos vezetéknevű és nemzetiségű személyek között milyen kapcsolat van. Ennél a résznél már az óra végéhez értünk, de szinte abba sem akarták hagyni, nagyon gyorsan beleélték magukat a szerepükbe.

A továbbiakban minden második órán került sor a szimulációra, az adott témához kapcsolódóan.

### **A feladatok és helyzetek kidolgozása**

A feladatok kidolgozásánál alapul vettem a tankönyvnek és a munkafüzetnek az adott témához kapcsolódó feladatait és ezeket dolgoztam át vagy egészítettem ki a globális szimulációs gyakorlatokhoz. Az órai feladatok célja a kommunikatív nyelvi kompetencia fejlesztése, vagyis egy olyan nyelvtudás és nyelvhasználati képesség elérése, amely az adott nyelvi szituációban megfelelő, ennek eléréséhez pedig a feladatok a négy nyelvi alapképesség fejlesztésére irányulnak.

A kidolgozásánál a következő szempontokat is figyelembe vettem:

- a szókincs fejlesztése: minden témának megfelelően,
- a nyelvtani szerkezetek begyakoroltatása: a kötőmód (subjuntivo), a múlt idők, a feltételes mondatok, a névmások, a személytelen szerkezetek, a változással kapcsolatos igék és a létigék használata,
- a nyelvi funkciók fejlesztése: információt kérni és adni, meghívni, elfogadni vagy elutasítani a meghívást, tanácsot kérni és adni, véleményt mondani, panaszkodni, stb.

Példaként a munka témánál, ahogy korábban említettem, az egyik lakó munkanélküli és munkát keres. A „*Hogyan keressek munkát?*” feladat célja a szókincsbővítés, a munkakeresés fázisainak megbeszélése. Miután kiderült, hogy az egyik lakótárs munkát keres és elég tanács-talan és tapasztalatlan, a lakók próbálnak segíteni neki. Mindenki részt vesz a feladatban, elmondja a saját tapasztalatait és ötleteit, ebből pedig egy mentális térkép készül. Közben használják a múlt időket, a feltételes módot, véleményt mondanak, tanácsot adnak. Próbáltam online formában a mentális térképet elkészíteni, de nagyon sok időt vett igénybe, így maradt a táblára vagy csoportokban A3-as lapokra rajzolás, illetve utólag elkészült egy digitális változat.



1. ábra: Munkakeresés – mentális térkép

A feladatok és helyzetek kidolgozásánál van egy lineáris szál, a bemutatkozástól kezdve, a lakók megismerkedésén át a különféle helyzetek megoldásáig. Ez a szál az, amit a tanár előre megtervez, ez a szimulációs játék gerince. Miután azonban a globális szimuláció egy kollektív kreatív tevékenység, amelyet ugyan a tanár irányít, de tartalommal maguk a diákok, a szereplők töltenek meg, így nem látható előre, hogy ezek a helyzetek milyen reakciókat váltanak ki a szereplőkből és milyen újabb elemek kerülnek ezáltal a játékba. Ezekre a fordulatokra a tanárnak nyitottnak kell lennie és a szimulációs játék javára kell fordítania. Erre a helyzetre egy konkrét példát említenék.

Az egyik tanuló több órán keresztül hiányzott, nem is jelentkezett. Először a házban beszéltek meg a lakók egy-egy kisebb csoportban vagy párban, egy lépcsőházi találkozás alkalmával, hogy tudja-e valaki, mi történhetett a hiányzó lakóval. Ez a helyzet fejlesztette a képzelőerőt, a kreativitást, a fantáziát, és gyakoroltuk a jelen és múlt idejű valószínűség kifejezését (futuro, condicional, subjuntivo). A csoportos vagy páros feladat után megbeszéltük, hogy mi lehet vele, abban maradtunk, hogy beteg és kórházban van. Így mindenki egyénileg írt egy e-mailt a beteg lakónak: megkérdezte, hogy van, segíthet-e valamiben, jobbulást kívánt (subjuntivo használata), mi lesz, ha majd jobban lesz (subjuntivo és jövő idő gyakorlása) (pl. majd együtt ültetnek virágot az udvaron), illetve azt is leírták a saját nézőpontjuk szerint, hogy mi történt az elmúlt hetekben a házban (a múlt idők gyakorlása).

Ezek a váratlan fordulatok még élőbbé, dinamikusabbá tették a szimulációt, ami a nyelvtanulás során elengedhetetlen.

Ahogy a digitális segédeszközök bevonása is az. A hallgatók az egyetem egész területén rendelkeznek WIFI-hozzáféréssel, az órán mindenki használ valamilyen eszközt, laptopot vagy a legtöbbször a telefonjukat. Leginkább szavakat keresnek, de a Google-ben megosztott dokumentumokat is használjuk, illetve egyéb alkalmazásokat is, mint pl. a WordReference, a Facebook, a Quizlet vagy a Kahoot.

### **A diákok szerepe**

A helyzetből adódóan, a tanórán a diáknak két szerepe is van: az egyik a diák szerep, ami a klasszikus tanórai tanár-diák szereposztásból adódik, a tanuló, a diák-diák, a valós személy,

aki idegen nyelvet tanul; a másik pedig a globális szimulációban felvett szerep, mely csak a játék ideje alatt létezik, a diák-szereplő, a diák-fiktív személy. [3], [5]

A játék előrehaladtával, ahogy a diákok egyre jobban beleélik magukat a szerepbe, újabb és újabb információkat és történeteket adnak hozzá a személyiségük életéhez, egy érdekes jelenség történik: a diák-diák, vagyis a globális szimuláción kívüli diák egyre többször a felvett személyisége bőrébe bújva válaszol, old meg feladatokat. Egymást is a felvett nevükön szólítják a szimulációs játékon kívül is.

### **Értékelés – vélemények**

Az egyetemünkön nagy hangsúlyt fektetünk a diákok visszajelzésére és a kurzus értékelésére. Erre többféle módszert is alkalmazunk, a diákok a Neptunban értékelhetik a kurzust, de az órán is kérünk visszajelzést, a félév során többször is. Sajnos az utolsó órák hetében már a vizsgákra készülnek és sokan nem tudnak bejönni a nyelvórákra, így ilyenkor már csak egy rövid szóbeli értékelésre van mód. A beszélgetésekből kiderült, hogy összességében jónak találták a módszert és szívesen folytatnák a későbbi nyelvórákon, tetszettek a szerepek, van, aki szerint így többször szólalt meg az órán, mint a korábbi órákon, sokat kellett együttműködni és együtt döntéseket hozni, valóságok voltak a szituációk. A negatív kritika az volt, hogy néha úgy érezték, túl sok időt vesz el az órából és egy hallgató említette, hogy neki eleinte nehéz volt a szerepe szerint reagálnia.

### **ÖSSZEGZÉS**

A diákok véleménye és a saját tapasztalatom alapján is mindenkinek ajánlom a globális szimuláció módszerét, mert bár valóban sok felkészülést igényel, de nagyon sok a pozitív hozadék. Ahogy a korábbi tapasztalatok is mutatják, nem szükséges az egész tanórát a játéknak szentelni, lehet csak egy-egy tanórán ezzel foglalkozni, amelyen például egy ünnepet játszani el egy faluban, de lehet a félév lezárásaként játszani csak egyetlen órán. A lényege, hogy jól kidolgozott és felépített legyen a szimuláció. A diákok szeretnek játszani, és ha ezt a már negyven éves módszert a mai, digitális nemzedék számára átdolgozzuk, digitális segédanyagokkal gazdagítjuk, egy régi-új módszert kapunk, melyben a diákok digitális tudását is felhasználva fejleszthetjük hatékonyan az idegen nyelvtudásukat.

### **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1] LENNERT, István *A globális szimuláció*. Budapest: Drámapedagógiai Magazin, 2009. 44-52.
- [2] FISCHER, Johann, MUSACCHIO, Maria Teresa, STANDRING, Alison (ed.) *Aprovechar los proyectos en Internet de estudios de caso y simulaciones*. EXPLICS Partnership, 2009
- [3] ROLDÁN, Magdalena *Simulación y narrativas en la clase de ELE*. In Sans, N. Y Miquel, L. (coors). *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3. Madrid: Fundación Actilibre. Cuadernos del tiempo libre, 1996. 211-222.
- [4] SIMOR-HADRIK, Zita *Drámajáték a nyelvoktatásban – Egy francia módszer olaszórán, az Immeuble*. Budapest: Iskolakultúra, 2013/5-6. 82-89.
- [5] VATAI, Éva *Globális szimuláció és dráma – kollektív alkotási lehetőségek a nyelvi órán*. Budapest: Drámapedagógiai Magazin, 2010/1. 21-24.

- [6] ZENTAI, Tünde *A drámapedagógia alkalmazása az idegen nyelvek tanításában*  
<http://eotvos.nyf.hu/huro/doc/tehetsegprogram-francia-nyelvi-drama-tananyag-hu.pdf>,  
2018.05.24.



## **A NEMZETI OVI-SPORT PROGRAM, AVAGY INKLÚZIÓ ÉS SPORTÁGSPECIFIKUS MOZGÁSTANULÁS ÓVODÁSOK SZÁMÁRA**

**ORBÁN-Sebestyén Katalin<sup>1</sup>, SÁRINGERNÉ Szilárd Zsuzsanna<sup>2</sup>,  
MOLNÁR Andrea<sup>3</sup>, HEGEDŰS Gábor<sup>4</sup>,**

### **ABSTRACT**

Ovi-Sport Public Utility Foundation was founded in 2011 by Jenő Buzánszky Olympic champion football player, quarterback of the Hungarian 'Golden Team', who was elected Sportsman of the Nation in the same year.

The National Preschool Sports Program developed by the experts of the foundation is a special program aiming at supporting exercise and skills development of preschool age children with the help of sport-specific physical education. The foundation have issued professional publications on football, handball, badminton, tennis, volleyball as well as inclusive physical education curriculums. The main objective of this latter is to give special attention to the physical education of children with special educational needs as in Hungary today there are approximately 10 000 such preschool-age children.

Further professional goals of the Foundation are special trainings for preschool and kindergarten teachers primarily through physical education curriculum using the sports-specific exercises of the program, but always laying great emphasis on the primary objective: exercise development. An indispensable condition for the implementation of the Preschool Sports Program is a mini multifunctional sports ground that provides a suitable environment for expert training for preschools, kindergarten teachers and the children equally.

In our presentation and study we wish to give a comprehensive picture of the operation of the Foundation, of the support to preschools and kindergartens, of the professional background of the National Preschool Sports Program and the possibilities offered by multifunctional sports grounds.

### **KEYWORDS**

preschool sports, exercise development, multifunctional, sports ground, foundation

### **BEVEZETÉS**

Rendkívüli mértékben megnőtt az igény az óvodás korú gyermekek mozgásfejlesztésére. Ennek oka a mai felnőttek mozgásszegény életmódja valamint az elemi mozgások ismeretének hiánya. Tapasztalataink alapján azt kell, hogy mondjuk, hogy a mai gyermekek saját testének működésével, koordinációjával és kondíciójával kapcsolatos ismeretek hiánya is jelentős gond, ezért van az, hogy sok gyermek idegenkedik a rendszeres és/vagy versenyszerű sporto-

---

<sup>1</sup> Orbán-Sebestyén Katalin, Testnevelési Egyetem, Doktori Iskola, H – 1123, Budapest, Alkotás út 44. sebka-ta@t-online.hu,

<sup>2</sup> Sáringerné Szilárd Zsuzsanna, Semmelweis Egyetem, Pető András Kar, H – 1085, Budapest, Üllői út 26. saszi@t-online.hu,

<sup>3</sup> Molnár Andrea, Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány, H – 1025, Budapest, Szépvölgyi út 52. andrea.molnar@ovi-sport.hu,

<sup>4</sup> Hegedűs Gábor, Debreceni Honvéd Olasz Focisuli, H – 4026 Debrecen, Jókai u. 36., info@olaszfocisuli.hu,

lástól. Az Ovi-Sport Program kidolgozását alapvetően a fent vázolt helyzet indukálta. A program kiadványainak szerzői szerint a változtatásokat a legfiatalabb korosztályban kell elkezdeni.

A szakmai program lényege, hogy az óvodapedagógusok számára átadásra kerüljön egy általános és átfogó gyakorlatorientált elméleti tájékoztatás valamint a kisgyermek mozgás-, személyiség- és képességfejlesztésének alapvető mozgásanyaga, sportágspecifikus gyakorlati keretek között [1].

A kisgyermek fejlesztésével foglalkozó pedagógusok jól tudják, hogy a sokoldalú fejlesztés elengedhetetlenül fontos a felnőttkori személyiségjegyek megalapozásában. Ebben az összefüggésben a megalapozás kifejezés nem túlzás, mivel a 3-7 éves gyermek fejlődésében a testi funkciók csíráinak ápolása alapját adja nem csak a jó kondíciónak és koordinációnak, de az agyi struktúrák fejlődésén keresztül a pszichés képességek hatékony fejlesztésének is. Ezzel azoknak a tanulási képességeknek a fejlesztését érjük el, melyek az iskolába kerüléstől kezdve meghatározzák a gyermek további sikeres előrehaladását. Ebben az életszakaszban a gyermek különösen érzékeny a testi fejlődésére kiható hatásokra. A mozgás vezérlésének agyi szerveződése együtt jár olyan agyi struktúrák funkcióinak javulásával, melyek a tanulási képességek alapjait adják [2].

Demeter szerint a testkultúrának és sportnak az agyféltekékre gyakorolt pozitív hatását, a szenzibilis impulzusok tropikus hatásában látjuk, ami azt jelenti, hogy az aktív testrészek aktivizálják az agykéreg anyagcsere folyamatait, és biztosítják azoknak az agyterületeknek az ingerelhetőségét, amelyek a mozgások ellenőrzésében és vezérlésében részt vesznek, és nem elhanyagolható a pszichikai folyamatok stimulálása sem [3].

Ezt tartjuk a mozgás általi gondolkodásfejlesztés élettani alapjának. Ha a mozgásfejlődés folyamatát a személyiség integrált részeként szemléljük, olyan következtetések levonására nyílik lehetőségünk, melyek a fejlesztés folyamatát magasabb dimenzióba helyezik. Tehát minden pillanatot, melyet a kisgyermek fejlesztésével töltünk, azzal a szemlélettel kell kezelnünk, hogy a gyermek felnőttkori lehetőségeinek kiteljesítéséhez járulunk hozzá. Mivel az elmúlt évtizedekben a mozgásfejlesztést csak a sportolóvá nevelés eszközének tekintettük, és mert ez nem lehetett mindenkinek fő célkitűzése, ezért a mozgásfejlesztés a nevelés folyamatában periférikus helyzetbe került, sajnos a családi nevelés színterén is. E területen a hiányos nevelési hagyományok miatt, a születéstől 3-7 éves korig tartó különösen fontos mozgásfejlesztés elmarad a kívánt szinttől [4].

Az Ovi-Sport Program módszertani kiadványaiban a kisgyermek mozgásfejlődését ezzel a holisztikus szemlélettel kezeljük annak reményében, hogy sikerül hozzájárulnunk a jövő generációinak a korábbinál hatékonyabb fejlesztéséhez. Ezzel alapvetően két területre koncentrálnunk. Először is a harmonikus személyiség kialakítása (csecsemőkori reflexek gátlása, tanulási képességek fejlesztése, az ügyesség általi magabiztosság, a mozgás szeretete, stb.), másodsorban a jó kondíciós és koordinációs képességekkel rendelkező gyermekek fejlesztése, akik megfelelő ügyességgel rendelkeznek bármilyen sportág megtanulásához. A harmonikus fejlődés feltétele a jó koordináció az érzékszervek között, az érzékszervek és a testrészek között, valamint a testrészek között.

Ne felejtjük el, hogy sok olyan gyermek van, akiket ügyetlennek vagy nem megfelelően koordinálnak tartanak, bár nem így születtek, mégis ilyenné váltak. Kevés önálló fejlődési lehetőségük volt mivel mozgásfejlődésüket „elnyomta” az őket körülvevő környezet. Az ő életükben a mozgás fejlesztése eddig másodlagos szerepet kapott, melynek fő oka, hogy a mozgás- és értelmi fejlesztést két egymástól elkülönülő feladatként kezelték. Nem szabad a gyermeket leszoktatni a mozgásról. Ennek akkor tudunk eleget tenni, ha figyelembe vesszük az egyénre

jellemző mozgásfejlettségi szintet, és ehhez alkalmazkodva kihasználjuk a jó végrehajtás által a gyermekben létrejövő pozitív élményt [5,6].

Az Alapítvány legfőbb feladatának tekinti, hogy a gyermekek megfelelő mennyiségű és minőségű fejlesztést kapjanak, amely nem csupán a mozgásukat, hanem személyiségüket és értelmi képességeiket is előtérbe helyezi.

### **Az Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány bemutatása**

#### ***A Program célja***

**Buzánszky Jenő**, a legendás Aranycsapat egykori tagja 2011 elején alapította az **Ovi-Foci Közhasznú Alapítványt**, melynek célja, hogy országszerte, ill. a határon túli magyar lakta területeken, a községfőváros támogatásával, ill. a magántőke bevonásával, a lehető legtöbb óvodában biztosított legyen az óvodás sport és mozgásfejlesztő program elindítása. Az Alapítvány a sportágak palettájának bővülésével 2015-ben nevét Ovi-Sport Közhasznú Alapítványra változtatta, amelyre azért volt szükség, mert az Ovi-Foci mellett lehetősége nyílt az Ovi- Kézi, az Ovi- Tollas, az Ovi-Tenisz, az Ovi-Röpi valamint az SNI-s gyermekek számára kidolgozott Inkluzív mozgás és képességfejlesztő program bevezetésére is.

A ma egyedülálló Nemzeti Ovi-Sport Program lényege nemcsak a sportágspecifikus, mozgásfejlődésen van, hanem azon a különleges infrastruktúrán is, amely a szakmai programmal együtt jár.

Az Ovi-Sport Program megvalósításának egyik nélkülözhetetlen eszköze az a multifunkcionális mini sportpálya, amelyet a szakemberek kifejezetten a mai magyar óvodák lehetőségeit és helyszükségleteit figyelembe véve alkottak meg. Ennek felszereltsége, praktikussága és helytakarékosága szinte minden óvoda számára megfelelő lehet. A mini sportpálya, amelynek alapja egy 6-szor 12 méteres focipálya, nemcsak labdarúgásra alkalmas, hiszen szinte bármely labdajáték, küzdősport vagy gimnasztikai gyakorlatokon alapuló sportág (művészi torna, RSG, stb) lebonyolítható azon a műfüves borításon, amellyel a pálya rendelkezik. A kosárlabdapalánk, a célkereszt és a megfelelő mennyiségű és minőségű labdafogó hálók mind azt a célt szolgálják, hogy minél több sportági program megvalósulhasson rajta. 2011 óta 6 féle sportágspecifikus mozgásfejlesztő tananyag kidolgozására került sor. A főként óvodapedagógusok számára írt oktatói kézikönyveket a sportágak egy-egy jeles, szakmailag elismert képviselője készítette, akik mindannyian jártasak az óvodáskori és a gyermekkori sportolás tanításában.

#### ***Az Ovi-Sport Program megvalósulásának lehetőségei***

Az Ovi-Sport Programmal az önkormányzatoknak lehetőségük nyílik arra, hogy kifejezetten az óvodás korosztály számára kifejlesztett korszerű sportlétesítményben szakszerű oktatás keretei között biztosíthassák a gyermekek számára nélkülözhetetlen és elengedhetetlen napi mozgást, és ezáltal mozgáskultúrájuk fejlesztését. Az Ovi-Sport Pálya mérete kifejezetten a legkisebbek méretigényeihez igazodik, beruházási költsége az iskolai méretű pályák töredéke, mégis ugyanakkora létszámú csoportot képes mozgósítani a sportfoglalkozásokon, mint az iskolások nagyobb méretű sportpályái. Az Alapítvány pályázat útján támogatja az óvodákat úgy, hogy egy bizonyos mértékű önrész biztosítása mellett – amelyet általában önkormányzatok vagy fenntartók fizetnek meg - az Alapítvány a teljes bekerülési költség másik részét a támogatókon keresztül biztosítja. A Nemzeti Ovi-Sport Program mind eszmeiségében, mind eszköztárában a gyermekek, a fiatalok sportszeretetét, mozgáskultúra-fejlesztését célozza, egyúttal biztosítja az ehhez szükséges tudásbeli és tárgyi feltételeket. Ez egyaránt magába foglalja a multifunkcionális sportpálya, a sporteszközök és a képzések egyedi rendszerét is.

Az Ovi-Sport Pálya jogi oltalommal rendelkező magyar innováció, amely eleget tesz a biztonsági kritériumoknak (TÜV Rheinland InterCert minőségbiztosított szabvány)<sup>5</sup>. A pályához kapcsolódó vagy annak otthont adó intézmény és óvodapedagógusai elméleti és gyakorlati képzéseknek köszönhetően komplex képet kapnak a világon is szinte egyedülálló Programról, amelynek átfogó és részletes szakmai tananyaga hamarosan több külföldi és magyar felsőoktatási intézmény óvodapedagógus képző karának része lesz.

*A Nemzetközi Ovi-Sport Program, avagy a Ka2al Kinderpitch*

Az Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány a 2015-ben elhunyt alapító Buzánszky Jenő álmát megvalósítva elsősorban a környező országok magyar lakta területein szeretne terjeszkedni, de nyitott arra is, hogy távolabbi országok óvodáskorú gyermekeinek mozgásfejlesztő programját is megvalósítsa. A Ka2al Kinderpitch néven alapított nemzetközi Ovi-Sport Program Albánia, Ukrajna (Kárpátalja), Románia (Erdély) és Szlovénia mellett 2018-tól Szlovákiával is tárgyalásban áll a program teljes körű megvalósításáról, amelyben nemcsak a világon egyedülálló, magyar szabadalom - az Ovi-Sport Pályák – építését kívánja elterjeszteni, hanem a teljes körű oktatási program bevezetését is szeretné megalapozni a külföldi óvodapedagógus képzésben felsőoktatási intézmények közreműködésével. Az Ovi-Foci, az Ovi-Kézi, az Ovi-Tenisz, az Ovi-Tollas, az Ovi-Röpi és az Inkluzív mozgásfejlesztő program oktatói kézikönyve olyan gyakorlati és elméleti képzési anyaggal rendelkezik, amely minden országba adaptálható, hiszen az Ovi-Sport Alapítvány az oktatáshoz szükséges teljes infrastruktúrát biztosítja.

*Ovi-Sport Program inkluzív testneveléssel*

A fogyatékossgal élők csoportját a mozgás-, látás-, hallás- és értelmi sérültek alkotják. Ezeknél a gyermekeknél képességbeli (motoros, mentális, pszichés, szociális, kommunikációs) lemaradások figyelhetők meg korosztálybeli tipikusan fejlődő társaikhoz képest. A fogyatékossg egy életen át tartó állapot, mely az egyén képességeinek határain belül változhat, így az életminőségre hol javulóan, hol romlóan, hol semlegesesen (stagnálóan) hat. Tehát a fejlesztésnél mindig az egyén képességeit kell figyelembe venni és a legtöbbet kihozni abból. A csökkent teljesítőképesség nem egyenlő a fizikai teljesítőképesség teljes hiányával. Minél hamarabb találkozik a gyermek szakszerű fejlesztéssel, annál nagyobb fejlődés érhető el nála. A 3-7 éves kor az ép idegrendszerű gyermekek (azaz a többségi intézményekbe járó gyermekek) fejlődésben az alapvető mozgásformák gyors tökéletesedésének és az első mozgáskombinációk kialakulásának időszaka. Ezt követően a mozgástanulási képesség gyors fejlődése figyelhető meg. Az Ovi-Sport Program egyik legfőbb célja nem más, mint az inkluzív testnevelés által a gyermekek egészségének megerősítése, az adaptációs képességeinek növelése, a fizikai cselekvőképesség kialakítása és ezáltal a testi és szellemi teljesítőképesség növelése. A képességében elmaradt gyermekek azonban az óvodapedagógusoktól még körültekintőbb odafigyelést kívánnak. Ehhez szükségesek az alapvető fogyatékossgai ismeretek, az adott fogyatékossg jellemzőinek ismerete, az adott gyermek károsodásának, fogyatékossgának elemi ismerete, egészségi állapotának felmérése, a megmaradt képességekre építve az alapvető, valamint az új tartási és mozgási funkciók kialakítása és fejlesztése. Fontos figyelembe venni a gyermek életkori sajátosságait és előképzettségét (amely óvodáskorban nem nagyon van), és/vagy a megmaradt képességeket. Fontos kell, hogy legyen a fogyatékossg-specifikus differenciálás, a szükség esetén használandó speciális sport és kiegészítő eszközök, felszerelések valamint megoldási módok alkalmazása. Az Ovi-Sport Program inkluzív testnevelésre

---

<sup>5</sup>TÜV Rheinland InterCert Kft, H – 1132 Budapest, Váci út 48/a-B. tuv@hu.tuv.com

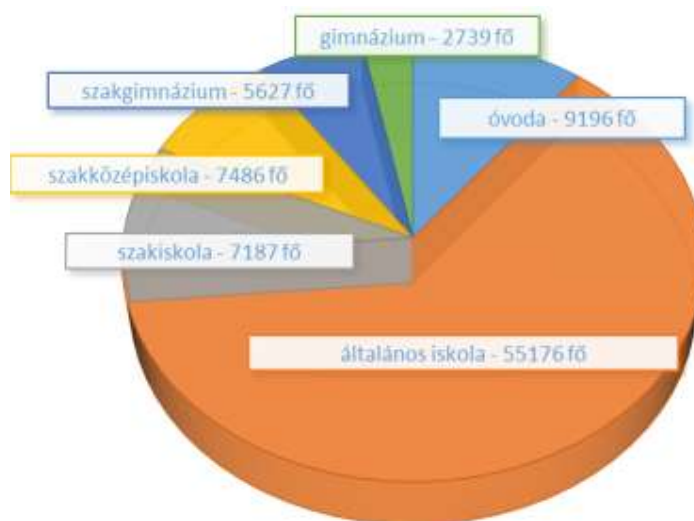
vonatkozó, átfogó kézikönyve nagy hangsúlyt fektet az imént leírtak megtanításáról és gyakorlatairól [7].

*Integráció a közoktatásban*

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján a 2017/2018-as tanévet tekintve az egy évvel előbbi adatokat látva Magyarországon jelentősen megnőtt az SNI gyerekek száma a magyar oktatásban. 2017 szeptemberében közel 88000 fő sajátos nevelést igénylő gyermek kezdte meg a tanévet, amely 1700 fővel több, mint az előző (2016/2017) tanévben. Sajnos ez a szám évről évre folyamatosan nő, hiszen az ezt megelőző évhez képest 4700 fővel gyarapodott az SNI-sek száma, de a folyamat lassulni látszik (1. ábra). Ez azonban sajnos nem a javulásnak köszönhető, hanem a közoktatási intézményekben tanuló gyermekek számának folyamatos csökkenésének.



1. ábra: Az integrált közoktatásban részt vevő SNI-s gyerekek száma az elmúlt hat nevelési évet tekintve, (tanév/fő, adatok: KSH; 2018)



2. ábra: A sajátos nevelésű gyerekek létszámának eloszlása az integrált közoktatásban a 2017/2018-as tanévben a KSH 2017-es adatai alapján.

Az adatokból az a következtetés vonható le, hogy az óvodáskorú gyerekek szinte mindegyike integrált iskolába kerül, de az általános iskola után sok SNI-s gyermek kerül ki az oktatási rendszerből, amely igen súlyos probléma, hiszen így nem beszélhetünk megfelelő mértékű integrációról vagy inklúzióról (2. ábra). A jelenlegi helyzet szerint tehát az oktatási rendszer nincs kellően felkészülve arra, hogy megfelelő támogatást, képzést és jövőképet nyújtson ezeknek a hátránnyal küzdő gyermekeknek, akik felzárkózása így még nagyobb gondot jelent számukra, ahogyan szüleik és környezetük számára is.

*Az inkluzív testnevelési játékok hatása a gyermekek komplex fejlődésére*

Az SNI-s gyermekeknél gyakoriak a felfogóképességbeli eltérések, a megértési zavarok, a szövegértési problémák, a feladat ismertetése utáni feldolgozási eltérések. Sokszor a viselkedési zavarok eltérő, nem megszokott reakciókat eredményezhetnek. Gyakran lassabban értik meg, vagy először másképp képezik le az adott mozgást. Ez nem azt jelenti, hogy nem képesek az adott játékot játszani, hanem azt, hogy ők más úton jutnak el a várt eredményhez. Az eredmény pedig az életkorra jellemző fejlődéshez járul hozzá.

Az emberi szervezetnek a fejlődéshez szüksége van a fejlesztő mozgásokra. A megfelelő környezeti ingerek megválasztása fontos feladata a pedagógusnak és a szülőnek. A csökkent teljesítőképessége nem feltétlenül jelent hátrányt a testnevelésben, a sportban, a mozgásos játékokban. A testnevelési játékok szabálmódosítással adják meg a lehetőséget arra, hogy mindenkinek sikerélménye legyen. Ehhez olyan körülményeket kell teremteni, ami mindenki számára biztosítja a cél elérését, olykor a szabályokon kell változtatni, máskor a játéktér nagyságán, a játékeszközök növelésével, vagy épp csökkentésével. Mindenkinek meg kell tanítani a győzelem és a vereség érzését és a fair play szabályokat. Ezek hozzájárulnak az egészséges életmód kialakításához, illetve a teljes képességstruktúra kialakulásához [8].

Használjuk ki az adott korosztály biológiai fejlődésének ütemét, a mozgásaktivitás, a mozgásvágy legintenzívebb időszakát és fejlesszük azokat. Az óvodáskor az az időszak, amikor a fejlődés üteme gyors, így a rossz, hiányos környezeti hatások a fejlődést akadályozzák és az ez időszakban pótolhatatlan és megismételhetetlen [9].

Az inkluzív testnevelés és a képességeiben elmaradással élő gyermekek integrációja ma már hangsúlyos kell, hogy legyen minden óvoda mozgásfejlesztő tantervében, hiszen az integrált óvodák száma egyre nagyobb, ahogyan az integrációra szoruló gyermekek száma is.

Ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy egyre több fogyatékos gyermek születik, habár a statisztika ezt is kimutatta [10], hanem azt, hogy egyre nagyobb szükség van a fogyatékossgal élő gyermekek integrációjára is. Fontos elismerni, hogy nemcsak az ő fejlesztésük a fontos, mint inkább ép fejlődési ütemű társaiké, hiszen ahhoz, hogy az elfogadás mindkét oldalról létrejöjjön, a tipikusan fejlődő gyermekeknek is meg kell tanulniuk hogyan, játszanak, sportoljanak fogyatékossgal élő társaikkal. Az Ovi-Sport Program erre a nem új keletű, de annál inkább egyre nagyobb figyelmet követelő problémára is megoldást nyújt, hiszen szakmai programjának feladatai és a multifunkcionális sportpálya kialakítása tökéletes integrációs környezetet nyújt mind az SNI-s gyermekek és társaik, mind pedig a velük foglalkozó óvodapedagógusok számára.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A mai gyermekek mozgásvágya szinte el van fojtva, hiszen rengeteget játszanak ma már a virtuális térben a játszótér vagy az óvodaudvar helyett. Erre ad egyfajta játékos megoldást ez a különleges szakmai program, amelyet már nem csak a magyarországi, de a környező országokban élő óvodáskorú gyermekek is egyre többen ismernek. Az Ovi-Sport pálya kialakítása egy különleges konstrukció, hiszen egy kisméretű foci, kézilabda, tenisz, röplabda vagy tollaslabda pályán a gyermekek egy mini sportos és játékos közegben találják magukat. A kiváló minőségű műfű, amelyen szinte minden sportág üzhető, lehetőséget ad az óvodapedagógusoknak és az óvodáknak arra, hogy sportágot válasszanak, még akkor is, ha az Ovi-Sport program mozgásanyaga nem az egyes sportágot alapjainak elsajátítását, hanem sportági jellegű mozgásos tevékenységek elsajátítását tűzte ki elsődleges céljául.

Az Alapítvány szakmai programja folyamatos fejlődésben van, hiszen ahány óvoda, ahány település, annyi féle feladatrendszer és gyakorlati eszköztár szükséges. Az Ovi-Sport Program tervei között szerepel számos kutatás, amely nemcsak az óvodáskorú gyermekek mozgásfejlődését hivatott vizsgálni, hanem az óvodák és óvodapedagógusok szakmai tudását, felkészültségét és legfőképp képezhetőségüket és lehetőségeiket arra vonatkozólag, hogyan építhető bele a mindennapi óvodai életbe a sport. A mai kor embere nagy veszélyben van, hiszen ma már az internet segítségével szinte mindent kényelmesen elér és nem szükséges kimozdulnia sem. Nagyon fontos, hogy a gyerekeket ismét érdekelté tegyük a rendszeres mozgás és a folyamatos mozgásfejlődés irányába, hiszen az egészség és a jóllét egyik legjelentősebb eleme továbbra is a megfelelő mértékű és örömteli sportolás, amit számítógépen keresztül nem lehet megvalósítani.

Az alapítvány hosszú távú célja, hogy a mai kor óvodásai újfent felfedezzék a klasszikus sportos játékokban és mozgásokban az örömet, hiszen jövőjüket, személyiségüket és egészségüket határozza meg az első hét évük. Másodlagos cél pedig a jövő egészséges élsportolójának szemléletmódbeli képzése, hiszen az a gyermek, aki már 4 évesen sportos játékokkal fejlődik, nagyobb eséllyel választja hivatásul is a sportolást.

Az Ovi-Sport Közhasznú Alapítvány már a kezdetektől nyitott volt az integrációra és az inkluzív mozgásfejlesztés bevezetésére, amely Magyarországon még mindig nem elég elismert és nem kellőképpen elterjedt. A közel 10000 SNI-s gyermek, aki integrált óvodába jár, nem minden esetben kapja meg a kellő fejlesztést, amely véleményünk szerint ebben a korban – az értelmi képességek fejlettsége miatt is – a mozgásfejlesztésen keresztül valósulhatna meg a leghatékonyabban [11,12,13,14]. A sportágspecifikus mozgástanulással (labdarúgás, kézilabda, röplabda, tenisz, tollaslabda) kialakított szakmai anyag pedig egy előképzettséget is biztosít az életen át tartó sportolás választására. A Nemzeti Ovi-Sport Program tehát megoldást kínál az inkluzív fejlődésre is és beleépítve a sportági mozgásanyagokat és testnevelési játékokat kellő figyelmet fordít minden óvodás korú gyermekre nemétől és fejlődési ütemétől függetlenül. Programunk mottója: „Nagy lépés kis cipőben”, amely nemcsak a gyerekek termetére vonatkozik, hanem arra az innovatív szemléletformálásra is, amelynek már régóta itt az ideje, hogy a pedagógusok és óvodapedagógusok megismerjék [15,16,17].

## **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1, 4, 5] HEGEDŰS GÁBOR, KIRÁLY TIBOR, HEGEDŰS TAMÁS, 2012: *Óvodáskorú gyermekek mozgásfejlesztése*, p. 6, Ovi-Foci Közhasznú Alapítvány, ISBN 978-963-08-4931-9
- [2] KIRÁLY TIBOR, 2001: *A testnevelés tanítás módszertana tanítók részére*. p. 7, Dialóg Campus Kiadó, ISBN 978-963-08-4931-9
- [3] ANDREJ DEMETER, 1981: *Sport im Wachstums- und Entwicklungsalter Anatomische, physiologische und psychologische Aspekte*. Johan Ambrosius Barth, Leipzig. p. 201-202, PU198201015081
- [6] DOBAY BEÁTA, 2007: *Az óvodai testnevelés alapjai /második bővített kiadás/,* Kiadó, Selye János Egyetem, Komárno, ISBN978-80-89234-25-7, p.117-133
- [7,9] SÁRINGERNÉ DR. SZILÁRD ZSUZSANNA, 2015: *Mozgásos tevékenységek összetett képességfejlesztő hatása inkluzív óvodáskorú közösségben*, Ovi-Foci Közhasznú Alapítvány, p. 23, ISBN 978-963-12-2356-9
- [8] DOBAY BEÁTA, 2016: *Mozgásos játékgyűjtemény (óvó- és alsó tagozatos pedagógusok részére)*, Kiadó: Selye János Egyetem, Komárno, ISBN978-80-8122-1927, p.18-19, 28-30.
- [10] KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL, 2018: *Oktatási adatok 2017/2018*.  
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1718.pdf>
- [11] BENCZÚR MIKLÓSNÉ, 2003: *Adaptált testnevelés és sport. I kötet. Fogyatékos tanulók adaptált testnevelésének és sportjának kiegészítő ismeretei*. FONESZ Budapest, ISBN 9632066502
- [12] BENCZÚR MIKLÓSNÉ, 2003: *Adaptált testnevelés és sport. II. kötet. Fogyatékos személyek sportjának kiegészítő ismeretei*. FONESZ Budapest, ISBN 9632066502
- [13] SÁRINGERNÉ SZILÁRD ZSUZSANNA 2007: *Testnevelés óvodás és kisiskolás korban*, SB Bt., ISBN 978-963-06-2995-9
- [14] SÁRINGERNÉ SZILÁRD ZSUZSANNA, NÁDASI ZSÓFIA, 2010: *Sportjátékok személyiségfejlesztő hatása mozgássérült gyermekekre*. Iskolakultúra 2010/9. 34-42.o. 1998. évi XXVI. törvény 4.§ A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény
- [15] ORBÁN-SEBESTYÉN KATALIN, 2016: *Teniszoktatás és mozgásfejlesztés óvodásoknak*, Ovi-Foci Közhasznú Alapítvány, 978-963-12-5907-0
- [16] TÓTH TÍMEA, 2015: *Óvodáskorú mozgásfejlesztés a kézilabda világában*, Ovi-Foci Közhasznú Alapítvány, IBN 978-963-12-2818-2
- [17] SZŰCS ZOLTÁN, 2015: *Tollaslabda oktatás az Ovi-Sport Program keretében*, Ovi-Foci Közhasznú Alapítvány, 978-963-12-2814-4



## **A JÁTÉKPEDAGÓGIA OKTATÁSÁNAK ERŐSSÉGEI A SELYE JÁNOS EGYETEM HALLGATÓI SZEMSZÖGÉBŐL**

**Edita SZABÓOVÁ<sup>1</sup>**

### **ABSTRACT**

This publication discusses the strengths of the Game Pedagogy subject among the students of Hans Selye University in Pre-school Pedagogy and Elementary Teacher Training department in Komárno. The students' satisfaction measurement was made by SWOT analysis and for revelation of the strengths according to Game Pedagogy also the oral questioning method was used. This publication contains the results of the oral interview. Before presenting the strengths of the subject, the subject's temporal arrangement and curriculum content is introduced (the importance of linking between theory and practice is emphasized) and also the ways of evaluating of the subject is shown there. The introduction mentions the work of the Ratio Pedagogical Research Group at Hans Selye University Teacher Training Faculty in January 2018, which aims to explore the causes of the students' drop-out. As a part of this aim, the Group also targeted to measure students' satisfaction regarding to each subject in the second half of the school year 2017/2018. The subject Game Pedagogy during the pilot phase is included there too.

### **KEYWORDS**

Hans Selye University, kindergarten teacher and elementary teacher training, game pedagogy, satisfaction measurement, strengths, research methods: questionnaire, SWOT analysis, oral interview, Ratio Pedagogical Research Group

### **BEVEZETÉS**

A komáromi Selye János Egyetem „Óvodai és elemi pedagógia“ tanulmányi program keretén belül a hallgatók az alapképzés első évének második szemeszterében abszolválják a játékpedagógia tantárgyat. A szemeszter végén a 2017/2018-as akadémiai évben hallgatói elégedettségmérés folyt, mégpedig több módszer alkalmazásával. Elsőként kérdőív kitöltésére került sor a Moodle – elektronikus rendszeren keresztül, amely tartalmát a Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2018 januárjában megalakult Ratio Pedagógiai Kutatócsoport tagjai állították össze. A kutatócsoport tagjai elsősorban a lemorzsolódás okait kívánják feltárni a következő stratégiai lépések meghatározása céljából. Ennek részeként a 2017/2018-as akadémiai év második felében az egyes tantárgyakkal kapcsolatosan a hallgatói elégedettségmérést is célul tűzték ki, amelyek között a pilot kutatásban a játékpedagógia is szerepelt. Ezt követően a SWOT – analízis módszere került alkalmazásra, ahol a hallgatók érintőlegesen feltárták a tantárgy erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és veszélyeit. Mivel a legtöbb meghatározás az erősségeket illette, részletes szóbeli kikérdezés következett. A jelen publikáció utolsó alfejezete a SWOT- analízisban megjelent erősségeket ismerteti, mint a szóbeli kikérdezés kiindulópontját, majd részletesen mutatja be a szóbeli kikérdezés által szerzett meghatározá-

---

<sup>1</sup> PaedDr. Edita Szabóová, PhD., Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó – és Tanítóképző Tanszék, Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno, e-mail: szaboovae@uj.s.sk

sokat. Az ezt megelőző kutatási módszerek által szerzett eredményeket a publikáció nem tartalmazza.

### **A JÁTÉKPEDAGÓGIA TANTÁRGY TANANYAGTARTALMA**

A tantárgy tananyagtartalmának tervezése a 2017/2018-as akadémiai évben is az akkreditációs eljárás folyamán jóváhagyott ezen tantárgyra vonatkozó információs lap alapján készült, mégpedig annak tudtában, hogy a 21. század pedagógiájában másra van szükség, mint a tudástartalmak átadására [1]. Az elméleti ismeretek megértése a gyakorlatból megtapasztalt példák bemutatásával, azok megvitatásával folyt, segítve a hallgatókat a megértésben és a jövőbeli alkalmazásban, hiszen a tananyagban való előrehaladás feltétele, hogy a tanuló célcsoport birtokában legyen a továbblépéshez szükséges tudásanyag [2]. Ezen megalapozott elméleti ismeretek után sor került a játékok tervezésére és módszertani feldolgozására. Ezt követte a feldolgozott játékok alkalmazása az egyes csoportokon belül. Szemeszterzáró követelményként jelent meg (a hallgatók kreativitására bízva) olyan játékeszközök elkészítése, amelyek alkalmazhatóak az óvodában, illetve az egyes iskolai – és iskolán kívüli nevelési intézményekben. Ezen produktumok közül az óvodáskorú gyermekek számára készültek a Szenci Molnár Albert Óvodába kerültek olyan megfigyelés céljából, amely eredményeivel a következő szemeszterben megismerkedhetnek a hallgatók. A tanulmány ezen fejezete tehát az elmélet és a gyakorlat kapcsolatára fókuszál a játékpedagógia tantárgy keretén belül, illetve utal a játékpedagógia és az egyetemen oktatott módszertani jellegű tantárgyak kapcsolatára.

### **Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata a tantárgy oktatása folyamán**

A játékpedagógia tantárgy célja az általános elméleti betekintés nyújtásán felül a gyakorlati alkalmazás is. A tantárgy feltárja a játékpedagógia helyét a tudományok rendszerében, a játékról alkotott felfogásokat, a játék kialakulásának és fejlődésének folyamatát az egyes történelmi korszakokban. Értelmezi a játék fogalmát, sajátosságait, a játék kialakulásának szubjektív (az az óvodapedagógus személyisége, a légkör és az élmény) és objektív (a játék helye, a játékeszközök és a játékidő) feltételeit. Vizsgálja az intézményes nevelés keretei között érvényesülő játéklehetőségeket [3]. Feltárja a játék tervezésének kiindulópontjait úgy az óvodát illetően, mint az iskolai klub, illetve más iskolai – és iskolán kívüli nevelő intézményeket érintve.

A tanulmány ezen alfejezete a következőkben utal néhány innovatív stratégia alkalmazására a 2017/18-as akadémiai év folyamán a felsorolt tananyagtartalmakkal kapcsolatosan.

A tantárgy felvezetésénél szükséges volt a csapatépítő játékok beiktatása, mivel a szemeszter folyamán a csoportokban való tevékenykedés prioritásként szerepelt. Ezen tanulásszervezési mód alkalmazásával szociális tanulás folyt, a hallgatók a kooperatív tanulás részesei voltak [4]. Minden csoportmunka folyamán (amelyek a továbbiakban kerülnek bemutatásra) érvényesültek a pedagógiai kommunikáció alapelvei. Fontosnak bizonyult az olyan légkör kialakítása, ahol a hallgatók szívesen tanulhattak, megvitatathatták a feladatokat és a felmerülő problémákat, erősítve a hallgatók értékelését és önértékelését [5]. Szükséges folyamatosan szem előtt tartani a jövőbeli óvodapedagógusok és nevelők szakmai kompetenciáinak megalapozását és bővítését, mégpedig a munkaerő-piaci elvárásoknak való megfelelés céljából. Szükséges hangsúlyt fektetni arra, hogy ténylegesen olyan szakmai kompetenciákkal rendelkezzenek, amelyek majdani hivatásuk sikerességéhez szükségesek [6].

Olyan játékok beiktatására került sor, amelyeket majdani pedagógiai gyakorlatuk során is alkalmazhatnak. A tevékenység meghatározott szabályok alapján folyt, módszertani jellegű elemzéssel. Hallgatóink játékokban és játékosan tanultak. Ezt követően a játékpedagógia általános meghatározására, más tudományágakhoz való kapcsolódásának feltárására, a játékról al-

kötött felfogások történelmi áttekintésére, a játék kialakulásának és fejlődésének elméleti kiindulópontjainak vizsgálatára került sor, mégpedig előadás, beszélgetés, vita, csoportmunka, információgyűjtés, ötletbörze alkalmazásával. Ezen ismereteiket összegezve csoportonként fogalomtérképet alkottak, amelyeket az egyes csoportok egymásnak bemutattak és konfrontálták az eredményeket.

Megvitatásra került a játék sajátosságainak, a játék kialakulásának szubjektív és objektív feltételeinek meghatározása, konkrét – a gyakorlatból merített példákkal szemléltetve. Összegzésre kerültek a játékeszközök pedagógiai és minőségi követelményei. A hallgatók együttgondolkodás folyamán ismerkedtek meg a napirend egyes kötött és kötetlen tevékenységeinek tervezésének és szervezésének módjával az életkornak megfelelő arányban lévő váltakozások figyelembevételével [7].

A hallgatók az óvodai udvart (1. ábra) és az általuk választott korosztály csoportszobáját (2. ábra) tervezték meg (eszközök hozzárendelésével) a hatályos törvényekre és rendeletekre alapozva. A szükséges dokumentumokat elektronikus forrásokból keresték ki, információgyűjtést alkalmazva.



1. ábra: a hallgatók által tervezett óvodai udvar

Ezen akadémiai évben különféle elektronikus rajzoló/tervezőprogramok alkalmazására is sor került (2. ábra).



2. ábra: egy hallgató által tervezett óvodai csoportszoba

A bemutatásnál megvitatásra kerültek a problematikus területek, ötleteiket megosztották egymással és lehetőséget kaptak a korrekcióra (amennyiben szükséges volt). A tanultak alapján felhívták a figyelmet arra, hogy az óvodában és a nevelési intézményekben is vonják be a tér kialakításába a gyermekeket/tanulókat is, esetlegesen a szülőket. Néhány játékgyűjteményből kiindulva csoportokba szerveződve egy-egy játék tervezésére és társaik beavatásával azok levezetésére került sor, amelyet szakmai megbeszélés követett. A hallgatóknak lehetőségük volt kiválasztani, hogy óvodások, vagy kisiskolások korosztályára tervezik-e a játéktevékenységet, hiszen az óvodában a napi tevékenységek egyike a játék – és a gyermekek által szabadon választott tevékenységek, a nevelési intézményekben, mint pl, az iskolai klubban a pihentető jellegű tevékenységek közé sorolható. Ismeretes az a tény, hogy a játék a szabadidő értelmes eltöltésének része, illetve felhasználható a tehetséggondozásnál és a felzárkóztatásnál is [8]. Megerősítették azt a tényt, hogy az egyes intézményekben a játékeladatok megoldásának sikertelensége esetében teret kell biztosítani a hibajavításra. A hibát nem negatívumként kezelik a pedagógusok, hanem mint fejlődési lehetőséget.

A szemeszter végéhez minden hallgató önállóan, a pedagógiai és minőségi követelményeknek megfelelően egy játékeszközt alkotott meg, amelyhez módszertani alkalmazáshoz szükséges leírást csatolt, majd bemutatta társainak, akik kérdéseket tehettek fel, illetve véleményt alkothattak. Az egyes (már szóban értékelt) produktumokat megszámozva helyezték el a hallgatók a kijelölt helyre, majd mindenkinek lehetősége volt azok újra megtekintésére. A hallgatók pontozási rendszert kialakítva értékelték az egyes alkotásokat, majd a számláló bizottság (amely tagjait a hallgatók maguk közül választottak) eredményt hirdetett. A játékeszközök a

gyakorló intézményekbe kerültek alkalmazásra, ahonnan visszajelzéseket várunk az alkalmazásukat illetően. Néhány, a hallgatók által kiválasztott játék a Szenci Molnár Albert Óvodába került Szentre. A visszajelzés eredményei (főleg az említett óvodából) a következő évfolyamban kerülnek ismertetésre, mégpedig az iskolaköteles kor előtti oktatási szakasz módszertana tantárgy felvezetésénél [9].

A szemléltetett ábrák a 2017/2018-as akadémiai év első évfolyamos hallgatói által az óvodás-korú gyermekek számára elkészített játékeszközöket mutatják be, amelyek a Szenci Molnár Albert Óvodába kerültek a felhasználhatóságot illető megfigyelés céljából.



3. ábra: a hallgatók által kiválasztott játékok, amelyek a Szenci Molnár Albert Óvodába kerültek



4. ábra: A hallgatók által kiválasztott további játékok, amelyek a Szenci Molnár Albert Óvodába kerültek



5. ábra: A hallgatók által kiválasztott társasjátékok, amelyek a Szenci Molnár Albert Óvodába kerültek

**A játépedagógia és az egyetemen oktatott módszertani jellegű tantárgyak kapcsolata**  
Ismeretes az a tény, hogy a játékkal több tudományág is foglalkozik, ezért hallgatónknak több tantárgy keretén belül lehetőségük adódik betekinteni a játék világába, mégpedig más-más szemszögből. A testnevelés módszertana keretén belül többek között a mozgásos társas-

játékok tartalmának összeállításával foglalkoznak, ahol fontos a megadott korosztálynak megfelelő mozgásgyakorlatok beiktatása, a szabálybetartás és az egyes kellékek (eszközök) alkalmazási módjának meghatározása. Csakúgy, mint a játépedagógia keretén belül különböző játékeszközök elkészítésére kerül sor, amelyeket a pedagógusok a gyermekek/tanulók mozgásfejlesztésénél használhatnak ki [10]. A vizuális nevelés módszertana keretén belül olyan játékos technikák alkalmazására kerül sor, amelyek hatással vannak a rajzfejlődésre és a gyermekek/tanulók spontán képzőművészeti kifejezőmódjára. A vizuális nevelés és a testnevelés mellett a zenei nevelés is meghatározó jellegű már a születéstől kezdve, ezért az egyes korosztályoknak megfelelő zenés-mozgásos játékok alkalmazásának módját ismerhetik meg. A kezdeti elméleti megközelítést felváltja a gyakorlat, amely során a hallgatók megtapasztalhatják a zene világának sokrétűségét, értékét, lehetőségeit. A gyakorlati jellegű órákon társaik munkáiból is meríthetnek ötletet, értékelhetik azokat [11]. Ugyancsak megismerkedhetnek néhány zenei jellegű alternatív módszer alkalmazási módjával, köztük információs jelleggel az Ulwila-színes kotta módszerrel is, amely Szlovákiában még kevésbé ismert [12].

A hallgatók még több tantárgy keretén belül találkozhatnak olyan gyakorlati játékos feladatokkal, amelyeket felhasználhatnak majdani hivatásuk folyamán. Ide tartoznak többek között: a pszichológia, neveléstörténet, magyar nyelv és gyermekirodalom, a szlovák nyelv, egészségügy, biológia, matematika, pedagógiai kommunikáció, pedagógiai programok, intézményvezetés, stb.

A hallgatók visszajelzése alapján a szakmai kompetenciák kialakulásában ezen gyakorlati feladatok kiemelkedő szerepet töltenek be.

### **A JÁTÉKPEDAGÓGIA OKTATÁSÁNAK ERŐSSÉGEI A HALLGATÓK SZEMSZÖGÉBŐL**

A 21. század pedagógusánál elengedhetetlen az értékelés és az önértékelés. A pedagógiai munka értékelése több személy bevonásával folyhat, pl. a vezető, a kollégák és az oktatott célcsoport is [13]. Az oktatók részéről elengedhetetlen, hogy lehetőséget biztosítsanak a hallgatóknak az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatban.

A játépedagógia tantárgy oktatásának értékelése (amint az már a bevezetésben említésre került) több módszer alkalmazásával zajlott. A Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2018 januárjában megalakult Ratio Pedagógiai Kutatócsoport tagjai az egyes tantárgyak értékelésére kérdőívet szerkesztettek, amelyet az első évfolyamos hallgatók a játépedagógia tantárgy oktatását illetően is kitöltöttek. Az utolsó értékelő órákon SWOT – analízis által nyilvánulhattak meg. Érdekes módon a gyengeségek és a veszélyek mezőiben egyetlen meghatározás sem szerepelt. A lehetőségeknél általában a több óraszám jelent meg. A legtöbb megállapítás az erősségeket illetően (1. táblázat), így ez a terület került továbbgondolásra, mégpedig szóbeli kikérdezés által. Azon erősségeket elemeztük, amelyek a hallgatók több, mint felénél megjelentek.

#### **1. táblázat: a SWOT – analízisben megjelent erősségek**

<b>ERŐSSÉGEK</b>
a) Csapatépítő játékok alkalmazása,
b) Anyaggyűjtés több eszköz felhasználásával,
c) Gyakorlati példák az elméleti anyag megértéséhez úgy az óvodáskort (az oktató saját tapasztalataira utalva), mint a kisiskoláskort illetően, gyakorlati kivitelezés lehetősége,
d) Az elméleti anyag részeiben való visszakérdezése,

- e) A játékok tervezése, szervezése és a csoporttársak bekapcsolása a kivitelezés folyamatába - játékos tanulás - korrekció lehetősége (hiba esetén),
- f) Csoportmunka,
- g) Alkotási lehetőség saját választás alapján - egészséges versenyszellem,
- h) Értékelési és önértékelési lehetőség,
- i) A tanultak felhasználhatósága a gyakorlatban,
- j) A jegyzetek (segédanyag) biztosítása.

A szóbeli kikérdezés eredményei:

- a) Csapatépítő játékok alkalmazása: A hallgatók megnyilvánulása alapján a szemeszter folyamán még nem találkoztak olyan lehetőséggel, amely folyamán egymásról többet megtudhattak volna. Értékelték, hogy erre teret kaptak. Kiemelték, hogy az egyes területek (pl. érdeklődési kör, kapcsolatok, jövőbeli tervek, stb.) megfogalmazásában szabad kezet kaptak, de a végén a csoportnak meg kellett egyezni a meghatározott számú tartalomban. Elmondásuk szerint olyan információkhoz jutottak, amelyeket eddig nem birtokoltak. Több esetben azt is kiemelték, hogy csak most értették meg egyes társaik viselkedését a csoporton belül. Jó lehetőségnek tartották, hogy „igazi csapattá” váljanak.
- b) Anyaggyűjtés több eszköz felhasználásával: A hallgatók pozitívan értékelték, hogy az egyes fogalmak értelmezéséhez több eszközt is felhasználhattak (okostelefon, notebook, saját jegyzetek, stb.). Állításuk szerint jobban megjegyezték a fogalmak meghatározását, mintha csak magyarázat alapján, illetve a jegyzetekből tanulták volna. Értékelték, hogy az individuális munka után csoportosan is megbeszélhették az egyes meghatározásokat, így megerősítést kaptak, illetve szükség esetén korrigálhatták az egyes jellemzéseket még mielőtt nyilvánosan bemutatták volna.
- c) Gyakorlati példák az elméleti anyag megértéséhez úgy az óvodáskort (az oktató saját tapasztalataira utalva), mint a kisiskoláskort illetően, gyakorlati kivitelezés lehetősége: A hallgatók elmondása alapján nagy segítség volt számukra, hogy az elméleti tananyaghoz mindig fűződött gyakorlati példa is, úgy az óvodával, mint az iskolai klubbal kapcsolatosan. Egyrészt érdekesebbé vált, másrészt el tudtak képzelni egy helyzetet, ahogy megjelenhet a gyakorlatban. A játék sajátosságainál főleg az óvodában előforduló esetek felvázolása érdekelte őket egy-egy rövid kisfilm, illetve kép bemutatásával. A játék kialakulásának szubjektív feltételei közül főleg azt emelték ki, hogy az egyéni tanulásszervezés után ismét csoportokban dolgozhattak, és közösen dönthették el, s mutathatták be a 10 kiválasztott tulajdonságot. Érdekesnek találták az objektív feltételek tananyagrésznél a csoportszoba, illetve a játszótér/udvar tervezését saját választás alapján csoportokban, vagy egyénileg (döntésük alapján), amelyeket bemutattak csoporttársaiknak. Igazságos megoldásnak vélték, hogy az óráról hiányzó hallgatóknak házi feladatként határozta meg az oktató. Tetszett nekik, hogy ezt a feladatot mindenki komolyan vette, s volt olyan hallgató is, aki elektronikusan tervezőprogrammal oldotta meg a feladatot. A következő órán volt lehetőségük bemutatni a terveiket. A játékfajták felsorolásánál díjazták a gyakorlati példákat, amelyek által megértették, hogy melyik játékfajtához milyen játék sorolható be, illetve, mely játékelemek jelennek meg.
- d) Az elméleti anyag részeiben való visszakerdezése: A hallgatók értékelték, hogy részében, kisebb mennyiségben volt lehetőségük felkészülni a féléves anyagból, s ellenőrizhették, hogy mely tananyagrészekkel kell még foglalkozniuk. Állításuk szerint így



- egyszerűbb volt szemeszter végén a követelmények teljesítése. Azt is kiemelték, hogy a gyakorlati példák által jobban fel tudtak készülni az írásbeli vizsgára.
- e) A játékok tervezése, szervezése és a csoporttársak bekapcsolása a kivitelezés folyamatába - játékos tanulás - korrekció lehetősége (hiba esetén): A hallgatók elmondása szerint kihívás volt számukra ez a feladat. A játékok tervezésénél csoportokban (egymást segítve) dolgozhattak. Az oktató jelenléte biztosságot adott nekik, hiszen ha bármilyen kérdésük/problémájuk volt a tervezéssel kapcsolatban, megbeszélhették vele és korrigálhatták az esetleges tévedéseiket. Az egész folyamatból a legigényesebbnek, de egyben a leghasznosabbnak a játék levezetését tartották, mégpedig a csoporttársaik bevonásával azzal indokolva, hogy helyzetben való megoldásra volt szükségük, amelyre előre nem tudtak felkészülni. Elmondásuk szerint így jobban bele tudták képzelni magukat abba a helyzetbe, amikor majd az óvodásokkal tevékenykednek.
  - f) Csoportmunka: A hallgatók az értékelésnél kiemelték, hogy sok esetben volt lehetőségük csoportokban dolgozni, ami egyrészt arra készítette őket, hogy egyéni feladatokat vállaljanak a csoportokon belül, másrészt biztosságot nyújtott számukra, hiszen abban az esetben, ha nem tudtak megbirkózni a feladattal segítséget kaptak a társaiktól és az oktatótól is. Kiemelték, hogy így sokkal előnyösebb volt a tananyagtartalmak feldolgozása, jobban megértették az egyes összefüggéseket.
  - g) Alkotási lehetőség saját választás alapján - egészséges versenyszellem: A hallgatók elmondása alapján a szemeszter elején ismertetett feladat kihívás volt számukra. Lehetőségük volt önállóan eldönteni milyen eszközt alkotnak meg saját kreatív elképzeléseik alapján. A szemeszter folyamán tanultak segítettek őket abban, hogy az elkészített játékeszközök megfeleljenek úgy a minőségi, mint a pedagógiai követelményeknek. Hangsúlyozták, hogy egészséges versenyszellem alakult ki közöttük és rengeteg ötlethez jutottak, amelyeket majd pedagógiai gyakorlatuk folyamán és jövőbeli hivatásukban kamatoztathatnak.
  - h) Értékelési és önértékelési lehetőség: A hallgatók elégedettségüket fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy részesei lehettek az értékelésnek és önértékelésnek több alkalommal is. Elmondásuk szerint a kezdetekben többen nehezen élték meg főleg azt, hogy társaik alkotásait, megnyilvánulásait reálisan kellett értékelni, ami nem volt egyszerű feladat.
  - i) A tanultak felhasználhatósága a gyakorlatban: A hallgatók egyértelműen azt emelték ki, hogy a tantárgy folyamán tanultak felhasználhatóak a gyakorlatban. Az elméleti részeknél tökéletes magyarázatot kaptak a gyakorlatban való megjelenést illetően, hiszen csaknem minden esetben gyakorlati példákat is hallottak. Kiemelték, hogy a saját alkotásuk nagyban segítette őket abban, hogy leküzdjék félelmeiket, hiszen csak akkor láttak előrelépést, ha megtapasztalhatták és tanulhattak akár saját, illetve mások hibáiból is.
  - j) A jegyzetek (segédanyag) biztosítása: A hallgatók hálájukat fejezték ki a segédanyagokért, amit az oktatótól kaptak. Lehetőségük volt úgy a szemeszter folyamán, mint a vizsgára való felkészülés folyamán alkalmazni. Az oktató által biztosított jegyzetet szakszerűnek tartották.

## **BEFEJEZÉS**

A jövődöbeli óvodapedagógusok és nevelök felelősségteljes feladatot vállalnak az óvodások/tanulók nevelését – oktatását illetően. Az egyes játékos tevékenységek szakszerű és következetes megvalósításához fontos a megfelelő felkészülés, amelyhez a játékpedagógia tantárgy tananyagtartalma (is) hozzájárul.

A jövőben, főleg az egyes módszertani jellegű tantárgyak keretén belül szükséges e területtel mélyebben foglalkozni. Fontos az érintettek megfelelő felkészítése, szakmai segítése. Mindehhez szükséges figyelembe venni a hallgatók véleményét, amelyre a jövőben építeni lehet. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a játékpedagógia oktatási stratégiáit a hallgatók sikeresnek tartják. A Ratio Pedagógiai Kutatócsoport számára is értékesek ezen visszajelzések a következő lépések meghatározása szempontjából, hiszen célja, hogy a hallgatók minél elégedettebben lépjenek ki az egyetem berkeiből.

## **KÖSZÖNET**

Köszönet a hallgatóknak az aktív részvételért, az alkotásokért, és az értékelésért. Ugyancsak köszönet illeti a Szenczi Molnár Albert Óvoda Szenc Mókuska csoportját, amely tagjai hozzájárultak ahhoz, hogy a következő akadémiai évben visszajelzéseket kaphassanak a hallgatók a játékok felhasználhatóságát illetően.

## **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1] BAGDY, E. 2017. *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek*. Budapest : Kulcslyuk Kiadó, 2017, p. 10. ISBN 978-615-5281-50-1.
- [2] STRÉDL, T. 2013. *Inkluzív pedagógia avagy a gyógypedagógiáról másképp*. Komárom : Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2013, p. 108. ISBN 978-80-8122-089-0.
- [3] KOVÁCS, GY. – BAKOSI, É. 2004. *Játék az óvodban*. Debrecen : Didakt Kft, 2005. 244 o. ISBN 963 212 778 1.
- [4] VASS, V. 2017. *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értékteremtés és megújulás)*. Komárom : Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2017, p. 56. ISBN 978-80-8122-232-0.
- [5] HORVÁTHOVÁ, K – SZÖKÖL, I. 2016. *A pedagógiai kommunikáció.. 1. vyd*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2016. 137 s. [7,87 AH]. ISBN 978-80-8122-175-0.
- [6] TÓTH, P. 2017. *.Informatikaszakos hallgatók logikus gondolkodásának fejlettsége*. In: *A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: "Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai" – Pedagógiai szekciók*. Komárno: Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem, 2017, CD-ROM, p. 373-399. ISBN 978-80-8122-222-1.
- [7] NAGY, M. 2015. *Az első osztályos tanulók napirendje a biológus szemszögéből*. In: *A beiskolázás optimális feltételei*. Komárno: Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem, 2015, CD-ROM, p. 52-57. ISBN 978-80-8122-156-9.
- [8] KANCSZÉ, NAGY, K. 2013. *Az egész napos iskolai foglalkoztatás pedagógiai hasznosságának vizsgálata a pedagógusok véleményének tükrében Komárom-Esztergom, Fejér, Veszprém, Zala és Tolna megye általános iskoláiban*. In *Gyermeknevelés 1. évf. 1. sz.* Budapest : Eötvös Lóránt Egyetem, Tanító – és Óvóképző Kar, online elektronikus tudományos folyóirat, 2013, p. 37-62. ISSN 2063-9945. [letöltve 2018-06-28] elérhető [http://gyermeknevelés.tok.elte.hu/1\\_szam/kanczne\\_egesz\\_napos\\_iskola.pdf](http://gyermeknevelés.tok.elte.hu/1_szam/kanczne_egesz_napos_iskola.pdf)

- [9] SZABÓOVÁ, E. 2016. *Oktatási stratégiák az óvodapedagógusok képzésében a komáromi Selye János Egyetemen*. In A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Konferenciájának tanulmánykötete : „Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban“. Pedagógiai szekciók. Komárno : Univerzita J. Selyeho - Selye János Egyetem, 2016. p. 413-422. ISBN 978-80-8122-187-3.
- [10] DOBAY, B. 2016 *Mozgásos játékgyűjtemény (óvó-és alsó tagozatos pedagógusok részére)* Komárom : Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2016. 135 o. ISBN 978-80-8122-192-7.
- [11] ORSOVICS, Y. 2017. *Az alsó tagozatos zenei nevelés tanórákra való felkészülés megalapozása a Selye János Egyetem Óvó – és Tanítóképző Tanszékén* . In: In: *A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: "Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai" – Pedagógiai szekciók*. Komárno: Univerzita J. Selyeho – Selye János Egyetem, 2017, CD-ROM, p. 190-198. ISBN 978-80-8122-222-1.
- [12] TÓTH-BAKOS A.: *Music Education and Music Therapy* . INTED 2016 Proceedings : 10th International Technology, Education and Development Conference. - Valencia : IATED, 2016. - ISBN 978-84-608-5617-7. - ISSN 2340-1079, USB kľúč, p. 1643-1652. WoS.
- [13] HORVÁTHOVÁ, K. 2015. *Oktatásmenedzsment*. Komárno : Selye János Egyetem, TKK, 2015, p. 172. ISBN 978-80-8122-136-1.

## **LEHETETLEN KÜLDETÉS (?)**

**AVAGY ETIKA TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI KURZUS INDÍTÁSA A KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS  
EGYETEM TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁN**

**SZONTAGH Pál<sup>1</sup>**

### **ABSTRACT**

Pedagogy of Human and Society (ethics) course for the first-grade college students started in the 2017-2018 school year at the Faculty of Teacher Training College of Karoli Gáspár Reformed University, a total of 30 hours, in seminar form.

Introduction of the course became necessary under the Law No CXC of 2011. Since the optional Ethics subject (introduced in Grade 1-4) in primary school can be taught by the teacher's degree, we have to prepare the students for teaching this subject.

In our paper, we try to count all the challenges we have had to face in during planning and introducing of this course.

### **KEYWORDS:**

Ethics, Teacher training, Pedagogy of Human and Society

### **BEVEZETŐ**

A Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán a 2017/2018-as tanévben indult meg az I. évfolyamos hallgatók számára az Ember és társadalom (erkölcstan) tantárgy-pedagógiája (TT1121251) kurzus, összesen 30 órában, szemináriumi formában.

Az új tantárgy bevezetése a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény alapján vált szükségessé, hiszen a választható erkölcstan (etika) tantárgyat az általános iskolában 1-4. évfolyamig tanítói végzettséggel lehet tanítani, melyre a hallgatókat fel kell készítenünk.

Az alábbiakban igyekszünk számba venni mindazokat a kihívásokat, amelyekkel a tantárgy bevezetése kapcsán szembesülnünk kellett.

### **Tartalmi kihívások**

A kurzus bevezetése kapcsán több nehézséggel és különös problémával szembesültünk. Egyházi fenntartású egyetem lévén karunkon a tanítói és óvodapedagógusi szakok mellett hitoktatói képzés is folyik, azonban ez – értelemszerűen – a kötelezően választható hit- és erkölcstan tanítására fókuszál. Ugyanakkor mindenképpen el akartuk kerülni, hogy a tanítóképzésben olyan tartalmak jelenjenek meg, amelyek egyetemünk keresztyén alapértékeivel ellentétesek. A kurzus kidolgozásában különösen ügyelnünk kellett arra, hogy az erkölcstan (etika) tantárgy-pedagógiájában az erkölcstan ne mint „a hit- és erkölcstanhoz képest egy másfajta, a hittannal konkuráló etika”<sup>[1]</sup> jelenjen meg, hanem a felekezeti specifikumok nélkül ugyan, de illeszkedjen az egyetem által vallott és elvárt értékrendszerbe.

---

<sup>1</sup> Dr. Szontagh Pál Iván Ph.D. történész, közoktatási vezető, pedagógiai szakértő, mesterpedagógus. A Református Pedagógiai Intézet igazgatója, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának tanársegéde.

### **Szervezési nehézségek**

A fentiekhez kapcsolódó – immár szervezési – problémaként jelentkezett, hogy Karunk külső gyakorlóhelyeinek nagy része felekezeti fenntartású köznevelési intézmény, ahol nem folyik erkölcsstan (etika) oktatás. Ennek megfelelően olyan gyakorlóiskolai hálózat kialakítására volt szükség, ahol egyetemünkkel értékközösségben, de az állami oktatás szabályai szerint szervezik az erkölcsstan (etika) oktatását. Leegyszerűsítve olyan gyakorlóhelyek bevonását preferáljuk, ahol az etikaoktatásban nem az „értéksemlegesség” koncepcióját vallják, hanem „érték-tisztázó” vagy még inkább az „értékkartikulációs” programot valósítanak meg.[2]

### **Elméleti alapozás**

Előzetesen és kezdeti tapasztalataink alapján is egyetértünk Fenyődi Andreával, miszerint „az erkölcsstan tanításának mint pedagógiai feladatnak a sikerességéhez szükség van az általános pedagógiai, emellett a speciálisan a tantárgyra vonatkozatható tudásokra. A szakpedagógiai kompetenciába besorolják a tantárgy tanításához feltétlenül szükséges szaktárgyi ismereteket is.” [3] Homor Tivadar megfogalmazásában: „Az erkölcsi nevelés többtényezős, komplex folyamat, ha eredményesen akarjuk művelni, számos elvárásnak kell eleget tenni; e feladat azért nem könnyű, mert a tanárnak többdimenziós megközelítést kell adnia a mindennapi élet során felvetődő bonyolult és kényes erkölcsi kérdésekre. Segítenie kell az eligazodást a felmerülő értékilemmák útvesztőiben, ezért a mindennapi praxis nem nélkülözheti a flexibilitást, a nyitottságot, a problémaérzékenységet, a folyamatos tanulás és megújulás képességét.”[4] Ehhez képest a tanrendben az erkölcsstan (etika) tantárgypedagógiájának csak a képzés első félévében lehetett helyet szorítani. Így az a helyzet állt elő, hogy a hallgatók úgy vették fel a kurzust, hogy sem alapvető didaktikai, tanterv-elméleti ismeretekkel [5], sem iskolai hospitálási gyakorlattal nem rendelkeztek. Úgy kellett tehát az etika tantárgy-pedagógiájának az általánostól eltérő vonásait kidomborítani, hogy a hallgatók nem ismerték az „általánost”. Nagy kérdés volt számunkra az is, hogy pontosan mire készítjük fel a hallgatókat – az etika tantárgy kimeneti céljai szándékoltan kevésbé definitívek a kerettantervi szabályozásban: „nem mondjuk, nem mondhatjuk ki, hogy adott idő alatt egy bizonyos tudást el kell sajátítani az iskolában.” [6] Ez már önmagában is nehezítetté teszi a tantárgy-pedagógia oktatását, de további kihívást jelentett, hogy a hallgatók – a törvénymódosítás felmenő rendszerű bevezetése miatt – még tanulóként sem vettek részt a kötelezően választható etika/hit- és erkölcsstan oktatásban. A szükséges háttérismeretek hiányát egy féléves szemináriumon nyilván illuzórikus pótolni, de kitekintésszerűen mégis fel kellett ezt is vállalnunk. Ahogy Fenyődi Andrea a 60 órás etikatanári továbbképzés kapcsán leszögezi „szükségesek (...) a klasszikus etikai-filozófiai tudásalapok, az emberismereten alapuló tematika tanításához sok egyéb ismeret is hasznos: például történelmi, gazdasági, szociológiai, szociálpszichológiai, vallásismereti, megismeréstudományi, pszichológiai tudás. Ezek egy része általános műveltségéből, illetve az általános tanárképzésből származhat. Ami viszont elengedhetetlen magja kellene, hogy legyen az erkölcsstan tanítóinak képzésének (...), az a tantárgyi koncepció felvázolása, valamint egy módszertani paletta ismertetése.”[7]

### **A kurzus fő feladatai és tartalma**

„Innen szép nyerni” – szokták mondani pestiesen, hiszen az egy féléves kurzusnak egyszerre három alapvető feladatot kellett felvállalnia, úgymint az alapvető etikai ismeretek áttekintése és a nevelés-oktatás szempontjából releváns dilemmák felvetése, az alapvető didaktikai, tantervelméleti, tanításszervezési módok vázlatos ismertetése valamint a tanítási gyakorlat szimulációja. A kurzus tematikájának összeállításában ezen túlmenően célul tűztük ki a tantár-

gyon túlmutató pedagógus etikai magatartás alapvető kérdéseinek felvetését, a hallgatók érzékenyítését az etikai (kiemelten: hivatásetikai) problematika iránt.

A kurzus tematikájának összeállításakor, a releváns szakirodalom áttekintésekor egyszerre küzdöttünk a bőség és a szűkösség kérdésével. Számos, könnyen hozzáférhető, korszerű és használható irodalom található az iskolai erkölcsoktatással kapcsolatban, ugyanakkor ezek nagy része olyan előismeretet (szakmai, módszertani tudást, tanítási gyakorlatot) feltételez, amellyel az első éves hallgatók értelemszerűen még nem rendelkeznek [8].

Az *Ember és társadalom (erkölcsstan) tantárgy-pedagógiája* tantárgy tantárgyleírásának kidolgozásakor az általánosan elvárható célok és tartalmak kerültek megfogalmazásra, a fent ismertetett problémákat – éppen átmeneti jellegük miatt – konkrétan nem beemelve a tantárgyleírásba.

**A TANTÁRGY ELSAJÁTÍTÁSÁNAK CÉLJA:** A jövő pedagógusok felkészítése a társas élet kultúrájára. A szakmai és magánélet leggyakoribb kérdéseinek tisztázása, a hallgatók idevágó kérdéseinek megtárgyalása. Útmutatás a szakmai és magánélet protokolljában. Az etika és az etikett kapcsolata, a lélek kultúrájának és a viselkedés kultúrájának a kapcsolata. Az erkölcsi nevelés általános kérdései. Társadalmi, családi, egyéni normák megismerésének lehetőségei, módszerei.

**A TANTÁRGY TARTALMA, MEGSZERZENDŐ ISMERETEK, ELSAJÁTÍ-  
TANDÓ KÉSZSÉGEK ÉS KOMPETENCIÁK:** Főbb témák: ♣ Az etika/erkölcsstan tanításának célja ♣ A kötelezően választható etika illetve hit-és erkölcsstan hasonlóságai és különbözőségei ♣ Az erkölcsi nevelés általános kérdései ♣ Az erkölcsi tudás fejlesztése, az erkölcsi érzék kiművelése ♣ A külső és belső világ kapcsolata és egymásra hatása. ♣ Társadalmi, családi, egyéni normák ♣ A pedagógus sajátos szerepe az erkölcsstan oktatásában ♣ Az etika tanításának főbb módszerei [9]

A fent már említett specialitások miatt szükségesnek látszott a konkrét kurzusleírásban a súlypontokat az etikai alapismeretek és a módszertani alapozás felé elmozdítani. A kurzus tematikájának összeállításakor a szakirodalommal összhangban az alábbi hármas célrendszerre igyekeztünk figyelemmel lenni: „1.) az erkölcsstan tartalmi-elméleti kérdéseinek megismerése, 2.) módszerek tanulása, 3.) metatudás formálása (reflexió, önreflexió).”[10]

A nappali képzés 2017/2018-as kurzusleírása így nézett ki:

**A KURZUS FÉLÉVI ALKALMAI ÉS TÉMAKÖREI: (SZEMINÁRIUM ESETÉN A SZÁ-  
MONKÉRÉS IDŐPONTJÁNAK PONTOS MEGJELÖLÉSE)**

1. Az etika/erkölcsstan tanításának célja. A műveltségterület tudományrendszertani helye, tudástipológiája.
2. Erkölcsstan a Nat-ban és a kerettantervben.
3. Az etika tantárgy elméleti háttere. Metodikai alapelvek, tevékenységközpontú etikatanítás.
4. Közéleti etika, tudományetika – és annak nevelési-oktatási vonatkozásai
5. Az erkölcsstan és a (gyermek)filozófia kapcsolata. Etikai rendszerek, elméletek.
6. Környezeti etika – és annak nevelési-oktatási vonatkozásai.
7. Gazdaságetika – és annak nevelési-oktatási vonatkozásai
8. Technológiai etika, médiaetika – és annak nevelési-oktatási vonatkozásai
9. Bioetika – és annak nevelési-oktatási vonatkozásai
10. Az etikaoktatás gyakorlata – játékok, projektek, jó gyakorlatok I.
11. Az etikaoktatás gyakorlata – játékok, projektek, jó gyakorlatok II.
12. Az etikaoktatás gyakorlata – játékok, projektek, jó gyakorlatok III.

13. Az etikaoktatás gyakorlata – játékok, projektek, jó gyakorlatok IV.
14. Zárthelyi dolgozat írása
15. Zárthelyi dolgozat javítása, tervezetek és az éves munka értékelése

Az elméleti alapismereteket számonkérő zárthelyi dolgozaton túl a hallgatók egy beadandó óra- vagy foglalkozásvázlatot is készítettek, amelyet részletekbe menő korrekciójával, javaslatokkal visszakaptak az oktatótól. A módszertani felkészítésben a képzés legfontosabb alapirodalmaként Robert Fischer: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről* című könyvét [11], illetve annak az *Új Pedagógiai Szemlében* megjelent rövid kivonatát tekintettük [12], illetve nagy hasznát vettük Pálvölgyi Ferenc interneten is elérhető *Etika tantárgypedagógia* című [13] és Fenyődi Andrea *Az erkölcsstan (etika) tantárgy tanítása* című [14] prezentációjának. Úgy az oktatás során mind a hallgató felkészülésében gyakorlati segítséget adott a [www.erkolcsstan.hu](http://www.erkolcsstan.hu) és a <http://www.erkolcsstan-tanitok.hu> internetes oldal anyaga.

### **Tanulságok, visszajelzések**

A félév tanulságai szerteágazóak – úgy az oktatók, mint a hallgatók számára. Az előzetesen számba vett nehézségek bár nagy kihívást jelentettek, de – éppen előzetes feltérképezésük miatt – a kurzus eredményessége szempontjából nagyrészt leküzdhető akadálynak bizonyultak. Amin az idő szűkében és a szervezési keretek korlátai miatt a legkevesebbet tudtunk enyhíteni, az a didaktikai ismeretek és az iskolai gyakorlat hiánya miatt fellépő gyakorlati készségek hiányosságai. Ezt részben a szemináriumi alkalmakon előbb csoportmunkában, majd egyénileg megoldott foglalkozás-szimulációkkal, a részletekbe menő, gyakorlati szempontú értékeléssel, részben a gyakorlatvezető pedagógusokkal való előzetes konzultációval igyekeztünk ellensúlyozni.

A hallgatók második féléves gyakorlatát megelőzően a kurzus oktatója konzultációs lehetőséget kért és kapott a gyakorlatvezető pedagógusoktól, amelynek során beszámolt a szemináriumon elvégzett anyagról, a hallgatók előzetes ismereteiről, felhívta a figyelmet a várható nehézségekre és a gyakorlatvezető pedagógusok rendelkezésére bocsátotta a kurzus tematikáját és szemináriumi prezentációit.

A tanulságok megfogalmazásában nagyon fontosnak tartottuk a hallgatók és a gyakorlatvezető pedagógusok tapasztalatait is összegyűjteni, véleményüket kikérni. A kurzussal kapcsolatban egyelőre csak kis esetszámú, kutatómódszertanilag nem validált visszajelzésekkel rendelkezünk, ezek a hallgatók részéről döntően pozitívak. Néhány jellemző visszajelzést hadd idézzünk szó szerint:

Az órák összességében remek rávilágítást, tudásgyűjtemény kialakítását teszik lehetővé, azonban gyakorlati véleménykinyilvánításra nem sokszor került sor.

Minden alkalommal tetszett, hogy egy konkrét etikai problémával, mindennapi élethelyzetekkel és különféle szituációk segítségével prezentálta óráinak jelentős hányadát.

Minél többet kellene a hallgatókat közös feladatokba bevonni, mivel ezzel az első éves csoport is, lényegében mindenki fejlődik/összebb kovácsolódik.

Összességében, csak pozitívumot tudnék megemlíteni, öröm visszagondolni azokra az órákra!

Az előző félévben tartott Etika órákat nagyon élveztem, (valójában a kedvenc tárgyam volt, egyetlen órán sem unatkoztam, rengeteg érdekesség hangzott el és minden óráról „felnyílt szemmel” távoztam) nem hiszem hogy utólag bármit is hozzátennék vagy elvennék belőle.

Érdekes adalék az etika oktatás tantárgypedagógián túli hozadékaról:

„Ez a történet ezen a héten esett meg velem, közvetlenül azután, hogy a hétfői etikaórán a segítőkészségről tanultunk. Rögtön óra után az egyik barátnőmmel karácsonyi ajándékot vásárolni siettünk, és a Nyugati pályaudvar metrómegállójában egy vak fiú kérte a segítségünket. (...) Rettentő szerencsétlennek éreztem magam, amikor belém karolt. Aztán elkezdtem feloldódni, beszélgettünk vele, és elkezdtem szégyellni magam, hogy korábban tartottam az ilyen helyzetektől. Számomra döbbenetes volt az a bizalom, amit megszavazott nekem, amikor kezembe nyomta a bankkártyáját és a fülembe súgta a PIN-kódot a kasszánál. (...) Már ekkor is elgondolkodtam rajta, hogy nem lehet véletlen, hogy éppen az Ön etikaórája után szaladunk bele egy ilyen helyzetbe. De ami meggyőzött arról, hogy nincsenek véletlenek, az a mai eset volt. Egy barátomat vártam, mikor megpillantottam egy földön fekvő embert. Magzatpózban feküdt, körülötte álltak már. Nem mondom, hogy gondolkodás nélkül, de odaléptem és megkérdeztem a körülötte álló embereket, hogy mi történt. (...) Szeretném megköszönni a Tanár úrnak, mert nagyon nagy hatással volt rám! Nemcsak ez az óra, hanem az összes többi. Etikán vagy sírtam vagy nevettem. És természetesen rengeteg új és érdekes dolgot tanultam.”

A gyakorlatvezető pedagógusok visszajelzéseikben a hallgatók pozitív attitűdjén túl elsősorban a metodikai hiányosságokat említették:

„Kiderült, hogy mindössze egy alkalommal készítették óratervet, ami kevésnek bizonyult a felkészülés során, másrészt a főiskolán hallgatott témák nem voltak összhangban a gyakorlati tanítás tanmenetének témáival. **Hasznosnak látnám, ha ez a gyakorlat legalább a második szemeszter tanrendjében szerepelne**, amikor már a hallgatóknak vannak fogalmaik a tervezetkészítésről, valamint javasolnám a kisebb csoportokban való szervezést, a hospitálási idő meghosszabbítása érdekében. A megjelent hallgatók ezek ellenére lelkesek, érdeklődőek és lelkiismeretesek voltak. Igyekeztek megfelelni a követelményeknek. Meglepően szenzitíven reagáltak a tárgy által követendő nevelési elvekre, gyorsan átvették a gyermekközösség által közvetített ritmust, a gyermekekkel való kapcsolatfelvétel pedig kiválóan bizonyult.”

„A hallgatók nagy érdeklődéssel várták a gyakorlatot. Harmadik osztályosokhoz kerültek. Olyan órákat kellett tartaniuk, amihez elengedhetetlen a gyerekek, a közösség ismerete, hogy pedagógiai céljainkat elérjék, hogy a spontán beszélgetéseket, játékokat megfelelően tudják irányítani. Alsó tagozaton önismerettel, társas kapcsolatokkal, közösségépítéssel, a családdal foglalkozunk. Ezekben az órákon a gyerekek élményeikről, tapasztalataikról mesélnek. Beszélgetünk személyiségbeli változásaikról, miben szeretnének változni, érzelmeikről, azok megéléséről stb. A gyerekek ismerete hiányában nagyon nehéz volt az órákra való felkészülésük, órák vezetése. Minden hallgató igyekezett a legjobb tudása szerint megoldani a feladatot. Nyitottak, érdeklődőek voltak. Vázlatírásuk fejlődött, ezen a területen igen járatlanok voltak. **Szerencsésebb lenne, ha az etika gyakorlatra később kerülne sor, amikor már találkoztak a gyerekekkel közismereti tárgyak tanítása során, és jobban megismerték őket.**”



## **BEFEJEZÉS**

Összességében a kurzus bevezetésének tapasztalatai tehát vegyesek. Bebizonyosodott, hogy a hallgatókban nagy érdeklődés mutatkozik erkölcsi-etikai kérdések feldolgozására, azok nevelési aspektusának elemzésére. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy emellett a külső iskolai gyakorlatra önmagában a 12 szemináriumi alkalom során nem lehet elégségesen felkészíteni a hallgatókat – nagyban felértékelődik és megnehezedik tehát a külső gyakorlat szerepe.

A visszajelzések és saját tapasztalataink alapján a képzés átalakítását a következőkben tartanánk szükségesnek. Az első félévben az etika mint komplex, multidiszciplináris tantárgy elméleti alapjait kellene elsajátítaniuk a hallgatóknak. Ezt követően lenne szükség egy nagyon gyakorlatias, az alsó tagozatos tanulók életkori sajátosságait, erkölcsi fejlődését figyelembe vevő, kislétszámú módszertani szemináriumra, majd legkorábban a második évfolyamon kerülhetne sor az iskolai gyakorlatra, lehetőség szerint egy már közismereti gyakorlat során megismert gyermekcsoportban. Az a jelenlegi metódus, amelyben az etika tantárgy-pedagógiájának az általánostól eltérő sajátosságait előbb tanulják a hallgatók, mint a „hagyományos” tantárgy-pedagógiát, aligha tartható, így az már biztosnak látszik, hogy a tervek szerint az intézeti vezetés a tapasztalatok alapján későbbi félére teszi ezt az ismeretkört.

## **KÖSZÖNET**

Végezetül itt szeretnénk megköszönni a KRE TFK vezetésének a bizalmat, hogy a kurzus kidolgozásának feladatával megbízott, a hallgatóknak az alkotó együttműködést, a gyakorlatvezető pedagógusoknak pedig a konstruktív rugalmasságot. Minderre szükség volt ahhoz, hogy a „lehetetlen küldetés” végül elérje célját.

## **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1] KAMARÁS István: Javítható-e az „erkölcsstan vagy hittan” elképzelés?, *Új Pedagógiai Szemle*, 2012/4-5-6., 78. p.
- [2] Erről ld. GÖNCZÖL Enikő-JAKAB György: Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái, *Új Pedagógiai Szemle* 2012/4-5-6., 54-55. p.
- [3] FENYŐDI Andrea: Az erkölcsstan oktatásának kompetenciaalapú tanárképzési támogatása, in ARATÓ Ferenc (szerk.): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*, Pécs: PTK BTK, 2015. 116. p. ISBN 978-963-642-908-9
- [4] HOMOR Tivadar: Korszerűség az erkölcsstan/etika tanításában, *Iskolakultúra* 2015/10., 129. p.
- [5] Az Általános pedagógia és didaktika tantárgyat a *KRE TFK Tanító alapképzési szak mintatanterve* alapján a 2. félévben veszik csak fel a hallgatók. [http://www.kre.hu/tajekoztato\\_kiadvany2017/tfk/mintatantervek/ba/tanito\\_2017\\_oszto.pdf](http://www.kre.hu/tajekoztato_kiadvany2017/tfk/mintatantervek/ba/tanito_2017_oszto.pdf) (utolsó letöltés: 2018.06.07.)
- [6] FENYŐDI i.m. 118.
- [7] FENYŐDI i.m. 121.
- [8] ld. pl. LÁNYI András: Az emberismeret és etika tantárgy elméleti háttéréről, *Új Pedagógiai Szemle*, 2012/4-5-6., 56-77. p.
- [9] *KRE TFK Tanító alapképzési (bachelor) szak képzési programja* [http://www.kre.hu/tajekoztato\\_kiadvany2017/tfk/tantargyleirasok/ba/tantargyleiras\\_tanito\\_BA\\_2017.pdf](http://www.kre.hu/tajekoztato_kiadvany2017/tfk/tantargyleirasok/ba/tantargyleiras_tanito_BA_2017.pdf)

- [10] FENYŐDI i.m. 122.
- [11] FISCHER, Robert: *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről*, Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2002. ISBN: 963-162-849-3
- [12] FISCHER, Robert: Hogyan tanítsuk az értékeket?, *Új Pedagógiai Szemle*, 2012/4-5-6., 111-222. p.
- [13] [https://www.erkolcstan.hu/system/files/cikk/2013/etika\\_tp\\_ppt\\_60.ppt](https://www.erkolcstan.hu/system/files/cikk/2013/etika_tp_ppt_60.ppt) (utolsó letöltés: 2018.06.07.)
- [14] [www.erkolcstan-tanitok.hu/wp-content/.../Erkolcstan-tanitasa-TOFK-201609.pptx](http://www.erkolcstan-tanitok.hu/wp-content/.../Erkolcstan-tanitasa-TOFK-201609.pptx) (utolsó letöltés: 2018.06.07.)

## GONDOLATOK A ZENEISKOLAI INKLÚZIÓRÓL

Luca TISZAI<sup>1</sup>

### ABSTRACT

Although in the last decades, numerous methods have been established in the field of special music education for people with different disabilities, the inclusion in music education is still challenging for music educators and special need students as well. Numerous methods of special music education has been elaborated, and there are music therapists or special education teachers provide quality music education for people with different disabilities, this knowledge is missing of general music schools. A pilot project based on projective drawing tests and interviews with teachers of a Hungarian music schools, and music education students to gain a deeper understanding of the difficulties and possibilities of inclusion in music schools.

### KEYWORDS

Special music education, students with disabilities, projective drawing tests, Draw a person with a disability, music schools,

### BEVEZETŐ

20 éve foglalkozom értelmi sérült gyerekek és felnőttek zeneoktatásával. Munkám során számos magas színvonalon zenélő értelmi fogyatékkal élő embert ismertem meg. Mikor közösen adunk koncerteket, ép zenészek elcsodálkoznak értelmi sérült zenésztársaik tehetségén. De vajon a zeneiskola nyitott-e a fogadásukra?

### A vízió: inkluzív zeneiskola

A jövő zeneiskoláját úgy képzelem el, hogy együtt dolgozik a zeneterapeuta, a speciális zeneoktatási módszerekben járatos gyógypedagógus és a zenetanár. Ezt a zenei központot úgy képzelem el, hogy módszertani segítséget, továbbképzést, szupervíziót nyújtana a tanítónők, óvónők, gyógypedagógusok, zenetanárok, amatőr zenészek számára is. Magyarországon a zeneoktatás terén nagyon komoly módszertani tudás birtokában vagyunk, fontos volna, hogy ez a módszertani gazdagság lehetőségként jelenjen meg a zeneiskolában. A képzés már iskoláskor előtt elkezdődhetne pl. Ringató foglalkozásokkal, Kokas pedagógiával. A hangszertanulás előkészítése is a gyermek előzetes tapasztalataihoz, életkorához igazodna, lehetne választani csoportos ULWILA oktatást, hagyományos zenei előképzőt, Orff vagy Dalcroze koncepciója alapján működő foglalkozásokat. A gyógypedagógus, zeneterapeuta és zenetanár segítené egymás munkáját, pl. javasolhatnák, hogy egy adott tanuló esetén hagyományos kotta helyett Colourstring vagy ULWILA módszer segítheti a zenei notáció elsajátítását [6] [7]. A tanulók választhatnak egyszerűbben kezelhető hangszereket, mint pl. az ULWILA hangszercsaládot, illetve szükség esetén a tanárok a hangszerek kezelését is taníthatnák hagyományos, vagy egyszerűsített formában. A milánói Esagramma például olyan zenekar, amelyben a szólamvezetők professzionális zenészek, értelmi sérült szólamtársaik pedig leegyszerűsített

---

<sup>1</sup> Luca TISZAI, PhD Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-Képző Intézet  
tiszailuca@jgypk.szte.hu

szólamokat játszanak. Ez az együttes remek példája annak, hogy hagyományos a hangszeres zeneoktatás is a lehet az együttnevelés színtere.

Mivel a jelenlegi törvényi szabályozás ezt a modellt nem teszi lehetővé, zeneiskolában csak zenetanári végzettséggel lehet oktatni, a zenetanárok képzésében látom a lehetőséget ennek az inkluzív kultúrának a megteremtésére. Pilotkutatásomban a zenetanárok és a Zeneművészeti Kar hallgatóinak nyitottságát vizsgáltam kérdőívekkel és projektív rajzteszttel.

### **A kutatás előkészítése**

A SZTE Zeneművészeti karának hallgatóival a teszt felvételére betanított egyetemi oktató végezte a vizsgálatot 2017. május 12-én. A részvétel önkéntes volt, a hallgatók két turnusban rajzoltak. A rajzolókat valószínűleg részt vettek jelen dolgozat szerzője által 2017. május 5-én az egyik egyetemi kurzus keretében tartott előadáson. Az előadás során bemutattam több a professzionális zenei pályával összeegyeztethetetlennek tűnő fogyatékosággal élő zenészt, többek között a hallássérült Tilly Chestert, és a jobb kéz nélkül született Nicolas McCartyt. Tilly négy éves korában kezdett hegedülni a hang fizikai vibrációjának érzékelésére támaszkodva. Később brácsára váltott, Nagy-Britannia ifjúsági zenekarának szólamvezetője volt, majd a londoni Royal College of Music hallgatójaként számos zenei díjat nyert. Nicolas McCarty az első jobb kéz nélkül született zongorista, aki 2012-ben szintén a Royal College of Music-ban szerzett diplomát, azóta sikeres koncerteket ad.

### **Projektív rajztesztek: „Rajzolj egy fogyatékos embert” teszt**

A „rajzolj egy fogyatékos embert” tesztet Magyar és Meggyesné (2016)<sup>2</sup> alkalmazta egy kvalitatív kutatás során, amelyben szegedi általános iskolai tanulók fogyatékoságról alkotott képét vizsgálták. Mivel a fogyatékoságról való nyílt párbeszédet gyakran társadalmi tabuk akadályozhatják, a rajzteszt fontos kiegészítő információkat nyújthat a rajzoló fogyatékosághoz való viszonyáról [4] [5].

### **A kutatás menete**

Az egyetemi hallgatók és a zenetanárok is A/4-es lapon rajzoltak. Rajzeszköz: A/4 papír, 12 színű színes ceruza készlet, az utóteszthez kérdések. A rajzolás után utótesztet vettünk föl. Az utótesztben szerepel egy fogyatékos emberrel való találkozás leírása, a rajzzal kapcsolatban pedig címadás és a rajzolt figura érzéseinek leírása. A zeneiskolai tanárok, és leendő zenetanárok vizsgálatához kiegészítő kérdéseket szerkesztettünk az utóteszthez. A hallgatók két turnusban rajzoltak, a vizsgálatot a teszt felvételére betanított egyetemi oktató, míg a zeneiskolában az iskola igazgatónöje végezte egy értekezlet keretében.

### **Egyetemi hallgatók**

A hallgatók rajzai között sablonos választ nem találtam. Egyetlen rajzólótól kaptam csak egy színű grafit ceruzával, körvonallal ábrázolt egyszerű sémát, de a szóbeli megjegyzésében kontextusba helyezte a rajzát, az ábrázolt figura „többgyermekes apuka”. A rajzok jellemzően színesek, centrális pozíciójúak, normálméretűek, kidolgozott ruházatot, arcot ábrázolnak. A rajzok között megjelenő két új elem a nagyméretű, szokatlan ruházatba öltöztetett pálcikaember, aki „A különleges kisfiú”, és az egyébként személyi és tárgyi környezet nélkül ábrázolt figuráknál színes vagy grafit ceruzával satírozott háttér.

---

<sup>2</sup> MAGYAR A. – MEGGYESNÉ H. T. (2016): *11-12 éves általános iskolai tanulók fogyatékoságról alkotott vizualizációjának elemzése*. In: JUHÁSZ György – ORSOVICS Ivette – NAGY Melinda (szerk.): SJE Nemzetközi Tudományos Konferencia. Selye János Egyetem, Szlovákia, Komárno, 2016.09.13-2016.09.14.

A differenciáltabb írásbeli és rajzi válaszok nyitottságot, de tapasztalatlanságot is tükröznek. Pl. a Z.6-os rajz színes, de kevésbé differenciált emberábrázolás. A figura az üres lap bal szélén helyezkedik el, sem személyi sem tárgyi környezet nem veszi körül. A figura szemben áll, ránk néz, kék szeme és mosolygó szája barátságossá teszi. A rajzoló arra a kérdésre, hogy vállalna-e fogyatékos növendéket, a következő választ adta: „Ha fogyatékos emberrel foglalkoznék, akkor olyannal biztos szívesen foglalkoznék, aki a fuvolázáshoz szükséges „dolgokkal” rendelkezik. Értem ez alatt: legyen két keze. A többi már számomra nem jelentene hátrányt”. A 12 hallgató közül 10 vállalkozna fogyatékos növendék oktatására. A képzést illetően a hallgatók fele jelezte, hogy volt ilyen tárgyú kurzusuk, többen említették, hogy felvettek „SNI kurzust”. Hárman hozzátették, hogy szívesen tanulnának többet erről, mert még nem érzik magukat felkészültnek fogyatékos növendék oktatására.

### **Zeneiskolai tanárok**

A szegedi Király Könyv Péter Zeneiskola igazgatónőjével és egy másik zenetanárral magam vettem fel a tesztet, a teszt felvétele előtt felkészítettem őket a teszt felvételére. A rajzok A/5 méretben az instrukciót tartalmazó lap másik oldalára kerültek. A tesztet az összes zenetanár jelenlétében, értekezleten az iskola igazgatónője vette fel. A rajzolóknak rendelkezésére állt a 12 színű ceruzakészlet. A kisebb tesztlap és az értekezlet részeként felvett teszt nem teremtett ideális körülményeket a rajzoláshoz, a kapott eredmények tehát nem reprezentatívak, viszont mindenképpen elgondolkodtatóak. Az anonimitás megőrzése érdekében az általam felvett tesztek adatait a többi 25 teszttel együtt értékeltem.

A tanárok több mint a fele, 28 fő közül 15-en jelezték, hogy volt már fogyatékos növendékük, 13-an nemleges választ adtak a kérdésre. Elgondolkodtató adat, hogy a 15 fő közül, akik már tanítottak, 4 fő nem vállalna fogyatékos növendéket, ezek közül 3 fő közös koncertet sem. Összesen 6 zenetanár állította biztosan, hogy nem venne részt növendékeivel egy közös produkcióban fogyatékosokkal élő zenészekkel, ezek közül 3 fő, akinek a fogyatékos növendék oktatása feltehetőleg negatív tapasztalatot jelentett. A 28 fő közül két személy, (egyikük jelenleg hallgató a SZTE Zeneművészeti Karán) válaszolta azt, hogy kapott bármiféle képzést fogyatékos személyek zeneoktatásáról. A tesztben nem volt erre vonatkozó direkt kérdés, néhányan megnevezték a növendékek fogyatékoságát: „SNI”, „disz+ súlyos figyelemzavar”, „mentálisan sérült”, „dadogó”, „autista”, „szelektív mutizmus”, „Aspergeres” szerepelt a válaszokban.

Néhányan válaszoltak arra a kérdésre, hogy milyen feltétellel vállalná fogyatékos növendék oktatását. A következő válaszokat kaptam: egy válaszadó óraszámcsökkentést vagy béremelést említett, többen előzetes képzést, ketten előzetes ismerkedés után döntenének.

A rajzok nagy része elnagyolt, legnagyobb része beleillik az első kategóriába. Gyakorikak a pálcikaemberek a karika-vonal sémák (ide sorolva a geometrikus törzseket) is, egy zenetanár pedig nem rajzolt, csak a kérdésekre adott választ. Bár rendelkezésre állt a teljes színekészlet, a rajzok legtöbbször egyszínű: 27 rajz közül 22 egyetlen színnel készült egy pedig tollal, amit a rajzoló halványan megerősített színes ceruzával. A rajzolási idő 1-2 perc volt, a válaszokkal együtt kb. 5 percet szántak kitöltőik a tesztekre. Ennek egyik oka lehetett, hogy az értekezlet és a vezető kérésére készített rajz nem feltétlenül a legideálisabb tesztszituáció, de kapott rajzok sablonossága, személytelensége mögött a személyes tapasztalat és mondanivaló hiánya is joggal feltételezhető.

Vannak arctalan figurák, két ponttal jelzett szemmel és egy vonallal jelzett szájjal rajzolt figurák. A legtöbb arc sematikus, gyakorikak a haj nélküli ábrázolások. Csak két figurának van kidíszített ruhája. A minta egyik rajza, melynek „Távolság v. Burok” a címe, piros színnel készült, körbeveszi egy körvonal, körülötte pedig pálcikaemberek vannak. Érdekes még a

„Rohanok nem tudom merre” c. kép, amelyen a Vass Zoltán [9] által leírt mozgó, energikus pálcikaember típusa jelenik meg, amelyben nem az ember, hanem a cselekvés, dinamikus mozgás ábrázolása a cél. Ezen a rajzon van talajvonal, a figura tárgyat (táskát?) visz a kezében, felénk fordul és mosolyog, ez a rajz a sematikus pálcikaemberekkel ellentétben pozitív összbenyomást kelt.

A személyi és tárgyi környezet hiánya dominál a mintában. Egyetlen rajzon szerepel egyenrangú segítő, (mindkét figura egyszerű kettős vonalú sémával ábrázolt) két gyermek kezében van tárgy (lufi, illetve játék mackó és virág), a pálcikaember körül van környezet, a vak embernek pedig van vakvezető kutyája. Az összes többi rajzon a fogyatékos ember körül teljesen hiányzik a személyi és tárgyi környezet. A zenetanárokkal nem vettem fel kontrollként szabadrajzot, amely információt adott volna arról, hogy egyébként is sematikus, sablonosan rajzolnak-e. A tesztfelvétel körülményei nem feltétlenül voltak ideálisak, ez részben magyarázatul szolgálhat az alacsony rajzi nívóra és a sablonos válaszokra, azonban elgondolkodtató adat, hogy a 28 zeneiskolai tanár közül 13 nyitott fogyatékos növendékek oktatására, 9 egyáltalán nem, 4-en bizonytalanok 1 esetben nem kaptam választ. Az egész kutatás során ez volt az egyetlen minta, ahol valaki egyáltalán nem rajzolt.

### **A két minta tanulságai**

A SZTE Zeneművészeti karának hallgatói önkéntes alapon rajzoltak, ami a zeneiskolai szituációhoz képest mindenképpen más mintavétel és teszthelyzet. Ezért nem érdemes összehasonlítani, csak a kérdés egy másik aspektusát bemutatni. A SZTE hallgatóinál a rajzolási idő (nem a teljes tesztfelvétel) sokkal hosszabb volt, legrövidebb ideig rajzolók 2-3 percig rajzoltak, de többen 8-9 percig, ketten 10-nél több percet is töltöttek a rajzzal.

Az egyszerű igen/nem válaszon túl a legtöbbször volt mondanivalója a témáról, válaszaik nyitottságot tükröztek.

A zeneiskolai tanárok tapasztalataiban jelen voltak a nehézségek, kudarcok, amelyek erőteljesen meghatározták, sőt polarizálták az attitűdöket. A tesztfelvétel során zeneiskolában dolgozó tanárokkal folytatott személyes beszélgetések vegyes képet mutattak. Volt olyan fővárosi zeneiskola igazgató, aki a zeneiskolák feladataként a tehetséggondozást nevezte meg, és azt is kijelentette, hogy a fogyatékos növendékek oktatása „zeneterápia”, amire egy zeneiskolai tanár nem kap felkészítést. Egy másik szintén fővárosi zeneiskolai tanár arról számolt be, hogy rendszeresen tanít hegedülni olyan gyermekeket, akiknek az egyik keze „nem működik normálisan”. Ő felsőfokú képesítést szerzett gyermekvédelemből, elvégzett egy fejlesztőpedagógiai 60 órás akkreditált továbbképzést is. Elmondása szerint szívesen vállal „problémás” növendéket, sőt kollégái gyakran hozzá küldik ezeket a gyermekeket. Azt is hozzátette, hogy szereti őket tanítani, mert szorgalmasak, és gyakran évek múltán sokkal eredményesebb tanulókká válnak, mint a tehetségesnek ítélt gyermekek, akik nem szeretnek gyakorolni. Kérdésemre, hogy a zeneiskola feladata-e felvállalni a fogyatékos tanulókat, azt a választ adta, hogy nem volna jó kötelezővé tenni, mert többször tapasztalta, hogy felkészületlen tanár növendékeként néhány hónap múlva életre szóló kudarcélményekkel hagyják ott a zeneiskolát. Ezen két véglet között számtalan véleménnyel találkoztam, de a legtöbben egyetértettek abban, hogy a zeneiskolákba egyre több „nehezen tanuló”, „SNI-s”, vagy „fogyatékos” gyermek érkezik. Fogadásukra a zenetanárok nincsenek felkészülve. Egy szegedi zeneiskolai tanár arról számolt be, hogy legtöbbször nem világosítják fel a zenetanárt a gyermek speciális szükségleteiről, ez pedig a gyermek és az oktató számára is kudarcokhoz vezet.

### **Hogyan tovább?**

Bár örömteli változás, hogy a hallgatók által említett kurzusok megjelentek a zenetanárok képzésében, a speciális zeneoktatás szakirodalma, amelynek emblemikus nemzetközi képviselői többek között Alice-Ann Darrow, Judith Anne és Adam Ockelford, Magyarországon jelenleg egyáltalán nem ismert. A zenetanárok nagy részének igénye van ezekre az ismeretekre, fontos volna a gyógypedagógusok és zenetanárok együttműködése, illetve a speciális zeneoktatás hazai és külföldi jógyakorlatainak minél szélesebb körben való terjesztése. Érdekes szempont lehetne a vizsgálat megismétlése úgy, hogy a tesztfelvétel előtt gyakorló zeneiskolai tanárok kapnak egy hosszabb elgondolkodtató előadást fogyatékossgal élő zenészek teljesítményéről.

A zeneiskolai inklúzió jelen helyzetének és lehetőségének részletes elemzése meghaladja jelen dolgozat kereteit, de a tapasztalat alapján a többségi zenetanárokkal közösen előkészített koncertjeink a zenetanárok számára is pozitív élményt jelentettek. A legtöbb professzionális zeneoktatásban dolgozó kolléga meglepődött azon, hogy a halmozott fogyatékossgal élő zenekari tagok jól irányíthatók vezénlyéssel, ill. gyorsan képesek alkalmazkodni a zenei tempókhoz, karakterekhez. Hasonló közös előadások, inkluzív koncertek előkészíthetik a zeneiskolai inklúzió folyamatát: a leendő zenetanárok számára tapasztalatszerzési lehetőséget nyújtanak, a már dolgozó kollégák számára a tapasztalatok megosztásának, szakmai együttműködésnek lehet a kezdete. A közös koncert azért hatékony formája az érzékenyítésnek, mert a zenét tanuló gyerek számára ismerős helyzetben ismerős feladatért vállal felelősséget. Hasonlóképpen, mikor egy kórusvezető vagy zenetanár a saját együttesét készíti fel a közös koncertre, egy szakmai tudása alapján megoldható kihívással szembesül. Ezzel ellentétben, amikor egy olyan növendék oktatását vállalja föl, akinek a tipikustól eltérő tanulási sajátosságaihoz nincs meg a megfelelő eszköztára, ráadásul arra is vállalkozik, hogy egy új növendékével egy kevésbé rugalmas követelményrendszernek megfelelő ütemben fog haladni. Abban, hogy egy zenetanár felvállalja ezt a kockázatot, segítséget adhat a közös produkció öröme, sőt esetleg a másik együttest felkészítő tanárral való szakmai kapcsolat is.

### **Három lépcsős modell**

Ezt a nemzetközi szakirodalom, a zenetanárokkal való beszélgetés és a saját tapasztalataim alapján az inklúzióra való felkészítést háromlépcsős modellben tudom elképzelni, amely a zenetanárok képzési programjába kellene illeszteni. A folyamat első lépése az információk átadása, a második a személyes tapasztalatszerzés, a harmadik pedig egy hosszabb tanítási gyakorlat a gyógypedagógia területén.

Az információ átadása azért fontos, mert a nyitottság hiánya gyakran félelemből, sajnálatból, tájékozatlanságból fakad. A nemzetközi szakirodalom a közvetlen tapasztalatszerzést tartja a következő lépésnek. A kutatásomban szereplő hallgatók nyitottak sajátos nevelési igényű tanulók oktatására, ugyanakkor annak ellenére, hogy a legtöbb hallgató elvégezte a sajátos nevelési igényű gyerekekről szóló kurzust, nem érzik magukat felkészültnek erre a feladatra.

Kaiser és Johnson [3] kutatása során 23 leendő zenetanár siket és nagyothalló gyerekek számára interaktív koncertet adott, amelyet a közönség számára a zenei rezgéseket jól közvetítő ülőalkalmatosságok és léggömbök segítségével tettek érezhetővé. Az utóteszt szerint a programban részt vett hallgatók szívesebben foglalkoznának hallássérült tanulókkal, és felkészültebbnek is érezték magukat a feladatra, mint a program elején.

Az utolsó lépés sajnos nemzetközi szinten is igen ritkán valósul meg, ez egy-egy féléves gyakorlat, ahol a zenetanárok megfelelő szakmai szupervízióval gyógypedagógiai intézményekben tartanak zeneórákat. Két kutatást említenék, az egyik kutatásában 23 leendő zenetanár kapott két féléves elméleti és gyakorlati oktatást a gyógypedagógiai intézményben tartott

zeneórákról, egy másik során pedig tartott gyakorló zenepedagógusok vettek részt hét hetes nyári kurzuson, amelynek során gyakorlati tapasztalatot is szereztek sajátos nevelési igényű tanulókkal. Mindkét kutató azt tapasztalta, hogy a módszertani és gyakorlati felkészítés után a zenetanárok nyitottabbakká válnak és felkészültebbnek érzik magukat sajátos nevelési igényű tanulók fogadására.

### **Új utak a tapasztalatszerzésben: közösségi zeneterápia**

A közvetlen tapasztalatszerzésben látom a közösségi zeneterápia szerepét [4] [5], ahol egy-egy konkrét együttessel közös koncertre, vagy örömmelésre készülve a leendő zenetanárok betekintést nyernek a gyógypedagógiai zeneoktatás módszereibe, lehetőségeibe. A közösségi zeneterápia egy új irányzat a zeneterápián belül. Ansdell [1] [2] szerint az új modell legfontosabb jellemzője, hogy egyaránt fókuszál az egyéni szükségletek kielégítésére és a közösség építésére. Meghatározása szerint a közösségi zeneterápia lényege, hogy a terapeuta a zene közösségteremtő erejét felismerve megtöri a veszélyeztetett társadalmi csoportok kirekesztődésének ördögi körét és változásokat idéz elő a társas kapcsolatokban, s remélhetőleg a zeneiskolai inklúzió felé is előkészíti az utat.

### **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1] ANDSELL, G. (2002). Community Music Therapy The Winds of Change. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 2(2). doi:10.15845/voices.v2i2.83 <https://voices.no/index.php/voices/article/view/83/65> . Utolsó megtekintés: 2017.01.26.
- [2] HOURIGAN, R (2007) Preparing Music Teachers to Teach Students with Special Needs *Update: Applications of Research in Music Education* Vol 26, Issue 1, pp. 5 - 14
- [3] KAISER, K. A., HOHNSON, K. E. (2000). The effect of an interactive experience on music majors' perceptions of music for deaf students. *Journal of Music Therapy*, 37(3), 222–234.
- [4] TISZAI, L. (2018) A közös zenélés szerepe a befogadó attitűd kialakításában : Modellprojekt és hatásvizsgálat. Doktori értekezés, Eszterházy Károly Egyetem <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/50/>
- [5] TISZAI, L., KÁLLÓ, V. (2018) A „Rajzolj egy fogyatékos embert” teszt alkalmazásának lehetőségei a pedagógiában. *Neveléstudomány*, 22(2)
- [6] TÓTH-BAKOS A. (2016) Music Education and Music. INTED 2016 Proceedings : 10th International Technology, Education and Development Conference. - Valencia : IATED, 2016. - ISBN 978-84-608-5617-7. - ISSN 2340-1079, USB, o. 1643-1652. WoS.
- [7] TÓTH-BAKOS A. (2014) Zenetanulás színesen: a színes kotta módszer magyar nyelvű kiadványai, *Parlando : zenepedagógiai folyóirat*. - ISSN 2063-1979, Évf. 56, sz. 3, online.
- [8] WAN VEELDEN, K., WHIPPLE, J. (2005). The effects of field experience on music education majors' perceptions of music instruction for secondary students with special needs. *Journal of Music Teacher Education*, 14(2), 62–68.
- [9] VASS, Z (2007) *Formai-szerkezeti rajzelemzés*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- [10] WILSON, B., & McCRAY, J. (1996). The effect of instruction on music educators' attitudes toward students with disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 2633.



## **A TANULMÁNYI ELŐMENETEL HÁTTÉRVÁLTOZÓI FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIAI NÉZŐPONTBÓL**

**Péter TÓTH<sup>1</sup>**

### **ABSTRACT**

There is substantial evidence for the existence of modality-specific processing strengths and weaknesses (in visual, auditory, read/write or kinaesthetic/tactile dimensions) in people with various types of learning difficulty.

The aim of our research was to examine the modal preferences of the students in the J. Selye University. 70 would-be teachers attended in this research. An online questionnaire based on Fleming's model was developed and applied. The reliability of the instrument is acceptable but needs further development.

The proportion of students with moderate modality preference is significant, mostly in reading and writing, and in the kinesthetic dimension, significant differences can be observed, especially for women and for those coming from secondary vocational schools. We did not realize significant differences in the specialization of future teachers (e.g. mathematics and physics, Hungarian Language and Literature and biology).

### **KEYWORDS**

Learning styles, modality-specific processing, VARK model, teacher training students

### **BEVEZETÉS**

Az Európa 2020 stratégia értelmében 2020-ra a 30-34 éves korosztályban a diplomázottak arányának legalább 40%-osnak kellene lennie. A felsőoktatásba jelentkezők száma a közismert okok miatt folyamatosan csökken. Az elvárások teljesítése komoly kihívás elé állítja az intézményeket, ugyanis úgy kell csökkenteniük a lemorzsolódás mértékét, hogy közben a munkaerő-piaci igényeknek is meg kell felelniük minőségi szempontból. A probléma mérséklése megkerülhetlenné teszi a sikertelen tanulmányi előmenetel okainak felsőoktatás-pedagógiai nézőpontú vizsgálatát.

Ratio kutatócsoportunk egyik célja a lemorzsolódás háttérváltozóinak felsőoktatás-pedagógiai nézőpontú vizsgálata, különös tekintettel is a pedagógusképzésre. Jelen kutatásunk szervesen kapcsolódik a kutatócsoport tagjai által korábban folytatott kutatásokhoz, az oktatási stratégiák [28], a fejlesztő értékelés [29], egyes személyiség és nevelési tényezők [30] [31] [32], illetve a tanulási stílus [14] [25] területén.

A tanulmányi eredménytelenség legnagyobb arányban az első évfolyamos hallgatókat veszélyezteti, ezért kutatásunk célcsoportjaként őket választottuk. A hallgatók körében végzett kutatásunkban az online kérdőív és az interjú módszerével éltünk, vizsgálataink a tanulmányi eredményesség és eredménytelenség egyes okainak (inter- és intraperszonális változók, tanulás- és időmenedzsment, stb.) feltérképezésére irányultak.

Jelen tanulmányban a tanulási stílus kutatása során szerzett eredményeinkről kívánunk beszámolni, s azt a kérdést feszegetjük, hogy megbízható ismerete miként járulhat hozzá a fejlettebb önszabályozó tanuláshoz.

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Tóth Péter, egyetemi tanár, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, tothp@uj.sk

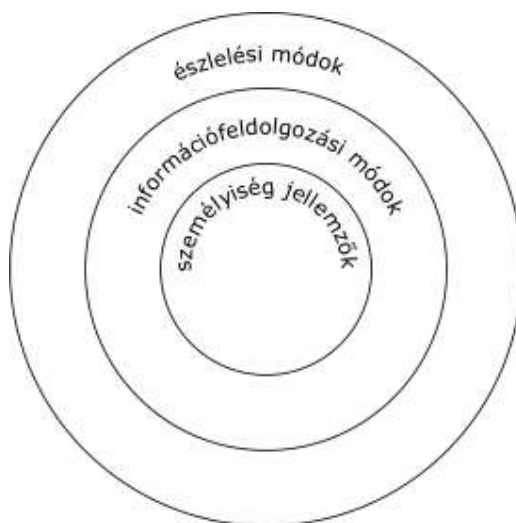
### **A tanulási stílus**

A tanulási stílus csak több fogalom definiálása révén értelmezhető. A megismerési stílus, a tanulási stílus vagy a fogalomalkotási stílus egymással kapcsolatban állva jellemzi, hogy az egyén miként szerzi, dolgozza fel, tárolja és idézi fel az információkat. A tanulási stílus a kognitív stílus egyik fajtája, amely az egyén tanulása során meghatározó jelentőséggel bírnak. [1]

A fenti meghatározásból kitűnik, hogy annyi tanulási stílus létezik, ahány tanuló. Ezen egyéni stílusok akár mennyire is különböznek egymástól, számos közös jellemzőjük alapján csoportosíthatók, osztályozhatók, tipizálhatók. Az osztályzás során különösen indokolt azon indikátorokra fókuszálni, amelyek hatással lehetnek, hatással vannak az iskolai teljesítményre.

Az a tanuló, aki a számára legalkalmasabb tanulási stílus szerint tanul, könnyebben és gyorsabban megjegyzi a tananyagot, és ez által motiváltabb lesz, mint az, aki a tanulási módját igazítja a tanulnivalóhoz, vagy a tanár tanítási módszeréhez. [2] [3] [4] [5] A tanulási stílusok empirikus kutatásával még az is megállapítást nyert, már annak tudata is pozitív változást idéz elő, hogy különböző tanulási stílusok vannak, és hogy léteznek olyan munkamódszerek, amelyek az egyes tanulóknak jobban megfelelnek, mint másoknak. [6] A stílus a tanulás módjaként való definiálása, még ha az első pillantásra egyszerűnek is tűnik, igazából nem tekinthető teljes értékű meghatározásnak. Nem világos például, hogy a tanulás módja csak az információk észlelésére és feldolgozására korlátozódik, vagy beleértendők a szociális tényezők, valamint a tanulási motiváció hatása is. Kérdés továbbá az is, hogy vajon a tanulás módja változik-e a tanulnivaló jellegétől függően (tartalomtól függő dinamikus tanulás), vagy pedig aránylag állandónak, attitűdszerűnek tekinthető. E fogalom precízebb meghatározásának céljából Kocinski a tanulási stílust olyan módként értelmezi, ahogyan az egyén leggyakrabban, vagy legeredményesebben tanul. [7] E definíció szerint az egyik vagy a másik tanulási stílus használata függ a személyiségtípusokhoz való tartozástól. Például egy meghatározott tanulási stílus preferálása az adott személyiségtípus visszatükrözését mutatja, vagyis a tanulási stílus a személyiséghez tartozó tulajdonságok összetevőinek a „megnyilvánulása”. A tanulási stílus és a tanuló személyiségjellemzőinek összefüggése arra utal, hogy a tanulási stílus aránylag állandó indikátora a személyiségnek, így az a személyiség egyik fontosabb jellemzőjének tekinthető.

A tanulási stílusoknak nincs általánosan elfogadott osztályozási módja. Áttekintve a szakirodalmat a következő csoportosítási szempontok adhatók meg: az észlelés módja, az információ feldolgozásának mikéntje, valamint a személyiség egyes tulajdonságai.



1. ábra A Curry-féle „hagyma”-modell

E kritériumok kapcsolatát Curry fogalmazta meg legáltalában az úgynevezett „hagyma” modelljében (1. ábra). A belső héjak a stabilabb személyiség jellemzőket szimbolizálják, nehéz őket módosítani vagy megváltoztatni, ezért jelentősebb szerepet játszanak a tanulásban. A külső héjak által szimbolizált észlelési módok könnyebben befolyásolhatók, módosíthatók, de ezek együtt játszanak meghatározó szerepet a tanulásban. [8]

Az észlelési módok, mint a tanulási stílusok identifikálásának egyik közismert szempontjai az egyén környezetére való biológiai hatásaként értelmezhetők. [9] [10] E szemléletmód szerint minden tanuló a tudásszerzése, -elsajátítása során előnyben részesíti azokat az információkat, amelyeket meghatározott érzékszervi modalitáson keresztül kap, így ezeket az információkat felhasználva tanul a leghatékonyabban. A tanulási stílusok észlelési módon alapuló típusai: vizuális, auditív, taktilis-kinesztetikus.

Az egyén könnyen megfigyelheti saját magán, hogy milyen észlelési módot részesít előnyben. Ha valaki megpróbál visszaemlékezni egy személyre, akit évek óta nem látott, és az arcára, valamint a találkozás helyszínére emlékezik, de a személy nevére már nem, akkor valószínűleg a vizuális típushoz, aki viszont a nevére emlékezik, és arra, hogy miről beszéltek, akkor az auditív típushoz, ha pedig arra emlékezik, hogy mit csináltak együtt, akkor a kinesztetikus típushoz tartozik.

A preferált oktatási stratégia meghatározásakor kétféle utat követhetünk. A top-down módszerrel a tanuló tanulási stílusából indulunk ki, amelyhez preferált tanulási stratégiák tartoznak, és azok ismeretében tudunk következtetni a hatékony tanulás módszereire, eszközeire és formáira. A másik lehetőség a bottom-up módszer, amikor is éppen ellenkező utat járunk be, és a tanulási tevékenységek mintázataiból tudunk következtetni a preferált tanulási módszerekre, melyek alapján már a tanulási stratégiák viszonylag egyszerűen azonosíthatók.

A tanulási stílus-elméletek közös vonása, hogy egy- vagy többdimenziós bipoláris (többnyire kognitív) skálák alapján klasszifikálják a tanulókat megismerési sajátosságai alapján. A tanulási stílushoz tartozó preferált stratégiák révén tudunk a tanuló hatékony tanulási módszereire, tanulási formáira és taneszközeire következtetni. Meghatározhatók azok a tanítási stratégiák is, amelyek kiváltják ezeket a leginkább preferált tanulási stratégiákat, ezek alapján pedig már tervezhető a tanulási környezet.

A számos elmélet közös jellemzője, hogy csak bizonyos kognitív és időnként affektív egyéni sajátosságokat emeltek be a rendszerükbe, ami azonban az adott megközelítés érvényességi körét jelentős mértékben behatárolta. Nyilván az is következik ebből, hogy egyik elmélet sem képes kellő módon és kellő részletességgel tipizálni az egyén valamennyi tanulási sajátosságát. A létező 60-70-féle elmélet öt csoportba sorolható. [11] Az egyes kategóriákba tartozó legfontosabb elméletek a következők:

1. A tanulási stílusnak és preferenciának nagyrészt alkati alapjai vannak.
  - A Dunn – Dunn-féle elmélet szerint a tanulási stílus komponensei a következők: környezeti, érzelmi, szociológiai, fiziológiai, pszichológiai és perceptuális dimenzió. A perceptuális dimenzió komponensei az érzékleti modalitások: auditív, vizuális-képi, vizuális-szóveg, taktilis, kinesztetikus. A Fleming által megadott érzékleti modalitások a következők voltak: vizuális – auditív – mozgásos (VAK), majd ezeket így módosította: vizuális – auditív – verbális – mozgásos (VARK). Fleming elmélete egyébként kimaradt Coffield rendszerezéséből.
  - Gregorc elmélete a Torrance-féle agyfélteki laterizáción alapul.
2. A tanulási stílus az egyén mélyen gyökerező kognitív struktúráinak sajátosságait tükrözi.
  - Riding és Rayner szerint a kognitív stílus az információ reprezentációjának és szervezésének az egyén által preferált módjaként értelmezhető.
  - Witkin értelmezése alapján az úgynevezett mezőhöz fűződő viszony az egyes ingerek szituációhoz való beállítódását fejezi ki (mezőfüggőség – mezőfüggetlenség).
  - Kogan a tanulási stílust a reflektív – impulzív kognitív stílusjegyek dimenziójában értelmezte.
3. A tanulási stílus a viszonylag stabil személyiség-típus egyik eleme.
  - Myers és Briggs Jung nyomán tipizálta az egyén információ-feldolgozással és döntéshozással kapcsolatos viselkedését, és dolgozta ki személyiségtesztjét: introvertált – extrovertált, érzékelő – intuitív, gondolkodó – érző, megítélő – észlelő
4. A tanulási stílus egy „rugalmasan stabil” tanulásbeli preferenciát fejez ki.
  - Kolb szerint adottságok és tanulási tapasztalatok révén az egyénben olyan tanulási jellemzők, preferenciák alakulnak ki, melyek egyaránt befolyásolják a tanulást, a problémamegoldást, a szakmai fejlődést és a pályaválasztást. [12] [13] [14]
  - Honey és Mumford Kolb elmélete alapján spirális körfolyamatként értelmezte a tanulást, melynek fázisai a tapasztalatszerzés, a tapasztalatok átgondolása, azok kritikus elemzése és általánosítása, az új ismeretek alkalmazása.
  - A McCarthy-féle 4MAT („tanítás a tanulási ciklus mentén”) rendszer ötvözte Kolb és Torrance elméleteit. Értelmezésében a tanítási-tanulási körfolyamat nyolc fázisában megadja a domináns tanulási sajátosságot és a hozzá igazodó tanári viselkedést.
  - Felder és Silverman elősegítendő a hatékony tanítást, illetve tanulást, a tanuló által preferált tanulási stílushoz megfelelően igazodó tanítási stílust rendelt.
5. A tanulási stílus helyett inkább a tanulásbeli beállítódásokra, stratégiákra és felfogásbeli különbségekre kell összpontosítani.
  - Entwistle adaptálta Pask holista és szeriális stratégiáit, valamint Marton és Säljö mélyreható és felszíni tanulási orientációit, majd figyelembe vette Säljö tanulási cél-taxonómiáját. A későbbiek folyamán elméletét kiegészítette a tanulási motivációval is.
  - Vermunt egy, a konstruktív pszichológia talaján álló, integrált és koherens rendszert hozott létre, amelyet a tanulási stratégia három komponensére (kognitív, metakognitív vagy önszabályozott, affektív tanulási folyamatok), valamint a tanulási orientációra és a tanulás mentális modelljére épített

- Sternberg a gondolkodási stílus szinonimájaként használta a tanulási stílust. Véleménye szerint a gondolkodás, vagyis a tanulás eredményessége azon múlik, mennyire hatékonyak az egyén ismeretszerzési, ismerethasznosító és probléma-megoldó, valamint metakognitív stratégiái. Az ismeretszerzési stratégiának az érzékelésben és az érzéklek feldolgozásában, vagyis az új ismeretek elsajátításában van meghatározó szerepe. Az ismeretek hasznosítása és a problémamegoldás a tanultak reprodukció, illetve produktív alkalmazását jelenti.

### **Az érzékleti modalitások főbb elméletei**

Az érzékleti modalitások kérdése több elméletben is visszaköszön. A Dunn – Dunn-féle modellben is ez áll a középpontban, s e köré szerveződik a többi változó, az egyéni szükségletek, az egyén megértési módja, a társas környezethez való viszony, a környezet tanulóra gyakorolt hatása és bizonyos affektív tényezők (2. ábra).

Az 1960-as években kidolgozott első modelljünkben még csak a környezet tanulóra gyakorolt hatása (fény, hőmérséklet, zaj, a tanulás fizikai környezete), a fiziológiai (mozgásigény, napszak, éhség érzet, percepcióbeli preferencia), a szociológiai (egyéni vagy társas tanulás, a tanár vezetési stílusa) és egyes érzelmi (kitartás, alkalmazkodás, felelősségtudat, motiváció, a tananyag strukturáltsága) tényezők szerepeltek. Azóta az elméletet többször is módosították, a preferált percepció, érzékleti modalitás (auditív, vizuális, verbális, mozgásos) önálló tényező lett, illetve egy új pszichológiai dimenziót is, amelyben az egyén megértésbeli preferenciáit (globális/holisztikus – analitikus/szeriális, impulzív – reflektív), illetve az agyfélteki dominanciát igyekeztek meghatározni. [15]

Dunn, Dunn és Price elmélete szerint valamely kognitív területen erősségekkel, míg másokon gyengeségekkel rendelkezünk, vagyis az egyedi preferenciák léteznek és mérhetők. A tanulók számára nagy előnyt jelent, ha saját tanulási stílusuk szerint sajátíthatják el a tanulnivalót, ehhez az oktatási környezetet úgy kell kialakítani, hogy az a tanulási stílusuknak leginkább megfeleljen. E környezetben eredményesebben teljesítenek. Két különálló tanulási elméletből merítenek, a kognitív stílusból és az agyfélteki lateralizációból. A kognitív stílus az egyén öröklött és tanult jellegzetességein alapuló különböző információfeldolgozási módokat jelöli, melyek összefüggnek a két agyfélteke eltérő működésével, funkciójával. [15] [16]

A 2007-es utolsó módosítás során tovább finomították a percepcióbeli preferenciákat és a pszichológiai dimenzióból kihagyták az agyféltekiséget. A jelen témánk szempontjából érdekes érzékleti preferenciákat így határozták meg: (1) auditív – hallás általi tanulás, (2) képi-vizuális – képek, ábrák általi tanulás, (3) szöveges-vizuális – olvasás általi tanulás, (4) taktilis – manuális tevékenység általi gyakorlati tanulás, (5) kinezetikus – a testrészek dinamikus mozgását, illetve helyzetváltoztatását igénylő cselekvés általi tanulás. [19]



2. ábra A Dunn – Dunn-féle tanulási stílus elmélet [18]

Az érzékszervi modalitások alapján különített el tanulási stílusokat Fleming [17] is, előbb a vizuális – auditív – mozgásos (VAK: visual – auditory – kinesthetic/tactile), majd pedig a vizuális – auditív – verbális – mozgásos (VARK: visual – auditory – read/write – kinesthetic/tactile) dimenziókat.

A vizuális tanuló elsősorban képekben gondolkodik, ezért neki leginkább az ábrák, képek, térképek, diagramok, folyamatábrák, nyomtatott szövegek a megfelelő ismeretközlési formák. Könnyen tanulnak videók által is, ők azok, akik a tankönyvi szöveg olvasása során sorkiemelést használnak.

Az auditív tanuló leginkább a hallás révén szeret tanulni, így előnyben részesíti a tanári magyarázatot, a vitát, a narratív szöveget, stb. Előnyös számukra, ha nem csak elolvassák a tankönyvi szöveget, hanem a tanár felolvassa nekik. E preferenciával rendelkező tanulók szeretnek szóban megfogalmazni kérdéseket, illetve a csoportmunkát is kedvelik. Ők azok, akik a tankönyvi szöveget halkán maguknak olvassák fel. A verbális tanuló a tanulnivaló elolvasását, illetve az írásbeli feladatokat részesíti előnyben.

A kinezetikus tanuló a mozgás, a tapintás és a cselekvés révén szeret tanulni. Számukra a mozgás, a gyakorlati tevékenység a fontos a tanulás során. Nem szeretnek sokáig a tankönyv mellett ülni és odafigyelve tanulni, előnyben részesítik, ha kipróbálhatják vagy kézbe vehetik a dolgokat. [17]

Jayakumar és mtsai [20] 112 egyetemista (46% mérnök, 32% művész, 17% mezőgazdász, 5% kertész) hallgatót vizsgált a Barbe-féle VAK kérdőívvel [21] és azt találta, hogy a hallgatók közel 53%-a vizuális, 32%-a auditív, 8%-a kinezetikus, míg 7%-a vegyes modalitásbeli preferenciákkal bír. A tanulmányi eredmények és a tanulási stílus között nem találtak szignifikáns összefüggést, s az ANOVA vizsgálat is azt mutatta, hogy az egyes modalitásbeli preferenciák átlagos tanulmányi eredményei között nincs szignifikáns különbség. Ugyanakkor az is elmondható, hogy a legjobb tanulmányi eredményt elérő tanulók az auditív és a vizuális preferenciájúak közül kerültek ki.

Barbe és mtsai. [21] szerint a tanulók kb. 30%-a vizuális, 25%-a auditív, 15%-a kinezetikus, míg 30%-a vegyes modalitásbeli preferenciákkal rendelkezik.

Fleming [22] azt kapta kutatásai eredményeül, hogy a jogáshallgatók nagyobb számban rendelkeznek verbális preferenciákkal, mint a kórházi ápolónak tanulók, aki viszont inkább kinezetikus, taktilis preferenciákkal rendelkezik. A grafikai tervezők, az informatikusok és az előadóművész hallgatók nagyobb számban rendelkeznek vizuális preferenciákkal, mint az előzőek. Nemi vonatkozásban úgy találta, hogy a hallgatók nagyobb részt multi-modálisak, majd a férfiak inkább kinezetikusak, míg a nők többnyire verbálisak.

Stokes és Wilson [23] úgy találták, hogy elsőéves közgazdászhallgatók ugyan eltérő modalitásbeli preferenciákkal rendelkeznek, de a verbális preferencia szignifikánsan magasabb a másik négyhez képest.

A modalitás vizsgálatát állította tanulási stílus vizsgálata középpontjában Szitó Imre is. [24] Szitó a tanulási stílust az egyén által leginkább preferált külső és belső tanulási feltételeknek, módoknak tekintette. A tanulási stílusban az érzékleti modalitások, a társas, illetve fizikai környezet, az érzelmi feltételek, továbbá az egyén reakciómódjai fejeződnek ki. Szitó egy háromdimenziós modellt hozott létre, melynek elemei a preferált érzékleti modalitások (vagyis az információ felvételének előnyben részesített módja), a társas környezet jellege, a környezeti ingerek, a motiváció és az egyén gondolkodási (megértési) módja.

Az érzékleti modalitások szempontjából megkülönböztetett auditív, vizuális és motorikus tanulási stílust. Az auditív stílusú tanulót a verbális ingerekre való figyelem jellemzi, önálló tanuláskor gyakran a hangos tananyag-feldolgozásra épít, legkönnyebben akkor érti meg a tanulnivalót, ha elmondják neki. A vizuális tanuló elsősorban a látottakra támaszkodik, és nemcsak a memorizálás, hanem gyakran a rögzített tananyag felidézése is először képileg történik nála. Könnyebben megérti azt az anyagot, amit elolvas, mint amit meghallgat. A motorikus stílusú tanuló tanulásában a cselekvés, a mozgás játszik vezető szerepet, a memorizálást gyakran mozdulatokkal, jegyzeteléssel segíti. A mozgássorok bevésése során az elvégzendő tevékenységeket kézben tartja.

A Szitó által kidolgozott kérdőív 33 itemből áll: auditív (6 db), vizuális (5 db), mozgásos (6 db), társas (4 db), csend (4 db), impulzív (5 db), mechanikus (4 db). Magyarországon a közoktatásban széles körben alkalmazott mérőeszközzel van szó.

Bernáth László és mtsai. [19] 2015-ben alapos vizsgálat alá vetették a Szitó-féle kérdőívet. Közel 600 budapesti és pécsi középiskolás körében végzett vizsgálatukkal kimutatták, hogy a dimenziók többségében a megbízhatóság eléggé az elfogadhatóság határán vagy az alatt mozog, és sem a megerősítő, sem pedig a feltáró faktoranalízis nem igazolta vissza Szitó faktorait. A hibák feltárását követően, három lépésben egy 83 itemből álló kérdőívet hoztak létre, amit közel 600, általános-, középiskolás és egyetemista körében kipróbáltak. A végső változat egy 57 itemből álló kérdőív lett, melynek jóságtényezői már rendben voltak.

A Bernáth-féle mérőeszköz dimenziói a következők: auditív-aktív, auditív-befogadó, vizuális-ábra, vizuális-szöveg, mozgás, csend, társas, értelmes, intuitív.

Kutatásunkban a Neil Fleming-féle VARK mérőeszközt használtuk.

### **Kutatási cél, mérőeszköz, kísérleti személyek**

Ratio kutatócsoportunk *fő célkitűzése a lemorzsolódás csökkentése tudományosan megalapozott mérések által, amik elősegítik a hallgatók, oktatók általi jobb megismerését, s ezzel egyidejűleg az egyetemisták önismeretét.*

Mindkét célkitűzés hasznos, hiszen az oktatók tudatosabban tudják tanítási módszereiket megválasztani, míg a hallgatók felismerik, miként tanulhatnak eredményesebben preferenciáik, erősségeik, gyengeségeik megismerése által.

A vizsgálatok egyik fókuszja a tanulási stílusra irányult. Kétféle kérdőívet alkalmaztunk, a Kolb-féle Tanulási Stílus Leltárt (LSI) és a Fleming-féle, 16 kérdéses VARK kérdőívet.

A Kolb-féle mérés eredményeit korábbi publikációinkban ismertettük. [25]

A most ismertetendő  *kutatásunk célja a Selye János Egyetem pedagógus képzésében résztvevők érzéketli modalitásbeli preferenciáinak megállapítása volt a Fleming-féle VARK modell alapján.*

Kutatási kérdések:

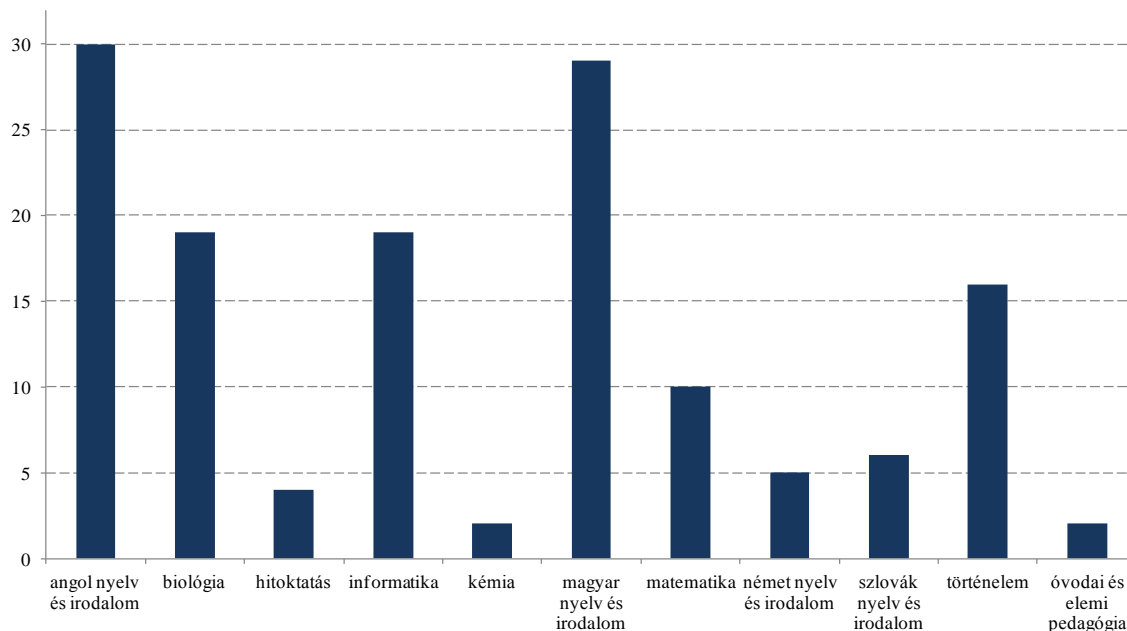
- *Milyen szignifikáns különbségek figyelhetők meg tanító- és tanárszakos hallgatók érzéketli modalitásbeli preferenciáiban?*
- *Létezik-e, s ha igen, akkor milyen preferenciabeli különbség a nem, a korábbi tanulmányok, a jelenlegi szakpárok és a szülőföld vonatkozásában?*

A kérdőív magyar változata az új-zélandi Neil Fleming hivatalos honlapján elérhető. A fordítás az eredeti angol változattal összevetésre került és néhány apróbb változtatáson esett át. A vizsgálat online formában történt a kutatásvezetők instrukciói alapján. A kísérletben részt vevő tanító és tanár szakos hallgatók a kérdőív kitöltését követően azonnal visszajelzést kaptak eredményeikről, ami nagyban hozzájárulhat tanulási sajátosságaik megismeréséhez, és ezzel az önszabályozott tanulási képességeik fejlesztéséhez.

A vizsgálatban 71 hallgató vett részt, 37 férfi (52.1%) és 34 nő (47.9%). Átlagéletkoruk 22.15 év, legtöbbjük 21 éves (29.6%), a legfiatalabb 19 éves (3 fő), míg a legidősebb 32 éves (1 fő). 62.0%-uk községben, míg 28.2%-uk városban él, 51.4%-uk szakközépiskolában, míg 48.6%-uk gimnáziumban érettségizett. A szakközépiskolában érettségizők 64.9%-a községben lakik, míg 29.7%-a városban. A 4 osztályos gimnáziumban érettségi vizsgát tett hallgatók 64.3%-a él községben, míg 32.1%-a városban. A 4 osztályos gimnáziumban érettségizettek 45.0%-a él városban, míg 40.9%-a községben, addig a szakközépiskolában érettségizettek 55.0%-a lakik városban és 54.5%-a községben. 65 fő (91.5%) magyar nyelvű, 2 hallgató szlovák nyelvű, míg 4 fő kéttannyelvű középiskolában tanult. A kutatásban résztvevők 83.1%-a Szlovákiában, míg 16.9%-a Magyarországon tett érettségi vizsgát. A 12 Magyarországon érettségizett hallgatóból 9-en (75.0%) szakközépiskolában, míg 3-an (25.0%) 4 osztályos gimnáziumban. A tanító szakos (BA) hallgatók száma 55 fő (77.5%), míg a tanárszakosaké (MA) 16 fő (22.5%). 6 hallgató (8.4%) édesapja diplomás (2 fő BA és 4 fő MA), 7 főé gimnáziumi, míg 30 főé (42.3%) szakközépiskolai érettségivel rendelkezik. 27 fő (38.0%) édesapja szakmunkásképző vizsgával rendelkezik.

A hallgatók 16.9%-a (12 fő) édesanyja diplomás, 7 főnek (9.9%) van gimnáziumi, míg 31 főnek (43.7%) szakközépiskolai érettségije, 16 (22.5%) anya szakmunkásképző vizsgával rendelkezik, továbbá 5 főnek csak általános iskolai végzettsége van. 2 hallgatók tanul egyszakos képzésben (óvodai és elemi pedagógia), a többiek kétszakos tanítói, tanári képzésben vesznek részt. A szakok szerinti megoszlást a 3. ábra mutatja, vagyis többségük magyar, illetve angol szakon tanul. A hallgatók által tanult jelentősebb szakpárok az angol – magyar, illetve a matematika – informatika mellett a magyar – történelem, az angol – informatika, az angol – biológia és a magyar – biológia. A hallgatók 83.1%-ának egyik szakja valamilyen nyelv, míg 44.0%-ának egyik szakja a magyar nyelv és irodalom.





*3. ábra A hallgatók egyik szakiránya szerinti megoszlása*

A kérdőív jellegét az alábbiakban ismertetjük. A mérőeszköz online változatát Viola Attila informatikus, mérnök-tanár közreműködésével a szerző dolgozta ki.

Jelölje meg az(oka)t a válasz(oka)t, amely(ek) legjobban kifejezi(k), hogyan döntene ezekben a helyzetekben!

Egynél többet is megjelölhet, ha több válasz érzékelteti jól az igazságot! Hagyja üresen azokat a Válaszokat, amelyek nem illenek Önre! Nincsenek jó és rossz válaszok!

1. Ön segít valakinek, aki a repülőtérre, a városközpontba, vagy a vasútállomásra akar eljutni.

Ezt tenné:

- elkíséri. [K]
- elmagyarázza az útvonalat. [A]
- leírja, hogyan juthat el a céljához (térkép nélkül). [R]
- rajzol, vagy átad neki egy térképet. [V]

A VARK elmélet modalitás dimenziói:

V: Vizuális

A: Aurális (auditív, hallással kapcsolatos)

R: Verbális (olvasás vagy írásbeli)

K: Kinesztetikus (mozgásos)

Lehetőségek: Egy adott kérdésnél az egyet sem jelöl meg és a mind a négyet megjelöli között bármi lehetséges.

Pontozás: Ha valamelyik jelölőnégyzetbe tesz pipát a hallgató, akkor az 1 pont, ha pedig nem tesz, akkor 0 pont. Külön-külön össze kell adni az összes V, az összes A, az összes R és az összes K értéket. Ezek így külön-külön 0 és 16 közötti értéket vehetnek fel.

Értékelés:

0-5: Nem preferált érzékleti modalitás

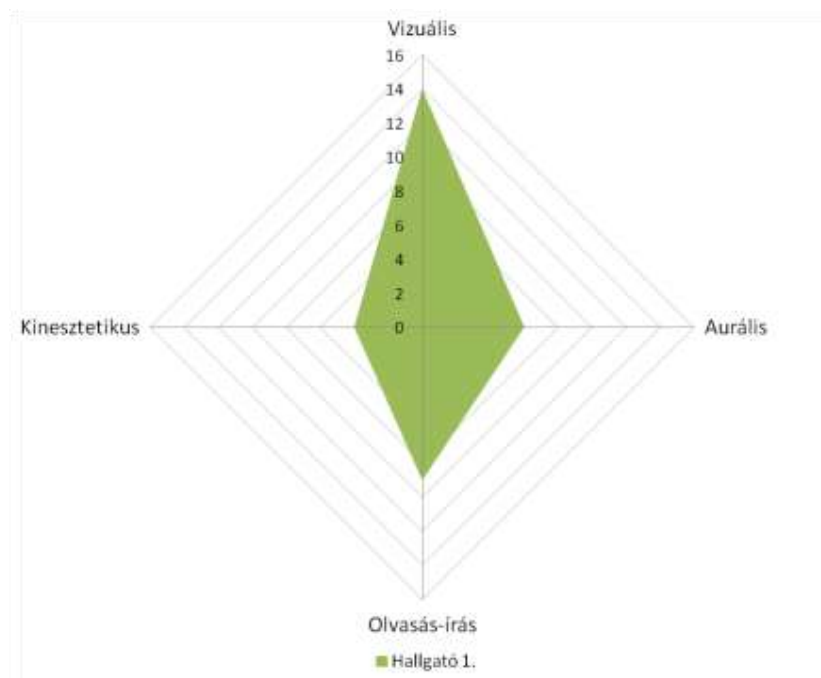
6-11: Közepesen preferált érzékleti modalitás

12-16: Erősen preferált érzékleti modalitás

Az 1. táblázatban megadtuk azt a táblázatot, míg a 4. ábrán azt a grafikont, amelyen a hallgató a saját eredményeit megtekinthette. *Nagyon fontos tudatosítanunk, hogy nincsenek jó és rossz modalitásbeli preferenciák, hanem inkább az a fontos, hogy ismerje, az övé milyen.*

1. táblázat A hallgatói eredmények értékelése I.

Modalitások (érzékelési módok)	Pontszám (0...16)	Értékelés
Vizuális [V]		
Aurális (hangzásbeli, auditív, hallással kapcsolatos) [A]		
Olvasás vagy írásbeli [R]		
Kinesztetikus (mozgás-, helyzetérzékelés) [K]		



4. ábra A hallgatói eredmények értékelése II.

A 4. ábrán vázolt hallgató az alábbi szöveges értékelést kapta.

*Erősen preferált vizuális modalitás:*

A vizuális tanulók – mint amilyen Ön is – képek segítségével tanulnak a legjobban, előfordul, hogy képekben is gondolkodnak. Számukra előnyösek a színes ábrák, térképek, folyamatábrák, sőt sokszor ők maguk is színessé teszik a jegyzeteiket például úgy, hogy filctollal kiemelik a fontosabb részeket. Többek között a videók és a testbeszéd használata is elősegíti a hatékonyabb tanulást.

Két speciális esethez is rendeltünk értelmezést.

*Nincs kitüntetett érzékelési preferencia:*

Több modalításra is közel ugyanakkora (többnyire közepes) pontszámot kapott. Ez azt jelenti, hogy ismeretszerzésében nincs preferált érzékelési módja, vagyis valamennyi fenti modalitás közel egyformán fontos Önnek. Nem kell megijednie, elég sok ember ugyanebbe a kategóriába esik.

*Kiegyenlített érzékelési preferenciák:*

Ez igen gyakran elő szokott fordulni, az emberek mintegy 30%-nál. A kiegyenlített érzékelési preferenciák esetei érdekesek és változatosak. Önre jellemző lehet két erős érzékelési preferencia, például vizuális és auditív, vagy olvasással – írással kapcsolatos és kinesztetikus, stb. De lehet akár három is, mint például vizuális és auditív és olvasással – írással kapcsolatos vagy auditív és olvasással – írással kapcsolatos és kinesztetikus, stb.

A többféle érzékelési preferencia (kiegyenlített preferenciák) lehetővé teszi, hogy két, három, vagy négy mód közül válasszunk az ismeretszerzés, a tanulás során.

A kiegyenlített érzékelési preferenciával rendelkezők több (2, 3, 4) leírást is kapnak, ezek mindegyikét olvassa el, mert ezek együtt vonatkoznak Önre.

A többféle preferenciával rendelkező emberektől származó észrevételek szerint az egynél többféle modalitás használata szükséges számukra a tanulás és a kommunikáció során. Egyetlen modalitás használatakor bizonytalannak érzik magukat.

A fentiekén túl a hallgatók tanulási tanácsokat is kaptak, az alábbi példa szerint.

*Vizuális érzékelési preferencia*

Előnyben részesített információszerezési módok:

- aláhúzás, különféle színek, kijelölő filc,
- folyamatábrák, hierarchiaábrák,
- képek, videók, poszterek, ppt diaképek,
- olyan előadók, akik gesztikulálnak, és képszerű nyelvet használnak,
- diagramos, képes tankönyvek,
- grafikonok,
- szimbólumok.

Javaslatok a könnyebb tanulás érdekében:

- Használja az összes fenti technikát!
- Különbözőképpen rajzolja újra az ábrákat, próbálja ki speciális elrendezéseket is!
- Rajzolja újra az egyes ábrákat emlékezetből!
- Cserélje ki a szavakat szimbólumokkal vagy kezdőbetűkkel!
- Nézegetse az tankönyvi és a weboldalon lévő ábrákat!
- Rövidítse le az előadási jegyzetét tanulható terjedelműre, például az egyharmadára!

A vizsgákon való jó szereplés érdekében:

- Rajzoljon, használjon ábrákat!
- Dolgozza ki a vizsgakérdéseket!
- Idézza fel emlékezetből a készített ábráit!
- Gyakorolja az ábrák, képek visszaalakítását szavakká!

### **Eredmények**

Elsőként a mérőeszköz megbízhatóságát ellenőriztük, egy hallgató nem töltötte ki a kérdőívet. Az egyes dimenziókban a következő Cronbach-alfa értékek adódtak: Vizuális – 0.694; Aurális – 0.643; Verbális – 0.602; Kinesztetikus – 0.645, vagyis nem túl magas értékek. Atti-

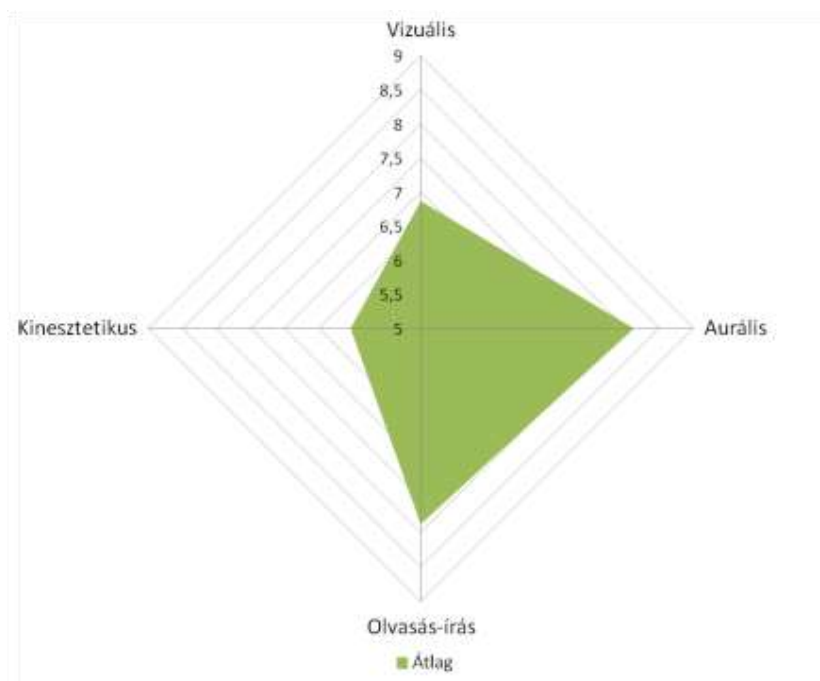
túdkálák esetében a megbízhatóság már 0,5-es értéknél is elfogadhatónak tekinthető [26], mivel eredményeink e feltételnek eleget tesznek, ezért a további elemzéseknek nincs akadálya. Nem találtunk egyik dimenzióban sem olyan itemet, amelyet törölve jelentős mértékben lehetne javítani a megbízhatóságot. Azonban a mérőeszköz továbbfejlesztése indokolt lesz a jövőben.

Az egyes dimenziókban a leíró statisztika mutatókat a 2. táblázatban, míg a modalitásbeli átlagokat az 5. ábra mutatja. A pedagógus hallgatók kétdimenziós (aurális és aktív verbális) preferenciája egyértelműen kirajzolódik.

2. táblázat Leíró statisztikai mutatók

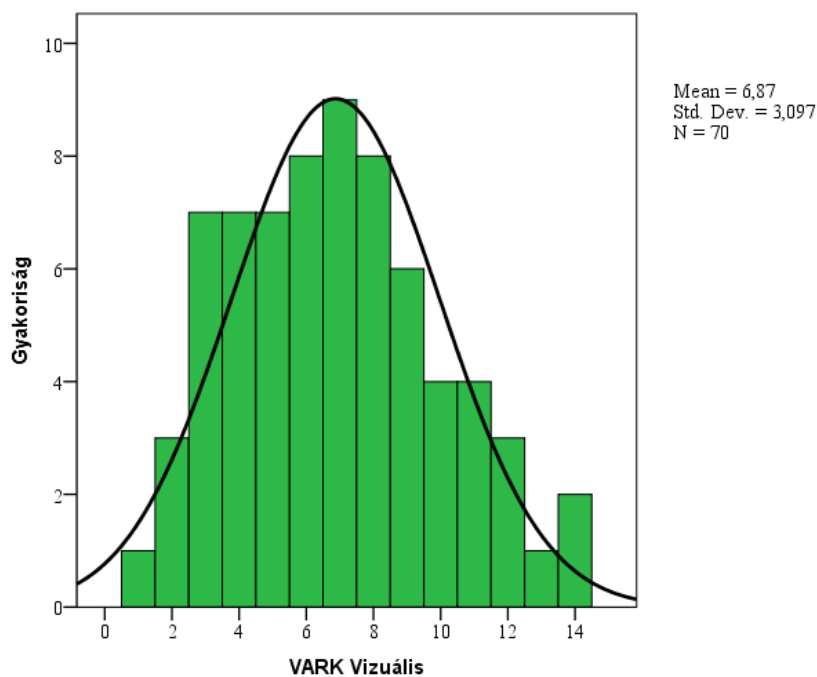
Statisztikai mutatók	Vizuális [V]	Aurális [A]	Aktív verbális [R]	Kinesztetikus [K]
Átlag	6.87	8.13	7.87	6.03
Medián	7	9	8	6
Módusz	7	9	8	5
Szórás	3.097	2.896	2.838	2.844
95%-os konfidencia-intervallum	6.13 7.61	7.44 8.81	7.19 8.55	5.35 6.71
Skewness	0.332	-0.288	0.126	0.511
Std. Error of Skewness	0.287	0.287	0.287	0.287
Skewness/ Std. Error of Skewn.	1.157	-1.003	0.439	1.780
Kurtosis	-0.497	-0.655	-0.591	0.584
Std. Error of Kurtosis	0.566	0.566	0.566	0.566
Kurtosis/ Std. Error of Kurtosis	-0.878	-1.157	-1.044	1.032
Normalitás Kolmogorov-Smirnov szerint				
Statistic	0.084	0.162	0.082	0.113
Asymp. Sign. (2-tailed)	0.200*	0.000	0.200*	0.028

A vizuális dimenzió eloszlását a 6. ábrán adtuk meg. Elvégeztük az egyes változók normalitás-vizsgálatát is Kolmogorov és Smirnov szerint. A 2. táblázat tanúsága szerint a vizuális és a verbális változó normál eloszlású, a másik két esetben nem teljesülnek a normalitás feltételei. E két változóra más, tapasztalat alapú elemzést is elvégeztünk. Ezek szerint a ferdeség (Skewness) és a csúcosság (Kurtosis) abszolútértékben nem lehet több 1-nél, illetve ezen értékek és a standard hibáik hányadosa szigorúbb esetben nem haladhatja meg a  $\pm 1.96$ -ot, míg enyhébb esetben a  $\pm 2.58$ -at. [27] További tájékoztató pontot jelent a normál eloszlás adataink tényleges eloszlásának és a normál eloszlás kumulatív görbéjének összevetése (Normal Q-Q plot). [27]



5. ábra A hallgatói átlageredmények az egyes dimenziókban

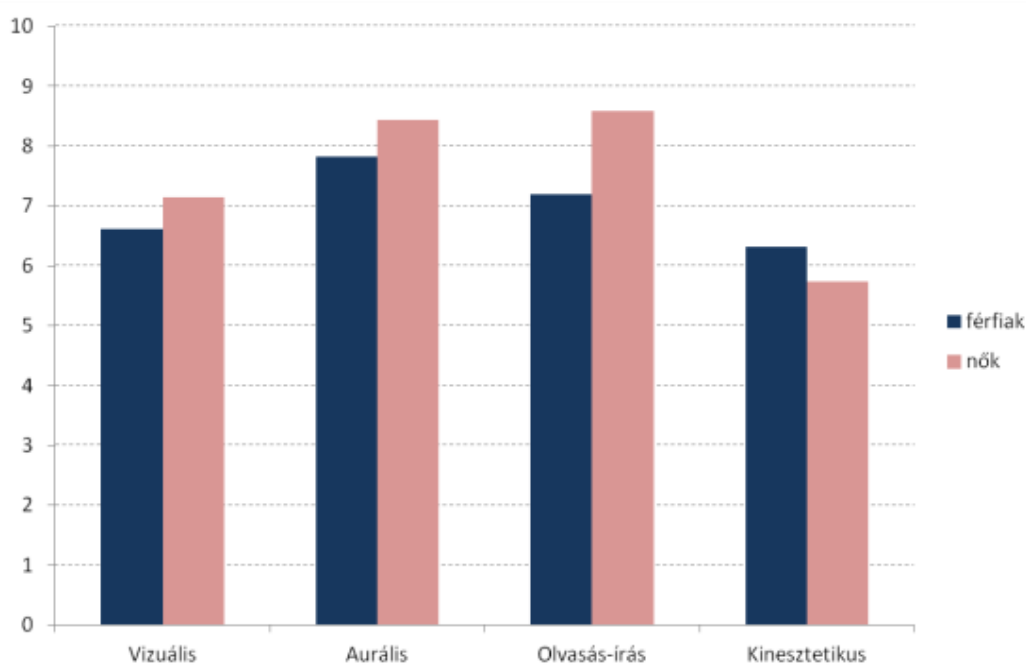
A 2. táblázat alapján megállapítható, hogy a normalitás ezen megengedőbb feltételei mind az aurális, mind pedig a kinesztetikus változóra teljesülnek.



6. ábra A vizuális dimenzió gyakoriságeloszlása

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy az alminták vonatkozásában vannak-e eltérések az átlagokban. Ehhez a varianciaelemzés módszerét használtuk. A vizsgálat alkalmazhatóságának feltételei, hogy a tanulási változók legyenek normál eloszlásúak, továbbá teljesüljön rájuk a varianciahomogenitás. Mint korábban láttuk az első feltétel teljesül, míg az utóbbit a Levene-teszttel ellenőriztük.

A hallgatók neme vonatkozásában mind a négy dimenzióban teljesült a szórásazonosság, de szignifikáns különbség csak az aktív verbális változó vonatkozásában volt megállapítható a férfiak és a nők között ( $F=4.426$ ;  $p=0.039$ ). A 7. ábra a férfiak és a nők átlagainak összevetését mutatja. Látható, hogy a kinesztetikus dimenziót leszámítva a többi esetben a nők átlagai magasabbak. A nők a verbális, míg a férfiak az aurális dimenzióban értek el magasabb preferenciát.



*7. ábra A változók összevetése a hallgatók neme szerint*

A hallgatók középfokú iskolai végzettsége (szakközépiskola, gimnázium) alapján is összehasonlítottuk az egyes modalitásbeli dimenziók pontszámait. A leíró statisztikai mutatókat a 3. táblázatban összegeztük. A szigorúbb, illetve megengedőbb feltételei valamennyi dimenzióban, illetve végzettség esetén teljesül.

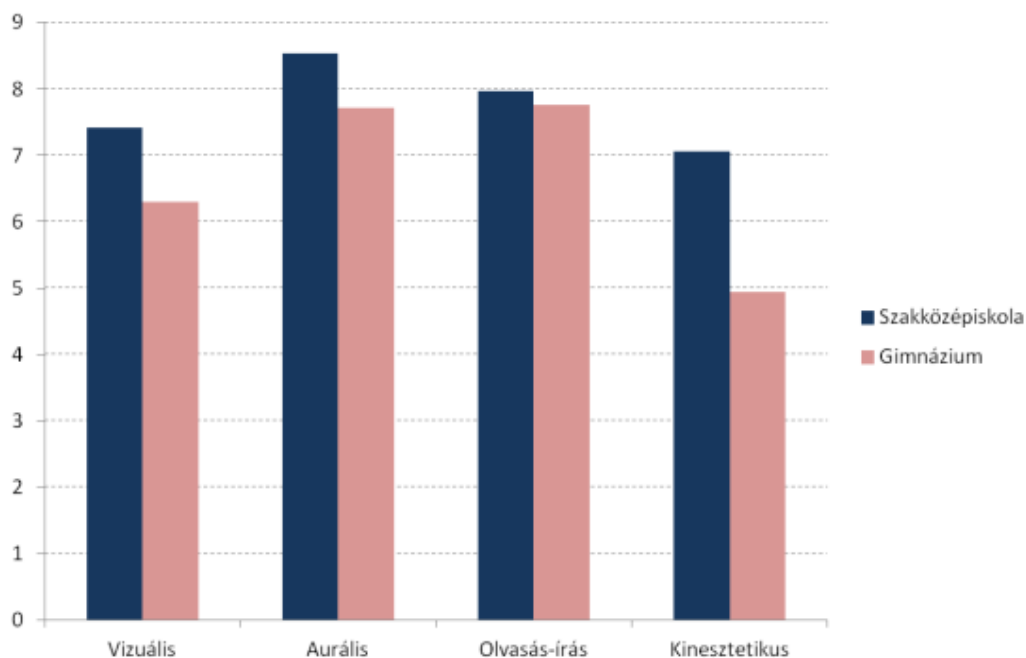
A varianciahomogenitás feltételét Levene-próbával ellenőriztük, a szórások között nincs szignifikáns eltérés. Az ANOVA vizsgálatot elvégezve az állapítható meg, hogy csak a kinesztetikus dimenzióban van szignifikáns különbség a szakközépiskolai és a gimnáziumi végzettségű hallgatók eredményei között ( $F=11.080$ ;  $p=0.001$ ). Ez nyilván a gyakorlati képzés miatt alakult így. Az átlageredmények összevetését a 8. ábra mutatja. A szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők aurális, míg a gimnáziumi érettségivel rendelkezők olvasás-írás, illetve aurális preferenciákkal rendelkeznek.

Összehasonlítottuk az eredményeket a szerint is, hogy melyik országban tett érettségi vizsgát (Szlovákiában 58 fő, Magyarországon 12 fő). Szignifikáns különbséget egyik ország vonatkozásában sem találtunk (9. ábra), mindkét esetben az aurális preferencia a jellemző, viszont a

Szlovákiában érettségizett magyar nemzetiségű hallgatók esetében az aurális és az olvasás-írás preferencia között nincs szignifikáns különbség.

3. táblázat *Leíró statisztikai mutatók a középiskolai végzettség alapján*

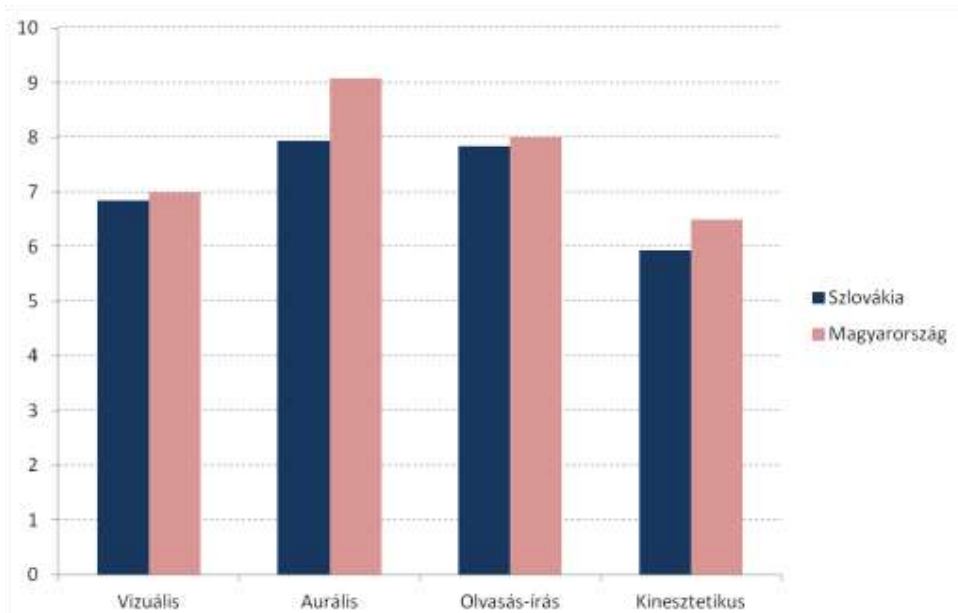
Statisztikai mutatók	Vizuális [V]		Aurális [A]		Aktív verbális [R]		Kinesztetikus [K]	
	Szki.	Gimn.	Szki.	Gimn.	Szki.	Gimn.	Szki.	Gimn.
Átlag	7.42	6.29	8.53	7.71	7.97	7.76	7.06	4.94
Szórás	3.065	3.070	3.130	2.541	2.688	3.026	2.818	2.473
Skewness	0.332	0.386	-0.516	-0.144	0.190	0.107	0.589	0.340
Std. Error of Skewness	0.393	0.403	0.393	0.403	0.393	0.403	0.393	0.403
Skewness/ Std. Error of Skewn.	0.845	0.958	-1.313	-0.357	0.483	0.266	1.499	0.844
Kurtosis	-0.293	-0.693	-0.408	-0.974	0.130	-1.060	0.396	0.770
Std. Error of Kurtosis	0.768	0.788	0.768	0.788	0.768	0.788	0.768	0.788
Kurtosis/ Std. Error of Kurtosis	-0.382	-0.879	-0.531	-1.236	0.169	-1.345	0.516	0.977
Normalitás Kolmogorov-Smirnov szerint								
Statistic	0.095	0.115	0.143	0.195	0.109	0.132	0.134	0.127
Asymp. Sign. (2-tailed)	0.200*	0.200*	0.059	0.002	0.200*	0.142	0.101	0.180



8. ábra *A változók összetétele a hallgatók középfokú iskolai végzettsége szerint*

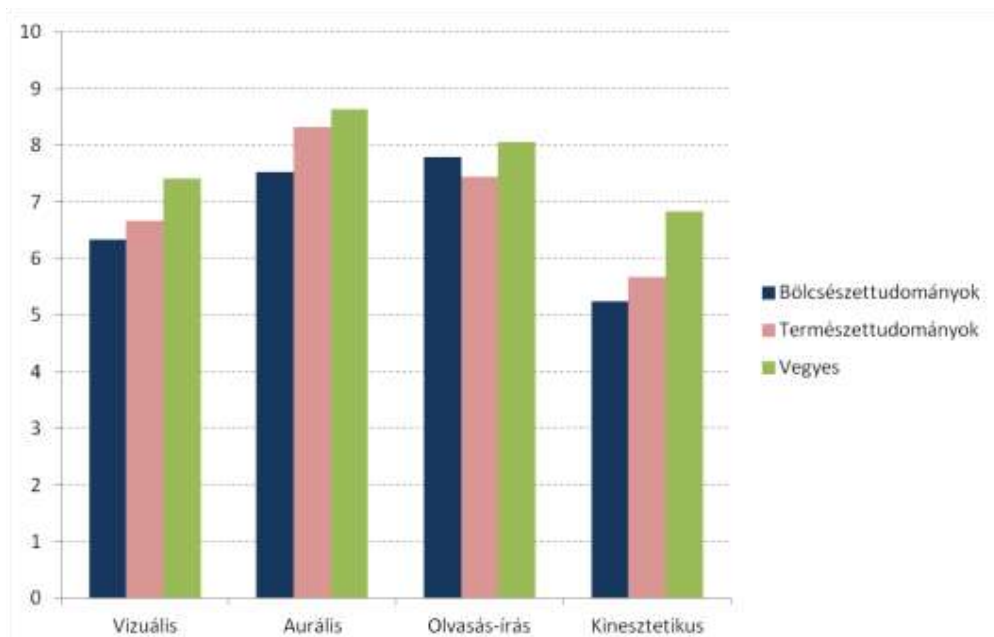
Végezetül a hallgatók által felvett szakpárok tudományterületi (bölcészettudományok – 29 fő, természettudományok – 9 fő, vegyes – 32 fő) besorolása szerint is összehasonlítottuk az eredményeket. A varianciaanalízis előzetes feltételei ez esetben is teljesülnek. Szignifikáns eltéréseket nem tapasztaltunk, az átlagokat a 10. ábra mutatja. A természettudományi, illetve a vegyes szakpáron hallgatók által az aurális modalitás preferált leginkább, míg a bölcészettudományi területen tanulók körében az aktív verbális. A kinesztetikus preferenciával legkevésbé a bölcészek rendelkeznek, míg az ilyen dominanciával rendelkezők körében a vegyes szakpáron tanulóké a legmagasabb átlageredmény.

Az egyes dimenziókat megvizsgáltuk a preferencia erőssége szerint is. Megállapítható, hogy a nem preferált modalitás legnagyobb arányban a kinesztetikus dimenzióban jelentkezik (47.14%). Az erős preferencia egyik dimenzióban sem igazán jellemző, nagyobb számban (11.43%, 10.00%) az aurális és az olvasás-írás esetben találkozunk. Valamennyi dimenzióban jelentős a közepesen preferáltak aránya (11. ábra).

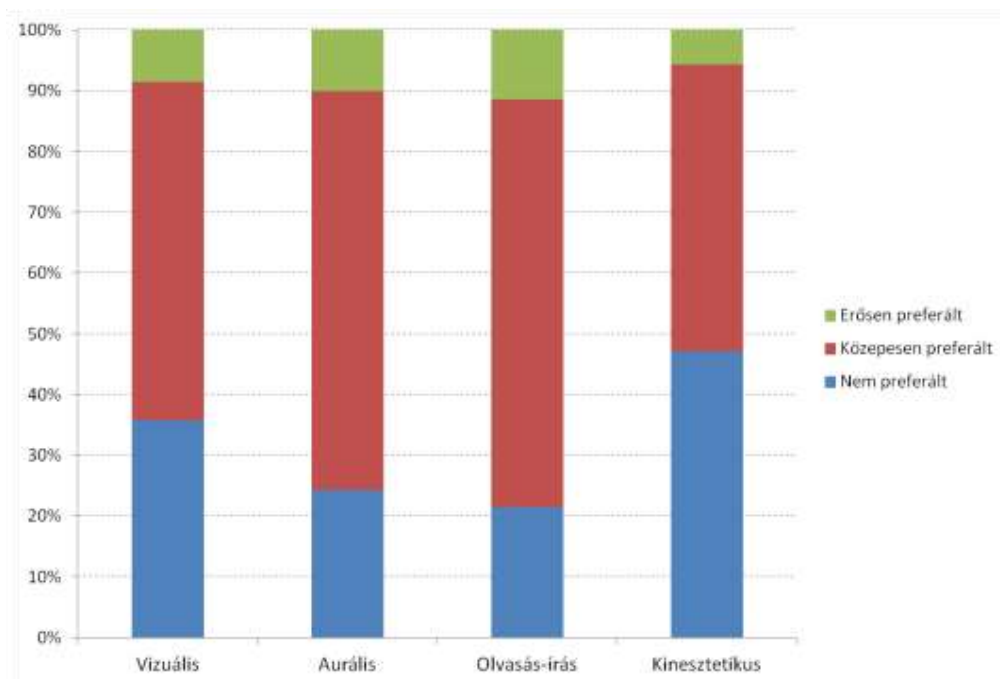


*9. ábra A változók összevetése az érettségi országa szerint*

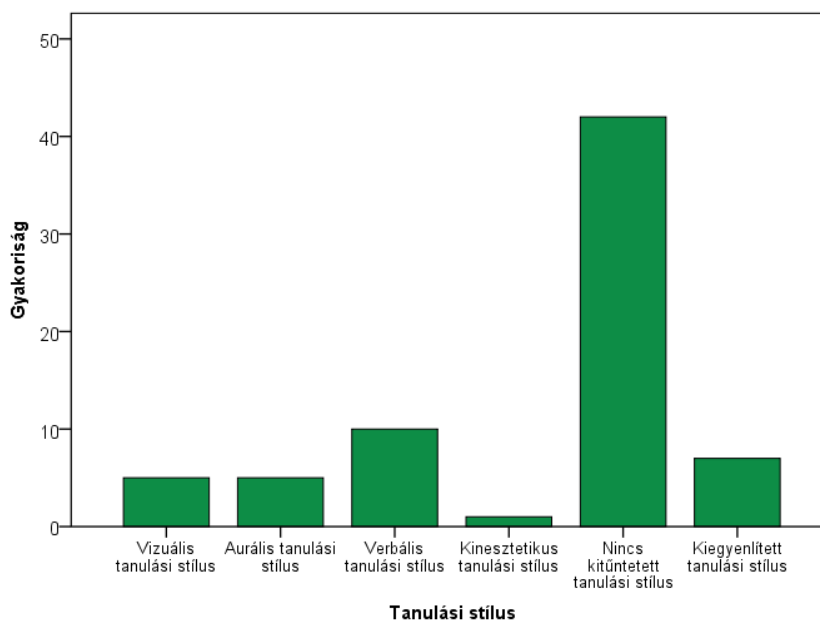




10. ábra A változók összevetése a hallgatók szakpárjának tudományterületi besorolása szerint



11. ábra A modalitások megoszlása a preferencia erőssége szerint



12. ábra A tanulási stílusok megoszlása

A jelentős számú közepes modalitásbeli preferencia miatt legnagyobb a kitüntetett tanulási stílussal nem rendelkező hallgatók aránya, 60.00%. Kiegyenlített tanulási stílussal rendelkezik 10.00%, míg aktív verbálissal 14.30%. A 70 hallgatóból mindössze egy (1.43%) kinesztetikus tanulási stílussal rendelkező adódott.

A vizuális preferenciával nem rendelkező hallgatók 60.0%-a férfi, az aurálisoknál ugyanez az arány 64.7%, az olvasás-írásnál 86.7%. Az erős olvasás-írás preferenciával rendelkezők 62.5%-a nő. A kinesztetikus dimenzióban a preferenciával nem rendelkezők 54.5%-a nő, míg az erős preferenciával rendelkezők 75.0%-a férfi.

A kitüntetett tanulási stílussal nem rendelkezők 54.8%-a férfi, illetve 55.2%-a szakközépiskolából érkezett. Az olvasás-írás tanulási stílussal rendelkezők 60.0%-a nő, illetve 70.0%-a gimnáziumból érkezett.

Az aktív verbális és az aurális tanulási stílussal rendelkező hallgatók többnyire (60.0%, illetve 80.0%) bölcsész szakpáron tanulnak.

## ÖSSZEGZÉS

Ratio kutatócsoportunk a lemorzsolódás okainak vizsgálatát állította tevékenysége középpontjába. Jelen tanulmányunkban tanító- és tanárszakos hallgatók preferált érzéketi modalitása terén végzett vizsgálatunk eredményeit ismertettük a Fleming-féle VARK modell alapján.

A mérőeszköz magyar nyelvű változatának megbízhatósága épp az elfogadhatóság határán van. Az egyes változók teljesítik a normalitás szigorúbb vagy megengedőbb feltételeit, illetve a varianciahomogenitását is, így az egyes almintákban el tudtuk végezni az ANOVA vizsgálatot. Vizsgálatunkkal az alábbi megállapításokat tettük:

- A kinesztetikus dimenziót leszámítva a nők átlagai valamennyi dimenzióban magasabbak. Az olvasás-írás dimenzióban pedig szignifikáns különbséget tapasztaltunk.

- A szakközépiskolából érkezett hallgatók valamennyi dimenzióban magasabb preferenciával rendelkeznek, azonban szignifikáns eltérést csak a kinesztetikus érzékleti modalitás esetén mértünk.
- A szakpárok tekintetében a bölcsészek inkább olvasás-írás, a természettudományos szakokon tanulók többnyire aurális preferenciával rendelkeznek. Szignifikáns különbséget csak a vegyes szakpárok vonatkozásában állapítottunk meg.
- Jelentős (60%) a közepes modalitásbeli preferenciával rendelkezők aránya, egyedül az olvasás-írás dominancia aránya magasabb (14.3%).
- Az erős olvasás-írás preferenciával rendelkezők többsége nő, míg a markáns kinesztetikus dominanciával rendelkezőké férfi.
- A hallgatók többségének nincs kitüntetett tanulási stílusa, egyedül az aktív verbális stílus említendő.

### **Következtetések**

A köznyelvben a tanulásbeli eltéréseket leginkább az érzékleti modalitások tekintetében fogalmazzák meg az emberek. Több olyan mérőeszköz is ismert (Szitó, Dunn – Dunn, Barbe, Fleming), amelyek e dimenzióban is vizsgálódnak. Kutatásunkban a Fleming-féle VARK modellt alkalmaztuk. A mérőeszköz hivatalos oldalán elérhető változat megbízhatósága hagy kívánnivalókat maga után, azonban valamennyi dimenzióban a változók normáloszlásúak és teljesül rájuk a varianciahomogenitás. A Fleming-féle kérdőív magyar változata a Selye Egyetem tanító- és tanár szakán tanulók vonatkozásában nem állapított meg jelentős eltéréseket, ezért nemzetközi kutatási eredményekkel összevetve a kérdőív nem polarizál eléggé. A 60%-ban közepes modalitásbeli preferenciával rendelkezők, illetve az ugyanilyen arányú kitüntetett tanulási stílussal nem rendelkezők aránya erről árulkodik.

A kutatás következő fázisában a vizsgálatot ki kívánjuk terjeszteni más szakos hallgatókra is, illetve javítani kívánjuk a mérőeszköz megbízhatóságát, továbbá elvégezni a validitás-vizsgálatát is.

### **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1] CSERNÉ ADERMANN, Gizella (2008): Tanulási stílusok és képzési stratégiák. Andragógiai ismeretek, *Tanár-továbbképzési Füzetek*, Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- [2] AGOGINO, A. M. - HSI, Sh. (1995): Learning style based innovations to improve retention of female engineering students in the Synthesis Coalition. In: *Proceedings of ASEE/IEEE Frontiers in Education*, West Lafayette: Purdue University Press.
- [3] MCKEACHIE, W. J. (1995): Learning styles can become learning strategies. *The National Teaching and Learning Forum*, 4 (6), p1-3
- [4] MONTGOMERY, S. M. - GROAT, L. N. (2000): Student Learning Styles and their Implications for Teaching. *Multicultural Occasional Papers*, No 10. [http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource\\_files/CRLT\\_no10.pdf](http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no10.pdf) (Letöltés: 2016.05.21.)
- [5] O'CONNOR, T. (2000): *Using Learning Styles to Adapt Technology for Higher Education*. Indiana State University, Terre Haute.
- [6] BLACKMORE, J. (1996): *Pedagogy: Learning Styles. Telecommunications for Remote Work and Learning*. <http://granite.cyg.net/~jblackmore/diglib/styl-a.html> (Letöltve: 2018.05.02)

- [7] KOCINSKI, R. R. (1984): *The effect of knowledge of one's learning style by freshman nursing students on student achievement*. PhD thesis, New Jersey: Rutgers University.
- [8] CURRY, L. (1987): *Integrating concepts of cognitive learning styles: a review with attention to psychometric standards*. Ottawa: Canadian College of Health Services Executives.
- [9] RIEF, S. (2005): *How to Reach and teach ADD/ADHD children: Practical Techniques, Strategies and Interventions for Helping Children with Attention Problem and Hyperactivity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [10] CONNER, M. L. (1996): *Learning: The Critical Technology*. St. Louis: Wave Technologies International.
- [11] COFFIELD, F. – MOSELEY, D. – HALL, E. – ECCLESTONE, K. (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Trowbridge: Cromwell Press Ltd.
- [12] KOLB, David A. – KOLB, Alice Y. (2005b): Learning Styles and learning Spaces: Enhancing Experiential learning in Higher Education. *Academy of Management Learning - Education*, Vol. 4, No. 2, p193-212.
- [13] KÁLMÁN, Anikó (2009): *Az oktatótól az önálló tanuláshoz. Tanulástámogatás útmutató füzetek*. Budapest: BME APPI.
- [14] TÓTH, Péter (2011): *Egyéni különbségek szerepe a tanulásban: Tanulási stílus*. Székesfehérvár: DSGI Kiadó.
- [15] DUNN, R. – DUNN, K. – PRICE, G. E. (1996): *Learning Style Inventory*. Price Systems, Lawrence.
- [16] HONIGSFELD, A. (2003): Magyar tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciái: a kor, a nem és a teljesítményszint hatásai. *Magyar pedagógia*, 103. évf. 2. sz., p175-187.
- [17] FLEMING, N. D. (2001): *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. Honolulu Community College, Honolulu.
- [18] Dunn, R. – Dunn, K. – Perrin, J. (1995): *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles*. Pearson, Boston.
- [19] BERNÁTH, L. – N. KOLLÁR, K. – NÉMETH, L. (2015): A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológia Füzetek*, 36. sz. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- [20] JAYAKUMAR, N. – SURESH, A. – SUNDARAMARI, M. – PRATHAP, P. (2016): Understanding Learning Style Variations among Undergraduate Students. *Journal of Extension Education*, 28(4), p5727-5734
- [21] BARBE, W. B. – SWASSING, R. H. – MILONE, M. N. (1979): *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. Zaner- Bloser, Columbus.
- [22] FLEMING, N. (2013): *VARK: A guide to learning styles*. <http://vark-learn.com> (Letöltve: 2018.08.30)
- [23] STOKES, A. - WILSON, E. (2009): Catering for individual student learning preferences in economics. *American Journal of Business Education*, 2(9), p41-48.
- [24] SZITÓ, I. (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológia* 2. ELTE Kiadó, Budapest.
- [25] TÓTH, P. (2017): Ismerd meg önmagadat! Tanító és tanárszakos hallgatók tanulási stílusa. In: TÓTH, P. – HANCZVIKKEL, A. – DUCHON, J. (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia, Tanulmánykötet, Budapest, p552-580.
- [26] HORVÁTH, György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- [27] SAJTOS, L. – MITEV, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.
- [28] SZABÓOVÁ, E. (2016): Oktatási stratégiák az óvópedagógusok képzésében a komáromi Selye János Egyetemen. In: *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho*. „SúčasnÉ aspekty vedy a vzdelávania” - Sekcie pedagogických vied. Univerzita J. Selyeho, Komárno.
- [29] SZARKA, K. – BRESTENSKÁ, B. – TÓTH-BAKOS, A. (2017): On-line fejlesztő értékelés a tanárképzés gyakorlatában. In: *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem, Szabadka, p1047-1059.
- [30] HORVÁTHOVÁ, K. (2005): A személyiségjellemzők hatása a vezetői stílusra. *Új pedagógiai szemle*, 55(9), p91-98.
- [31] KANCSNÉ NAGY, K. (2011): *Nevelési eredményvizsgálat a Közép-Dunántúli Régióban*. ([http://korpi.hu/images/stories/komarom\\_esztergom\\_megye/nev\\_er.pdf](http://korpi.hu/images/stories/komarom_esztergom_megye/nev_er.pdf), Letöltve: 2011.11.12)
- [32] BORDÁS, S. – NAGY, M. – STRÉDL, T. (2015): *A pszichológia és társadalomtudományai*. [elektronický zdroj]. Univerzita J. Selyeho, Komárno.

## **A TRANSZVERZÁLIS KOMPETENCIÁK TERVEZÉSI LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN**

**VASS Vilmos<sup>1</sup>**

*A tanulás nem felkészülés az életre,  
a tanulás maga az élet.  
(John Dewey)*

### **ABSTRACT**

The aim of the paper to introduce the opportunities of curriculum planning on transversal competences in higher education. The introduction gives details about the reasons of transversality is playing an important role. First part of the paper analyses the conceptual background of transversal competences showing a feasible tipology of the personal and market-oriented structure of transversal competences. Second part of the paper introduces the opportunities of curriculum planning on transversal competences, especially focusing on structural, inter- and transdisciplinary approaches, namely curriculum mapping and webbing. Last but not least, conclusion part has raised some relevant questions and dilemmas, especially emphasizing the problems of balance making between whole personality based and market oriented needs and expectations.

### **KEW WORDS**

transversality, transversal competences, interdisciplinarity, curriculum maps and webs

### **Bevezető**

Kétségtelen tény, hogy a kompetencia az oktatásról szóló szakmai és társadalmi diskurzus egyik legfontosabb témája. Ugyanakkor nem elhanyagolható tényező, hogy a fogalom jelentős mértékben megosztja a szakembereket. Az eltérő álláspontokra vonatkozóan – a teljesség igénye nélkül – nézzünk néhány példát! Knausz Imre nemes egyszerűséggel az alábbiakat írja: „A „kompetencia” ma kétségkívül a lelejárattottabb szó a hazai pedagógiai diskurzusban”. (1) Vajda Zsuzsanna „napjaink oktatáspolitikájának egyik kulcskategóriájaként” nevezi meg a fogalmat. (2) Halász Gábor szerint: Kevés olyan fogalom van, amellyel az elmúlt évtized során a modern oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési gondolkodásban és gyakorlatban enélgyakrabban találkozhattunk volna. Nincs olyan fejlett ország, ahol ne zajlana erről szakmai vita, ne keletkeztek volna ezzel foglalkozó jelentős oktatáspolitikai dokumentumok, és ne indultak volna e területre irányuló fejlesztési programok. (3) Nagy József a „kompetencialapú, kompetencia dominanciájú pedagógiai kultúrát, iskolát” paradigmaváltásként értékeli. (4) Jomagam egyrészt a „pedagógiai fejlesztés egyik zászlóshajójaként” nevezem meg. (5) Másrészt az oktatáspolitikai dimenzió mellett, arra is felhívom a figyelmet, hogy a kompetencia a „pedagógiai-fejlesztési folyamatokban is alapvető változásokat generál”. (6) Nyilvánvaló, hogy az eltérő álláspontok jelentős mértékben arra vezethetők vissza, hogy a kompetencia meghatározásában sincsen egységes definíció. Az oktatáspolitikai dimenziót tekintve legtöbbször Coolahan meghatározását idézik, amely szerint: „A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint

---

<sup>1</sup> Dr. habil Vass Vilmos, egyetemi docens, Selye János Egyetem tanárképző Kar Óvó-és Tanítóképző Tanszék.  
vassv@uj.s.k

olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában.” (5) A kompetenciafejlesztés tudományos alapjait tekintve érdemes felidézni Nagy József definícióját: „A kompetencia a személyiség motívum- és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és a kivitelezés egységes feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó funkcionális komponensrendszere.” (4) Témánk szempontjából azonban nem az egymástól némi eltérést mutató meghatározások összehasonlítása a legfontosabb célkitűzés. Lényegesen fontosabb kiindulópontja a tanulmánynak az a megállapítás, hogy a kompetenciafejlesztés az egész életen át tartó tanulás paradigmájával hozható összefüggésbe. (3) Ugyanakkor érdemes arra is felhívni a figyelmet, hogy ennek keretén belül a közoktatás és a szakképzés mellett egyre nagyobb figyelmet kap a felsőoktatás. Ez utóbbi terület esetében, a fenti állítást mi sem bizonyítja jobban, mint az az adat, hogy a legnépszerűbb keresőben magyar nyelven 32 300, míg angol nyelven 45 400 000 (!) találat jelzi a téma növekvő népszerűségét. A tudományos keresőrendszerre szűkítve ugyanez az arány 227 magyar és 3 170 000 angol nyelvű találatot jelent. Második megállapításom, hogy a kompetencialapú felsőoktatás az egész életen át tartó tanulás támogatása mellett a gazdasági igényeknek is eredményesebben felel meg. (Erről a későbbiekben még lesz szó.) A fentieknek megfelelően, a tanulmány felsőoktatási fókuszja nem okoz meglepetést. A névum valójában a kompetencia korábban jelzett komplexitásának (lásd Nagy József definíciója) egy olyan jellemzőjét mutatja be, amely kisebb mértékben jelenik meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban. Nevezetesen a transzverzális kompetenciák és felsőoktatási tervezésük jelenti a tanulmány fókuszát. Nem elhanyagolható tényező, hogy az utóbbi időszakban tudományos érdeklődésem középpontjába került a kérdés, amit egy nemrégiben megjelent tanulmányom is jelez. Ebben a tanulmányban a transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggéseit a Nemzeti alaptanterv implementációjának összefüggésében vizsgálom. A tanulmány következtetésében az alábbiakat írom: „Komoly dilemma, hogy a jelenlegi iskolai szervezeti kultúra milyen mértékben támogatja a kollaboratív tervezést a pedagógusok között. mindez a transzverzális kompetenciák hatékonyabb integrálásának lehetőségét és esélyét hordozza magában.” (7) A jelzett dilemma azóta sem hagy nyugodni, a tartalmi szabályozás első szintjének elemzése után, jelen tanulmány a transzverzális kompetenciák tervezési lehetőségeit a felsőoktatás területén az alábbi kérdések segítségével elemzi:

- Miért került előtérbe a transzverzális kompetenciák fejlesztése a felsőoktatásban?
- Hogyan lehet a transzverzális kompetenciákat a felsőoktatási tematikákban tervezni?
- Milyen további dilemmák, kérdések merülnek fel a strukturált tervezési technikák tekintetében?

### **A transzverzális kompetenciák fogalmi háttere és tipológiája**

A fenti kérdések megválaszolása érdekében, a transzverzális fogalom alapjelentéséből: „keresztelés, keresztirányú” és némiképpen specifikáltabb értelmezéséből: „átfogó” és a „kölcsonhatás” érdemes kiindulni. (7) Alapvetően az egymástól eltérő kompetencia meghatározások abban azonosak, hogy rámutatnak a fogalom komplexitására. Ez az összetettség első megközelítésben a közismert kompetencia struktúrában (ismeret/tudás, képességek, attitűdök) mutatkozik meg. Második megközelítésben Nagy József a komplexitást a kulcskompetenciák meghatározásával bizonyítja. „A kulcskompetenciák a személyiség rendszerének legátfogóbb funkcionális komponensrendszerei (motívum- és tudásrendszerei).” (4) Témánk szempontjából releváns a „legátfogóbb funkcionális komponensrendszer” kifejezés, ám ez csak az érem egyik oldala. Nevezetesen, Nagy József a kompetencia komplexitását – helyesen – a funkciók és komponensek tükrében a személyiség alrendszerének összefüggésében vizsgálja. Nem meglepő, hogy könyvének Fogalommutatójában a transzverzális szó meg sem jelenik. (4)

Ennek megfelelően a felsőoktatás vonatkozásában érdemes a figyelmet felhívni arra, hogy a transzverzális kompetenciák fogalmának megértésében a komplex személyiségfejlesztés igénye mellett más elvárások is jelentős szerepet játszanak.

Közismert tény, hogy napjaink felsőoktatási folyamatait, a felsőoktatás átalakulását a globalizáció és a nemzetköziesedés határozza meg. Ezzel szoros összefüggésben a felsőoktatási jövőképeket felvázolva Foskett és Maringe az alábbi jellemzőket fogalmazza meg:

- A globális felsőoktatási rendszer nem homogén és uniformizált
- A felsőoktatási transzformáció folyamata erőteljesen piacorientált
- A hallgatók és oktatók mobilitása a szegényebb fejlődő országokból a gazdagabb fejlett világ felé egyre erőteljesebb növekedést mutat
- A felsőoktatási szektor működésére a nemzetközi szervezetek hatása erősödik
- A felsőoktatási expanzió erősödik, egyre nagyobb igény mutatkozik a felsőoktatásba bekerülés tekintetében
- A felsőoktatási szektorra a hallgatók, az oktatók és a források tekintetében is egyre erősödő verseny jellemző
- Az egyetemek egyre inkább a globális állampolgárságra fókuszálnak (8)

Hasonló jellemzőket mutat be a felsőoktatás globalizációja és nemzetköziesedése tekintetében de Witt, Gacel-Ávila, Jones és Jooste szerkesztésében megjelent kötet, amelynek bevezetőjében Fanta Av – helyesen – rámutat arra, hogy a folyamat nem új az egyetemek életében. (9) A kompetenciafejlesztés igénye szempontjából érdekes, hogy egyik kötet szójegyzékében sem fedezhető fel *expressis verbis* a kompetencia fogalom. A kompetenciafejlesztés kontextusát tekintve azonban mindkét kötet tanulmányaiban számos hivatkozást találunk a nemzetközi szervezetek meghatározó jelentéseire, különös tekintettel az OECD és az UNESCO tevékenységére vonatkozóan. A felsőoktatás nemzetközi trendjeit elemző jelentések sorozatát 2008-ban az OECD jelentette meg először, majd 2014-ben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet is összegezte a szervezet tevékenységét, külön fejezetet szentelve a felsőoktatási folyamatoknak. A Felsőoktatás 2030 (Higher Education to 2030) címet viselő OECD-jelentés az alábbi metatrendeket sorolta fel:

- A hallgatók felsőoktatási részvételének expanziója
- Az egyre növekvő létszámban megjelenő hallgatók sokszínűsége
- A nemzetközi hallgatók és oktatók mobilitásának növekedése (10)

Az UNESCO egy évvel később hasonló trendelemzést végzett. A fentiek mellett a technológiai, finanszírozási és menedzsment területek is az előtérbe kerültek. Téli szempontjából különös figyelmet érdemel a felsőoktatás és a tudásgazdaság összefüggéseit elemző fejezet, amelyben a felsőoktatás és a gazdasági szektor közötti egyre szorosabb kapcsolatrendszerre hívták fel a figyelmet. (10)

A korábban idézett magyarországi OECD-kötet bevezető tanulmányában az alábbiakat olvashatjuk: „Annak a ténynek a felismerése, hogy az emberi erőforrások és humán képességek kulcsszerepet játszanak a gazdasági növekedésben, majd a fejlett világ kormányainak meggyőzése arról, hogy az ezekbe történő beruházás alapfeltétele a tartós gazdasági növekedés megvalósításának, legerősebben az OECD-hez köthető.” (11) Ebben a kötetben a felsőoktatással összefüggésben a minőségbiztosítás és a felsőoktatás teljesítményének a mérhetősége kiemelt tényezőként szerepelt. (12) Érdemes felfigyelnünk arra, hogy a kompetenciafejlesztés igénye a felsőoktatás és a gazdaság világa közötti szorosabb együttműködés igényében mutatkozik meg, ugyanakkor a transzverzális kompetenciák fogalmi és tipológiai kereteire még nem fókuszálnak.



Közelebb visz minket a fogalom megértéséhez, amennyiben egy rövid idő erejéig visszatérünk a kompetencia komplexitásához. Mind az oktatáspolitikai, mind a tudományos meghatározás a kompetencia strukturáltságára hívta fel a figyelmet. A komplexitásnak egyszerűbb és összetettebb szintje egyaránt megmutatkozott az elemzésekben. Az egyre nagyobb számban megalkotott kompetencialistákat és struktúrákat figyelembe véve, érdemes felfigyelnünk arra, hogy a kompetenciák transzverzális jellemzője szinte minden interdiszciplináris tantervfélesztéssel foglalkozó publikációban megtalálható. (13) (14) (15) (16) Ez azt jelenti, hogy vannak olyan kompetenciák, amelyek az egyes területek integrációjában játszanak jelentős szerepet. A 2006 decemberében ajánlasként megjelent, az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák európai uniós keretrendszerében a hatékony, önálló tanulás; a szociális és állampolgári kompetencia; a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, valamint az esztétikai tudatosság és kifejezőképeség kompetenciaterületekre jellemző. A többi kulcskompetencia (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományos, digitális kompetencia) erőteljesen tantárgyfüggő területek. (17) (18) A 2006. évi kulcskompetencia keretrendszer felülvizsgálata a kompetenciák transzverzális tulajdonságát megerősítette. (19)

Nota bene a diszciplinaritás a hagyományos felsőoktatás egyik „bástyája”. A tudományterületek fragmentáltsága napjaink felsőoktatási működésében is jól megfigyelhető. Ezen a hagyományon a képzési struktúrák átalakítása, a pedagógiai innovációk némi változást eredményeztek, ám az igazi áttörés akkor következett be, amikor a felsőoktatás és a gazdaság világa erőteljesebben közeledett egymáshoz. Egyszerűbben fogalmazva az egyetemek nagyobb mértékben igyekeznek megfelelni a gazdaság igényeinek. A transzverzális kompetenciák fogalmi háttérének bemutatása után érdemes a tipológiájával is foglalkozni. Idézzük fel Nagy József kompetencia meghatározását. Megfigyelhető, hogy a szerző a személyiség alaprendszeréből indult ki. A „funkcionális komponensrendszer” kulcskompetenciáinak tipológiáját az alábbi struktúrákra bontotta le:

- Nyelvi kulcskompetencia
- Személyes kulcskompetenciák
- Szociális kulcskompetenciák
- Kognitív kulcskompetenciák

Nagy József részletesebb struktúráját összevetve a korábban bemutatott felsőoktatási trendekkel és az EU kulcskompetencia keretrendszerével a transzverzális kompetenciák alábbi tipológiáját érdemes felvázolni:

Nyelvi kulcskompetencia (anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció)

Személyes kulcskompetenciák (rugalmasság, feladattudatosság, döntéshozatal, vállalkozás)

Szociális kulcskompetenciák (szociális kommunikáció, együttműködés, kapcsolatteremtés, konfliktuskezelés, vitakultúra)

Kognitív kulcskompetenciák (tudásszerzés, komplex problémamegoldás, gondolkodás: logikus, rendszerező, kritikus, kreatív, reflektív; tanulás: formális, non-formális, informális; kéredezés; digitális)

A személyiség alaprendszerével szoros összefüggésben, közelebb visznek minket a transzverzális kompetenciák fogalmának megértéshez a World Economic Forum cikkei, különös tekintettel azok az írások, amelyek a 4. Ipari Forradalom „képességigényével” foglalkoznak. Alex Gray 2018 januárjában megjelent cikkében arra hívja fel a figyelmet, hogy a munkaerőpiac jelenlegi képességigényének több mint 35%-a 5 év múlva megváltozik. Ennek érzékletes bemutatására az alábbi összehasonlító táblázatot mutatja be:

*1. táblázat A legfontosabb 10 képességterület változásai*

<b>2020-ban</b>	<b>2015-ben</b>
Komplex problémamegoldás	Komplex problémamegoldás
Kritikus gondolkodás	Másokkal való koordináció
Kreativitás	Emberek menedzselése
Emberek menedzselése	Kritikus gondolkodás
Másokkal való koordináció	Tárgyalás
Érzelmi intelligencia	Minőségellenőrzés
Ítéloképesség és Döntéshozatal	Szolgáltatás-orientáltság
Szolgáltatás-orientáltság	Ítéloképesség és döntéshozatal
Tárgyalás	Aktív hallgatás
Kognitív rugalmasság	Kreativitás

Jól érzékelhető, hogy 5 éven belül az új technológiák és a gyors változások kezelésében a kreativitás kerül az élre. Az érzelmi intelligencia erősödése az emberi tényezők jelentőségére hívja fel a figyelmet, míg a robotika és az érzelmi intelligencia következtében például az aktív hallgatás és a minőség-ellenőrzés szerepe csökken. (20) Feltételezésem szerint a munkaerőpiac rohamos tempóban változó igényei a korábban bemutatott trendekkel szoros összefüggésben a felsőoktatásra is jelentős hatást gyakorolnak. A korábban jellemző diszciplinaritást az inter- és transzdiszciplinaritás váltja fel. Ez a tervezési, fejlesztési és értékelési folyamatokat is alapvetően megváltoztatja. Tanulmányom következő részében a tervezésre fókuszálok, a transzverzális kompetenciák tervezési lehetőségeit mutatom be.

#### **A transzverzális kompetenciák tervezési lehetőségei**

A felsőoktatás tervezési kultúrájára – tisztelet a kivételnek – alapvetően a diszciplinaritás és az „elefántcsonttorony effektus” jellemző. Az előbbire vonatkozóan láthattuk, hogy meghatározó a tudományterületi gondolkodásmód, ami nagy mértékben ellentétes azokkal a folyamatokkal, amelyek egyrészt a felsőoktatás nemzetközi trendjeivel, másrészt a transzverzális kompetenciák személyiség alaprendszerével és piacorientált megközelítésével hozhatók összefüggésbe. A tervezési kultúra szempontjából azonban az „elefántcsonttorony effektus” egy fokkal még érdekesebb. Kétségtelen tény, hogy az oktatók egy jelentős része a képzési programokat, a tematikákat elszigetelten, a legnagyobb magányban tervezi. Az oktatói együttműködésre, a célok, a tantervi tartalom, a tanulási-tanítási módszerek és a követelmények összehangolására nincs lehetőség. A transzverzális kompetenciák fejlesztése szempontjából még nagyobb probléma, hogy a hallgatókkal sincs egyeztetés, például a célok és elvárások tekintetében. A munka világában jól bevált igény- és szükséglet-elemzés nem előzi meg a tervezést, így az felülről-lefelé (top-down) zúdul a hallgatókra. Az egyeztetések teljes hiányát néha egy-egy oktatói kezdeményezés töri meg. Nevezetesen az azonos tárgyat oktatók már a tervezés fázisában elkezdnek együttműködni. Egyeztetik a céljaikat és a követelményrendszert, megbeszélik a tartalmat, a szakirodalmat. Ez a folyamat, bár kétségtelenül üdvözlendő, a transzverzális kompetenciák fejlesztését még nem helyezi az előtérbe. Alapvetően tartalomalapú tervezési kultúráról van, a bemeneti és a kimeneti tényezőknek van jelentős szerepük. A személyiség fejlesztése és a munkaerőpiaci igényeknek való megfelelés nem szerepe a tervezés szempontjai között. A tervezési kritériumok alapvetően az oktató személyes tapasztalataira, rutinszerű megoldásaira és nem utolsósorban a diszciplína tudományelméleti hátterére épülnek. A tervezés (lásd az expanzióra vonatkozó nemzetközi trendeket) alapvetően a mennyiség versus minőség problematikájával küzd. A strukturális szempontok fel sem merülnek.

A transzverzális kompetenciák tervezése szempontjából jelentős áttörést eredményez, amennyiben a fenti sporadikus oktatói egyeztetési törekvések tudatosabb formát öltenek. Az oktatók inter- és transzdiszciplináris tervezési és fejlesztési műhelyekbe szerveződnek, amelynek mozgatórugója ebben az esetben nem a kimenet (például akkreditáció), hanem a személyiség-fejlesztés vagy/és a munkaerőpiac elvárásainak megfelelés igénye. Nyilvánvaló, hogy ezekben a tervezési és fejlesztési műhelyekben különböző szakos oktatók tudatos együttműködése figyelhető meg. Első megközelítésben a tantervi tartalom komplexitása erősödik, a hangsúly a folyamatok és az összefüggések megértésén, a magasabb rendű gondolkodási műveletek fejlesztésén van. Második megközelítésben azonban a tervezés fókuszában a transzverzális kompetenciák fejlesztése kerül, amely a korábbi tartalomalapú megközelítéseket alapjaiban változtatja meg. A tervezés folyamatában az oktatók között és a hallgatókkal is egyeztetett célok és elvárások, a tantervi tartalom, a követelményrendszer és ezzel szoros összefüggésben a tanulás-tanítás és az értékelés módszerei a transzverzális kompetenciafejlesztést támogatják. A korábbi bemeneti és kimeneti tervezési hangsúlyokat a fejlesztési folyamat váltja fel. Mindkét megközelítés esetében érdemes megfigyelni, hogy egyrészt az oktatók és a hallgatók együttműködése erősödik. A kollaboratív tervezési kultúra hatása egyrészt az egyének és a csoportok transzverzális kompetenciáinak fejlődésében figyelhető meg. Másrészt azonban a szervezetre, a felsőoktatási intézmény egészének a működésére is pozitív hatást gyakorol.

A transzverzális kompetenciák tervezése strukturális, hiszen a hangsúly az összefüggéseket, a tantárgyközi és a tudományterületen átívelő kapcsolatokon van. Az inter- és transzdiszciplináris tantervi tervezés technikáira vonatkozóan számos elemzés, elméleti és gyakorlati munka áll rendelkezésünkre. (13) (14) (15) (16) Abban minden szerző egyetért, hogy a strukturális tervezés lehetséges eszközei a tantervi hálók (curriculum web) és térképek (curriculum map). Ezek valójában vizuális struktúrák, amelyekben a korábban jelzett tantervi építőelemek térbeli egymáshoz kapcsolódása figyelhető meg. hagyományos értelemben a térképek alapvetően nagyobb városok és kisebb települések között az eligazodást segítik, a tájékozódásban nyújtanak segítséget. A térképek tradicionális funkciója megfeleltethető a tantervi tervezés technikájának, hiszen a nagyobb városokat (tantervi tartalom, fejlesztendő kompetencia-területek) és a kisebb településeket (fejlesztési és értékelési módszerek) közötti eligazodást a tantervi térképek és hálók strukturálisan és nem hierarchikusan mutatják be. A transzverzális kompetenciák tervezési lehetőségeit pragmatikusan végiggondolva az alábbi lépéseket érdemes javasolni:

Inter- és transzdiszciplináris tervező és fejlesztő műhelyek létrehozása

- Célok és elvárások oktatói és hallgatói egyeztetése
- Igény- és szükségletelemzés
- A tantervi hálók és térképek fejlesztése, bevezetése
- A tantervi hálók és térképek felülvizsgálata
- A strukturális tervezési folyamat értékelése

A transzverzális kompetenciák tervezésének azonban (lásd korábban) a felsőoktatási intézmény működésére is hatása van. A korábbi hierarchikus szervezet megváltozik, az oktatók és a hallgatók együttműködése erősödik. Az ismeretközlő funkciót a kompetenciafejlesztés stratégiája váltja fel. Ezzel szoros összefüggésben az egyetem nemzetközi kapcsolatrendszere bővül, szorosabb együttműködés alakul ki a gazdasági élet szereplőivel. Így a strukturális változások finanszírozási előnyökkel is járnak. A felsőoktatási intézmény versenyképessége javul, innovációs kapacitása nő. Nem utolsósorban a pedagógiai kultúra a tervezés, a fejlesztés és az értékelés területén is erősödik.

## **BEFEJEZÉS**

Nyilvánvaló, hogy a transzverzális kompetenciák tervezése a felsőoktatásban még gyermekcipőben jár. A tévova lépések megtétele komoly bátorságot igényel a felsőoktatási intézményen belül. Ugyanakkor érdemes végiggondolni, melyek azok a dilemmák és kérdések, amelyek a fenti folyamatot jellemzik.

- Hogyan lehet az egyensúlyt megteremteni a személyiségfejlesztés és a munkaerőpiaci igények között?
- Melyek azok az emberi tényezők, attitűdök, amelyek a transzverzális kompetenciák tervezésében jelentős szerepet játszanak?
- Mennyire tudatos a tervezési és fejlesztési műhelyekben a tartalom- és kompetencia-alapú tantervi tervezés?

Bár a tanulmány a fenti kérdésekre igyekezett választ adni, ám érzékelhető, hogy a felsőoktatási intézmények tekintetében a transzverzális kompetenciák tervezése időigényes, szisztematikus folyamat. Ugyanakkor a társadalmi és gazdasági környezet gyors változásai ezt a folyamatot támogatják.

### **Köszönet**

A szerző ezúton fejezi ki a köszönetét Heidi Hayes Jacobsnak a Curriculum Mapping kurzusán tanultakért és a gondolatébresztő beszélgetésekért.

### **Irodalom**

- (1) KNAUSZ Imre: A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra* 2009. 7-8. sz. 71-84.p.  
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00139/pdf/2009-7-8.pdf#page=71> (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (2) VAJDA Zsuzsanna: Megjegyzések Knausz Imre A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás című írásához. *Iskolakultúra* 2009. 7-8. sz. 87-97. p.  
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00139/pdf/2009-7-8.pdf#page=87> (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (3) HALÁSZ Gábor: *Előszó*. In: Demeter Kinga (szerk.) A kompetencia, kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 2006. 7-13. p.  
<http://ofi.hu/tudastar/kompetencia/eloszo> (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (4) NAGY József: *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 2007. 383.p. ISBN 978 963 697 541 8
- (5) VASS Vilmos: *A kompetencia fogalmának értelmezése*. In: Demeter Kinga (szerk.) A kompetencia, kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 2006. 139-161.p. <http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak> (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (6) VASS Vilmos: Az attitűdök forradalma. *Iskolakultúra* 2009. 7-8. sz. 84-87.p.  
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00139/pdf/2009-7-8.pdf#page=84> (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (7) VASS Vilmos: A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggései. *Autonómia és Felelősség - Neveléstudományi Folyóirat*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neve-

- léstudományi Intézet Pécs, 2017 Vol. III. 1-4. szám 35-67.p.  
<http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/05-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2017-01-04szam.pdf> (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (8) MARIANGE, Felix. and FOSKETT Nick. et al: *Globalization and Internationalization in Higher Education*. London: Continuum International Publishing Company. 2010. 324.p. ISBN 978-1-4411-7709-4
- (9) de WITT, Hans., GACEL-ÁVILA, J.Jocelyne, ELSPETH, Jones. and JOOSTE, Nico. et al.: *The Globalization of Internationalization*, New York, NY: Routledge. 2017. 268.p. ISBN 978-1-138-164-0
- (10) ALTBACH, Philip G., REINSBERG, Liz. & RUMBLEY, Laura. E.: *Trend in global higher education: Tracking an academic revolution*. Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. UNESCO, Paris. 2010. 278.P.[http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,\\_Reisberg,\\_Rumbley\\_Tracking\\_an\\_Academic\\_Revolution,\\_UNESCO\\_2009.pdf](http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf) (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (11) HALÁSZ Gábor: *Az OECD és az oktatás*. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2014. 7-17. p.  
[https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az\\_oecd\\_az\\_oktatasrol\\_ofi\\_2014.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az_oecd_az_oktatasrol_ofi_2014.pdf) (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (12) DERÉNYI András: *Az OECD és a felsőoktatás*. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2014. 85-92. p.  
[https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az\\_oecd\\_az\\_oktatasrol\\_ofi\\_2014.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az_oecd_az_oktatasrol_ofi_2014.pdf) (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (13) DRAKE, Susan M.: *Creating Standard-Based Integrated Curriculum*. Corwin Press, Thousand Oaks, California. 2007. 206. p. ISBN-13: 978-1412915069
- (14) JACOBS, Heidi Hayes: *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.1989. 99.p. ISBN: ISBN-0-87120-165-8
- (15) JACOBS, Heidi Hayes: *Mapping the Big Picture*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia. 1997. 122. p. ISBN-13: 978-0871202864
- (16) JACOBS, Heidi Hayes (Ed.): *Getting Results with Curriculum Mapping*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.2004. 181. p. ISBN-13: 978-0871209993
- (17) AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (18) SVECNIK, Erich. (2012): *A transzverzális kompetenciák integrálása a tantermi oktatásba a középfokú oktatás első szintjén*. <http://ofi.hu/transzverzalis-kompetenciak-integralasa-tantermi-oktatasba-kozepfoku-oktatas-első-szintjen-erich> (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)

- (19) Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning. European Commission, Brussels, 2018.  
<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcs-kompetenciákról. Az Európai Unió Tanácsa, Brüsszel, 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST\\_9009\\_2018\\_INIT&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN) (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)
- (20) ALEX, Grey, The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum 2018. január 19. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (utolsó letöltés ideje: 2018. augusztus 3.)

## **A FELFEDEZTETŐ MATEMATIKATANÍTÁS ÉS A TARTÓS TUDÁS KAPCSOLATA**

VATAI Éva<sup>1</sup>

### **ABSTRACT**

The relationship between inquiry-based Mathematics teaching and the road to long-term knowledge will be presented via the analysis of primary school Mathematics textbooks. The purpose of the analysis is to assess to what extent textbooks support and hinder inquiry-based Mathematics teaching as well as the establishment of long-term knowledge among pupils. Since the teaching method targeting the establishment of long-term knowledge is based on the same principles, thus textbooks assist as well as hinder teaching to the same extent. The study provides the analysis of various factors that hinder the job performance of teachers who teach according to the above mentioned principles. Several textbook publishing houses' mathematics textbooks were looked into, in order to provide a comparison with the purpose of introducing factors separately. As the study reveals, there is no difference in the presence of factors or their extent to aggravate inquiry-based teaching, but exercise books proved to provide more assistance to teachers than textbooks themselves.

### **KEYWORDS**

Inquiry-based Mathematics teaching; long-term knowledge; desirable difficulties; Mathematics textbook;

### **BEVEZETŐ**

A felfedezettő matematikatanítás és a tartós tudáshoz vezető út egymásba fonódását általános iskolai matematika-tankönyvek elemzésén keresztül mutatja be a tanulmány. Az elemzés célja felmérni azt, hogy a tankönyvek mennyire támogatják vagy nehezítik a felfedezettő matematikatanítást illetve a tartós tudás kialakítását a tanulóknál. Mivel a felfedezettő tanítás és a tartós tudás kialakítását megcélzó tanítási mód ugyanazokon az elveken alapszanak, ezért a tankönyvek ugyanolyan mértékben támogatják, illetve gátolják a tanítást mindkét szempontból. Az elemzés olyan tényezőket felkutatását foglalta magába, amelyek megnehezítik azoknak a pedagógusoknak a munkáját, akik az említett elvek szerint tanítanak. Több tankönyvkiadó matematika-tankönyveit is megvizsgáltuk, így összehasonlító elemzést is végezhetünk a tényezőket külön-külön bemutatva. A kutatásból kiderül, hogy a tényezők meglétében és mértékében nincs nagy különbség a tankönyvek között, csupán a feladatgyűjtemények szolgálhatnak több támogatással a pedagógusok számára.

### **A tartós tudás és a kedvező hatású nehézség elve a tanulásban**

Talán még a mai napig is él sokakban az a pedagógiai hiedelem, hogy a szorgalmas újratanulás, az ismétlés a hosszú távú tudás elsajátításának leghatékonyabb módja. Valójában ez az elv jelenik meg azokban az oktatási módszerekben is, amelyek még napjainkban is arra buzdítanak, hogy a legkülönbözőbb módokon tanuljunk meg újra és újra a tananyagot. Az egyes kutatások szerint azonban a folyamatos ismétléssel csak rövid ideig jegyezzük meg a

---

<sup>1</sup> Vatai Éva, vatai.eva.2015@gmail.com

tanultakat [12]. Bjork, amerikai pszichológus szerint [1] azok a tényezők, amelyek túlzottan megkönnyítik a tanulók dolgát az ismeretelsajátítás folyamán, rövid távon nagyon jó teljesítményhez vezetnek, de hosszú távon nem eredményesek, és ez természetesen fordítva is igaz: a nehezített tanulás az, ami tartós tudáshoz vezethet. Bjork egyik kiemelkedő eredménye a kívánatos nehézség elve a tanulásban, mely szerint mind azok a tényezők, amelyek a tanulás folyamán nehezítik az információk elsajátítását, hosszú távon emelik a teljesítményt. A tanulás időszakában azt a benyomást keltik, mintha a vártnál gyengébb teljesítményre számíthatnánk, miközben hosszú távon a legtartósabb tudás kiépülését eredményezik. Racsomány is azt állítja [11], hogy amikor a tanulásról beszélünk, a rövidtávú siker gyakran a hosszú távú kudarcot jelzi előre. Minél könnyebben emlékszünk valamire, közvetlenül a tanulást követően, annál kevésbé fogjuk ugyanezt az emléket előhívni néhány héttel később. Ezt a jelenséget nevezi a pszichológia kívánatos nehézségnek. A kognitív tudósok nem tagadják, hogy az intenzív (gyorsított) tanulóssal gyakran jobb eredményeket lehet elérni egy vizsgán, azonban az így szerzett tudás egyrészt hamar elenyészik, másrészt nehezen átvihető az eredeti tanulási környezettől némileg eltérő alkalmazásokra [11].

#### **A kedvező hatású nehézségek elvének megjelenése a tankönyvekben**

Ennek a felismerésnek tükrében érdemes megvizsgálni tankönyveinket is, hogy vajon mennyire támogatják ezt a tanulási elvet. Azokat a tényezőket kell tehát megvizsgálni, amelyek a tanulás folyamán nehezítik az ismeretelsajátítást. A Bjork által felsorolt tanulást megnehezítő faktorok közül csak a következőknek lehet hatása a tankönyv felépítésére:

- a) *Egyazon tanulási periódusban több dologra való fókuszálás.* Ahelyett, hogy intenzíven csak egy dologra fókuszálunk, különböző képességeket vagy ismereteket próbálunk meg elsajátítani, vagy különböző feladatokat megoldani. Például ha váltogatva foglalkozunk a megtanulandókkal, és nem egyenként dolgozzuk fel őket. Ilyen szituáció az is, amikor nem egy logikus, hanem inkább véletlenszerű sorrendben találkozunk az elsajátítandó anyaggal.
- b) *Akadályok a tanulási folyamatban.* Amikor nagyobb erőfeszítést igényel a feladat vagy a tananyag megértése illetve megoldása.
- c) *A tanulás időben szétszotott.* Amikor nem egy tömbben, nem intenzíven tanulunk valamit, hanem bizonyos időközönként szétszotva és fokozatosan.
- d) *A tananyag előhívásáig hosszú idő telik el.* Ez a faktor már nem is annyira a tanulásra van kihatással, mint inkább a felejtésre. A tanulást ilyenkor eredménytelenebbnek érezzük, hiszen közvetlenül a tanulást követően még sokkal jobb a teljesítmény, viszont az idő múlásával ez egyre jobban gyengül. Ennél a technikánál a hangsúly az előhíváson van, ami valójában a legjobb tanulási módszernek bizonyult, főként, ha az a tanulást követően jóval később következik be. Ez a módszer pedig a *teszthatás*. Racsomány szerint az emlékezeti előhívás az egyik leghatékonyabb tanulási mechanizmus. Összehasonlítva az összes többi, pillanatnyilag hatékonynak számító pedagógiai módszerrel a hosszú távú hatások tekintetében egy sem tudja megközelíteni a teszthatás eredményeit [11]. A hosszú ideig megmaradó tudás alapja az, hogy minél többször előhívjuk az emlékeket, nem pedig az, hogy újra és újra bevigyük őket az agyunkba. Az ismételt újratanulás bármilyen formája elsősorban rövid távon hozzáférhető tudást épít, míg a hosszú távon is elérhető, ráadásul flexibilisen felhasználható ismereteket az ismételt előhívás segítségével szerezhetjük meg. Először Roediger és Karpicke kutatók eredményei bizonyították azt a tényt, hogy a megtanult információk előhívása nem csak a diákok ellenőrzésére szolgál, ugyanis a korábban elsajátított anyag tesztelése képes gátat szabni a felejtésnek. Két csoport diáknak ugyanazt a tananyagot tanították, de más-más módszerrel: az egyiket



újratanították, a másikat pedig letesztelték. A néhány perccel vagy órával későbbi teszten az újratanított csoport jobban teljesített, azonban egy hét elteltével a teszt megisméltésekor már a letesztelt csoport eredményei lettek lényegesen jobbak. Ezt a hosszú távú előnyt nevezzük teszthatásnak. [12] A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy az újratesztelt tudást a tanuló gyorsabban is hívja elő annál a tudásnál, amit folyamatos ismétléssel tanítottak meg neki, és könnyebben alkalmazza a megtanult anyagot más – kicsit eltérő, de hasonló szerkezetű problémák megoldására. [11]

A kívánatos nehézség elvét kiegészíthetjük még egy nagyon hatásos módszerrel, az úgynevezett „elő-teszthatás” jelenséggel. Érdekessége abban rejlik, hogy még a rossz válaszokból is tanulunk. Itt arról van szó, hogy a későbbi tanulási folyamat hatékonyságát nagyban megnövelhetjük azzal, ha az információ megosztása előtt arra kérjük a tanulókat, tippeljék meg előre azt. Bjork társaival végzett felméréséből kiderül, ha a tanulóknak módjuk van előbb rövid ideig memorizálni, majd találgatni (és hibázni) egy feltett tesztkérdésre, az utána megmutatott helyes választ sokkal nagyobb százalékban jegyzik meg, mintha ugyanennyi időt azzal töltenének, hogy megpróbálják bemagolni a helyes választ. Egy másik hasonló kísérletben részt vevő diákok feladata pedig az volt, hogy még az esszé elolvasása előtt válaszoljanak meg bizonyos kérdéseket vele kapcsolatban. Így mire nekiláttak a tényleges olvasásnak és tanulásnak, már volt koncepciójuk a tanulnivalóról, és kérdéseik is, amikre választ kerestek a szövegből. Ez azt eredményezte, hogy utólag hatékonyabban tudták felidézni a tananyagot és az esszé tartalmát. [7]

### **A felfedezettő tanítás**

A felfedezéssel tanulás Nahalka szerint az, amikor a tanuló az ismeretei és képességei birtokában új dolgokat fedez fel, önállóan oldja meg a problémát és érti meg az adott módszert, tehát kognitív struktúrájába illeszti azt. Az új információnak valamely kognitív struktúrához történő rögzítése akkor jöhet létre, ha az információfeldolgozás során az új ismeret egyértelműen kapcsolható a meglévő struktúra valamely részéhez. Ha ilyet nem találunk, akkor csak egyszerű magolásról beszélhetünk. A bemagolt anyag kapcsolatok nélkül se nem értelmes, se nem tartós [9]. A felfedezettő tanítás a konstruktivizmusban gyökerezik, melynek felfogása szerint a tanítás célja nem más, mint megfelelő feltételek biztosítása ahhoz, hogy a tanulók tudása személyes konstrukciókon keresztül jöjjön létre. Ebben az esetben tehát nem beszélhetünk egyszerű tudásátadásról [10]. Ez a tanulásfelfogás a deduktív utat követi, hiszen a tanulók meglévő tudásából indul ki, majd általánosítások és elvonatkoztatások segítségével egyre összetettebb tudásrendszerek alakulnak ki. Az új tudás tehát a tanuló előzetes tudása alapján formálódik. A felfedezettő tanítás alapvető célja és elve a tanulók gondolkodtatása, jelenségek felfedeztetése, és annak biztosítása, hogy a tanulók maguk konstruálják gondolati rendszereiket. Lényege, hogy a pedagógus nem készen nyújtja az ismereteket, hanem minden lehetséges esetben a tanulók felfedező, konstruáló tevékenységét váltja ki és segít [3]. Bruner szerint is a legjobb megoldás, ha a tanulók önállóan megoldandó feladatokat, problémákat kapnak. A felfedezéssel tanulás arra irányul, hogy a tanulók maguk keressenek választ a felmerült kérdésekre [2]. A hangsúly tehát nem is annyira a felfedezésen van, hanem az önálló problémamegoldáson, az ismeretek megértésén és kognitív struktúrába illesztésén, az értelemgazdag tudás kiépítésén. A felfedezéssel tanulás viszont nem egyenlő az értelemgazdag tanulóval, hiszen bizonyos esetekben akár véletlenszerűen is felfedezhető valami. Maga a felfedezőmunka, a felfedezéssel tanulás a tanórán még nem elegendő, hiába végeznek kísérletet, ha a tanulók nem ismerik fel a törvényszerűségeket, tudományos elveket. Az értelem nélküli felfedezéssel tanulás esetében a tanulók nem értik meg a kísérletezésen, tévedésen alapuló eredményeket, problémáik vannak az alkalmazással, az összefüggések

meglátásával, valamint az ok-okozati kapcsolatok feltárásával. Az értelemgazdag felfedezési tanulás szintjén a tanulók már képesek a problémamegoldásra, értik a folyamatokat, tudják, honnan hová jutottak el.

A fentiek alapján a felfedezett tanítás azon jellemzőit gyűjtöttem össze, amelyek megvalósítására kihatással lehetnek a tankönyvek, és ezek pedig a következők:

- a) A pedagógus nem készen nyújtja az ismereteket, hanem minden lehetséges esetben a tanulók felfedező, konstruáló tevékenységét váltja ki és segít.
- b) Tanulásfelfogása a deduktív utat követi.
- c) A tanulók előzetes tudására épít.
- d) Alapvető célja és elve a tanulók gondolkodtatása, a tanulók önállóan megoldandó feladatokat, problémákat kapnak.

### **A matematika-tankönyvek jellemzői**

Olyan jellemzőket válogattam össze, amelyek a tankönyvek elemzése folyamán lényegesnek bizonyultak a felfedezett tanítás illetve a tartós tudás kialakítása szempontjából. Az egyes jellemzőket külön-külön vizsgálom az adott szempontok szerint. A vizsgált tankönyvek [4; 5; 6; 7; 8; 13; 14] ugyan az általános iskola 3. osztálya számára íródtak, azonban ezek a jellemzők a legtöbb matematika-tankönyvnél felelhetnek.

#### *1. A szabályok és magyarázatok megléte a tankönyvben.*

A különféle feladatmegoldási eljárásokat illetve technikákat is ide sorolnám, még akkor is, ha nem követi őket egyértelmű magyarázat. A vizsgált tankönyvekben szinte minden második oldalon található valamiféle definíció illetve magyarázat, amely alapján a tanulók elvégezhetik a soron következő feladatokat. Ez a felfedezett tanítás szempontjából azért érdekes, mivel annak fontos követelménye, hogy a pedagógus ne készen nyújtsa az ismereteket. Ezzel tehát nehezítő tényezőnek számít a pedagógus munkája számára, hiszen nehezen elkerülhető, hogy a tankönyv használata közben a tanulók figyelmen kívül hagyják ezeket a magyarázatokat, és egy olyan szabálynak a felfedezése viszont nem lehetséges, amelyet már ismerünk. Ebből a szempontból a feladatgyűjtemény nagy előnyöket élvez, hiszen egy magyarázatot sem találtunk benne. A tartós tudás kialakítása szempontjából szintén nehezítő tényezőként hat a tankönyvnek e jellemzője, hiszen a kedvező hatású nehézségek elvének ellentmond azzal, hogy megszünteti a lehetséges akadályokat a tanulási folyamatban, vagyis a magyarázatok után már nem igényel nagyobb erőfeszítést a feladat vagy a tananyag megértése illetve megoldása. A magyarázatok illetve szabályok éppen a tananyag megértésének könnyítése céljából kerülnek bele a tankönyvekbe. Az elő-teszthatás szempontjából sem előnyös a tankönyveknek e jellegzetessége.

#### *2. Az ismertett szabályokat és magyarázatokat nem előzi meg olyan feladat, amelyben azt alkalmazni kellene.*

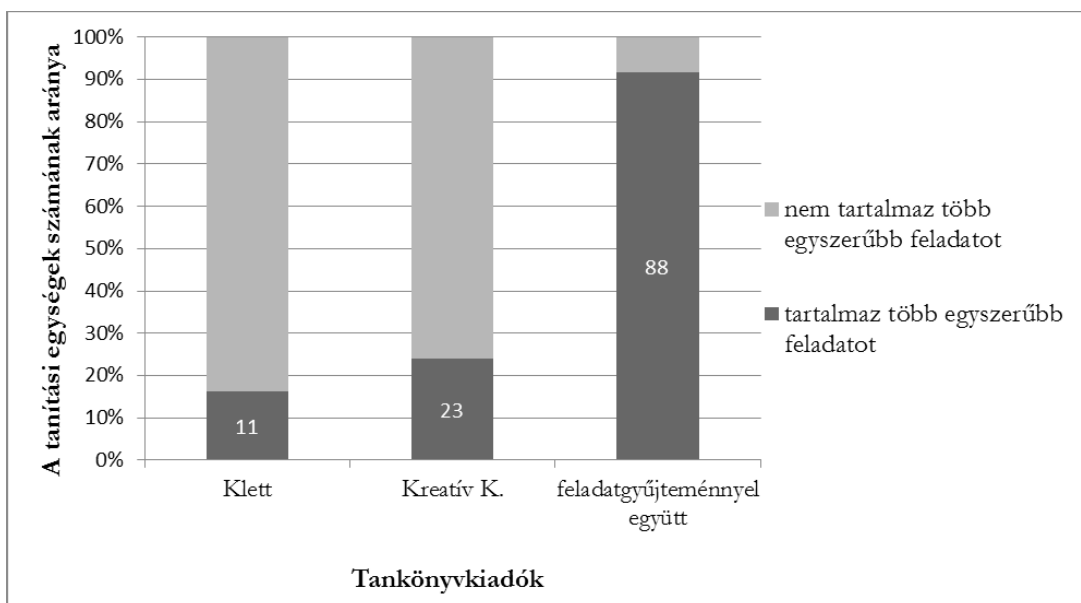
Annak a ténynek ellenére, hogy bizonyos szabályokat és feladatmegoldási technikákat közöl a tankönyv, még elképzelhető lenne, hogy ismertetésük előtt jelentkezzen még olyan feladatok, amelyek lehetőséget adnának az adott szabályok felfedezésére, vagyis a tanulók gondolkodtatására. Egy tankönyvön belül két ilyen esetben találtunk egy-egy feladatot, ami nagyon elenyészőnek mondható. Ezek a feladatok esélyt jelentenének az akadályok megteremtésére és az elő-teszthatás alkalmazására a tartós tudás kialakítása céljából. Itt ismét elmondhatjuk, hogy a feladatgyűjtemények jobban alkalmazhatók mindkét szempontból.

3. *A feladatot megelőzi annak a szabálynak az ismertetése, amely hozzásegítheti a tanulót a megoldáshoz.*

A tankönyvekben mindig a feladatok előtt közvetlenül, tehát még abban a tanítási egységben, szerepel a megoldásukhoz szükséges magyarázat, ami megnehezíti a tanulók gondolkodásra bírását, az elő-tesztelés alkalmazását, valamint a kedvező hatású nehézség elvének alkalmazását is, azzal, hogy akadálymentesíti a tanulási folyamatot.

4. *Az egyszerűbb és könnyebb feladatok száma kevés egy adott témán belül.*

Felfedeztetésnél több könnyebb feladatra van szükség, hiszen azoknak a tanulóknak, akiknek nem sikerült első alkalommal megjegyezniük a megoldást, legközelebb is az alapoknál kell kezdeniük. A tankönyvek felépítése a magyarázat módszerére és a mechanikus tanulásra épít, tehát kevesebb feladat is elegendő, hogy a szabályt elsajátítsák, így inkább az összetettebbekből található több. A tankönyvekben azoknak a feladatoknak a számát mértem fel, amelyekből van legalább még egy ugyanazt az ismeretet számon kérő, alapszintű és egyszerű feladat. Átlagában minden ötödik tanítási egységnél található egy vagy két ilyen feladat, de több nem. Mivel a kedvező hatású nehézségek közé tartozik a tanulás időbeni szétszóttsága, amikor nem egy tömbben, nem intenzíven tanulunk valamit, hanem bizonyos időközönként szétszótva és fokozatosan, így ebből a szempontból is előnyösebb lenne, ha több ilyen feladat szerepelne a tankönyvekben. Ha a tananyagot időben is szétszótjuk, akkor a tanulás lassabb, tehát a következő alkalommal nem tudunk egyből a következő szintre lépni. A feladatgyűjtemények a segítségünkre lehetnek ebben egy kicsit, de csak akkor, ha a tankönyvhöz kiegészítésként használjuk, hiszen így már szinte minden tanítási egységnél legalább még egy ilyen egyszerű és könnyű feladatot találunk. De a feladatgyűjteményekre is a fokozatosság elve jellemző, tehát a feladatok egyre összetettebbek. A következő diagrammal szeretném ezt bemutatni két tankönyvkiadó tankönyveinek [5; 6; 7; 8; 13; 14] elemzésénél.



1. ábra: Az egyszerűbb feladatokat tartalmazó tanítási egységek aránya, saját szerkesztés

Azoknak a feladatoknak a száma a tankönyvben, amelyekből van legalább még egy ugyanazt az ismeretet számon kérő, alapszintű és egyszerű feladat, kiadónként a következőképpen alakul: Klett 12 feladat, Kreatív Központ 46 feladat, míg a feladatgyűjteménnyel együtt 182 feladat. A feladatgyűjteményt önmagában számolva egy feladatot sem találnánk, tehát csak akkor vehetjük hasznát ebből a szempontból, ha más tankönyvvel együtt használjuk. Azokban a tanítási egységekben, amelyekben ezek a feladatok előfordulnak, a számuk átlagosan a következő: Klett 1,1 feladat, Kreatív Központ 2 feladat és feladatgyűjteménnyel együtt 2,1 feladat. A feladatgyűjtemény előnye tehát abban áll, hogy 65 tanítási egységnél (azaz 68%-nál) még hozzájárul egységenként két-két feladattal a tankönyvéhez, és így a Kreatív Központ 23 tanítási egysége helyett, ami 24% -ot tesz ki, 92%-ot, azaz 88 olyan tanítási egységet számolhatunk meg, amelyek tartalmazzák ezeket az egyszerűbb feladatokat. A Klett tankönyvében viszont csak 11 ilyen tanítási egység van, ami az összes 16%-át jelenti. Az eredményekből láthatjuk, hogy a feladatgyűjtemény milyen nagy segítségünkre lehet, és hogy a kiadók tankönyvei között nincs számottevő különbség.

5. *Témákba tömörített a tananyag.*

A tankönyvek 10-15 blokkba tömörítik a tananyagot, és egy blokk kizárólag csak egy témával foglalkozik. Az egyes témák gyakran csak egyszer fordulnak elő a tankönyvben, és a későbbiek folyamán sem lelhetők fel más témakör feladatai között. A felfedezési tanulásnál szükséges, hogy újra és újra előforduljanak az ismeretek, így nagyobb esélyt teremtve a kognitív struktúrába való beépülésére. A téma egy tömbben való feldolgozása gátolja a felfedezés lehetőségét, hiszen az esetlegesen mechanikusan bevéselt tartalmak a gyakori ismétlés illetve az ismétlések közötti rövid intervallum hatására nem merülnek feledésbe ezen rövid idő alatt. Nehezebb vagy nagyon sok új információt tartalmazó témaköröknél eredményesebbé is válhat a tanulási folyamat, ha nem egyszerre zúdítunk rá mindent a tanulóra. A tartós tudás kialakítása szempontjából is a tanuláshoz időben szétosztottnak kellene lennie, vagyis a tananyagot a nem egy tömbben való elsajátítása fontos. A tesztelés alkalmazását is gátolja, hiszen az egyes témakörök leginkább csak egyszer fordulnak elő a tankönyvben.

6. *A témakörök nem keverednek egy tanítási egységen belül, azaz az egymást követő feladatok ugyanahhoz a témakörhöz tartoznak.*

Nagyon kevés esetben találkozunk a tankönyvekben olyan példával, amikor egy tanítási egységnél az egymást követő feladatok esetleg más témához tartoznak. Azonban mindkét elemzési szempont szerint fontos lenne, hiszen jobban gondolkodtatja a tanulókat.

## ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban a matematika-tankönyveknek hat olyan jellemzőjét emeltem ki, amelyek lényegesen megnehezítik azoknak a pedagógusoknak a munkáját, akik a kedvező hatású nehézségek elve illetve a felfedeztető tanítás alapján tanítanak. A tanulmány nem azzal a céllal készült, hogy a tankönyvek részletes elemzését bemutassa, hanem az imént említett két tanítási módszer összehasonlítását illetve egymástól való elválaszthatatlanságukat szemléltesse. Ezt az összehasonlítást a tanítás gyakorlati oldaláról szerettem volna megközelíteni, amelyhez jó példát szolgáltatnak a tankönyvek, hiszen köztudott, hogy a legtöbb tanár vakon követi a tankönyvek tartalmát, és tanmeneteik szinte teljesen

megegyeznek a tankönyvek menetével. Mind a hat tényezőnél egyaránt fókuszáltam a felfedeztető tanításra is és a kedvező hatású nehézségek elvére is, ezzel bemutattam legalább hat esetet, ahol ez a két módszer kapcsolódik egymással, azaz elválaszthatatlanok egymástól. A tankönyvek elemzése az adott szempontok alapján több dologra is felhívja a figyelmünket. Először is a tankönyvek összetételében azokra a gyenge pontokra, amelyeket érdemes lenne megváltoztatni, ha élni szeretnénk a felfedeztetés módszerével és tartós tudás kialakítását tűzzük ki célul. Másodszer a gyakorló pedagógusok számára is hasznos lehet, hiszen ötleteket nyújt a tankönyvek okozta nehézségek kiküszöbölésére.

## **IRODALOMJEGYZÉK**

- [1] BJORK, Robert A. *Desirable difficulties perspective on learning*. In H. Pashler (Ed.), *Encyclopedia of the mind*. Thousand Oaks: Sage Reference, 2013.
- [2] BRUNER Jerome S., *Új utak az oktatás elméletéhez*, Budapest, Gondolat, 1974.
- [3] FALUS Iván: *Az oktatás stratégiai és módszerei*. In: Falus Iván (szerk.). *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 2003. 202–254 p.
- [4] FÜLÖP Mária, GÁSPÁR Anikó, MÓZES Ágnes, PETNEHÁZY Zsuzsanna, SOMFALVI Eszter Dóra: *Matematika 3. Osztályosoknak*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem - Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2017.
- [5] JOVÁNOVITY, Marina, NIKOLITY, Angyelka: *Számok és alakzatok játéka 3: matematika az általános iskola 3. osztálya számára, 1. rész*. Belgrád: Klett, 2011.
- [6] JOVÁNOVITY, Marina, NIKOLITY, Angyelka: *Számok és alakzatok játéka 3: matematika az általános iskola 3. osztálya számára, 2. Rész*. Belgrád: Klett, 2011.
- [7] KORNEILL, Nate, HAYS, Matthew J., BJORK, Robert A. *Unsuccessful retrieval attempts enhance subsequent learning*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 35, 989-998, 2009.
- [8] MARINKOVITY, Szimeon, BEGOVITY, Deján: *Szórakoztató matematika az általános iskola harmadik osztálya számára*. Belgrád: Kreatív Központ, 2012.
- [9] NAHALKA István, *Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (III)*, *Iskolakultúra*, 1997/4, 21-31.
- [10] NAHALKA István, *A tanulás = Didaktika*, szerk. FALUS Iván, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998, 117-158.
- [11] RACSMÁNY Mihály: *A csodálatos teszt*. In: *Mindennapi Pszichológia*, 3. szám. 52-55 old, 2014.
- [12] ROEDIGER, Henry L., KARPICKE, Jeffrey D. *Test-Enhanced Learning Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention*. *Psychological Science* v. 17, No. 3, 249-255, 2006.
- [13] SZTEFÁNOVITY, Alekszandra: *Matematika az általános iskola harmadik osztálya számára – 1. rész*. Belgrád: Kreatív Központ, 2012.
- [14] SZTEFÁNOVITY, Alekszandra: *Matematika az általános iskola harmadik osztálya számára – 2. rész*. Belgrád: Kreatív Központ, 2012.

A KONFERENCIA KERETPROGRAMJA - RÁMCOVÝ PROGRAM KONFERENCIE			
2018. szeptember 11. 11. september 2018	08.30 – 09.45	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov	
	09.45 – 10.00	A SJE rektorának üdvözlő beszéde - Príhovor rektora UJS	
	10.00 – 11.30	<b>Plenáris szekció - Plenárna sekcia</b>	
		<b>Kocsis Károly:</b> Európa változó etnikai-nyelvi arculata és a nemzetközi migráció	
	<b>Tóth Péter:</b> Pedagógiai és módszertani innovációk igénye a felsőoktatásban		
	11.30 – 13.00	Ebéd - Obed	
	13.00 – 17.45	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
18:00 – 20:00	Vacsora - Večera		
2018. szeptember 12. 12. september 2018	08:30 – 09:00	A résztvevők regisztrálása - Registrácia účastníkov	
	09:00 – 12:00	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
	12:00 – 13:00	Ebéd - Obed	
	13:00 – 16:00	Szekcióülések- Rokovanie v sekciách	
	14:00 – 15:00	Múzeumlátogatás – Návšteva Podunajského múzea v Komárne	

Tantárgypedagógiai szekció - Sekcia: Predmetová pedagogika		
Szekció program- Program sekcie Mgr. Tóth-Bakos Anita, PhD.		
2018. szeptember 11. - 11. september 2018		
13:00-13:20	Horváth Daniella, Horváth Dóra, Csordás Tamás	Formabontó oktatás formális keretek között - Lehetőségek a designkommunikáció és a wikipédikus együttműködés találkozásában
13:20-13:40	Fúzi Beatrix	Az oktató-hallgató viszony és az egyetemi oktatók szerepértelmezése feladataik tükrében
13:40-14:00	Jármai Erzsébet Mária, Végh Ágnes	Hogyan tanít az egyetemi oktató a gazdasági felsőoktatásban? – Kutatási eredmények bemutatása ötvenöt oktatóval készült interjú alapján
14:00-14:20	Majorosi Anna, Peres Anna	A digitális tartalom mint erőforrás a nyelvoktatásban
14:20-14:40	Szontagh Pál Iván	Lehetetlen küldetés (?) Avagy etika tantárgy-pedagógiai kurzus indítása a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán
14:40-15:00	Orbán-Sebestyén Katalin, Sáringerné Szilárd Zsuzsanna, Molnár Andrea, Hegedűs Gábor	A Nemzeti Ovi-Sport Program, avagy inklúzió és sportágspecifikus mozgástanulás óvodások számára
<b>15:00 - 15:20 Kávészünet - Prestávka</b>		
15:25-15:40	Elena Bendíková	Health and lifestyle
15:40-16:00	Elena Bendíková, Michal Marko	Zdravie podporujúci pohybový program vo vyučovaní telesnej a športovej výchovy

Szekció neve Názov sekcie		
Szekció program- Program sekcie		
2018. szeptember 12. - 12. september 2018		
9:00-9:20	Borbélyová Diana	A grafomotoros képességek és kezdetleges írás fejlesztése az iskolaérettség kontextusában
9:20-9:40	Tóth Péter	A tanulmányi előmenetel háttér-változói felsőoktatás-pedagógiai nézőpontból
9:40-10:00	Szabóová Edita	A játékpedagógia oktatásának erősségei a Selye János Egyetem hallgatói szemszögéből
10:00-10:20	Vass Vilmos	A transzverzális kompetenciák tervezési lehetőségei a felsőoktatásban
10:20-10:40	Vatai Éva	A felfedezettő matematikatanítás és a tartós tudás kapcsolata
10:40-11:00	Tiszai Luca	Gondolatok a zeneiskolai inklúzióról
11:00	Kávészünet - Prestávka	



**SELYE JÁNOS EGYETEM  
UNIVERZITA J. SELYEHO  
Komárom – Komárno**

## PROGRAM

**A Selye János Egyetem  
X. Nemzetközi Tudományos Konferenciája  
Komárom, 2018. szeptember 11 –12.**

**X. Medzinárodná vedecká konferencia  
Univerzity J. Selyeho  
Komárno, 11.– 12. september 2018**

**Tantárgypedagógiai szekció**

**Sekcia: Predmetová pedagogika**

**PSU** | Pro Selye  
Univerzitas  
n.o.