

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
LVI. évfolyam 2016. 1. szám

TARTALOM

BELÁJSZKI NEVENKA	
Angol nyelv tanítása drámajátékok segítségével	1
CSÁSZÁRNÉ JOÓ GYÖNGYI	
A motiválás fontossága testnevelésórán	10
JASKÓNÉ DR. GÁCSI MÁRIA	
Folklórhagyományok ápolása	16
SZÁSZNÉ NARANCSIK JUDIT	
Gondolatok az integrációról	21
BEKE TAMÁS	
Az iskolai projekt munka hatásainak kérdőíves vizsgálata	28



Főszerkesztő:
Bácsi János

Szerkesztők:
Annus Gábor
Cs. Bogyó Katalin
Jancsák Csaba

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

Szerkesztőségi titkár:
Tóth Eszter

Angol nyelv tanítása drámajátékok segítségével

Avagy játsszunk drámát angolórán!

BELÁJSZKI NEVENKA

bnevenka@jgypk.u-szeged.hu

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



Kulcsszavak: *angolóra, drámajátékok, idegen nyelv, kommunikatív nyelvoktatás, nyelvtanítás*

Bevezetés

„Színház az egész világ,
és színész benne minden férfi és nő.”
(William Shakespeare)

A drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere – Palásthy (2003: 33) szerint – „amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő által irányított, csoportban végzett közös dramatikus tevékenység révén fejlődnek.”

Interdiszciplináris jellegű, mert benne több tudományág és művészet hatása ötvöződik.

Kaposi (2008: 3) meghatározása szerint: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világban valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”

A gyermek részvétele a drámában különböző, de egymással mégis szoros kölcsönhatásban lévő készségeket, kompetenciákat fejleszt. Needlans (1994) szerint a drámapedagógus felelőssége abban rejlik, hogy hogyan képes azt a természetes tanulási folyamatot, amelyet a gyermek a játék során átél, elmélyíteni, tudatosossá, ezáltal hatásosabbá tenni. A gyermek ösztönösen megjelenő játéktevékenysége fejleszti az együttműködésre, együttélésre való készséget, a játékok által felfedezik és kiterjesztik a kölcsönösen elfogadható viselkedésformák határait, különféle szerepviselkedéseket sajátítanak el, megélik az elfogadás és a visszautasítás élményét is.

Írásomban szeretném röviden bemutatni a dráma egy lehetséges alkalmazását az idegennyelv-oktatásban; milyen drámás munkaformák illeszkednek a kommunikatív nyelvoktatás eszköztárába, angoltanárként hogyan tudom beépíteni a drámás módszereket az emelt szintű nyelvoktatás tantervébe.

Az élő idegen nyelv műveltségi terület oktatásának céljai és tartalma összhangban állnak a Nemzeti alaptanterv (NAT 2012) többi műveltségi területének céljaival, tartalmá-

val, valamint a Közös európai referenciakerettel (KER). Alapvető célja a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása és fejlesztése.

A korszerű idegen nyelv-oktatás a nyelvhasználó valós szükségleteire épül, ezért a tevékenységközpontú, a nyelvtanulási folyamat középpontjában:

- a cselekvő tanulók,
- a kommunikatív feladatok megoldása,
- a nyelvi tevékenységek integrált tanítása,
- az autentikus szövegfeldolgozás, hiteles feladatvégzés,
- a kooperatív feladatok, projectmunkák jelentősége,
- a pozitív attitűd: a kulturális sokféleség tiszteletben tartása, nyelvek, kultúrák közötti kommunikáció iránti nyitottság,
- a tantárgyközi integráció jelentősége és
- a nyelvtanulási stratégiák ismerete állnak.

Az idegen nyelvi kerettanterv a KER-ben leírt készségek alapján határozza meg a nyelvtanulás fejlesztési egységeit, melyben meghatározó szerep jut a szóbeli interakció, az összefüggő beszéd, vagyis az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésének, amely szoros kapcsolatban áll a NAT-ban megfogalmazott kulcskompetenciákkal.

A dráma tanítása olyan művészeti és művészetpedagógiai tevékenység, amelynek célja az élményeken keresztül történő megértés, a kommunikáció, a kooperáció, a kreativitás fejlesztése, az összetartozás érzésének erősítése.

A dráma jellegénél fogva nagy szerepet játszik több fejlesztési területen meghatározott ismeretek, készségek és képességek fejlesztésében.

Segíti a tanulók ön- és társismeret gazdagodását,

- a könnyebb, oldottabb kapcsolatépítést,
- az érzelmek kifejezését,
- a különböző drámai és színházi kifejezési formák megismerését,
- az anyanyelvi kommunikáció fejlesztését: vélemény kifejezését, érvelést,
- más kultúrák sokszínűségének megismerését.
- A dráma tantárgy tartalmi, fejlesztési feladatai elsősorban tevékenységközpontú, gyakorlati képzés során sajátíthatók el.

„Az idegen nyelv tudását – Vatai (1998: 1) véleménye szerint – nem a nyelv ismeretén, hanem használatának minőségén mérhetjük le, az elsajátításához vezető út talán még fontosabb tényező az idegen nyelvhez való viszonyunk kialakításában, mint a megtanult struktúrák mennyiségi és minőségi mutatói a nyelvtudás későbbi stádiumában.”

A dráma eszköztárának használata a nyelvtanítás minden szakaszában felvetődhet; már a kezdő szint legelső óráiban is alkalmazhatunk drámás eszközöket.

Az idegen nyelvi munkaközösségen belül kollégáimmal angol és német nyelvi órákon a kommunikatív nyelvtanítási módszert alkalmazzuk, melynek elsődleges célja, hogy a tanulók használható nyelvtudást szerezzenek, idegen nyelven kommunikálni tudjanak. Nyelvtanításunk másik fontos célja, hogy növelje a tanulók nyelvtanuláshoz fűződő motivációját, fejlessze azt a pozitív attitűdöt, amely majd lehetővé teszi, hogy a tanulók iskolai kereteken kívül is fejlesszék idegen nyelvi tudásukat.

Ennek lehetőségét abban láttuk meg, hogy a kommunikatív nyelvoktatás módszertanába beépítettük a drámajáték eszköztárát, vagyis a drámapedagógia módszereit idegen nyelv tanítására adaptáljuk. Megpróbáljuk idegen nyelvi órák keretein belül alkalmazni,

elősegítve az élményen alapuló oktatást, az önálló tapasztalatszerzés és felfedezés folyamatát, cselekedve tanítást. Gabnai (1999) szerint a drámapedagógia széles körben alkalmazható: használható egyrészt az előadás előkészítésében, amikor a nevelési folyamat, a csoportkohézió megteremtése a cél, másrészt fejleszti az előadáshoz szükséges dramatikusságokat. Fő eszköze a játék, használata nem kötődik életkorhoz.

Intézményünkben a 2008/2009-es tanévtől egy pedagógiai innováció keretein belül a német és az angol nyelvet emelt szinten tanuló osztályok esetében speciális tantervet követünk. A tanterv specialitása abban rejlik, hogy az emelt szintű nyelvtanítás és a dráma tantárgy követelményei egyszerre érvényesülnek a tanítási-tanulási folyamatokban, amely az Alapfokú Művészeti Iskola keretein belül valósul meg (Pedagógiai Program, 2010).

Tanterv adaptációja

Az angol és német emelt szintű osztályba járó tanulóink az általános iskola 1–2. évfolyamán heti kettő, 3. évfolyamon heti négy órában, csoportbontásban tanulják az angol, illetve német nyelvet a drámapedagógia módszereinek alkalmazásával. 4. osztálytól emelt szintű nyelvi dráma osztályban (heti 4+3 óra) a drámajáték, a beszéd és vers tantárgyak, valamint a kommunikatív nyelvtanítási módszernek megfelelő hagyományos nyelvórai keretek között, egyfajta tantárgytömbösítéssel fejlesztik az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájukat.

Az előképző első és második évfolyamán (1. és 2. osztály) az idegennyelv-tanulás kezdetekor elengedhetetlen, hogy felébredjenek a gyermekben az érdeklődést az adott nyelv iránt.

Ezen a két évfolyamon szívesen alkalmazom Carolyn Graham „*Jazz Chants*” sorozatából a mondókákat, dalokat. A módszer az (amerikai) angol nyelv természetes ritmusának, intonációjának és rögzült fordulatainak elsajátítását teszi lehetővé. Mivel az erőteljes ritmusú mondókák, dalok jellegükben nagyon közel állnak a tradicionális mondókákhoz és gyermekjátékokhoz, így a kisgyermek számára nagyon hatékony eszköznek bizonyul a dalok és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek együttes elsajátításában.

Az első évfolyamtól (3. osztály) fontos, hogy a tanulók motiváltak legyenek a nyelvtanulásra, ebben a szakaszában elsődleges szerep jut a receptív készségeknek és azok fejlesztésének. Egyre nagyobb hangsúlyt kap a beszéd-készség fejlesztése is.

Tanulóink felmenő rendszerben tanulnak angol nyelvi drámaosztályban: első ilyen évfolyamunk negyedik (6. osztály). Az angol nyelvkönyv mellett mesefeldolgozással egészítjük ki a tananyagot (heti 3+4 órában).

Első évfolyam (3. osztály): *Puss in Boots*, második évfolyam (4. osztály): *Peter Pan*, harmadik évfolyam (5. osztály): *Ali Baba*, negyedik évfolyam (6. osztály): *Tom Sawyer* c. meséket/történeteket dolgozták fel.

Mesefeldolgozás drámás módszerekkel

Részletesebben a 3. osztályban alkalmazott „*Puss in Boots*” c. mese feldolgozását mutatom be. Az osztály létszáma 31, csoportomban 16 tanuló vesz részt heti 4 órában az angol nyelvű drámaórán. A mese feldolgozása során négy négyfős csoportban dolgoznak. A csoportbeosztást fejezetenként megváltoztatom, így mindenkinek lehetősége van mindegyikkel együtt dolgozni.

Bevezetésképpen játék segítségével felelevenítettük az eddig tanult dalokat, mondókákat:

ÁLLATOK A MONDÓKÁKBAN

A tanulók arckörben ülnek. Felállnak és párokat alkotnak. A párok egymással szemben állnak. Minden pár kap egy mondókacímét (angol nyelven). Egymás után eljátsszák a mondókát (némán), a többiek feladata kitalálni és elmondani, hogy milyen állat szerepel a mondókában, majd kórusban elmondani (angolul).

Pl. Hickory Dickory ..., Pussy Cat ... Old MacDonald has a farm ...

Ezután mesecímeket gyűjtünk magyarul. A gyerekek néhány mondatban beszélnek kedvenc meséikről. Ezt követően négyfős csoportokban a népmese jellemzőit gyűjtjük össze: szereplők, színek, népmesei elemek, kezdés, befejezés, majd szereplők képeit párosítják mesecímmel. Ezután minden csoport választ egy mesét, melynek legjellemzőbb részletét eljátszották. Ezen a szinten a beszélgetés magyar nyelven folyik.

Tanulmányaikhoz a gyerekek a „Puss in Boots” – Csizmás Kandúr c. mesét választották, amit előző ismereteik és a képi megjelenés segítségével megértettek. A mese 20 perces angol nyelvű feldolgozását megnéztük az órán. (<https://www.youtube.com/watch?v=RZ9sZW7dQ4A>)

A Puss in Boots c. mese hat fejezetből áll, melyet a tankönyvvel párhuzamosan szeptembertől márciusig dolgozunk fel. Minden fejezetet szövegértő feladat követ. A mese 3-as nyelvi szintű (level 3): egyszerűbb mondatokat, nyelvi szerkezeteket tartalmaz, csak az egyszerű és folyamatos jelen idő fordul elő benne. Minden fejezet feldolgozása a következő szakaszból áll:

I. Drámajátékok alkalmazása: Minden drámaóra első tíz percében a leírt játék valamilyenét alkalmaztam.

Bemelegítő játékok – Warm-up games: ezek a játékok segítenek a feloldásban, felkészítik a gyerekeket a drámafoglalkozás későbbi feladataira, szórakoztatóak és élvezetesek. A figyelem/koncentrációfejlesztő játékok segítenek a kisgyerekek aktív figyelmének és koncentrációképességének fejlesztésében. A játékok során a gyerekek megtanulják követni az angol utasításokat, megtapasztalják, milyen fontos, hogy figyeljenek társuk szavaira is.

Szemkontaktus – Eye contact

Felszólítom a játékosokat, hogy szabadon mozogjanak, járkáljanak a teremben és közben figyeljék a többiek tekintetét. Szavak nélkül, szemkontaktussal kell mindenkinek párt keresnie. Azok a játékosok félreállhatnak, akik „egymásra találtak” – így jelezve a többiek számára, hogy ők már nem választhatók. A játék addig tart, amíg mindenki megtalálja a párját.

Lehetőséget teremt a játék arra, hogy a csoport tagjai döntsék el, ki kivel játsszon. A játék együttműködést, mimika és mozgás nélküli szemkontaktust és koncentrációt kíván a játékosoktól.

Állatok mozgása – Animal movements

A tanulók arckörben ülnek. Felállnak, karnyújtásnyira egymástól. Jobbra fordulnak és sétálnak. A tanár közben angol nyelven utasításokat ad: pl. mozogj úgy, mint a kígyó, járdj úgy, mint az elefánt, sétálj, mint egy teve, edd a banánt úgy, mint a majom stb.

Cél: hallás utáni megértés, koncentráció, figyelem fejlesztése, állatok és azok mozgásnak felismerése, mozgással kapcsolatos szókincs fejlesztése (angol nyelvű igék, állatnevek felismerése).

Babzsák – Beanbag

Ehhez a gyakorlathoz körben állunk. Két babzsákkal játszunk, egy pirossal és egy sárgával. A piros babzsák dobásakor állatok nevét mondjuk, a sárga babzsák továbbadásakor testrészt kell mondani. A játékban, amely 2–3 percig tart, a játékvezető is részt vesz, s igyekszik a babzsákok minél hamarabb történő eldobására bírni a gyerekeket.

A koncentrációs játékok azt a célt szolgálják, hogy a gyerekek ráhangolódjanak az órára, főleg az angol nyelvhasználatra, sikeresen tudják a figyelmüket összpontosítani. A páros gyakorlat előrevetíti, hogy az órán többféle munkaformával is találkozhatnak majd, elősegíti az egymásra hangolódást.

A kalóz kincse – Pirate's Treasure:

A kalóz a terem közepén ül egy széken, a szék alatt a kincs (lehet egy kulcsoscsomó vagy egy toll vagy bármi.). A feladat megszerezni a kalóz kincsét. A gyerekek szétszóródnak a teremben, s megpróbálják megszerezni a kincset. Lehet kúszni, mászni, csúszni, a kalóz nem állhat fel, de akihez hozzáér, az kiesik. A játék lényege, hogy aki megmerevedik a kalóz előtt, ahhoz a kalóz nem nyúlhat. A játékot az nyeri, aki megszerzi a kincset.

Tükörjáték – Mirror Game

Minden tükörjáték lényege, hogy párokban történik és a pár azon tagja, aki másodjára utánoz egy mozdulatot, pontosan fordítva kell, hogy tegye azt, mint az első. Nézzünk a játék előtt bele egy tükörbe és emeljük fel az egyik kezünket, mondjuk a balt, miközben a tükörben a jobb kezünk lesz a magasban. Addig ismételjük, akár láblendítéssel is a mozdulatokat, míg számunkra is evidenssé nem válik, hogy hogyan működik a tükör. Kartávolságra álljunk egymással szembe! Az egyik tag gesztikulálhat és arcjátékkal követheti a kézmozdulatokat. Társának az a feladata, hogy tükörként utánozza le a társát.

Az angol nyelvtanulás szempontjából a játékok fejlesztik a hallás utáni megértést és a szókincsét is, hiszen az utasítások angol nyelven történnek.

II. Előkészítő szakasz – Pre-reading activities:

Ezek a gyakorlatok segítik a figyelem, koncentráció, emlékezet, együttműködési készség, hallás utáni megértés és a szókincs fejlesztését, gyakorlását, segítenek a gyerekeknek ráhangolódni az angol nyelvű kommunikációra, az angol nyelvű mese megértését, az olvasás előkészítését segítik.

Ötlethörze – Mind Map: Szókincs fejlesztése, gyakorlása. A gyerekek minden fejezet előtt megtanulják a kulcsszavakat, illetve a tananyaghoz kapcsolódó téma szavait: testrészek, állatok, ruhadarabok, érzelmeket kifejező melléknevek, igék stb.

A szókincs gyakorlása drámajátékok segítségével történik.

Állatok csoportosítása

A tanulók arckörben ülnek. Kiválasztok négy tanulót, akik a kategóriákat képviselik. (vadállatok, háziállatok, madarak, vízben élő állatok). A gyerekek a terem négy sarkában foglalnak helyet. A többiek egy állatot ábrázoló képet kapnak. Kategóriák szerint a négy tanuló mögé kell felsorakozniuk.

Cél: hallás utáni megértés, koncentráció, figyelem fejlesztése, a tanult szókincs felismerése, használata

Állathangok – Animal voices

A tanulók arckörben ülnek. Minden tanuló kap egy állatot ábrázoló kártyát. Egyenként a kör közepére állnak, és az adott állat hangját utánozzák. A többieknek ki kell találni és megnevezni az állatot angolul.

Szobrok a parkban – Statues in the Park

A tanulók hármass csoportokat alkotnak. Minden csoport kap egy papírdarabot, melyen egy érzelem angol neve szerepel. Három percet kapnak, hogy az érzelmet szobor formájában megalkossák. Majd miután minden csoport egymás után bemutatja szobrát, a többieknek ki kell találni, hogy mit ábrázol. Az érzelmet meg kell nevezni angolul.

Cél: koordinációs mozgás, arcjáték fejlesztése, érzelmek kifejezését szolgáló szókincs felélesztése.

Gyümölcskosár – Fruit salad

A tanulók arckörben ülnek. Négy gyümölcs képét teszem fel a táblára. Minden gyerek kap egy gyümölcsnevet (angolul). Egy tanuló középre áll (neki nem jutott szék). Gyümölcsök nevét mondom (kettőt, később hármat vagy négyet), aki a sajátját felismeri, helyet cserél. A kör közepén álló tanulónak le kell ülnie. Akinek nem jutott szék, középre áll és a játék folytatódik. A képeket cserélem, és újra játszunk a játékot.

Cél: hallás utáni megértés, koncentráció, figyelem fejlesztése, új szavak memorizálása, szókincs gyakorlása.

Variációk: téma – zöldségek, színek, ruhadarabok vagy bármilyen aktuális szókincs.

Körbejárás – Alert walking

Felszólítom a játékosokat, hogy szabadon mozogjanak, járkaljanak a teremben, közben szól a zene. Amikor leállítom a zenét, mindenki párt alkot a hozzá legközelebb álló tanulóval. Egymásnak hátat fordítanak és elmondják, ki mit visel (angolul). A játék néhány percig folytatódik.

Cél: figyelem fejlesztése, mondatalkotás gyakorlása.

Állókép

Minden tanuló húz egy ruhadarabot ábrázoló képét/vagy egy angol nyelvű utasítást, pl. You are a T-shirt – egy póló vagy. A tanulók felveszik az elhangzott ruhadarab alakját.

Minden tanuló felveszi az adott ruhadarab alakját és a csoport állóképet alkot. A tanulók egyenként bemutatkoznak, és megnevezik angolul a választott ruhadarab nevét.

Cél: Az állókép technika gyakorlása.

1. Beszélgetés a képekről, szereplőkről kérdések segítségével.
2. Egy-egy fejezet meghallgatása CD-ről vagy tanári bemutató olvasás: a gyerekek összefoglalják a fejezet tartalmát magyarul.
3. Hallgatás CD-ről: a gyerekek némajátékkal eljátszák a hallottakat.
4. Hangképző gyakorlatok (vocal warm-ups): mondókák, nyelvtörők tanulása, gyakorlása.
5. Arcjáték gyakorlatok (facial warm-ups): emotions, a gyerekek különböző érzelmek kifejezését gyakorolják bemutatni az arcukkal pl. boldog, szomorú...

6. Stílusgyakorlatok: (addressing the audience) pl. egy-egy mondatot a meséből különböző stílusban kell elolvasni. Pl. olvasd el úgy, mintha a társadhoz beszélnél a szünetben...
7. Mese szókincsének gyakorlása: mutogasd el/rajzold le a szavakat, pl. vár (castle, gate, king, guard) stb.
8. Mesében előforduló cselekvések/kiragadott mondatok eljátszása, pl. A Csizmás Kandúr horgászni megy (Puss is going fishing).
9. Szókincs gyakorlása számítógépes játékok segítségével:
<http://www.vocabulary.co.il/foreign-language/english-word-recognition-game/>,
<http://englishflashgames.blogspot.hu/2008/06/animals-memory-game.html>

III. Olvasás – While-reading activities

A gyerekek a mesekönyvben lévő szövegértő gyakorlatokat végézik: pl. igaz-hamis mondatok, kösd össze a képet a szavakkal/mondatokkal, rajzold le/színezd ki a képet, számozd be a képeket/mondatokat, karikázd be a helyes választ stb.

Szerepek szerint elolvassák a fejezeteket: a csoportok egymás között beosztják a szerepeket, néhány perc gyakorlás után a többi csoport előtt kifejezően felolvassák az aktuális fejezetet. A gyerekek megtanulják a helyes kiejtést, mondathangsúlyt.

Különböző stílusban gyakorolnak olvasni: minden csoportban a Csizmás Kandúr szerepét olvasó gyerek más-más stílusban olvassa szerepét: pl. nagyon boldog/szomorú/mérges/meglepett... (You are very happy/sad/angry/surprised ...)

IV. Olvasás utáni gyakorlatok – After-reading activities: cél a szerepek memorizálása, gyakorlása, jelenetek összefűzése drámajátékok segítségével.

Közös rajzolás: a csoportok a mese egy-egy helyszínét rajzolják le angol nyelvű kérdések segítségével: kik és hol vannak? mit viselnek? mit csinálnak? (Who and where are they?, What are they wearing?, What are they doing?) Minden csoport egy tagja elmondja néhány egyszerű mondatban, mit ábrázol a rajza.

Kiscsoportos improvizáció némajátékkal: minden csoport kap egy jelenetet a meséből, amit némajátékkal meg kell jeleníteni. A többi csoport néhány mondatban összefoglalja a látottakat.

Egész csoportos tabló/állókép: a gyerekek néhány percet kapnak, hogy megbeszélhessék a kiválasztott jelenet megformálását. Mindenkinek jut egy szerep a meséből. Tapsra állóképpé merevednek.

Csoportos szoboralkotás: minden csoport kap egy mesejelenetet, amit a kellékekkel együtt kell berendeznie. Pl. rendezzék be az esküvő utáni lakoma helyszínét a palotában!

Szerep a falon: a táblán lévő ábrára a mese főszereplőjéről kell összegyűjteni mindent, amit megtudtak róla: hogy néz ki, mit visel, milyen színű ruhákat stb. A gyerekek átismétlik a tanult szókinccset.

Szerepkártyák (Character card game): minden csoport kap egy csomag kártyát a szereplők nevével és egy-egy jellemző mondattal. Össze kell őket párosítani, majd a csoportok felolvassák a megoldásokat.

Szerep poszter (Character poster): a csoportok kiválasztanak egy szereplőt, csomagolópapírra rajzolják és buborékokban körbeírják a mesében elhangzott mondatokkal.

Forró szék (hot seating): a gyerekek arckörben ülnek a teremben, egy tanuló a kör közepében ül valamelyik szereplő nevében és válaszol a gyerekek kérdéseire.

Körmese: a gyerekek arckörben ülnek, a tanár kezdi a mesét, minden gyerek hozzátesz egy-egy mondatot.

A drámajátékok segítségével a gyerekek megtanulják követni és betartani a szabályokat, közben angol nyelvű utasításokat tanulnak, elmélyítik a mese szókincsét, gyakorolják és tanulják a különböző szerepeket.

Áprilisban kezdünk készülni a tanév végi bemutató előadásra. Minden gyerek választ magának egy szerepet: eddigi tapasztalataim szerint a gyerekek kívánsága és az én ötleteim egybecsengenek, hiszen a tehetségesebb gyerekek szeretnek főszerepet játszani, a kevésbé tehetségeseink inkább rövidebb mellékszerepet választanak. A narrátor szerepe több gyerek között oszlik meg. Most már a konkrét szereposztással folyik a próba, a tanév során gyakorolt mozgással, arcjáttékkal, hangsúlyozással, a jelenetek összefűzésével, a CD-én található zenével.

A kisgyerekek kitörő lelkesedéssel vesznek részt minden, az előadást előkészítő/segítő tevékenységben: összegyűjtik és behozzák a kellékeket, ruhadarabokat, berendezik a színpadot, elkészítik a dekorációt. Mindezen közben fejlesztik szókincsüket: megtanulják az egyes szereplők még nem ismert ruhadarabját, pl. long red cloak, knee high boots, a kellékek nevét, pl. sack for Puss, spears for the guards.

A mese több helyszínen játszódik, ezért a próbák mellett a gyerekek három csoportban megrajzolják ezeket: külső jelenetet, ahol mezőt, folyót, fákat, várat rajzolnak kartonpapírra, majd kivágják és egy csomagolópapírra ragasztják. Hasonlóképpen alkotják meg a király és az óriás palotáját. Ez a tevékenység is fejleszti a gyerekek beszédkészségét: minden csoport elmondja, hogy mit ábrázol a poszter.

A mese kosztümös bemutatására június elején, iskolánk „Művészeti hét” programjának keretén belül kerül sor szülők, kollégák, vendégek, osztálytársak előtt. Az előadásról felvétel készül, amit közösen megnézünk, megbeszélünk.

A drámajátékok, gyakorlatok, beépítve a tanórákba, egyszerre több készségterület fejlesztésére is használhatók: alkalmasak a megismerő funkciók (gondolkodás, percepció, figyelem, emlékezet), a verbalitás (beszédészlelés, beszédmegértés, szókincsbővítés), a téri orientáció fejlesztésére, az ön- és társismeretre való nevelésen keresztül pedig a személyiségfejlesztésben is fontos szerepet játszanak.

Kollégáimmal együtt folytatjuk a helyi tanterv és tananyag kidolgozását az ötödik évfolyamra (7. osztály), majd később a hatodikra (8. osztály). A színjátszás alapjainak elsajátítása mellett szeretnénk tanítványainkat idegen nyelvű olvasóvá is nevelni. Reméljük, hogy idegen nyelven is megszeretik a szépirodalmat, és legtehetségesebb tanítványaink regényeket fognak olvasni eredetiben.

Összegzésként elmondható, hogy a gyerekek örömmel vesznek részt a dramatikus tevékenységekben, a játékok, gyakorlatok, szituációk részeként természetesebben és könnyebben használják a célnyelvet. Számomra leszűrhető pozitív tapasztalat, hogy ezek a gyerekek élvezik a nyelvtanulást, felszabadultan játszanak, miközben észre sem veszik, hogy keményen dolgoznak. Későbbi nyelvtanulásuk megalapozott: a játék során önbizalmat szereznek, bátran mernek kommunikálni, szókincsük gazdag lesz.

IRODALOM

- Dramapedagógiai portál [<http://dramapedagogia.lap.hu/> – 2012.11.15]
- Gabnai Katalin 1993: *Drámajátékok*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Gabnai Katalin 1999: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon.
- Intézményi önálló innováció, a HEFOP 3.1.3. pályázat keretében elkezdett műhelymunka folytatása (idegen nyelvi anyag kidolgozása) [http://www.gyak.jgypk.u-szeged.hu/pdf/tamop/idegen_nyelv.pdf – 2015.04.26]
- Kaposi László 2008: *Színházi füzetek*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kaposi László (szerk.) 1999: *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet, Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kaposi László 1994: *Játékkönyv*. Budapest: Magyar Dramapedagógia Társaság.
- Nemzeti alaptanterv 2007, 2012
- Needlans, Jonothan 1994: *Dráma a tanulás szolgálatában*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Pinczésné Palásthy Ildikó 2003: *Dráma–Pedagógia–Pszichológia*. Debrecen: Pedellus.
- Perrault, Charles 2008: *Puss in Boots*. MM Publications.
- SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola Pedagógiai Programja, 2014. [<http://www.gyak.jgypk.u-szeged.hu/pdf/alapdok/ipedprog.pdf> – 2015.03.10]
- Vatai Éva 1998: A drámapedagógia eszköztárának használata az idegen nyelv oktatásban. *Drámapedagógiai Magazin* 15. 3–8.
- Watts, Eleanor 2005: *Storytelling. Oxford basics for children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wessels, Charlyn 1987: *Drama. Resource Books for Teachers series*. Oxford: Oxford University Press.

Drama Education in a school English language programme

I strongly believe that incorporating methods and techniques of Drama Education in a school English language programme in the early stages will contribute to better teaching and learning English. As the English language department we are seeking ways of applying changes in the practice of foreign language learning by rethinking the selection and delivery of educational content.

Drama stimulates creativity, imagination, it also improves students' self-esteem and self-confidence as they perform in front of the audience. The most important aim of drama used in education is overall development of a personal and social aspect of learner's personality. Methods and techniques of Drama Education are particularly useful for the foreign language teaching because they give students the opportunity for natural communication in a meaningful context.

I am also looking at some practical issues concerning classroom activities; such as how will involving drama games into a learning process help students read fairy tales in English.

A motiválás fontossága testnevelésórán

CSÁSZÁRNÉ JOÓ GYÖNGYI

joogy58@gmail.com

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája



Kulcsszavak: *értékelés, jutalmazás, motiváció, sikerélmény, sportpedagógia, testnevelés-óra*

„Mens sana in corpore sano. – Ép testben ép lélek.”

Az iskolai tanítás-tanulás folyamatában a testnevelő tanár előtt sok feladat áll. Sokan azt gondolják, a legkönnyebb testnevelést tanítani. Pedig egy egészen más közegben, tulajdonképpen egy jóval nagyobb nyílt/zárt térben kell szakmailag professzionálisan megszerveznie óráit, és ami nagyon fontos, balesetmentesen. A testnevelés tantárgy tartalmi elemei alkalmasak arra, hogy a tanulóiban kialakuljon *a mozgás tanulása iránti érdeklődés, ami minden motiváció alapja*. Ugyanakkor nemcsak a motiváció kialakítása fontos, hanem annak folyamatos fenntartása is, ami lássuk be, egyik életkorban sem könnyű feladat a mai gyerekeknél.

A gyermekek hozzáállása a testnevelésórákon más és más, a különböző életkorban változik, ahogy a mozgásigény is. Az a testnevelésóra, ahol kellő motiváció hangzik el – a tananyag pusztá ismertetése helyett –, ott a gyerekek nagyobb kedvvel végzik a feladatokat. A tanár önmotivációja is növekszik, ha a gyerekek hozzáállásán javítani képes. Azonban ugyanez a motiváció lehet, hogy egy másik osztályban már nem is olyan motiváló. Ezeket a nehézségeket jól fel mérnie a testnevelő tanárnak.

Mi tehát a motiváció? „Egy kívánt célállapot elérésére készített, irányító, interaktív tevékenység. A tanulásra mozgósító különböző pedagógiai eljárások összessége, melyekkel a tanítási-tanulási folyamatban felébreszthető a tanulási kedv, a kitűzött célok eléréséhez szilárd elhatározás és hatékony tevékenység váltható ki a tanulóiban.” (Pedagógiai Lexikon 1997)

A motiváció, mint pedagógiai és pszichológiai jelenség egy olyan tevékenységre készítő belső feszültség, ami irányát tekintve mindig kettős. A cél lehet valami kellemetlen elkerülése, vagy pedig valami kívánatosnak az elérése. Lényeges, hogy a *motívumok tanulhatók*. Legelőször a családban, majd az iskolában sajátítunk el motívumokat, majd a környezet hatására tanulunk egész motívumrendszereket. (Kozéki 1980)

A motoros tanulás folyamata többnyire erős emóciók kíséretében történik.

Motiválhat a *szülő*, amikor az általa kedvelt sportágot preferálja gyermeke számára.

- Motiválhat a *környezet*, azaz ahová a barátok is járnak sportolni, vagy amilyen sportági lehetőség van épp az adott településen.
- Motiválhat a *testnevelő tanár* az órán vagy a sportági *edző* az edzésein, aki megfelelő korban kiválasztja a sportágának legjobban megfelelő adottsággal rendelkező tanulókat.

Motiváláskor tehát kisiskolás korban főleg az érzelmek dominálnak. A tevékenységre készítő, ún. belső feszültség főként érzelmek, érdeklődések és vágyak formájában jelentkezik. Később – az ifjúkortól kezdve – egyre fontosabb szerepet kapnak a kognitív tényezők, természetesen anélkül, hogy a motiváció alapvető érzelmi volta megszűnne.

Ez a testnevelésórán azt jelenti, hogy a tanuló szívesen fogadja a tanulást, a tanár által meghatározott gyakorlatokat azonnal végre is hajtja. A tanuló elfogadja a többletgyakorlást, tisztában van a feladatok pontos végrehajtásának szükségességével. Nemcsak a kötelezően előírt, vagy a jó osztályzathoz feltétlenül szükséges gyakorlatokat végzi el, hanem annál többet is teljesít, és a mozgás öröme egyre inkább belső hajtóerővé válik a kamaszkor végére.

A tanulók tantárgyi kötődései és az ezekkel kapcsolatos empirikus vizsgálatok azt mutatják, hogy a tanulók két dimenzióba osztályozzák tantárgyaikat. Lehet érdekes/unalmas és könnyű/nehez. (Báthory 1999)

A testnevelés tantárgyat a vizsgálati eredmények egyértelműen a könnyűnek és érdekesnek tartott tantárgyak közé sorolják. A tantárgyak iránti vonzalmat vagy elutasítást erősen befolyásolja a tanulók életkora, a tanár személye és személyisége, valamint a közvetlen tanulási tapasztalat. (Sportpedagógia 2011)

Maga a tanár személye és a tantárgyi vonzalomban betöltött szerepe tehát evidencia. Előfordulhat az is, hogy a könnyűnek és érdekesnek vélt tantárgyat a tanulók elutasítják, mert nem szeretik a tanárt. Természetesen ennek ellenkezője is igaz lehet, amikor a tanár iránti ragaszkodás elfogadhatóvá teszi a nehéz és esetleg unalmas tantárgyat és annak tananyagát. A közvetlen tanulási tapasztalatok is okozhatnak kötődést vagy elutasítást.

A testnevelés tantárgy esetében ez úgy jelentkezik, hogy bizonyos sportági mozgásformák szimpatikusak, mások viszont nem. Például: a játékgényt kielégítő tanórák rokonzenesek, ellenben a képességfejlesztő (erőfejlesztő, állóképesség-fejlesztő stb.) órák nem. Szép pedagógiai feladata van azonban a testnevelő tanárnak, hogy óráját még is motiváltan hajtsák végre.

Az oktatáspolitikusok vizsgálódásai alapján megalapozottnak tűnik a feltételezés, hogy az a tanár, aki a motiválást a tanítás-tanulás kezdetén, és minden újabb oktatási feladat elején releváns tanulásszervezési feladatnak tekinti, kezdetben ugyan nem ér el látványos eredményeket, hosszú távon azonban magas színvonalú fejlesztésre képes. Ezzel szemben a motiválást alábecsülő, gyors és látványos eredményekre törő pedagógus munkáját a tanulási teljesítmény viszonylag alacsony telítődési szintje utólag sem igazolja. A motiválás tanulásszervezési jelentősége tehát a gondos megalapozásban, illetve ezzel összefüggésben a késleltetett kezdet és a későbbi gyors fejlődésben foglalható össze (Báthory 1999).

Leegyszerűsített formában az érdeklődés a pedagógiai alkalmazás számára elérhetővé teszi a motivációt. Mindez azonban nem azt jelenti, hogy az érdeklődés felkeltése lenne a motiválás egyetlen lehetséges formája az iskolai oktatásban. A testnevelő tanár számos

egyéb motiváló eszközt, metodikai eljárást alkalmazhat a tanítás során, hogy az épp tanítandó tananyagot közelebb hozza diákjaihoz. Tanárjelölt hallgatóimat mindig arra motiválom, hogy a tanítandó óráikhoz kapcsolódóan találjanak ki valamilyen érdeklődést felkeltő mondatot a tanulók számára az óra anyagához, hogy ne pusztán anyagismertetés legyen az az órájuk elején.

Az újdonság ereje, mint motivációs erő

A testnevelő tanár a sportágak sokszínűsége által a motiválás eszközeit a mozgástanítás és -tanulás folyamatába jól beillesztheti. Módszertani lépései a következők:

- tartalmában és formájában egyaránt igényes *tanári magyarázat* – érdeklődés felkeltése, mindig az óra anyagának megfelelően,
- példaértékű *szemléltetés* (bemutatás, bemutattatás) – ami a globális mozgásképző kialakításához feltétlenül szükséges,
- *önálló feladatok* adása – előkészítő és rávezető gyakorlatok alkalmazásával az első próbálkozások segítségadással, ahol a tanár biztonságot ad,
- *általános és egyéni hibajavítás* – a mozgás tökéletesebb kivitelezése érdekében, mely soha sem minősítő jellegű, inkább bátorít a többszöri végrehajtásra.

A sikeres mozgás végrehajtása általában magával hozza azt az örömezt, melyet bármilyen korú egyén átél akkor, amikor egy új mozgásformát tanul. Ez igaz az óvodáskortól egészen az időskorig.

A mozgástanulásnak két egymástól jól elkülöníthető szubjektív (belső) feltétele is van:

1. Legyen képes a mozgás végrehajtására, azaz rendelkezzen megfelelő izomerővel, mozgáskoordinációs képességekkel, készségekkel.
2. Szükséges egy belső hajtóerő (drive), azaz akarja is végrehajtani az adott mozgást vagy cselekvést (pl: szeretném elnyerni társaim elismerését/a szüleimét/a tanáromét).

Míg az első pont inkább fizikális szinten zajlik, addig a második már a tanuló pszichés oldala valójában. Ha az egyénnek erős ösztönzése van valamely teljesítmény elérésére, a hozzá szükséges képességek nagy valószínűséggel kifejleszthetők. Bizonyos határok között a szakemberek azt mondják, hogy inkább a motivációk határozzák meg a képességeket, bár részben a képességekhez is igazodnak ezek a belső motivációk. Tehát lássuk be, igen összetett dologról van szó.

A teljesítménykészítés megjelenésekor két egymással ellentétes irányú motívum jelenik meg, az egyik a *siker szükséglete*, a másik a *kudarctól való félelem*. Az elmélet szerint az emberekre jellemző viszonylag állandó sajátosság a két ellentétes irányú motívum nagysága és egymáshoz viszonyított aránya. Így beszélhetünk a gyerekeknél is *sikerorientált és kudarckerülő* típusokról. Ha túl magas az elvárás, a gyerek reakciója pont ellentétes lesz azzal, amit elérni szeretnének. Ezért nem szabad semmilyen pressziót alkalmazni, hanem inkább valódi motiváló erejű nyílt kommunikációt.

Különböző vizsgálatok mutatnak rá arra az összefüggésre, hogy a sikerorientált személyiség inkább kedveli a kihívásnak számító feladatokat, és éppen azokat kedveli leginkább, ahol a szubjektív kockázat a legnagyobb. A kudarckerülő pedig éppen ellenkezőleg. Általában kerülik a feladatokat, de leginkább azokat, amelyekben a kudarccal nagy szegényt okozna nekik. Nyilvánvaló, hogy a sportban előnyösebb a sikerorientált személyiség. Őket a siker igénye hajtja, és a kudarcon hamarabb túlteszik magukat egy-egy verseny után.

Végezetül tudnunk kell, hogy a motiválás bármelyik formáját is választjuk, a tanár feladata minden esetben az, hogy a tanulókat a lehetőségekhez mérten maximálisan bekapcsolja az oktatás folyamatába és növelje tanítványai motivációs bázisát.

Az értékelés, mint motivációs erő

Az ellenőrzés és értékelés a pedagógiai folyamatban fontos helyet tölt be és kiemelkedő szerepe tény. *A testnevelés és sport az egyetlen olyan műveltségi terület, ahol közvetlen mód nyílik arra, hogy a tanár a tanulót önmagához képest objektíven mérje a nyújtott teljesítménye alapján.* A testnevelésórákon szükség van ugyan teljesítménymérésre és értékelésre, de kizárólag a stopperórát, mérőszalagot, pontszámot stb. figyelembe vevő számonkérés nem lehet a testnevelési teljesítménymérés sajátja.

Ezért megkérdőjelezhető annak a testnevelő tanárnak az értékelése, aki a NETFIT felmérésen kapott fizikális eredményt jegyre is átváltja. A kapott értékek ugyanis nemcsak arról adnak tájékoztatást, hogy a tanulók az egyes motoros próbákban és tesztekben elérték-e az egészséges zónát, hanem arról is, hogy elérték-e a tanítandó tananyag elsajátításához szükséges optimális vagy minimális szintet. Ebben az esetben a fő cél *a hiányosságok időben történő feltárása és ennek alapján a folyamatos felzárkóztatás elősegítése.* Napjainkban ez a típusú motiválás csak akkor funkcionálhat hatékonyan, ha a felmérések gyakorlatai összhangban állnak a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben meghatározott sportági részterületek (atlétika, torna, sportjátékok, alternatív sportágak, természetben űzhető sportok, önvédelmi és küzdősportok vagy az úszás) tanítandó tananyagaival.

Jutalmazás és büntetés, mint motivációs erő

Sokszor az elsők között jut eszünkbe ez a két fogalom, ha motiváláson gondolkodunk. Gyakran tapasztaljuk, hogy a jól bevált motivációs stratégiák képesek azonnal és jelentősen befolyásolni a tanulók viselkedését. Kevés szó esik azonban arról, hogy e megoldások csak bizonyos körülmények között hatékonyak, hatásrendszerük rendkívül összetett, és ha nem körültekintően alkalmazzuk ezeket, hosszú távon céljainkkal éppen ellentétes következményekkel járnak.

Az oktatáspszichológiai szakirodalomban szinte közhelyszámba megy, hogy a jutalom akkor hatékony, ha nem rutinszerű feladatok esetén alkalmazzák. Elsősorban a verbális visszajelzés fontos nagyon a gyerekek számára, ha az motiváló erejű. A nyilvános elismerésnél, a váratlan és kicsi, vagy kevéssé feltűnő jutalmak esetén nem kell tartani a motiváció csökkenésétől. Újszerű, kreatív feladatmegoldást igénylő, vagy önmagukban is élvezetes feladatok esetében azonban nem javasolt a jutalmazás, mert az csírájában elfojtja a kreativitást. Tudnunk kell azonban azt is, hogy rövid távon jelentősen befolyásolható a viselkedés különféle jutalmakkal. A jutalom megvonása után azonban a tanuló együttműködése gyakran megszűnik, másrésről a tudás értékéhez való viszony is kedvezőtlenül alakul. (Megjegyzés: ezért kellene meggondolni a szülőknek, amikor egy-egy jó jegyért pénzt adnak gyermekeiknek.)

A büntetés hatékonysága jelentősen függ attól, hogy milyen a kapcsolata a büntetést adó és a büntetést elszenvadó személynek. Tanár-diák viszonyban nem szabad, hogy általános legyen, mert nem építő, hanem veszélyei miatt romboló hatású.

A gyakorlatban reményeim szerint sikerül ezeket az evidensnek tűnő elveket meg is valósítani. Ha a tanuló és a pedagógus nincs jóban, a büntetés aligha érheti el célját, in-

kább a kapcsolat további rovására megy. Ennek ellenére mégis számtalan esetben hallhatunk olyan büntetésekről, amelyek éppen e viszony javulását akadályozza (pl. eltiltás osztálykirándulásról vagy épp a sporttól, egyéb olyan szabadidős lehetőségektől, amelyek kiváló lehetőséget biztosíthatnak a tanár-diák viszony alakítására).

A játék, mint motivációs erő

A *“homo ludens”*, a játszó ember minden korosztályban fellelhető. Fontos, hogy a testnevelő tanár az életkornak legmegfelelőbb arányt találja meg a játék és a sportági képzés alapjai között. Szakmai tapasztalatom szerint 6–10 éves korig a 70% játéknak és játékos képességfejlesztésnek kell dominálnia, és a maradék 30%-ban lehet szó konkrét tananyag elsajátításáról. 11–14 éves korban a helyes arány 50%–50%, míg a 15–18 éves korosztálynál már megfordulhat ez az arány, azaz 70%-ban sportági elemek oktatása és gyakorlása, 30%-ban pedig játék töltse ki a középiskolai testnevelésórákat is. A Nemzeti alaptanterv azonban ezeket az arányokat nemigen veszi figyelembe, túl hamar túl sok sportágat beiktat már a kicsik életébe is. (Mini labdarúgás, mini kosár-, kézi- és röplabda, még ha játékos formában is.)

Az új játékok megjelenése és az alternatív sportágak bevezetése ma már nemcsak lehetőség, hanem a Kerettanterv által megszabott kötelező dolog a testnevelő tanár számára. A nehézség abból adódik – szinte minden szinten –, hogy ezek az új alternatív sportok eszköz és helyigényesek, valamint szakmai igényességet és felkészültséget is megkövetelnek a testnevelő tanártól (pl. ha korábban nem ismert vagy általa nem játszott sportról van szó, akkor kisebb valószínűséggel kerül majd bevezetésre. Ilyen a turuljáték vagy a mediball, melyre tantervi lehetőség van, mégis kevesen választják, míg a floorball, az asztalitenisz vagy a tollaslabda nagyobb népszerűségnek örvend, bár nagyobb beruházást és karbantartást is igényel) (Császárné 2010).

A tanár személyisége, mint motivációs erő

Az a testnevelő tanár, aki *szakmai tudásával* képes megteremteni tanulói előtt saját kompetenciáját, bizonyára nagyobb motiváló erővel bír, mint a felesleges szigorúságával előjáró, esetleg kissé “poroszabb” nevelési attitűddel rendelkező, keményebb hangot megütő. Fontos a *kommunikáció hitelessége* az órákon, ahol a szó és a tett teljes összhangban, pozitív hozzáállással biztatja sikeres munkára tanulóit. Bizonyos életkortól kezdve már a *humor* is motiválja a tanulókat, a gyúnyos megjegyzések azonban sem tanártól, sem diáktól nem megengedettek, mert biztosan frusztrációt okoz másokban. Ezért érdemes óvatosan, körültekintően bánni a viccelődéssel a pedagógusnak, és megfelelően kezelni a gyerekek egymásközti gúnyolódásait is.

Összegzés

Tanulmányomban azt a kérdéskört jártam körbe a gyakorlati élet szempontjából, hogy mit tehet egy testnevelő tanár, hogy a gyerekek motiváltabbak legyenek a testnevelésórákon. Az a tapasztalatom, hogy a gyerekek – többnyire a szülők által – jegycentrikusak, kivétel nélkül minden tantárgyból. A testnevelés tantárgy egyik fő célja az egészség megőrzése mellett maga a mozgás megszerettetése, bármely korosztályban a játékos képességfejlesztés, mellyel sokoldalú és speciális képességeket is lehet fejleszteni. A tanár a testnevelésórákon többnyire *külső motivációt* nyújt, két fontos módszertani kérdésre ad

választ, mit és miért kell elvégezni. Az életkor előrehaladtával azonban el lehet érni, hogy tanulóinknak *belső motivációja* legyen a mozgástanulása során. Ekkor eléri a testnevelés tantárgy hosszútávú célját, ami már a tudatos és élethosszig tartó sportmozgás lesz az egészség tükrében. Mivel a kisgyermekkortól az ifjú felnőttkorig sok testnevelő tanárral találkozik a felnövekvő nemzedék, ezért a jól elvégzett testnevelői feladatok a legoptimálisabb esetben az egyén életében egymásra épülnek és összeadódnak.

Legyen minden testnevelő tanár célja, hogy tudjon a tanuló tenni a saját egészségéért, legyen képes felismerni ezt és a korának, érdeklődésének legmegfelelőbb sportmozgást megtalálni egész életében. Ha ez 18–20 éves korra kialakul, akkor a testnevelő tanárok maradék nélkül elvégezték munkájukat.

IRODALOM

- Báthory Zoltán 1999: *Fehér könyv a közoktatásról*. Budapest: Eötvös József Szabadalvú Pedagógiai Társaság.
- Báthory Zoltán – Falusi István 1997: *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban.
- Bíróné Nagy Edit et al. 2011: *Sportpedagógia. – Kézikönyv a testnevelés és sportpedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Budapest: Dialóg Campus.
[<http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Birone%20Nagy%20Edit%20-%20Sportpedagogia/sportpedagogia.html> – 2015. 07. 26.]
- Császárné Joó Gyöngyi 2010: *Turuljáték, egy szegedi sportjáték bemutatása*. Debrecen: Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége.
- Fejes József Balázs: *Miért olyan nehéz motiválni?* [http://www.tani-tani.info/miert_olyan_nehez – 2015. 07. 26.]
- Fóti Péter: *Egy radikális iskolareform körvonalai* [http://www.tani-tani.info/074_foti2 – 2015. 07. 26.]
- Kozéki Béla 1980: *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai, pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nádori László et al. 2011: *Sportelméleti ismeretek*. Budapest: Dialóg Campus.

Motivation on PE classes

What could PE teachers do in their classes to get children motivated? First of all, based on my experience, both children and parents are highly focused on marks. Secondly, motivation can come from within or from the outside world. So what other sources of motivation might children have?

Such sources include the example set by parents, the PE teacher or coach or the endless possibilities one can find in town. Getting children internally motivated is the ultimate long-term goal of the physical education subject because it results in grown-ups enriching their daily lives with the joys and benefits of sports.

Folklórhagyományok ápolása

Egy tanítási dráma leírása

JASKÓNÉ DR. GÁCSI MÁRIA

jaskone.maria@ektf.hu

Eszterházy Károly Főiskola, Comenius Kar Eger, Magyarország



Kulcsszavak: *drámapedagógia, folklór, konszenzus, kooperatív technika, kritikai gondolkodás, legenda, vitakészség*

Összefoglaló

A pedagógusok módszertani repertoárjának bővítését a drámapedagógia sokoldalúan gazdagítja. Alkalmazási lehetőségei színesítik a hagyományos nevelési-oktatási eljárásokat. A tanítási dráma komplex technikáit alkalmazva a résztvevők megtapasztalják a pozitív interdependencia erőviszonyait. A kooperatív technika alkalmazása lehetővé teszi a proszociális viselkedés kompetenciáinak fejlődését is.

A leírt tanítási drámában megjelenő képzeletbeli helyzetek célja a szerepek és a szituációk feltárása. A legenda feldolgozásán keresztül valódi érzelmekkel dolgozva élénk táru a múlt és a hagyományok gazdag tárháza. A mintha helyzet lehetővé teszi, hogy olyan kérdéseket boncolgassunk, hogy milyen hatása van életünkre az emberi hiszékenység, valamint a kritikátlan tekintélytisztelt?

Bevezetés

Írásom a hagyományok ápolásához kíván hozzájárulni, mely egy foglalkozást ír le. Nem elemzem a tervet, csak részben teszek módszertani megjegyzéseket. Úgy vélem, hogy jelen tanítási dráma a következők miatt lehet hasznos:

1. Világszerte ismertek a pedagógusok körében olyan módszerek, melyek a jobb megértést, átélést szolgálják. Hiszen az elméleti órákon szerzett ismeretek gyakorlati alkalmazása tapasztalás nélkül „csak” információt jelentenek az ember számára. Ebből kiindulva a pedagógusoknak a hagyományos módszerek alkalmazása mellett kiemelten fontos figyelmet kell szentelnie a kooperatív technikák alkalmazási lehetőségeire. Ez a játékos tapasztalást segítő technika hangsúlyosan megjelenik a drámapedagógia eszköztárában. Jellemzője az, hogy prioritásként a szubjektív jelentésszinten megvalósuló tanulási folyamat áll a fókuszban.
2. A drámapedagógia fontos, központi eleme a játékoság. A játék a gyermeket leginkább fejlesztő tevékenység. Mindent, amit a világról megtud, mindent, amit a világnak feltár önmagából, azt a játékon keresztül teszi. A játék önkéntesen választott, pozitív érzelmekkel kísért tevékenység, mely önmagában hordja célját, és sokoldalúan alakítja a személyiséget, továbbá az élményszerzés, a tapasztalatszer-

zés, az ismereteknek, különböző tudáselemeknek az elsajátítása mind a játékon, a cselekvésen keresztül történik.

3. Gazdag folklórismeretre tesznek szert, megtapasztalva az építő egymásrautaltságban rejlő erőt, és a kulturális alázat lényege is világossá válik a résztvevők számára. A pedagógus a szerepbe lépés alkalmával azonos szinten bekapcsolódhat; gyakorolva a demokratikus nevelési elveket.

Az aranyszőlő legendája

Csoport: 12-13 évesekből álló drámajátékos gyakorlattal rendelkező csoport.

Körülmények:

Idő: 90 perc

Térigény: Átrendezhető osztályterem, középen szabad térrel.

Keret: Tokaj-Hegyalján valahol

Tanulási terület: Emberi hiszékenység kontra tudományos babonák.

Fejlesztendő kompetenciák: Folklórismeret gazdagítása, személyes vélemények és érzések azonosítása, közös gondolkodás, kritikai gondolkodás, vitakészség, konszenzusra jutás, konstruktív konfliktuskezelés, problémaérzékenység, nyitottság, összefüggések meglátása, dramatikus készségfejlesztés.

Fókusz: Milyen hatása van életünkre az emberi hiszékenység, valamint a kritikátlan tekintélytisztelet?

Előismeret: Az aranyszőlő legendája (Magyar László András)

Eszközök: Írólapok, képek szőlőfűtről, labor kellékeiről: nagyító, csipesz, kémcsőállvány tartozékaival. Régi könyv, melynek lapjai sárgák, kalamáris, toll.

1. Tanári narráció formájában elhangzó fiktív krónikarészlet

(Erdész Sándor néprajzkutató):

„A Tokaj hegyaljai ember szereti szőlőjét, mint az alföldi magyar a búzaföldjét. Ilyen legenda az aranyvenyige legendája. Ez még ma is fennmaradt a nép száján. Egy jobbágy a nemes ember szőlőjében egy sárga színű hajtást pillantott meg, melyet sem kihúzni sem kivágni nem bírt. Végre nagy nehezen letört belőle egy aranyat. Persze, hogy az aranyműveshez ment, aki tüstént megállapította, hogy a darab venyige színaranyból van. A jobbágy addig járt az aranytermő szőlőjéhez, míg nagyon meggazdagodott.”

(Az esetleges értébségi nehézségen átsegíthetjük a csoportot egy rövid egyeztető megbeszélésen.)

2. Tabló

Közösen készítsük el a szoborcsoportot a jobbágy küszködését a sárga színű hajtással „A sikeres jobbágy”, valamint „Az aranyműves és a jobbágy üzleti megállapodása” címmel. (A szobor szereplői lehetnek berendezési tárgyak, szőlőtőkék egyaránt. Aranyszabály: a „témába segítség.”)

3. Életképek, improvizációk

Tanári narráció: „Pár nap múlva a jobbágy megint elment az aranytermő szőlőhöz, ami újra kihajtott. Készítsünk rövid jeleneteket!” Mutassák meg, mi történik:

- a) a piacon (hétköznapi mesteremberek, kofák, árusok és a jobbágy között)
- b) a nemes ember házában (aranyműves és a nemes ember között)

(Szóltassuk meg egy-egy mondat erejéig az állókép szereplőit, tisztázzuk, mit látunk a „tablón.”)

4. A tanár szerepben

Tanár szerepbe lép, monológjának szövege: „A nevem Held Mátyás, Rákóczi Zsigmond orvosa vagyok. Megvizsgáltam a Tokajból, Patak várába érkező, áttetsző aranysárga szőlőfürtöt. Elolvastam a boroszlói orvos- természet-tudósnak írását is, aki szintén megvizsgálta a szóban forgó gyümölcsöt. Megállapításában a szőlőfürt magvai aranynak bizonyultak és véleményem szerint ez kétségtelen bizonyítéka annak, hogy a Tokaji-hegy arannyal van átitatva, amit a szőlő felszívott.”

5. Kiscsoportos munka (rövid jelenet, tabló, naplórészlet)

Hogy még jobban megérthessük a legenda továbbélésének krónikáját és a kapcsolódó részleteket, nézzük meg:

- Orvosok, tudósok egymás között (kiscsoportos, max. 6–8 mondat jelenetét).
- Mutassák be egy tudósemler egy napjának három pillanatát (tabló, szereplők megszólaltatása)!
- Írjanak rövid részletet egy orvos-tudós naplójából (megajánlható téma: félelmei, aggodalmai, esetleg kételkedik a felismerés valódiságában...!)
(Párhuzamosan dolgoznak a csoportok, majd bemutatják, felolvassák egymásnak a produktumaikat. Motiváló lehet a nagyméretű, régi könyv, valamint kalamáris, toll, napló egy sárgult lapja.)

6. Kiscsoportos munka (hangjáték, néma jelenet, krónika)

Tanári narráció közlése: Ugrunk az időben és 1738-as évet írunk. Egy krónikás jegyzetéből tudjuk, hogy vizsgáldtak és a kísérlet azt bizonyította, hogy egy musttal teli pohárban a szőlőkről leszedett sárgás foltok teljesen eloszlottak.

- a) Mi mindent hallhatott a krónikás? (Gyűjtsenek pletykákat!)
- b) Mi mindent láthatott a krónikás? (Mutassák meg némafilmszerűen, amikor a krónikás sárgás foltok igazi eredetét meglátta!)
- c) Képzletbeli krónika (négy-nyolcsoros strófa megírását kérjük).
(A csoportok párhuzamosan dolgoznak, majd az elkészült produktumot bemutatják egymásnak.)

7. Gyűlés

Tanári narráció: „A haladó gondolkodású emberek csoportja megalapította a HARASZÓT, vagyis, a Hegyaljai Aranyvessző Szőlő Tanácsot. A Tanács azzal a céllal jött létre, hogy kiderítsék a legenda igazságtartalmát. Eldöntötték, hogy elküldenek valakivel egy fürtöt a londoni királyi orvoshoz. Így is történt. Igen ám, de az orvos meghalt azonban a könyvtári hagyatékában megtalálták a maradványokat. Egy angol kémikus Moris Mihály szintén megvizsgálta, és elégette az aszalványt, ami hamuvá vált. Ezen a vizsgálaton Weszprémi István is részt vett, aki később Debrecen nagyhírű orvosa lett. Őt is meggyőzték a látottak; a tokaji aranyszőlő nem létezik. Erről a 18. század vége felé nagy vita alakult ki. Az érintett tájegység lakói nem akartak belenyugodni, hogy a tokaji aranyszőlő nem valóságos és csak egy legenda, hiszen olyan gazdaggá, híressé tette a vidéket a tokaji bor.”

(A szerep alkalmas arra, hogy megtapasztalják a tudatlan, tanulatlan embereket hogyan lehet a tudományosság érveivel meggyőzni. Vajon milyen érvekkel próbálták meggyőzni

egymást? A *Hegyaljai Aranyvessző Szőlő Tanács* tagjai próbálják megértetni az egyszerű hegyaljai köznéppel a tudományosan megalapozott tényt. A tanár is szerepbe lép, a köznép képviselőjében. Hangsúlyozom, hogy magas státuszú személyt kell alakítania a pedagógusnak, mert így tudja kontextuson belül irányítani az eseményeket. Elhelyezhetünk a gyűlés terében egy képet szőlőfűről, labor kellékeiről: nagyító, kémcsőállvány tartozékaival.)

8. Tanári narráció

„Telt múlt az idő, már száz év is eltelt, mikor a HARASZÓT elnöke megtudta az igazat. Képzeljétek el, hogy a hír szerint egy bizonyos Horváth Géza nevű rovarügyi szakember 1894-ben az aranyaszőlő titkának tudományos megfejtésében megírta, hogy a szőlőszeleken talált, az aranyhoz hasonló csillogó anyag nem volt más, mint egy poloskafajta petéje... Az elnököt nagyon megviselte a hír és azon tételődött, hogy megmondja-e az igazat és a Tanács elé tárja ezt kétségtelenül megcáfolhatatlan tudományos tényt.”

9. „Forró szék”

„Bizonyára mindenkivel előfordul, hogy időnként képzeletbeli beszélgetéseket folytatunk valakivel. Ilyenkor olyasmiket is megfogalmazhatunk, amiket a valóságban talán soha.”

A szereplők jellemének, motivációjának megvilágítása érdekében ajánlott tevékenység. A játékos félkörben ülnek, kiteszünk egy széket úgy, hogy mindenkinek háttal legyen. Ez a szék bárkinek kiadó: akinek van ötlete, hogy mondjuk az elnök, hazafelé tartva képzeletben mit mondhat a Tanács többi tagjának, az kiülhet és tegye számunkra hallhatóvá az elnök gondolatait. (A résztvevők E/1. személyben beszélnek, mintha ennek a szereplőnek tételődésében álló gondolatai lennének.)

10. Tanári narráció

„Mint ahogy azt a leírásokból tudjuk, valóban egy poloskafaj petéi bújtak meg a szőlőfűtőkön. Egész Európa-szerre előfordultak cserjéken, bokrokon. A peték táplálékait növényi nedvekből, bogyókból szívják, és rájuk rakja petéit is. A peték fénytörést okoznak, és ennek köszönhetik élénk arany fényüket.”

11. Szerepen kívüli beszélgetés

Témája: Mit gondoltok, mi tartotta életben évszázadokon át a legendát?

IRODALOM

- Gabnai Katalin 1999: *Drámajátékok*. Budapest: Drámapedagógiai Társaság.
- Gavin Bolton 1993: *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Kaposi László (szerk.) 1995: *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: Drámapedagógiai Társaság.
- Magyar László András 2010: Az aranyaszőlő legendája. In: V. Molnár László (szerk.) *Három orvos-történetész köszöntése*. Budapest: Magyar Tudománytörténeti Szemle Könyvtára.

Folklore traditions – demonstration of a teaching drama

The methodological repertoire of teachers can be expanded by the versatility of drama pedagogy. Application possibilities colour the traditional educational methods. By using the complex drama teaching techniques participants experience the power of the relations' positive interdependence. The use of cooperative techniques enables the development of pro-social behaviour competences as well. The purpose of imaginary situations that appear in educational drama describes the exploration of roles and situations. Through the processing of the legend that unfolds before us, using genuine emotions the past and the wealth of traditions can be discovered. The 'As if' situation allows us to deal with issues that impact our lives and human credulity and also uncritical respect for authority?

Gondolatok az integrációról

SZÁSZNÉ NARANCSIK JUDIT

szasznejutka@gmail.com

Szegedi Alsóvárosi Általános Iskola



Kulcsszavak: *BTMN, differenciálás, hátrányos helyzet, integráció, kétnevelős módszer*

2002-ben az akkori kormányzat oktatási vezetése egy átfogó integrációs program elindításáról döntött. Bevezetése évekbe tellett, bár a megvalósítását egyik napról a másikra, rendeletekkel próbálták elérni. A jogszabályi változások szükséges, de korántsem elégséges feltételei egy hosszú ideje elterjedt szemléletmód és gyakorlat megváltoztatásának, azaz a szegregáció és a diszkrimináció visszaszorításának.

„Hangoztatni akkor kell valamit, ha annak kockázata van. Ámbár pusztán hangoztatni akkor sem elég – szó és tett legalább valamelyes harmóniája ellenséges körülmények között is alapfeltétele a hitelességnek... Beszélni, nyilatkozni bármit lehet, de ez lassan semmit sem számít, ha a megcselekvésben nincs rá fedezet.” (Jókai 2006)

Egy tizenkét évvel ezelőtti felmérés szerint minden tizedik általános iskolás roma, közülük minden ötödik sajátos nevelési igényű. Elgondolkodtató adatok! És ami még elgondolkodtatóbb: ezekben az adatokban számottevő változás azóta sem történt.

Természetesen tudjuk, hogy a statisztikák adataival lehet vitatkozni: nem egyértelmű, kit tekintünk romának – mindenkinek saját magának áll jogában eldönteni, milyen etnikumhoz tartozónak vallja magát –, igen eltérő a megyénkénti megoszlás, más az arány a városokban, falvakban stb.

Az integráció manapság olyan elterjedt beszédtema, mint a gyógyítás: mindenki ért hozzá, mindenkinek van róla véleménye, kapcsolódik hozzá néhány története, mindenki tud jó tanácsokat adni mások problémáira. A valóságos orvoslással azonban csak kevesen nem restek megpróbálkozni.

Általános iskolában dolgozó pedagógusként valamennyien szembesülünk az ún. „cigánykérdéssel”. Fejlesztőként a BTMN-es (beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő) diákokkal foglalkozom, de mivel egy pár éve született döntés értelmében az általános iskolákban már nincs szükség ifjúságvédelmi felelősre, a halmozottan hátrányos és a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos speciális tennivalók ellátásában is segíttek az osztályfőnököknek.

A kategóriák összemosódnak: a roma tanulók számáról hivatalos adatunk nincs, nem lehet, de osztályonként 2-3 tanulóval számolhatunk, a HHH-s tanulók száma 19 fő, a HH-sok 15-en, a BTMN-esek 21-en vannak. A 48 fő SNI-s gyermekkel gyógypedagógus foglalkozik. Nem etnikai hovatartozás alapján kerülnek hozzám a gyerekek, de a csoportok fedik egymást.

Ahhoz, hogy jó segítőként működhessünk, ismernünk kell az okokat, amelyek ahhoz vezetnek, hogy bizonyos gyermekekkel a megszokottól eltérő módszerekkel, egyéni ütemben, az átlagosnál többet kell foglalkozni.

Ahogy már a statisztika kapcsán utaltam rá, érdekes kérdés az ember etnikai identitásának fogalma: egyfelől mindenkinek a saját önmeghatározása és vállalása, másfelől azonban erősen függ a társadalmi megítéléstől. Az sem eldöntött, hogy a cigányságot etnikumnak, nemzetiségnek, szociológiai vagy antropológiai fogalomnak tekintjük. Mindenesetre semmiképpen nem homogén csoport, tehát az általánosítás komoly veszéllyel jár. A cigánysággal kapcsolatos ismereteink zömét a többség, azaz a nem cigányok leírása alapján ismerjük. Olyan, hogy általánosságban vett cigány, nem létezik. Ugyanolyan jellemzők (családi háttér, iskolázottság, munkahely, kulturális kapcsolatok, jövedelmi viszonyok, életkörülmények stb.) szerint rétegződnek. Az irántuk tanúsított többségi, illetve intézményi magatartás szabja meg a cigányság többséghez való viszonyulását.

Hiába a sokéves integrációs törekvés, a szegregációellenes törvények, ez a másság igenis létezik, nem lehet a szőnyeg alá söpörni!

Tapasztalataim alapján kiemelek néhány jellemzőt, mivel ezek indokolják elsősorban a cigány gyerekekkel való eltérő foglalkozás fontosságát:

- A családokat hiányos anyagi kultúra jellemzi. A hátrányos helyzetűek ezt a helyzetet öröklik és átörökítik.
- A kötelező óvodába járás ellenére is nyelvi hátrányokkal érkeznek az iskolába. Otthon gyakran cigányul vagy sajátos keveréknyelven beszélnek. Szókincsük hiányos, fogalomhasználatuk szegényes.
- Tanulási motiváltságuk az átlagosnál alacsonyabb szintű.
- Nincsenek otthoni kötelezettségek, elvárások: a gyerek azt és akkor csinál, amit és amikor neki jól esik. Éppen ezért nehezebben alkalmazkodnak az iskola szabályrendszeréhez, az itt elfogadott normákhoz.
- Igen erős közöttük a csoportszolidaritás.
- A legtöbb családban a gyereknevelésre a fokozott érzelmi kötődés a jellemző: szoros testi és lelki közösségben élnek.
- A megszokottnál hamarabb tekintik a gyereket felnőttnek.
- Otthoni környezetük ingerszegény. Egyik napról a másikra élnek. Nincsenek hosszú távú tervek. Cél a túlélés.
- A tolerancia egyik legnagyobb ellensége a személyi higiénia alacsony szintje.
- Más az időhöz való viszonyuk: kevésbé fontos a számukra.
- Nehéz együttműködni velük, mert meghallgatnak ugyan, de maguknak tartják fenn a jogot, hogy problémás esetekben döntsenek.
- Indulataikat nem tudják, nem is igen akarják kordában tartani. Nem alakult ki a gyerekekben az önkontroll és a késleltetés képessége.
- Csak akkor integrálható valaki, ha önmaga is akarja és tesz érte. Erőszakkal nem lehet megvalósítani. Nem mindannyian értenek ezzel egyet, vagy csak azt a részét fogadják el az integrációs törekvéseknek, ami azonnali és kézzelfogható haszonnal jár.

A segítő tevékenység tervezésekor ezeket a szempontokat – sok más egyéb mellett – figyelembe kell vennünk!

„Az olyan gyerekek, akiket nevelhetetlennek minősítenek, rendszerint valóban nevelhetetlenné válnak.” (Clark 1968)

Iskolánk mindennapi gyakorlatában kétféle módszert követünk a segítségnyújtásban: tanórákon, differenciált oktatás formájában („kétnevelős” módszer) és délutáni felzárkóztató foglalkozások keretein belül. Egyik módszerről sem állíthatjuk, hogy általánosságban, valamennyi gyermek esetében célravezető. Mindkettőnek megvannak az előnyei és a hátrányai is.

A tanórai differenciált oktatás eredményessége a fejlesztő pedagóguson és a fejlődő diákon kívül sok egyéb tényezőtől függ. Elsősorban olyan gyerekekkel lehet ilyen módon hatékony az együttműködés, aki csak kicsit lassúbb, figyelmetlenebb a többiekénél, aki még nem halmozott fel számottevő lemaradást. Elengedhetetlen, hogy az osztály valamennyi tagja tolerálja, hogy egy-két gyerek külön segítségben részesül, míg a többiek az osztálytanító utasításait követve dolgoznak együtt. Természetesen sok múlik az órát vezető kollegán, hisz ő tartja kezében az egész csapatot, ő szabja meg a haladás ütemét, a munkamódszereket.

Van olyan osztályunk, ahol a gyerekek elsős koruk óta hozzászoktak, hogy néhány társuk mellé odaülök, így velem ők is képesek a többséget követve haladni. Ennek feltétele az a rutin is, amely több éves együttműködésünk során fokozatosan kialakult: nem szükséges sokat beszélnünk, elég egy-egy szemvillantás, fejcsoválás, mosoly – ügyesen „jelelünk”.

Akad olyan tanító, aki nem szereti, ha bemegegyek az órájára. Előfordul olyan csapat, akikre nincs jó hatással, ha a rászorulókkal összedugva a fejünket külön dolgozunk. Megosztja a figyelmüket, bármennyire igyekszünk is csendben végezni a dolgunkat.

Több olyan gyermek is jár hozzám, akik a társaiknál sokkal gyengébb képességűek, nem egy közülük figyelemzavaros, magatartási problémákkal küzd, igen nehezen motíválható. Ráadásul közülük kerül ki néhány notórius hiányzó. Velük lehetetlen a tanórai együttműködés, annyira más ütemben kell haladnunk, olyan nagy a lemaradásuk a többiekhez képest. Ezekkel a gyerekekkel csak a délutáni fejlesztő foglalkozások keretein belül számíthatunk arra, hogy valamelyest ledolgozzuk a hátrányukat. Ők teljes figyelmet, folyamatos irányítást, személyre szabott haladási ütemet igényelnek.

Az úgynevezett „kéttanítós módszer” sokak által javasolt és követendő a felzárkóztatásban. Nekem ezzel kapcsolatban vegyesek a tapasztalataim. Kollegáim véleménye sem egyértelmű. Idézem néhányukat (velük évek óta dolgozom együtt a roma tanulók, a HHH-s gyerekek és a BTMN-esek fejlesztésében):

„Pályafutásom alatt mindig volt az osztályomban 1-2 roma tanuló. Igazából szerencsém volt velük, túl sok problémát nem okoztak. De egy kicsit mindig mások voltak, mint a többiek.

Sokan úgy kezdik, hogy én roma vagyok. Ezt lehet mentegetőzésnek, de néha támasznak is venni. Gyakran hallottam tőlük olyan kijelentést, hogy azért bántanak engem, azért lett a dolgozatom egyes, vagy azért nem választanak be a csapatba, mert én roma vagyok. Ilyenkor nehéz mit mondani. Ha tanulásban többet segítetek nekik, a többi gyerek gyakran igazságtalanságnak érzik, és nem is ismerik el igazi teljesítménynek. Jártam már úgy is, hogy annyira rászokott a roma kisfiú arra, hogy segítetek neki, már nem is volt hajlandó önállóan erőfeszítéseket tenni. Ha pedig azt akartam, hogy haladjon az anyaggal, és készítse el a leckéjét, kénytelen voltam segíteni, holott nevelés szempontjából tudom, hogy akkor nem kellett volna. A neveléssel is mindig bajban voltam. A többiektől elvártam a megszokott viselkedési normák betartását, ezért nehezményezték, ha késésért, leckehiányért, hiányzásért nem azt a büntetést kapta, mint az osztály többi tagja. Persze 1-2 alkalmat még meg tud magyarázni az ember, de ha ez sorozatosan fordul elő, akkor már nehéz elfogadható indokot adni arra, hogy neki miért szabad, ha nekünk nem. Gyakran

éreztem úgy, hogy a gyerek már talán hajlana a jóra, pl. igyekszik időben beérni az iskolába, de ha az anyjának ez nem fontos, és előtte még bemennek a boltba, akkor hiába szeretne ő az iskolai normákhoz a többiekhez hasonlóan igazodni, nem fog menni, ha a szülőknek ez tized, meg huszadrangú dolog.

Sokszor tapasztaltam közöttük is féltékenységet. Kolléganóm a roma kisfiúval egyéni- leg foglalkozott. A szintén roma osztálytársnője – aki jobb képességű és szorgalmasabb is volt – esett neki szünetben, hogy „persze neked könnyű, megcsinálták helyetted, én sem akarom egyedül csinálni.”

„Az osztályaimból fejlesztésre mindig elvitte délutánonként a kolléganő a gyerekeket. Biztos meg lehetne szokni, hogy ott üljön ő is, és órán foglalkozzon a tanulóval, de magamat ismerve, engem biztosan zavarna. Amikor az ember becsukja becsengetés után a terem ajtaját, „kettesben” marad az osztállyal, annak van valami meghittsége. Próbálok el- lené tenni, de tudom magamról, hogy másként viselkedem, ha van bent valaki az órámon.

Azt sem tudom, hogy ezt hogyan lehet kivitelezni. Ha rosszul megy a gyereknek a matek, akkor minden matematikaóra beül a kolléganő? Vannak olyan anyagrészek, melyek jobban mennek, vannak, melyek kevésbé. Csak a problémás helyeken kellene a segítség, akkor minek egész órán bent ülni? A többi gyereket is valószínűleg zavarná. Ez nem olyan, mintha egy mozgáskorlátozottat segítene valaki: akkor látszik, tapasztalja mindenki, hogy valóban segítségre szorul. A romák esetében állandóan azt hangoztatjuk, hogy ugyanolyanok, mint mi. Akkor mire föl van ez a megkülönböztetés? Az új tanítási rendszer szerint a gyerekeknek annyiféle különórája van, hogy fel sem tűnik senkinek, hogy ki milyen foglalkozásra megy. Jobbnak tartom, ha délután, egyénre szabottan, nyugodt körülmények között foglalkoznak a rászorultakkal, mintha tanítási órákon történe mindez.”
Laczi Ágnes – tanító

„A két tanítós modell előnyei: Egy-egy osztályon belül magas a száma a segítségre szoruló tanulóknak. Egy tanító nem tud egész órán egy tanulóval részletesen foglalkozni, ezért jó, ha van segítsége. A második pedagógus az óra anyagához kapcsolódva tud segíteni, jobban látja, a gyerek miben szorul fejlesztésre délután. Így kevesebb kudarcélmény éri a diákokat.

Hátrányai: A segítségre szoruló tanuló rászokik arra, hogy a segítőre támaszkodjon, romolhat az önálló munkavégzése.” Csiszárné Farkas-Csamangó Erika – tanító

„Az általam fejlesztett tanulók zöménél a fejlesztések nemcsak délután, egyéni illetve csoportos fejlesztéseken keresztül valósulnak meg, hanem a folyamat szerves részeként tanórai kíséret keretein belül is segítem a gyerekeket. A tanórai kíséret előnyei: A tanulók szívesen fogadják jelenléteimet a tanórán. Magabiztosságot adok ezáltal a fejlesztendő kisdíáknak, sikeresebben tudják tartani a tempót az osztállyal, elakadás esetén azonnali segítségnyújtás történik. A probléma nem halmozódik. Az osztálytársak is elfogadják, ha egy-egy tanuló mellé ülök segíteni (szívesen kérnek ők is segítséget tőlem). A szülők szívesen fogadják a tanórai kíséretet, hiszen érzik, gyermekük fejlődése érdekében látogatom az órákat. A kollegák részéről szintén a támogatást érzem, hiszen kölcsönösen segítjük egymást. Előfordul, hogy a tanuló tudása jelentősen elmarad az osztálytársak tudásától. Ezekben az esetekben gyakran hiába ülök a diák jobbján, nem elég. Ezeknél a gyerekeknél a délutáni, egyéni fejlesztéseket tartom célravezetőbbnek. Ezekben az esetekben egyéni tempóra, sokszor az alapok megerősítésére van szükség, amelyre az új tananyagot feldolgozó tanórán nincs lehetőség.” Pápis Csilla – fejlesztő pedagógus

„Az általam tanított roma gyerekek nagy többsége szociálisan éretlen, amikor iskolába kerül. Nehezen tűrik a legkisebb kudarcot is, vagy a monotóniát. Készségeik nincsenek azon a szinten, hogy sikeresen birkózhathnának meg az első osztályban rájuk váró feladatokkal. Lemaradásuk a legtöbb esetben a rengeteg segítség ellenére csak fokozódik. Ezen tapasztalataim szerint legjobban az egyéni fejlesztés segíthet. Ha az alapokkal van a baj (pl. számfogalom, betűfelismerés), akkor hiába ül a gyerek mellett segítő pedagógus az osztályban, az ott végzett munkához nem elégséges a gyerek tudása. Egyéni fejlesztés esetén a pedagógussal meg tudom beszélni a problémákat, meg tudunk állapodni a segítségadás módjában, így nagyobb az esély arra, hogy a gyerek önállóan képes legyen a neki megfelelő szintű feladatok megoldására. Az órai segítségadás ellen szól szerintem az is, hogy a többi gyerek figyelmét elvonja feladatától a legkisebb zaj vagy mozgás is. A segített tanuló pedig megszokja, hogy segítik, tehát a legkisebb erőfeszítést igénylő feladatokat sem hajlandó önállóan elvégezni. Mivel rendszerint baj van a feladattudattal, feladattartással is, ez szerintem csak ront a helyzeten. Az egyéni fejlesztéssel viszont olyan eredményeket sikerül néha elérni, hogy a gyerek már képessé válik az osztályban folyó munka követésére, a feladatok kis segítséggel történő önálló elvégzésére.” Bertha Margit - tanító

Délutánonként általában egy, osztálytársak esetén (feltéve, ha képesek együtt haladni) kettő vagy három diákkal foglakozom egyszerre. A tanítókkal állandó kapcsolatban lévén és ismerve a rám bízott csemetéket, tudom, kit milyen területen kell elsősorban fejleszteni.

Első lépésként fontos feltérképezni, hogy kinek mi az erőssége. Erre építve lehet a problémás területeken is számottevő fejlődést elérni.

Sokat beszélgetünk, hogy kiderüljön, mi az érdeklődési körük, ki mivel motiválható a legjobban. Ilyen szoros, személyes kontaktusban elengedhetetlen a bizalom megteremtése, amit csak akkor lehet elnyerni, ha partnernek tekintjük a gyereket, odafigyelünk rá, beszélgetjük és meghallgatjuk. Ítékezés helyett gondolkodjunk velük együtt, tanítsuk meg őket adekvát módon megfogalmazni a gondolataikat, kifejezni az érzelmeiket, neveljük rá őket, hogy ne zárkózzanak magukba, legyen véleményük a környező világról, a körülöttük élő emberekről, merjék és tudják azt kulturáltan megfogalmazni!

Beszélgetéseink során fejlődik a kommunikációs készségük, gyarapszik szókincsük, elsajátítják a helyes megnyilvánulás grammatikai feltételeit. Ezeken kívül sokszor észrevétlenül is rengeteg dolgot elárulnak önmagukról, családjukról, ezzel megkönnyítik számomra, hogy jobban megértsem őket, személyre szabott módszerekkel segíthessen haladásukat.

Töreksem arra, hogy foglalkozásainkon nagyobb arányban legyenek jelen a mozgásos és a művészeti tevékenységek, mint az önkifejezés és önmegvalósítás értékes formái.

Sajnos az utóbbi években olyan mértékben emelkedett a kötelező tanórák száma még az alsóbb osztályokban is, hogy a tanulók nemegyszer csak 2 óra után végeznek. Előfordul, hogy ilyen későn ebédelnek, utána jönnek a tömegsport-foglalkozások, a meseszakör, az énekkar, a tánc stb. A napköziben el kell készíteni a házi feladatokat, emellett az osztálytanítók is foglalkoznak az arra rászorulókkal fejlesztő foglalkozásokon. Igen nehéz megszervezni, hogy 4 óráig mindenre jusson idő. Nem beszélve arról, hogy szükségük van a kötetlen játékra, kikapcsolódásra, levegőzése. Képtelenség elvárni tőlük, hogy 8-tól 4-ig viselkedjenek, fegyelmezetten figyeljenek.

Számomra az időbeosztás jelenti az egyik legfontosabb problémát. Tisztában vagyok vele, hogy minden foglalkozás fontos. Elengedhetetlen, hogy valamennyi gyereknek része

legyen sikerélményben az olyan délutáni elfoglaltságok során, ahol az erősségeit kamatoztathatja: sportoljon, énekeljen, kézműveskedjen. De hogy szuszakoljuk mindezt bele abba a néhány órába, ami a tanítási idő után fennmarad? A hozzám járó csemeték többsége igen komoly hátrányban van a társaival szemben valamilyen tanulási vagy viselkedési területen (vagy mindkettőn). Fejlesztésüket szinte lehetetlen heti egy-két órában eredményessé tenni.

Egy újabb nehézség, amivel sűrűn szembesülök, és amire nehéz megoldást találni: Szerencsére a sokféle állami és alapítványi támogatásnak, céges és magánkezdeményezésnek elég sokan igyekeznek segíteni a rászorulóknak egész évben, különösen az adventi időszakban. Csodálatos dolog az emberek segítőkészsége, de igen nehéz az igazságos elosztás. Csak az érti meg a problémámat, aki szembesült már valaha egy második kisfiú jogos kérdésével, hogy ha a barátját elviszem színházba, ő miért nem jöhet. Ez az integráció másik oldala: a kedvezmények, juttatások előfordul, hogy újabb szétválasztásokat indukálnak. Az sem kellemes, amikor az édesanya számon kéri tőlem, hogy a szomszéd gyerekének a tanszercsomagjában 12 darabos színes ceruza volt, az övékében meg csak 6-os.

Nagyon nehéz helyesen dönteni arról, hogy jó helyre kerüljön az adomány főleg akkor, ha az adományozók kritériumai megkötik a kezünket. Konkrétan mire gondolok? A HHH-s lista nem tükrözi a valódi rászorultságot. Egyes talpraesett és ráérő szülő rendszeres napi programja, hogy járja a hivatalokat, feltérképezi, honnan, milyen jogcímen, mennyit lehet kicsikarni. Mások, bár rászorulóknak, járna is nekik hanyagságuk, szemérmességük vagy tudatlanságuk, tájékozatlanságuk miatt nem mennek utána, így ők és gyermekeik nem kerülnek be a támogatottak körébe. Természetesen megpróbálunk segíteni nekik, de mindent nem intézhetünk el helyettük. Az ügyeskedők, a be nem vallott jövedelemmel rendelkezők, a kiskapuk ismerői járnak itt is jól. Jellemzően ők azok, akik koszival hordják a srákokat iskolába, holott pár perc sétányira laknak, akik csemetéje minden szünetben az automata körül őgyleg, akik megkeresnek, ha az őszi tanszercsomagban kapott füzetek valamelyike betelik, és elvárják az utánpótlást.

El kell döntenünk, hogy halat adjunk, hogy jól lakjon a család, mert arra van égető szükség, vagy hálót, hogy megtanulhassanak halászni és önellátóvá válhassanak!

Hiába tudjuk, hogy nem igazságos a rendszer, nincs kompetenciánk tenni ellene.

Az évek során olyan anomáliákkal szembesültem, amelyek megoldására a jelen deszegregációs oktatási politika nem képes, csak továbbmélyíti a különbségeket. Alapsabb, személyre, helyesebben családokra szabott elbírálásra van szükség. Tisztában vagyok velem, hogy ezt könnyebb leírni, mint megvalósítani, és hogy ez még nagyobb apparátust, több odaadó és hozzáértő szakembert igényelne.

„Ha valaki tud őszinte elfogadást érezni és éreztetni, megvan a képessége arra, hogy eredményes segítő legyen.” (Gordon 1991)

IRODALOM

Clark, Kenneth B. 1968: *Feket gettó*. Budapest: Európa Könyvkiadó

Jókai Anna 2006: *A mérleg nyelve*. Budapest: Trikolor Kiadó.

Gordon, Thomas 1991: *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Thoughts on integration

Those children who receive help from a special education teacher have a lot of different needs and problems that cannot really be solved with one or two extra classes per week. Another obstacle for us, teachers is that students have more and more classes and extra curricular activities thus it is difficult to find a time slot when you can work with them efficiently. The anomalies of the current desegregating education politics make the situation worse in some cases, therefore it would be beneficial to provide customized services, which obviously require more professionals.

Az iskolai projekt munka hatásainak kérdőíves vizsgálata¹

BEKE TAMÁS

bektomi@gmail.com

Nagyasszonyunk Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Kalocsa



Kulcsszavak: attitűd, kérdőív, projekt módszer, természettudományos tantárgyak

Bevezetés

2007-ben hozták nyilvánosságra azt a jelentést, melyben az Európai Unióhoz tartozó országokban a természettudományos oktatás helyzetét vizsgálták. A Rocard Bizottság, más tanulmányokkal összhangban rámutatott, hogy az EU tagállamokban szinte egységesen csökkent a mérnöki pályát választó, a műszaki felsőoktatásra jelentkező fiatalok száma, és a természettudományos szakokra jelentkezők is egyre kevesebben vannak. A fiatalok nagy része nem érdeklődik sem a természettudományos tantárgyak, sem a matematika iránt. Szükség van a természettudományos tantárgyak oktatásának megújítására, hiszen Európa jövője szempontjából döntő, hogy a természettudományos oktatás fejlődjön (Rocard et al. 2007, 2010). A természettudományos iskolai projekt feladat – mint kollaboratív tudásmegosztó módszer – részben megfelel e céloknak. A cikk célja, hogy bemutassam a természettudományos oktatásban alkalmazott kooperatív projekt feladatok néhány pedagógiai tapasztalatát.

A projekt módszer

A projekt módszer egy tanulási-tanítási módszer. Hortobágyi (1991) meghatározása alapján a projektet tekinthetjük a tanulási folyamat egy konkrét egységének: „A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek a középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválasztása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusán kapcsolódik.”

Radnóti (2008a) szerint az iskolai projektekben valamely téma komplex feldolgozása történik, mely során a téma meghatározása, a munkamenet megtervezése és megszervezése, a munka eredményeinek létrehozása és bemutatása a tanulók valódi önálló (egyéni, páros, csoportos) tevékenységén alapul.

A projekt a pedagógiában több dolgot is jelent: eszme, oktatás, tanulás, módszer, oktatási stratégia, tanulás szervezési forma, paradigma, szemlélet (Radnóti 2008a). A projekt módszer fontos jellemzője, hogy akár önmagában is meglehetősen széles módszertani

¹ Az írás az ELTE Fizika tanítása kutatási program keretében készült; a témavezető Dr. Bene Gyula.

repertoárt biztosíthat a nevelési-oktatási folyamatban. A projektmódszer alkalmazásának fő motívuma, hogy képes fejleszteni a különböző kompetenciák, személyiségvonások széles körét, növeli a tanulók aktivitását (Radnóti 2008b).

Iskolai projektek

Az elmúlt évek folyamán az iskolánkban számos projektfeladatot megvalósítottunk. Voltak közöttük kötelező projektfeladatok, melyekben értelemszerűen minden érintett diáknak részt kellett vennie. A kötelezően választható projektfeladatok esetén több, egymástól általában független projekt indult egy tanévben, és ezek közül kellett választani meghatározott számút a tanulóknak. A kötelező és a kötelezően választható iskolai projektek mellett szabadon választható projektfeladatok is szerepeltek; ezekben tetszésük szerint vehettek részt a diákok. A szabadon választható projektek közé tartoznak a SZAVFIT-projektfeladatok.

A szabadon választható, fizikai témájú, integrált (interdiszciplináris) természettudományos projektekben (röviden SZAVFIT-projektek) önkéntes alapon vehettek részt iskolánk gimnazista tanulói. Ezek általában több évfolyamot is érintő projektfeladatok voltak. A többségük néhány hónapig tartott, de volt közöttük olyan feladat is, amely több tanéven átívelt. A projektek közül néhányat részletesen bemutattam (Beke 2013a, 2013b, 2014a, 2014b). Ebben a cikkben arra keresek választ, hogy a tanulók általában hogyan viszonyulnak a projektmunkához.

A SZAVFIT-projektek folyamán a tanulók csoportmunkában dolgoztak. Alapvetően olyan olcsó eszközöket használtunk, amelyek minden iskolában megtalálhatók. A Rocard-jelentés (2007, 2010) két fontos megállapítása, hogy az iskolai kísérletek költségeit csökkenteni kell és a tanulókat nagyobb mértékben be kell vonni különböző projektekbe. A SZAVFIT-projektfeladatainkban ezek az elvek is érvényesültek.

A SZAVFIT-projektfeladatokban a tanulóknak nemcsak a fizikai ismereteik bővültek, hanem a természettudományos gondolkodásuk, problémalátó és problémamegoldó képességük is fejlődött. A projektmunka során a természettudományos kompetenciák mellett a szociális jellegű készségeik is fejlődtek. (A diákoknak általában javult az adott természettudományos tantárgyakból a tanórai teljesítményük is, de ezt egy másik cikkben szeretném bemutatni.)

Az iskolai projektfeladatok kérdőíves vizsgálata

Egy kérdőíves vizsgálatban arra kerestem választ, hogy a projekteknek általánosságban milyen hatása volt a tanulókra, a projektfeladatokban való részvétel hogyan befolyásolta a diákok tanulással kapcsolatos attitűdjét. Elsősorban a természettudományos tantárgyakkal kapcsolatosan szerettem volna megtudni, vajon milyen hatást gyakoroltak a természettudományos jellegű projektek a diákok tantárgyukhoz fűződő „beállítódására”. Ezért az elmúlt tanévek végén megkértem a diákokat, hogy az adott évben az iskolánkban megvalósított nagyobb volumenű projektekkel kapcsolatosan töltsenek ki egy kérdőívet. A kérdőívek kitöltése előtt tisztáztuk a tanulókkal, hogy itt elsősorban a hosszabb időtartamú (több hétig vagy több hónapig tartó) projektfeladatokra kell gondolniuk.

A kérdőív néhány jellemzője

Mielőtt megnéznénk a konkrét kérdéseket, előzetesen néhány magyarázatot fűzök a kérdőívhez. A kérdések többségében 6 fokú Likert-skálán helyeztem el a válaszokat úgy, hogy a 0-ás válasz felelt meg annak, hogy a válaszadó egyáltalán nem ért egyet az állítással, vagy nem tetszik neki a kérdésben szereplő „tartalmi elem”; az 5-ös válasz felelt meg annak, hogy a válaszadó teljesen egyetért az állítással, illetve tetszik neki a kérdéssel kapcsolatos „fogalom”.

A 0-tól 5-ig tartó skálát a következők miatt gondoltam: a magyar iskolarendszerben már nagyon erősen rögzült az 1-től 5-ig tartó értékelés; tanár, diák, szülő ezt „alkalmazza” többségében. A tapasztalatom szerint, ha a tanuló teljesítményét százalékos formában értékeljük, akkor is arra kíváncsiak, hogy ez most „hányas jegynek” felel(ne) meg.

A 0-val azért egészítettem ki a skálát, hogy azt is „érzékelteni” lehessen, ha egyáltalán nem ért egyet valamivel valaki, vagy egyáltalán nem tetszik valakinek valami, stb. (Először gondolkodtam egy 0-ra szimmetrikus skálán negatív és pozitív értékekkel, de ezt végül elvettem, pont azért mert „idegen” a megszokott iskolai értékeléstől. Attitűd mérésre viszont alkalmas pl. egy -5-től +5-ig tartó skála.)

A formai egység miatt úgy véltem, hogy a tanulói kérdőíveknél ezt a 0-tól 5-ig tartó skálát fogom használni (nagyraérett). Kikértem néhány pedagógus kolléga véleményét is, és ők „jó ötletnek”, „érthetőnek” tartották a 0-tól 5-ig terjedő skálát.

Szeretném külön megjegyezni, hogy személy szerint azon a véleményen vagyok, hogy akár a mindennapi gyakorlatban is használhatnánk a 0-tól 5-ig tartó skálát, ha erre a törvény lehetőséget biztosítana. (Sajnos néha találkozhatunk olyan tanulói teljesítménnyel is, ami tényleg „részgáltna” a „0”-ra.)

A vizsgált időszakban – 2008 és 2014 között – tanévek végén a kérdőíveket összességében 402 tanuló töltötte ki. A válaszadó tanulókat két csoportra osztottam: összesen 81 diák vett részt rendszeresen az elmúlt években a szabadon választható, fizikai témájú, integrált természettudományos projekteken (SZAVFIT projektek); illetve összesen 321 olyan diák volt, akik nem vettek részt ilyen szabadon választható projektfeladatokban.

A kérdőíves vizsgálat eredményei

1. Az 1. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy az adott tanévben hány kötelezően választható projektben vett részt a tanuló az iskolánkban.

A szabadon választható, fizikai témájú, integrált természettudományos projekteken résztvevő tanulók átlagosan 4,17 kötelezően választható iskolai projektfeladatban vettek részt (a szórás 0,57); A SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók átlagosan 3,74 kötelezően választható iskolai projektfeladatban vettek részt (a szórás 0,37). Az összes tanulót tekintve, egy diák átlagosan 3,82 kötelezően választható iskolai projektfeladatban vett részt egy tanévben (a szórás 0,72).

Nagyjából tehát évente 4 db nagyobb volumenű (több hetes vagy több hónapos), kötelezően választható projektfeladatban vettek részt a tanulók. Ezek között voltak egy adott osztályt, vagy egy adott évfolyamot érintő feladatok, és vegyesen több évfolyamot érintő projektek is. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két mintából, hogy a SZAVFIT-projektfeladatokban résztvevő tanulók, illetve a másik csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett.

2. Másodjára azt kérdeztem, hogy az adott tanévben hány szabadon választható projektben vett részt a tanuló az iskolánkban.

A szabadon választható, fizikai témájú, integrált természettudományos projektekben résztvevő tanulók átlagosan 3,91 szabadon választható iskolai projektfeladatban vettek részt (a szórás 0,79). A SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók átlagosan 1,75 szabadon választható iskolai projektfeladatban vettek részt (a szórás 0,97). Az összes tanulót tekintve, egy diák átlagosan 2,18 szabadon választható iskolai projektfeladatban vett részt egy tanévben (a szórás 1,28).

A legtöbb tanuló legalább egy szabadon választható iskolai projektfeladatban szerepet vállalt, sőt voltak olyanok is, akik 5 szabadon választható iskolai projektben is részt vettek. Láthatjuk, hogy a szabadon választható iskolai projektekben átlagosan kevesebben vesznek részt, mint a kötelezően választható iskolai projektekben. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két mintából, hogy a SZAVFIT-projektfeladatokban résztvevő tanulók, illetve a másik csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett.

3. A 3. kérdés arról szólt, hogy az adott tanévben hány szabadon választható iskolán kívüli projektben vett részt a tanuló.

A szabadon választható, fizikai témájú, integrált természettudományos projektekben résztvevő tanulók átlagosan 1,22 szabadon választható iskolán kívüli projektfeladatban vettek részt (a szórás 1,17). A SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók átlagosan 0,58 szabadon választható iskolán kívüli projektfeladatban vettek részt (a szórás 0,63). Az összes tanulót tekintve, egy diák átlagosan 0,71 iskolán kívüli projektfeladatban vett részt egy tanévben (a szórás 0,81).

A tanulók között voltak olyanok, akik nem vettek részt ilyen projektekben. A diákok nagy része 1 szabadon választható iskolán kívüli projektben vett részt. Láthatjuk, hogy a szabadon választható iskolán kívüli projektekben sokkal kevesebben vesznek részt, mint az iskolai projektekben. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két mintából, hogy a SZAVFIT-projektfeladatokban résztvevő tanulók, illetve a másik csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett.

4. A 4. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy általában szívesen vesz-e részt a projektmunkában a tanuló?

Válaszként egy egész számot kellett beírni 0 és 5 között. A számok jelentése:

0	Utálom a projektmunkát.
1	Nem szeretem a projektmunkát.
2	Ha nehezen is, de kibírom.
3	Különösebben nem szeretem, de nem is utálom. Ez van, és kész.
4	Szeretem a projektmunkát általában, de azért néha egy kicsit fárasztó.
5	Szívesen vettem részt eddig az összes projektfeladatban.

A szabadon választható, fizikai témájú, integrált természettudományos projektekben résztvevő tanulók válaszainak átlaga 4,65 (a szórás 0,49). A SZAVFIT-projektekben részt

nem vevő tanulók válaszainak átlaga 4,48 (a szórás 0,54). Az összes tanulót tekintve a válaszok átlaga 4,52 (a szórás 0,54).

A válaszokból tehát az derült ki, hogy egyértelműen kedvelik a tanulók a projektformájú munkavégzést, szívesen vesznek részt a különböző projektekben. (Azt már az előbb láttuk, hogy ezek nagyrészt iskolai projektfeladatokat jelentenek.) A statisztikai t-próba alapján megállapítottam, hogy a két csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között nem mutatható ki szignifikáns a különbség $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett.

5. Az 5. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy általában látja-e értelmét a projektmunkának a tanuló?

Válaszként egy egész számot kellett beírni 0 és 5 között. A számok jelentése:

0	A projektmunka a legértelmetlenebb feladattípus.
1	Igazi értelmét nem láttam egyik projektnek sem.
2	Nem sok értelmét láttam az eddigi projekteknek, de talán egy kicsi értelmük mégis volt..
3	Valamennyi értelme volt a projekteknek, de azért nem mindig.
4	Szerintem volt értelme a projektmunkáknak, de azért lehetett volna néha egy kicsit jobb is.
5	Tetszett a projektmunka, mert láttam az értelmét a feladatoknak.

A szabadon választható, fizikai témájú, integrált természettudományos projektekben résztvevő tanulók válaszainak átlaga 4,57 (a szórás 0,51). A SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók válaszainak átlaga 4,27 (a szórás 0,54). Az összes tanulót tekintve a válaszok átlaga 4,33 (a szórás 0,54).

A válaszokból az derült ki, hogy a diákok szerint a projektmunkának általában van értelme. Ebben a kérdésben nagyon hasonló átlagok jöttek ki összesítésben, mint az előző kérdés válaszainak átlaga; tehát a tanulók egyfelől „érzelmileg” is kedvelik a projektfeladatokat, másfelől hasznosnak is találják őket, általánosságban. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két mintából, hogy a két csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett.

6. A projektmunka során néha egyedül, máskor párosan, esetleg csoportban kell tevékenykedni. A 6. kérdésben arra kerestem választ, hogy melyik fajta munkavégzést mennyire kedvelik a tanulók?

Válaszként egy-egy egész számot kellett beírni 0 és 5 között. A számok jelentése:

0	Teljes mértékben utálok.
1	Nem szeretem.
2	Elviselem valahogy.
3	Tűrhető.
4	Tetszik.
5	Nagyon szeretem.

A tanulók által megadott válaszok átlagai az 1. táblázatban találhatóak.

Munkavégzés típusa	Vizsgált tanulók	Átlagérték	Szórás
Egyéni	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	2,65	0,57
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	1,86	0,90
	Összes tanuló	2,02	0,90
Páros	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,04	0,37
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	3,18	0,72
	Összes tanuló	3,35	0,75
Csoportos	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,57	0,51
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	4,18	0,69
	Összes tanuló	4,25	0,68

1. táblázat Mennyire kedvelik a tanulók az egyéni, a páros, illetve a csoportos munkavégzést

Láthatjuk, hogy a projektfeladatok során az egyéni munkavégzést inkább csak „elviselik” („eltűrik”) a tanulók. Sokkal jobban kedvelik a diákok, ha a projekt folyamán valakivel párban oldhatnak meg valamilyen feladatot, és egyértelműen a csoportos munkavégzést szeretik leginkább a projektfeladatok során.

Ehhez természetesen az is szükséges, hogy a projektmunka során olyan csoportok jöjjenek létre, melyekben a tagok jól együtt tudnak dolgozni. Egy rosszul összeállított csoporton belül valószínűleg a tagok nem szívesen dolgoznak együtt, tehát itt nem is valósul meg „valódi” kooperatív munkavégzés.

Egy pedagógus számára persze az is cél lehet, hogy „megtanítsa” a diákokat arra, hogy bárkivel együtt tudjanak dolgozni. A tapasztalataim alapján ez ritkán vezet eredményre. Sokkal jobb, ha a diákok egymás közt szabadon alakítják ki a projektcsoportokat, nem pedig külső (tanári) kényszer hatására.

A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két mintából, hogy a SZAVFIT-projektfeladatokban résztvevő tanulók és a kontroll csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett, az egyéni, a páros, és a csoportos munkavégzés tekintetében is.

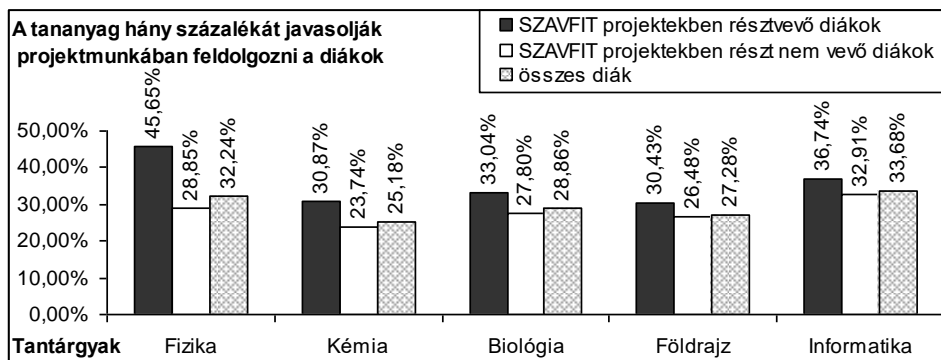
7. A 7. kérdésben arra kerestem választ, hogy a tanulók szerint a tananyag hány százalékát lehetne (kellene) projektmunkával feldolgozni a megadott tantárgyakból?

Válaszként egy-egy százalék értéket kellett beírni 0% és 100% között. A tanulók által megadott válaszok átlagai a 2. táblázatban találhatóak.

Tantárgy	Vizsgált tanulók	Átlagérték	Szórás
Fizika	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	45,65%	7,73%
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	28,85%	10,30%
	Összes tanuló	32,24%	11,92%
Kémia	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	30,87%	10,41%
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	23,74%	9,42%
	Összes tanuló	25,18%	10,00%
Biológia	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	33,04%	9,08%
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	27,80%	9,64%
	Összes tanuló	28,86%	9,78%
Földrajz	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	30,43%	11,17%
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	26,48%	12,03%
	Összes tanuló	27,28%	11,92%
Informatika	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	36,74%	11,93%
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	32,91%	14,42%
	Összes tanuló	33,68%	13,99%

2. táblázat A vizsgált tantárgyakból a tananyag hány százalékát lenne érdemes projektmódszerrel feldolgozni a tanulók szerint (átlagértékek)

A tanulók válaszaiból kiderült, hogy szerintük a természettudományos tantárgyaknak hozzávetőlegesen 30%-át érdemes lenne projektelvűen feldolgozni. A könnyebb összehasonlítás érdekében az adatokat grafikusán is láthatjuk az 1. ábrán.



1. ábra A tanulók szerint a természettudományos tantárgyak hány százalékát lenne érdemes projektszerűen tanulni

Egyetlen tanuló sem jelölt meg 10%-nál kisebb értéket, tehát a felsorolt természettudományos tantárgyak tananyagának minimum egy tizedét „szeretnék” a diákok projekt-módszerrel feldolgozni.

Megfigyelhetjük, hogy a SZAVFIT-projektben résztvevő tanulók átlagosan magasabb értékeket adtak meg, mint azok a diákok, akik nem vettek részt ezekben a projekt-feladatokban; tehát a szabadon választható, fizikai témájú, integrált természettudományos projektek hatására „projektcentrikusabbá”, „projekt tudatosabbá” váltak a résztvevő tanulók. (Természetesen az is lehetséges, hogy azon tanulók választották a SZAVFIT-projektet, akik már eleve jobban szerették a projekt-típusú feladatokat.) Valószínű, hogy ezek a tanulók a későbbi projekt munkához is pozitívabban állnak hozzá.

A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két mintából, hogy a két csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség fizika, kémia és biológia tantárgyakból $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett.

8. A 8. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a természettudományos tantárgyak esetén a projekt munkának volt-e későbbi haszna, eredménye a tanulók szerint?

Válaszként egy-egy egész számot kellett beírni 0 és 5 között. A számok jelentése:

0	Egyáltalán semmi későbbi haszna sem volt a projekteknek ebből a tantárgyból.
1	Nagyon kevés későbbi hasznát láttam a projekteknek ebből a tantárgyból.
2	Kevés későbbi haszna volt a projekteknek ebből a tantárgyból.
3	Szerintem közepes mennyiségű haszna volt a projekt munkának ebből a tantárgyból.
4	Elég hasznosnak gondolom a projekt feladatokat ebből a tantárgyból.
5	Nagyon hasznosnak gondolom a projekt munkát ebből a tantárgyból.

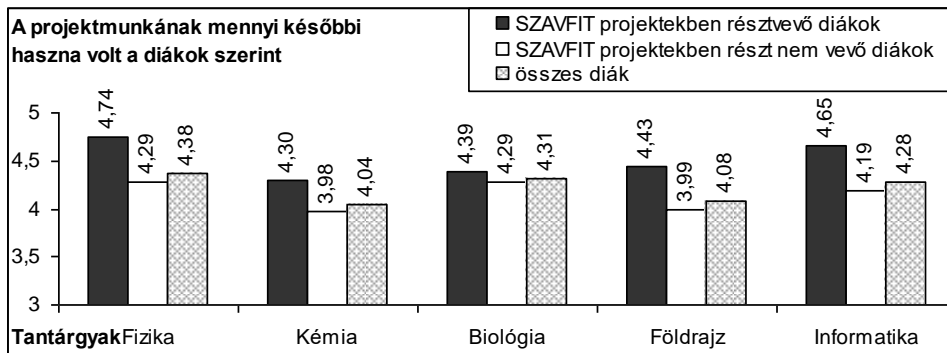
A válaszok alapján megállapítottam, hogy a tanulók mindegyik természettudományos tantárgy esetén hasznosnak értékelték a projekt munkát általánosságban (3. táblázat).

Tantárgy	Vizsgált tanulók	Átlagérték	Szórás
Fizika	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,74	0,45
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	4,29	0,73
	Összes tanuló	4,38	0,71
Kémia	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,30	0,56
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	3,98	0,67
	Összes tanuló	4,04	0,66
Biológia	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,39	0,50
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	4,29	0,60
	Összes tanuló	4,31	0,58
Földrajz	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,43	0,59
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	3,99	0,64
	Összes tanuló	4,08	0,65
Informatika	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,65	0,49
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	4,19	0,58
	Összes tanuló	4,28	0,59

3. táblázat A természettudományos tantárgyakból a projekt feladatoknak mennyi későbbi haszna volt a tanulók szerint (átlagértékek)

Az 5 db természettudományos tantárgyat együtt tekintve az átlagérték 4,22. Ez jól összecseng az 5. kérdésre adott válaszok 4,33-as átlagával. (Tehát nagyjából ugyanolyan átlagértékek jöttek ki, amikor a projekt munka értelmére kérdeztem rá, illetve a projekt munka későbbi hasznára.)

Megállapíthatjuk, hogy a természettudományos tantárgyak esetén a tanulók egyértelműen úgy ítélik meg, hogy a munkájuk eredményeit, tapasztalatait a projektek után is hasznosíthatják. A diákok tehát olyan ismereteket sajátítanak el a projektek során, amit később is alkalmazhatnak. A könnyebb összehasonlítás érdekében az átlageredményeket oszlopdiagramon is ábrázoltam (2. ábra).



2. ábra A tanulók szerint a megadott tantárgyakból mennyi későbbi haszna volt a projektmunkának (A maximális érték 5.)

A legjobb átlagértékek fizika és informatika tantárgyak esetén adódtak. A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két mintából, hogy a SZAVFIT projektfeladatokban résztvevő tanulók és a kontroll csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns a különbség fizika, kémia, földrajz és informatika tantárgyakból $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett.

9. A 9. kérdésben arra kerestem választ, hogy a megadott tantárgyak esetén a projektekben való részvétel hatására tanulóknak változott-e pozitív vagy negatív irányban az adott tantárgyokhoz fűződő viszonyuk.

Másként fogalmazva: a szaktárgyakhoz kapcsolódó tanulói attitűd változását vizsgáltam. Válaszként egy-egy egész számot kellett beírni -5 és +5 között. Ebben a kérdésben a negatív értékek jelentik azt, ha a projektmunka következtében kevésbé szereti a tanuló az adott tantárgyat; és a pozitív értékek jelentik, ha a projektfeladatok következtében jobban kedveli a diák az adott tantárgyat.

A számok jelentése:

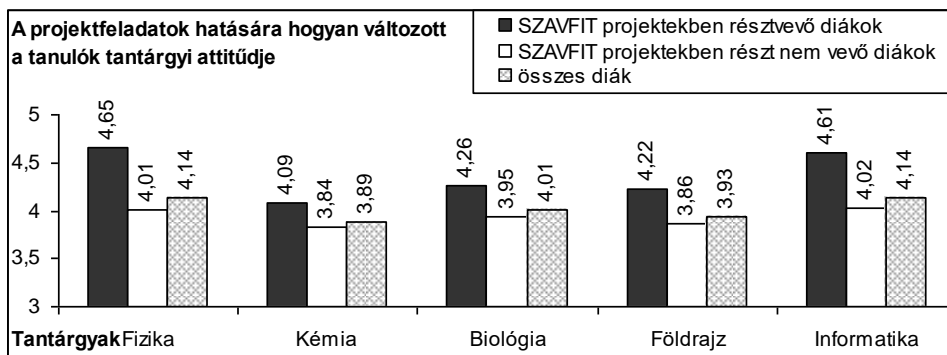
-5	A projektmunka miatt teljesen megutáltam ezt a tantárgyat.
...	...
0	A projektek miatt egyáltalán nem változott meg az adott tantárgyhoz való viszonyom.
...	...
5	A projektmunka miatt sokkal jobban kedvelem ezt a tantárgyat.

A válaszok alapján megállapítottam, hogy a projektmunka hatására mindegyik természettudományos tantárgy esetén a korábbiakhoz képest jóval pozitívabban viszonyulnak a tanulók az adott szaktárgyhoz (4. táblázat).

Tantárgy	Vizsgált tanulók	Átlagérték	Szórás
Fizika	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,65	0,49
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	4,01	0,61
	Összes tanuló	4,14	0,64
Kémia	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,09	0,60
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	3,84	0,67
	Összes tanuló	3,89	0,66
Biológia	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,26	0,54
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	3,95	0,74
	Összes tanuló	4,01	0,71
Földrajz	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,22	0,67
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	3,86	0,62
	Összes tanuló	3,93	0,65
Informatika	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,61	0,58
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	4,02	0,73
	Összes tanuló	4,14	0,74

4. táblázat A vizsgált tantárgyakból a projektfeladatok hatására hogyan változott a tanulók tantárgyi attitűdje (átlagértékek)

A könnyebb összehasonlítás érdekében az átlageredményeket oszlopdiagramon is ábrázoltam (3. ábra).



3. ábra Hogyan változott a tanulók tantárgyi attitűdje a projektfeladatok hatására

A tanulók válaszaiból kiderült, hogy a projektfeladatok hatására minden természettudományos tantárgy esetén javult az adott tantárgy „érzelmi” tanulói megítélése, azaz javult a tantárgyi attitűd. A tanulók csak pozitív értékeket jelöltek meg; azaz a válaszadók között nincs olyan diák, aki a projektmunka hatására kevésbé „szeretné” az adott tantárgyat, mint azt a projektet megelőzően tette. A legalacsonyabb átlagérték is 4 körül van, ami egyértelműen jónak mondható.

A legmagasabb átlagértékek fizika és informatika tantárgyakból jöttek ki, ami azt jelzi, hogy ezen tantárgyakhoz sokkal pozitívabban állnak hozzá a tanulók a projekt munkát követően. A fizikát tanító pedagógusok valószínűleg megtapasztalták, hogy milyen nehéz a tanulók egy jelentős hányadát motiválni a szaktárgy tanulására.

Maga a fizika tananyag nem lett „könnyebb” a projektek hatására, de a tanulók „beállítódását” mégis sikerült pozitív irányba elmozdítani. A tapasztalataim szerint a motiváltabb tanulók a későbbiek folyamán (egy darabig) hatékonyabban dolgoznak a „normál” tanórákon is. Ez meggyőzheti a kételkedő pedagógusokat arról, hogy érdemes a leggyakrabban alkalmazott frontális osztálymunka mellett (esetleg helyett) csoportos projekt munkát szervezni.

A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két minta alapján, hogy a SZAVFIT-projektfeladatokban résztvevő tanulók és a kontroll csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikánsnak mondható a különbség fizika, biológia, földrajz és informatika tantárgyakból $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett.

10. A projektfeladatok közül volt olyan, ami csak egyetlen tantárgyat érintett, de voltak olyan projektek is, amelyekben több tantárgy is integrált módon összekapcsolódott. Melyik típus mennyire tetszett? Erre kerestem választ a 10. kérdésben.

Válaszként egy-egy egész számot kellett beírni 0 és 5 között. A számok jelentése:

0	Nagyon rossz volt a projektmunka, utáltam az egészet.
1	Nem tetszett a projektmunka.
2	Különösebben nem tetszett a projektmunka, de azért elviselhető volt.
3	Volt olyan projektmunka, ami tetszett, de több dolgot is megváltoztatnék vele kapcsolatban.

4	Többségében tetszett a projektmunka, de volt egy-két dolog, amin változtatnék.
5	Nagyon tetszett az egész projektmunka.

A tanulói válaszok átlagait láthatjuk az 5. táblázatban.

Projekt típusa	Vizsgált tanulók	Átlagérték	Szórás
Egy tantárgyat érintő projekt	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	3,83	0,39
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	3,46	0,56
	Összes tanuló	3,54	0,55
Több tantárgyat összekapcsoló, integrált projekt	SZAVFIT-projektekben résztvevő tanulók	4,70	0,47
	SZAVFIT-projektekben részt nem vevő tanulók	4,52	0,52
	Összes tanuló	4,55	0,52

5. táblázat Mennyire tetszettek az egy tantárgyat érintő projektfeladatok, illetve mennyire tetszettek a több tantárgyat összekapcsoló integrált projektek (átlagértékek)

A válaszokból az derült ki, hogy a tanulók az egy tantárgyat érintő projektfeladatokat elfogadják, de nem „rajonganak” az ilyen projektekért. A több tantárgyat érintő projektfeladatokra adott, az előbbtől 1,01 értékkel magasabb átlag azt jelzi, hogy a több tantárgyat érintő projektmunkában sokkal szívesebben vesznek részt a tanulók. A 4,55-es átlagérték alapján azt mondhatjuk, hogy a diákok többsége „szeret” integrált, több tantárgyat összekapcsoló projektekben tevékenykedni.

Ezt a saját tapasztalataim alapján is hasonlóan ítélem meg. A több tantárgyat is érintő projektmunka során az egyes tanulók sokféle tevékenységi formában vesznek részt és ez a változatos munkavégzés pozitívan befolyásolja a diákok hozzáállását is. A SZAVFIT-projektekben a tanulók örömmel tapasztalták, hogy a fizikai, matematikai, informatikai, stb. ismereteiket együttesen is felhasználhatják; az interdiszciplináris tudásukat hatékonyabban kamatoztathatják a problémák megoldásában.

A statisztikai t-próba alapján megállapítottam a két mintából, hogy a SZAVFIT-projektfeladatokban résztvevő tanulók és a kontroll csoporthoz tartozó tanulók által megadott értékek között szignifikáns különbség az egy tantárgyat érintő projektfeladatokra adott válaszok alapján $\alpha=0,05$ szignifikancia szint mellett; a több tárgyat érintő projektfeladatok tekintetében viszont nem mutatható ki szignifikáns eltérés.

Összegzés

A cikkben bemutattam, hogy a projektmunka milyen hatást gyakorolt a tanulók természettudományos attitűdjére. A több természettudományos tantárgyat is integráló projektmunka hatására a tanulók megtanultak csoportokban dolgozni, fejlődött a kommunikációs képességük és összességében pozitívabban viszonyultak a természettudományokhoz.

Véleményem szerint a természettudományos tantárgyak oktatásában a projektmódszer az általános és a középiskolás korú tanulóknál is sikeresen alkalmazható; segít ab-

ban, hogy a diákoknak a természettudományos tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdjét pozitív irányban befolyásolja.

IRODALOM

- Beke T. 2013a: A gépjárművek meghajtási lehetőségeinek vizsgálata iskolai projektfeladatban. *Módszertani Közlemények* 53, 2. 39–52.
- Beke T. 2013b: Moduláris elvű gépjármű tervezése iskolai projektfeladatban. *Módszertani Közlemények* 53, 3. 42–52.
- Beke T. 2014a: Közlekedéshez kapcsolódó iskolai projektfeladat. *Módszertani Közlemények* 54, 1. 12–24.
- Beke T. 2014b: Megújuló energiaforrások vizsgálata iskolai projektfeladatban. *Módszertani Közlemények* 54, 3. 56–74.
- Hortobágyi K. 1991: *Projekt kézikönyv, Alternatív pedagógiák és módszerek*. Iskolafejlesztés Alapítvány - OKI Iskolafejlesztési Központ, ANTENUS-ERFAPRESS Kft.
- Radnóti K. 2008a: A projektmódszer alkalmazásának gyakorisága a közoktatásban. In: Radnóti K. (szerk.) *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 11–22.
- Radnóti K. 2008b: Pedagógiai koncepció. In: Radnóti K. (szerk.) *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 23–62.
- Rocard, M., Csermely P., Jorde, D., Lenzen, D. és Walberg-Henriksson, H. 2007: *Science Education NOW: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*, (Rocard-report). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Rocard, M., Csermely P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. és Hemmo, V. 2010: Természettudományos nevelés ma: megújult pedagógia Európa jövőjéért. *Iskolakultúra*, 12. 13–30.

Examination of the effects of school project works related to natural Science

Considering the science education system of the EU we can state that there is a remarkable decline in young people's interest in science studies. Teaching Science subjects with the traditional methods are unintelligible and considered unnecessary for most students; this situation needs to be improved. The scholastic natural scientific projects can answer some problems; a project is a collaborative knowledge-sharing method. In this work intended to examine the characteristics of the project method in the science studies.

I have been examining the effects of participation in a project work on the attitude of students towards project work with the help of questionnaires. First of all, I wanted to know in reference to science subjects how project works had affected their stance to the subjects. Therefore I made the students fill in questionnaires regarding all the projects done at our school during the years.

Analysing the answers it became obvious that students welcomed the different projects and they felt the purpose and the usefulness of their works. All the project exercises affected the attitude of the students in a positive way; the greatest improvement was observed in integrated science project works.

Kedves Kollégák! Kedves Szerzőink!

A *Módszertani Közlemények* és a *Methodus.hu* szerkesztősége az SZTE JGYPK támogatásával szoros együttműködésben dolgozik. Az Önök szakmai munkáját szeretnénk támogatni azzal is, hogy a *Módszertani Közlemények* szerkesztőségébe beküldött és közölt cikkek rövid átfutási idővel a *Methodus.hu*-n is olvashatók lesznek.

A közlemények szűkös terjedelme és a szakmai minősítési eljárásunk nem teszik lehetővé, hogy minden beküldött cikket megjelentessünk nyomtatott formában. A nyomtatott változatban nem megjelentetett cikkeket a közlemények szerkesztősége rendelkezésére bocsátja a *Methodus.hu* szerkesztőségének, hiszen a honlapon szélesebb tartalmi és terjedelmi lehetőségünk van írásaik közzétételére. Amennyiben nem járulnak hozzá, hogy a közleményekbe beküldött, de ott nem közölt írásaikat a *Methodus.hu* szerkesztőségéhez továbbítsuk, kérjük, jelezzék ezt nekünk a kísérőlevelükben!

A közleményekben megjelent tanulmányok minőségi színvonalának biztosítása érdekében a szerkesztőségbe érkezett munkák véleményezésére szakértő lektorokat kérünk föl. Ezzel nemcsak a lap tudományos színvonalának, szerzőink referáltságának a növekedését szeretnénk erősíteni, hanem segíteni kívánjuk az Önök további munkáját, szakmai tevékenységét és kapcsolatait is. A beküldött írásokhoz, kérjük, írjanak egy rövid, angol nyelvű összefoglalót is. Kérjük, hogy tanulmányaikban kövessék a hivatkozási rendszerünk formai szabványát: http://www.jgypk.u-szeged.hu/methodus/?page_id=29.

A *Módszertani Közlemények* 2013-tól évi négy számmal jelenik meg. A lap éves előfizetése 2400 Ft, egy szám 600 Ft-ba kerül.

Kérjük, hogy a közleményekbe szánt írásaikat a következő emailcímrre küldjék: modszertan@jgypk.u-szeged.hu.

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Telefonszám: 06-62-546-346.

A szerkesztők

Támogatta:



Nemzeti Kulturális Alap



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Marsi István*

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

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

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

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

Online változat: www.methodus.hu

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

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

Készült:

Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

www.innovariant.hu

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

ISSN 2063-3734

