

DIÁKDISKURZUS

2025

*Gál Ferenc Egyetem
Pedagógiai Kar
Szarvas, 2025*

Szerkesztő
SZABÓNÉ DR. BALOGH ÁGOTA

Művészeti szerkesztő
LONOVICS LÁSZLÓ

Technikai szerkesztő
SALGÓ NÓRA

Kiadja
Gál Ferenc Egyetem
Pedagógiai Kar

Felelős kiadó
DR. KATONA KRISZTINA
dékán

Készült
a Digitális Kalamáris Kiadónál

ISSN 2560-1377



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM

A folyóirat megjelenését támogatta a
Tudományos Diákköri tevékenység
és rendezvények segítése
NTP-HHTDK-24 pályázat



Nemzeti Tehetség
Program

**VÁLOGATÁS A TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI
DOLGOZATOKBÓL**

TARTALOMJEGYZÉK

Csongrádiné Bambach Bernadett A zenei nevelés, zenei tehetséggondozás az óvodában és az óvodáskorúak életében (Az Orff koncepció és a zongora megjelenése)	5
Dobi Csilla Tehetséggondozás, fejlesztés az iskolában hátrányos helyzetű, reziliens tanulók felismerése, tehetséggondozása	25
Galuskáné Lónyai Anikó Szlovák nyelv és hagyományok ápolása Bükkszentkereszten	63
Ilyés-Makra Katalin, Szilágyiné Szabados Edit A digitális kultúra oktatásában megjelenő robotika és annak hatása	91
Mányi Zsolt A család és a környezet szerepe a cigány tanulók nevelésében és oktatásában	125
Mezőfi Rebeka The Role of ChatGPT in Teaching English as a Foreign Language	161
Soczó Daniella Helyesírási hibák 5-6. osztályban	185
Stolczenbergerné Fekete Anikó A három Huta kétnyelvűsége - Bükkszentlászló, Bükkszentkereszt és Répáshuta	208

CSONGRÁDINÉ BAMBACH BERNADETT
A ZENEI NEVELÉS, ZENEI TEHETSÉGGONDOZÁS AZ ÓVODÁBAN
ÉS AZ ÓVODÁSKORÚAK ÉLETÉBEN (AZ ORFF KONCEPCIÓ ÉS A
ZONGORA MEGJELENÉSE)

MUSIC EDUCATION AND NURTURING MUSICAL TALENT IN
KINDERGARTEN AND IN THE LIVES OF PRESCHOOL
CHILDREN (THE ORFF APPROACH AND THE INTRODUCTION
OF THE PIANO)

Absztrakt

A gyermekek fejlődésében az óvodai nevelésnek meghatározó szerepe van. A zenei tevékenység végig kíséri az óvodai életet. Ebben pedig fontos szerepe van az óvodapedagógusnak. TDK dolgozatom fő témája a zenei nevelés az Orff koncepció alapján. Dolgozatomban ismertetem a zenei nevelés hatását a gyermekre, a zenei tehetséget és a tehetséges gyermek kognitív és affektív jellemzőit. A kérdőívet célirányosan pedagógusok és szülők választották meg, illetve az interjúm strukturált felépítésű volt. A kérdésekre a szakirodalom feldolgozásán túl egyéni kutatómunkával is kerestem a választ, hogyan lehet felismerni és mire érdemes figyelni a tehetséges gyermekeknél. Az interjúban elhangzottak alapján, szemléltetni szeretném azt a módszert, amellyel óvodás korban sikeresen lehet hangszeren (zongora) tanulni. Vizsgálom milyen hatások érik a gyermeket a fogantatás pillanatától és kinek milyen szerepe van a zenei fejlődésükben. (család, intézmény, kortárs, média). Kutatásom célja ismertetni az otthon és intézményes keretek között történő zenehallgatási formákat, lehetőségeket. Továbbá dolgozatomban arra kerestem a választ, hogy az intézményes nevelésben milyen lehetőségek adódnak a zenei nevelésre és milyen akadályozó tényezők fordulnak elő. Kerestem a válaszokat arra, hogy az intézményekben milyen hangszereket használnak, továbbá milyen zenehallgatási lehetőségek jelennek meg. Bemutatom az óvodai nevelés során használt Orff hangszereket és a koncepciót. A gyermekek zenei készségének, képességének fejlesztésének érdekében szoros együttműködésre van szükség a szülő és az óvodapedagógus között. Továbbá ismertetem mennyi idő jut a zenei nevelésre az óvodán belül, illetve milyen gyakran veszik igénybe az intézményen kívüli zenei nevelést. A kutatási módszerek közül a mennyiségi (kvantitatív) megközelítés leggyakoribb fajtáját, a kérdőíves kutatást alkalmaztam, és a számszerűsített adatokkal vizsgáltam hipotéziseimet, melyek a következők: feltételezem, hogy a zenei tehetséggel rendelkező gyermek hamarabb felismerhető, ha több hangszer, illetve kiemelt zenei nevelés zajlik az intézményekben. Feltételezem, hogy a zenei tehetség fejlődésében kiemelt szerepe van az óvodapedagógusoknak. Feltételezem, hogy a zenei

fejlesztés leggyakoribb eszköze a zongora. Eredményeim: A kérdőíves kutatásomat összesen 131-en töltötték ki. Kiderült, hogy nem elegendő vagy csak kevés idő jut a zenei tevékenységekre, illetve az is, hogy kevésbé tartják fontosnak a zenei tehetséggondozást. A hangszer használatból következtetek arra, hogy a furulya és az Orff hangszerek jelennek meg, nincsen változatos hangszer használat az intézményekben. Akadályozó tényezők lehetnek, kevés óvodán kívüli zenei élmény biztosítása, pedagógus hiánya és tudása illetve a kevés hangszer lehetősége. Az intézményes és az otthoni zenehallgatási szokásokra leginkább a felnőtt- gyermek együtt- éneklése jellemző, mindamellett a hangszerhasználatot is sokan fontosnak tartják. Az óvodai keretek között történő színes és változatos tehetségfejlesztő családi programokat a lehetőség ellenére kevés szülő látogatja. *Kulcsszavak:* zenei nevelés, kognitív jellemzők, affektív jellemzők, Orff hangszerek, zongora, zenei tehetséges gyermek

Abstract

Preschool education plays a decisive role in children's development. Musical activities accompany children throughout their preschool years. Preschool teachers play an important role in this. The main topic of my TDK thesis is music education based on the Orff concept. In my thesis, I discuss the impact of music education on children, musical talent, and the cognitive and affective characteristics of talented children. My questionnaire was answered specifically by teachers and parents, and my interview was structured. In addition to reviewing the literature, I also conducted individual research to find answers to the questions of how to recognise talented children and what to look for in them. Based on what was said in the interviews, I would like to illustrate the method by which preschoolers can successfully learn to play a musical instrument (piano). I examine what influences affect children from the moment of conception and who plays what role in their musical development. (family, institution, peers, media). The aim of my research is to describe the forms and opportunities for listening to music at home and in institutional settings. Furthermore, in my thesis, I sought answers to the questions of what opportunities for music education exist in institutional education and what obstacles arise. I sought answers to the questions of what instruments are used in institutions and what opportunities for listening to music are available. I present the Orff instruments and concept used in preschool education. Close cooperation between parents and kindergarten teachers is necessary to develop children's musical skills and abilities. I also describe how much time is allocated to music education in kindergarten and how often music education outside the institution is used. Among the research methods, I used the most common type of quantitative approach, questionnaire research, and examined my hypotheses with quantified data, which are as follows: I assume that musically gifted children can be identified earlier if more instruments are available and specialised music education is provided in institutions. I assume that kindergarten teachers play a key role in the development of musical talent. I assume that the piano is the most common tool for musical development. My results: A total of 131 people completed my questionnaire survey. It

turned out that there is insufficient or little time for musical activities, and that the cultivation of musical talent is considered less important. From the use of instruments, I conclude that the recorder and Orff instruments are used, and that there is no variety in the use of instruments in the institutions. Obstacles may include the lack of musical experiences outside of kindergarten, the lack of teachers and their knowledge, and the limited availability of instruments. The most common musical listening habits in institutions and at home are adults and children singing together, although many also consider the use of instruments to be important. Despite the opportunities available, few parents attend the colourful and varied talent development family programmes offered by kindergartens.

Keywords: music education, cognitive characteristics, affective characteristics, Orff instruments, piano, musically gifted children

1. Bevezetés

Az Orff és a zongora megjelenése az óvodában és az óvodás kóruak életében témát azért választottam, mert az általános iskolai első osztályától kezdve tanultam furulyázni, zene tagozaton, illetve jártam tanulmányaim mellett még zeneiskolába, ahol zongorán tanultam meg játszani és ezt a hangszerrel elsajátítani. Így ez a téma fontos számomra, és szeretném a munkámat is úgy végezni majd, hogy a szakdolgozati céljaim megvalósulhassanak a tevékenységeim közben, mivel, minden zenei óra pozitív emléket kelt fel bennem és megerősít abban, hogy mennyire szeretem a hangszereket. Témaválasztásom célja, hogy bebizonyítsam, már az óvodás korban is fontos szerepe van a gyermek személyiség fejlődésében, zenei fejlődésében, és a későbbiekben az intézményes nevelés során a zenei alapok elsajátításához. Ez által gördülékenyebbé teszi az iskolai tanulmányaikat, rávilágítani, hogy a magyar intézményekben az Orff hangszerek használatán kívül nincs lehetőség, vagy csak nagyon kivételes helyeken más hangszerrel való zenei fejlesztésre. Jelen tanulmány az TDK dolgozatom alapján készült.

2. A zenei nevelés hatása gyermekekre

A gyermekekből örömet, pozitív élményeket, érzelmeket váltanak ki. Ezért is elengedhetetlen a zenei nevelés a gyermekek életében. A dalok éneklése, meghallgatása, visszaéneklése több területet is fejleszt a gyermekben. Ezek a területek a gyermek érzékenysége, fogékonysága, segít a

szerrepvállalásban és a változatosságban, azonosulnak az adott szereplőkkel. A zenehallgatás során képes felismerni az érzelmeket, hiszen átérzi a szomorúságot, örömet, humort, feszültséget, ritmust egy-egy dallamban. Az óvodai zenei nevelés épp ezért erőteljesen befolyásolja a gyermek általános fejlődését is, illetve közvetlenül hat az értelemre. Az értelmi képességei alatt értjük, hogy megismeri a fogalmakat, zenei fogalom párokat, felismeri a közös vonásokat, akár a matematikában vagy a környezetismeretben. Az összehasonlítást is ebbe a csoportba soroljuk, hiszen itt a gondolkodás is ugyan úgy végbe megy, mint a többi foglalkozásnál, amelyeket alkalmaznak az óvodában. Továbbá fejleszti a gyermek emlékezetét is, itt értjük a gyermekdalok megtanulását. Amelyeket hosszútávon tud a gyermek tárolni és ezeket fel is tudja a későbbiekben idézni. A nagycsoportosoknál az emlékezet fejlődéssel párhuzamosan fejlődik a figyelem szándékossága. Ha már a szöveg összefüggéseit is megértik, akkor ennek köszönhetően gyorsabban tudják megtanulni azt. Ebből következtethetünk arra, hogy minél több dalt megtanulnak annál gyorsabban fejlődik az emlékezetük. A dalos játékoknál megjelenik az emlékező képességük. (Forrai, 2016) A gyermeki képzelet a meglévő ismeretekből tevődik össze. Ezért minél nagyobb a gyermek képzelete annál jobban tudja átélni az adott dalokba, dalos játékokban megjelenő történetet, szerepet. A képzelet fejlesztése a zenei nevelésben a zenehallgatáskor fejlődik a legjobban, ilyenkor képzelettársítás jelenik meg a hallott szöveg után. A képzelet elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermek művészi énje kibontakozzon, és teljes átéléssel legyen jelen. Ugyanakkor a zene nem csak arra képes, hogy az érzelmeket kibontakoztassa, hanem pont az ellenkezőjét is el lehet vele érni, hogy a gyermek tudja csillapítani az indulatait. Ennek köszönhetően fejleszti a gyermek megoldó képességet, illetve a társaikat is tudják buzdítani, motiválni. A zenei alkotókedvet is érdemes megemlíteni, mert a belső hallás és képzelet alapja. Ezt elérhetjük ismert dallamtól, ritmustól, játéktól is. A gyermek akaratára is hatással van a zenei nevelés, amikor visszaemlékezik egy adott játékra akkor az újra át szeretné élni, mert az örömet okozott neki. Ezzel együtt elfogadja a szabályokat, megtanulja azokat, tudja alkalmazni. A körjátékok alkalmával megtanulja a térforma betartását, egyforma hangmagasságot így ez önfegyelmre tanítja a gyermeket. A gyermekek mind más tulajdonsággal, személyiségjegyekkel rendelkeznek, így a zenei nevelés keretein belül együttesen fejlődnek. (Forrai, 2016)

2. Tehetséges gyermek

Harsányi István: „Tehetségen azt a velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.” (Gefferth, Herskovits, 2004, 20)

Feldhusen (1985): „...gyermek és serdülőkorban a tehetség olyan pszichológiai és testi adottságokat (predispozíciókat) jelent, melyek lehetővé teszik a tanuló években a kiemelkedő ismeretelsajátítást és teljesítményt, felnőttkorban pedig a magas szintű teljesítményt, alkotást” (Gefferth, Herskovits, 2004, 20)

Feldman (1986): „A tehetség az emocionális, intellektuális és környezetfüggő faktoroknak érzékeny, véletlen kombinációja.” (Gefferth, Herskovits, 2004, 21)

2.1 A tehetség felismerései néhány példagyakorlattal

Ezeket a feladatokat egyszerűen, eszközök nélkül is el lehet végezni. Amire itt szükségünk van a pedagógus tudása, türelme, illetve a gyermek együttműködése. Ilyen feladatok közé tartozik: egyszerű ritmus visszatapsolása, a ritmusokat megnevezés nélkül, először egyszerűbb majd fokozatosan nehezebb feladatok lehetnek. Énekelt dallam visszaéneklése, korának megfelelően tisztán és önállóan. Magas és a mély dallamok felismerésénél, eljátszásánál, a hangokat meg tudja különböztetni. Ritmizált szöveg visszatapsolása, ezt jól lehet alkalmazni rövidebb mondókáknál. Ha hangszereket is szeretnénk a felismeréshez használni, akkor is számtalan lehetőség van a felismerésre, ilyen például egy zongorán játszott dallam visszaéneklése, hangszer tudatos használata és a hangszerhez szükséges alkati adottságok megléte. (pedreg.unideb, 2024)

2.2 A zenei tehetség jellemzői

A zenei tehetség jellemzői igen egyértelműen felismerhetők. Alapvető tulajdonságok jellemzik, amelyeket nem lehet összekeverni vagy félreértelmezni. Az alapvető tulajdonság közé soroljuk a jó ritmusérzékét,

egy dallam tiszta vissza éneklését. (pedreg.unideb, 2024)

Kognitív jellemzők

Szimbólumok és szimbólumrendszer: A gyermek bizonyos rendszereket könnyebben és hamarabb el tud sajátítani, mint más. (Ilyenek például a számok, betűk) Ezeket a tulajdonságokat a pedagógusok és a szülők nagyon hamar felfedezik. Az óvodában ehhez a tehetséghez gyakran vannak más jegyek ilyen például a kirakó.

Koncentrációs kapacitás: Ezek a gyermekek sokáig tudnak egy bizonyos problémával foglalkozni, illetve egyszerre több dologra is tudnak koncentrálni. Ez a fajta koncentráció akár arra a következtetésre is vezethet, hogy a gyermek nem eléggé alapos, azonban ezt fel kell ismerni, hogy tehetség vagy nem. Tudni kell elkülöníteni a kettő közötti különbséget.

Jó memória: A memória az információ-szerzés egyik feltétele, amely a tehetséges gyermeknél szokatlanul jól működik. Ehhez a tulajdonsághoz tartozik, hogy a részleteket és az eseményeket pontosan meg tudja jegyezni és el tudja ismételni. Ezeket az információkat csak szükség esetén használja, ha az adott témához kapcsolódik.

Fejlődési előnyök: A fizikai, testi adottságoknak a fejlettsége a koruknak megfelelő szinten maradnak, azonban bizonyos fejlődési előnyökkel rendelkeznek. Ezért a fizikai és a szellemi fejlettségük nincs összhangban, nem igazodnak egymáshoz. Tehát ha szellemileg fejlettebb akkor fizikailag nem fejlődik fel a szellemi szinthez.

Korai érdeklődés a beszéd iránt: A tehetséges gyermek korábban elkezd érdeklődni a beszéd iránt, többet használ bonyolultabb, összetett szavakat. Hamarabb ki tudja magát fejezni társainál. Előfordul a gyermekeknél, hogy hamarabb elkezdenek olvasni, olyan két és félévesen. Ez a tulajdonság manapság már ritkább, mivel megjelentek a képernyőidők, illetve már egyre több olyan játékot készítenek, amelyekben nincs szükség a betűkhöz, olvasáshoz.

Kíváncsiság, tudásvágy: Egy tehetséges gyermeknél kiemelkedő ez a tulajdonsága, hogy minden érdeklő körülményre meg szeretne vizsgálni, illetve mindenre kíváncsi. A gyermek harmadik életéve előtt már elkezdődhet a miért korszak, amelyben a szülőnek fontos szerepe van, hogy a gyermek megkapja azt a fajta választ, magyarázatot, amivel meg tudja ismeri a világok, illetve meg tudja érteni a dolgok működését. Ellenkező esetben, ha a gyermek igényei nincsenek kielégítve azok bizonyos helyzetekben

felingerlik.

Kreativitás: Ezt a területet nagyon fontos megemlíteni, hiszen ezzel a tulajdonsággal egyéni ötleteket, fogalmakat, gondolatokat tud megalkotni. (Turmezeyné Heller, Balogh, 2009)

Affektív jellemzők

Humorérzék: Ez a tulajdonság pozitív énképhez vezethet. A humorérzéssel rendelkező gyermekeknek könnyebb egy adott társaságba beilleszkedni, társaival hamarabb megtalálja a közös hangot.

Igazságérzet: Ez a tulajdonság a személyiségre pozitív hatással van, ugyanakkor negatív érzete is lehet, hiszen a gyermeknek problémával kell szembenéznie, ha a szabályokat, rendszabályokat a pedagógus nem tudja felépíteni vagy megvédeni.

Maximalizmus: Itt a tökéletességen van a hangsúly, a tehetséges gyermek mindent jól szeretne csinálni és nehezen fogadja el, ha valamit nem sikerül tökéletesen elkészíteni. Ezt a tulajdonságot tudnia kell kezelni a gyermeknek és segíteni benne, hogy a gyermek tisztába legyen vele és el tudja fogadni, hogy lehet hibázni és nem minden tökéletes a világban.

Érzelmi intenzitás: Ezeknél a gyermekeknél nem ritka, hogy túlérzékenyek és gyakran élnek át intenzív érzelmi élményeket. Ennek a tulajdonságnak negatív hatása az iskolás korban köszönhet vissza leginkább az osztályon belüli konfliktusok esetén, amikor egy gyermek elérzékenyül.

Kötődés: Amikor a tehetséges gyermek kötődéséről beszélünk nem kizárólagosan a személyekhez való kötődésről beszélünk, hanem bizonyos szakmai tevékenységről is. Ilyenkor kötődhet olyan emberhez, aki pár évvel idősebb nála, de érdeklődik a tevékenységei iránt is. Akik ilyen kötődéssel viselkednek ők felnőtt korukban a munkához is kötődni fognak és mindent maximálisan fognak végre hajtani.

Sok energia: Ennek a tulajdonságnak is lehet negatív értékelése, ilyen a hiperaktivitás ezért nagyon pontosan meg kell vizsgálni ezt a területet. Az ilyen gyermekek több feladatot tudnak megoldani kevesebb idő alatt, mint a társaik, azonban nem elkapkodva és hibázva, hanem pontosan végzik el azt. Figyelni kell, hogy a gyermek ezeket az energiákat pozitívan tudja felhasználni, produktív célokra, rövid-, hosszútávon egyaránt. Ha ezek az energiák pozitívan vannak eltöltve a gyermekeknél elkerülhető az, hogy unalom és frusztráció lépjen fel az életében. (Turmezeyné Heller, Balogh, 2009)

2.3 Az intézményes zenei nevelés szerepe

Az intézmény fontos célja, amelyet a családdal szorosan együttműködve hajt végre, hogy a gyermek elérje az iskolaérettség szintjét. Ezért az óvodában a gyermekek sokoldalúan, személyi adottságoktól, sajátosságaiktól függően fejlődjenek. Ebbe a sokoldalú fejlődésbe jelentős szerepet tölt be a zenei nevelés, amely egy művészeti nevelés körében, az érzelmeken keresztül hat a gyermekekre. Sokféle hatása van a zenei nevelésnek, ezek között szerepel, hogy a gyermek szeret majd játszani, dúdolni, énekelni és szívesen hallgat zenét. Ezzel párhuzamosan kifejlődik a hallása, ritmusérzéke, harmonikus mozgása, illetve az éneklési képessége is. A zenei nevelés akkor a leghatékonyabb, ha a gyermek életkorának megfelelően, személyiségjegyeihez igazodva alkalmazzák.

2.4 Az óvodai zenei nevelés

Az érzelmi alapú utánzás segít a nevelési helyzetek kialakításában, az óvónővel való azonosulásban, az óvodai környezet családias légköre egyensúlyban tarthatja az otthonról hozott negatív élményeket. A jó zenét szerető és művelő óvó néni, dúdol elalvás előtt, rajzolás közben énekel, zenei foglalkozásokon előveszi kedvelt hangszereit, elegendő figyelmet és időt biztosít a közös együtt zenélésre, éneklésre, énekes játékokra. Ezzel egyidejűleg ez egy kulcsfontosságú lehetőség a pedagógusoknak a kezébe: a zene varázsának megszerettetése, a személyiségfejlesztéshez elengedhetetlen öröforrás megszerzése, a mindennapokat átható éneklés.

Az otthonról óvodába érkező gyermekek számára igen megnyugtató, ha olyan mondókákat, dalokat énekelnek, amelyhez ölbeli játékok is társul például az arcsimogatók, tenyeresdi, tapsolás, láblóbálós stb. Ez a testi érintés, testi közelség élményére is lehetőséget adnak. Az édesanyától elváló kisóvodás gyermek számára biztonságérzetet, nyugalmat sugároz a személyes kontaktus, amelyhez az óvónő hangja, személyisége is hozzájárul. A mondókák mondogatása, énekes játékok közben, testközelség, hallás, tapintás, látás élményeit is megélhetik. Az érzelmi stabilitás kialakulásában fontos szerepet játszik a zene, a ritmusérzék fejlődése pedig segít a gyermeknek a biztonságérzet létrejöttében. A zeneszerető családokból, óvodákból érkező gyermekeken

pedig észrevehető a zene jelenléte, annak szabálya, illetve a személyiségfejlődés során megfigyelhető ezeknek a pozitív hatásai. Amikor egy gyermek tevékenysége közben, akár játszik, akár épít elkezdhet spontán énekelni, mondókázni. Ilyenkor a pedagógus láthatja az érzelmek megnyilvánulását, ez jelzi a gyermek lelki állapotát. Ezek a tevékenységek az óvodapedagógusnak fontos jellemzést kapunk a gyermekről, érzelemlátásáról, élményeiről. (Döbrössy, 2004)

3. Orff koncepció

3.1 Orff-Schulwerk kialakulása

Carl Orff (1895-1982) német zenepedagógus és zeneszerző. Az 1920-as, 1930-as években Németországban kezdte el a zenepedagógia szemléletmódját, amely új irányvonalat jelentett rengeteg gyermeknek. Orffot leginkább az általa kidolgozott újító nevelési aspektusai miatt tartjuk számon, de számtalan helyen ismerik őt mert zeneszerzőként is igen elismert személy volt. Orff- Schulwerk (orff-iskola) szemléleti kidolgozásait, zenei elemeit azonban nem a gyermek ihlették. Ez a módszer konkrét lejegyzett módszerrel nem rendelkezik, inkább Carl Orff beszédéből, írásaiból ismerhetjük meg. Ennek a módszernek az alapja, hogy Orff a zenét, beszédet, táncot egy egységben kezeli, a gyerekek pedig ülőhangszeren alkotják meg a számukra megfelelő, általuk elképzelt saját ritmusközpontú zenéjüket, ezáltal jellemzi ezt a módot az aktív zenei részvétel. Ezt a három területet fontosnak találta Carl Orff éppen ezért 1924-ben alapított saját iskolát Dorothee Güntherrel, ahol pontosan a gimnasztika, tánc, mozgás és a zene integrált alkalmazása volt a fő cél. Ekkor úgy gondolta Orff, hogy a jelenlegi zenetanítás igencsak száraz, illetve kevésbé hatásos a gyermekek körében és a gyermekek legfontosabb készségei mint a spontaneitás és kreativitás nem kellő figyelmet kapott az oktatás során.

Ebben az iskolában az elsődleges cél a tánc- és a tornatanárok képzése a mozgással kapcsolatos tananyagot Günther dolgozta ki és ehhez zenei anyagot komponált Orff. Güntherschlet az 1945-ös második világháborúban elveszett az Orff-hangszerekkel együtt. Pedig nemzetközi sikereinek köszönhetően több külföldi pedagógus körében is megfogant, hogy a koncepciót adaptálják.(Szalai, 2022)

3.2 Orff-Schulwerk módszertana

Ez a módszer legfontosabb tulajdonsága a többi módszerrel ellentétben, hogy nem kizárólag gyermekeknek szól, de ennek ellenére is gyermeki nézőpontból közelíti meg a zenei interakciókat. Csoportos foglalkozás kereteiben zajlik, ezért gazdagodhatnak zenei élménnyel és ezeken az alkalmakon az improvizáció és a kreativitás a legnagyobb szerep. A zenei folyamatok mindig a ritmusok köré csoportosulnak, ezáltal létrejön az átmenet az egyszerű mondókáktól a dalokig. Az oktáv mutatja be elsőként, ami megtalálható a népzenei kultúrában, ilyen például a Zsip, zsup, kenderzsup. Orff ebben a módszerben elrugaszkodik az európai zene hagyományoktól. A hangok szó, mi, lá, ré, dó, fá, ti alkotnak egy hétfokú hangsort, amit Ő diatóniának nevezett el. Ezeket a fent említett hangokat próbálta testhangszerekkel megszólaltatni a gyermekek bevonásával, ekkor szépen lassan bevezetésre kerültek az Orff-instrumentárium hangszerei. (Nagy, 1968, Szalai, 2022)

Furulyából Orff a basszus furulya kivételével mindegyiket szívesen alkalmazta. A fém és fa ütőhangszerek az egyik legjellegzetesebb Orff-hangszerek közé tartoznak. Kezelésük miatt a gyermekek számára is egyszerű és könnyen megtanulható. Ennek köszönhetően sok, gazdag, változatos hangszínlehetőséget nyújtanak. A diatonikus hangszerek egy visszhangzó szekrényre vannak elhelyezve, valamennyi hanglap leszerelhető, ezért a hétfokúnál kisebb hangkészleten sokkal könnyebb a gyermekeknek való játék. A diatonikus hangszerek hátránya, hogy a keresztes és a bé-s hangok elhelyezkedése miatt nehezebbé válik a zenekari használat ebben az esetben érdekesebb a kromatikus hangszereket használni. A kromatikus hangszerek elrendezése megegyezik a zongora billentyűjének rendjével, ám ez két visszhangzó szekrényen van elrendezve. Ugyanúgy fekete-fehér billentyűzettel. A fém és fa ütőhangszerek csoportjába tartozik még a harangjáték, amelyet fém hanglapok alkotják, ez krómozott acél és egy visszhangzó szekrény felett van elhelyezve. Ezen leginkább dallamot és dallamvariációkat szólaltatnak meg. Ide tartozik még a xilofon, amely vályú alakú kiképzett rezonáns szekrény után kapta a nevét. Alkalmazásuk egyszerű, sokrétű. Két ütő villa tartozik hozzá, ezért egyszerre több hang is megszólaltatható vele. A csoportban tartozik még a xilofonhoz hasonló elveken alapuló metalophone de a hangjai nem fából,

hanem metál fémből készültek. A metalophone ütői többféle anyagból állították elő, van fa, nemez, gyapot, fém. Ezeknek a választása a hangszín igényunktól függ. A harmadik nagy csoport pedig a különféle ütőhangszerek. Ezek kiváló ritmushangszerek, a kisgyermeki használatról egészen a zenekari hangzási szélesítik a skálát. Különböző átmérőjű dobok léteznek, a dob pereménél lévő csavarokkal történik a dob hangolása. A mi oktatásrendszerünkben két irányban lehetséges használni, az ének, illetve szolfézs órákon és a gyermekzenekarok hangszereiként. (Nagy, 1968)

„Ez a könyv a gyermekekkel végzett munkámból nőtt ki [...] A hagyományos rigmusok és dalok felhalmozódott értékei a kiindulás természetes pontjának látszottak: ezek a források, amelyekből minden szöveget merítettem. Néhány tájszólásban van. Mind a rigmusokban, mind a népdalokban a dialektus az eredetiség biztosítója. A melódiák alapvetően pentatonikusok. Az öthangú skálára alapozott zene a fejlődésnek olyan állapotát reprezentálja, amely pontosan megfelel a gyermekek mentalitásának. A körülhatárolt átlag lehetővé teszi a gyermek számára, hogy megtalálja saját kifejezési módját annak a veszélye nélkül, hogy ebből idegen zenei példák merő utánzása keletkezne. A dallam lépésről lépésre fejlődik. Először csak két hang szerepel (madárhang, az utca kiáltásai stb.), aztán a harmadik, a negyedik és végül az ötödik. A pentaton dallamok, [...] a hozzájuk legalkalmasabb bordun (duda), illetve osztinató kíséretet kapják. A kadenciális kísérek másik világhoz, a dúr melódiák világához tartoznak. Az osztinatók használata nagyon természetes módon a polifónia egyszerű formáihoz vezet.” (Hegyi, 1996: 1, idézi: Szalai, 2022)

4. Kutatás

Kérdőíves kutatást és interjút végeztem a hipotéziseik vizsgálatára.

4.1 Hipotézisek

A vizsgált hipotéziseim a következők:

1. Feltételezem, hogy a zenei tehetséggel rendelkező gyermek hamarabb felismerhető, ha több hangszer, illetve kiemelt zenei nevelés zajlik az intézményekben.
2. Feltételezem, hogy a zenei tehetség fejlődésében kiemelt szerepe

van az óvodapedagógusoknak.

3. Feltételezem, hogy a zenei fejlesztés leggyakoribb eszköze a zongora.

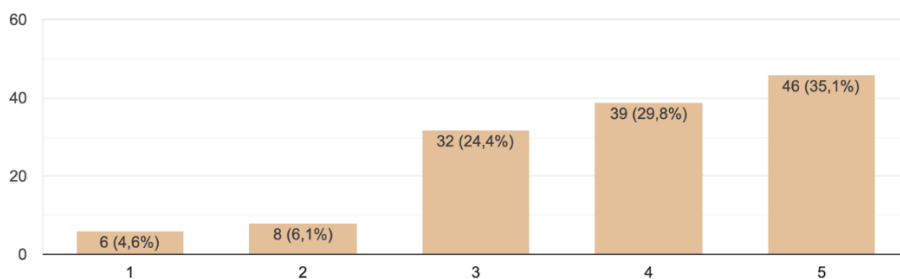
4.2 Kérdőív feldolgozása

Módszer és minta

A kérdőívet összesen 131 fő töltötte ki. Az első kérdésben a válaszadók életkorát kérdeztem meg. 10 fő (7,6%) 18-25 év közötti, 28 fő (21,4%) 26-35 év közötti, 33 fő (25,2%), 36-45 év közötti, 40 fő (30,5%) 46-55 év közötti és 20 fő (15,3%) pedig 55 év feletti a kitöltöttek között.

Eredmények

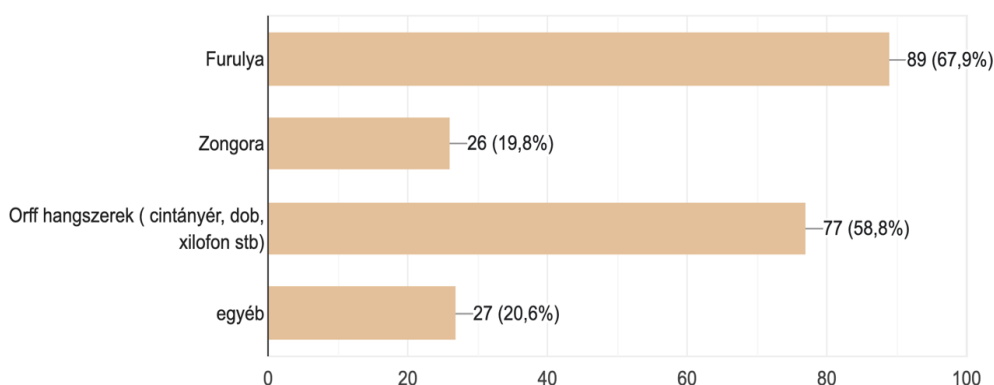
Ebben a kérdésemben kíváncsi voltam, hogy mennyire tartják fontosnak a mai intézményekben a zenei tehetséggondozást. Mivel véleményem szerint az egyik legfontosabb lenne a zenei tehetséggondozás. A válaszokból ítélve ez nem mindenhol így van, nem mindenhol valósul meg vagy nem mindenhol tud megvalósulni.



1. ábra: Zenei tehetséggondozás fontossága

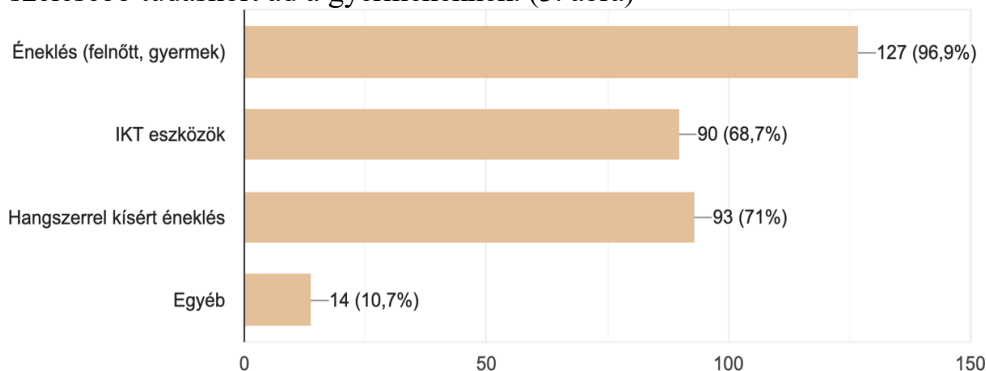
Sajnos az is kiderült, hogy a válaszadók ugyan kis része 6 fő (4,6%) úgy gondolja, hogy egyáltalán nem fontos. Ugyanakkor a válaszadók majdnem 50%-a azt a jelzést adta vissza, hogy igen is fontosnak tartják. Amely a szakdolgozatomban egy fontos pont és visszaigazolás, hogy vannak intézmények, szülők, pedagógusok, akik ugyan úgy látják, hogy igen is meghatározóan fontos lehet egy gyermek életében a zenei nevelés. (1. ábra)

A kutatási célom a hangszerek megjelenése az óvodákban (2. ábra).



2. ábra: Hangszerhasználat

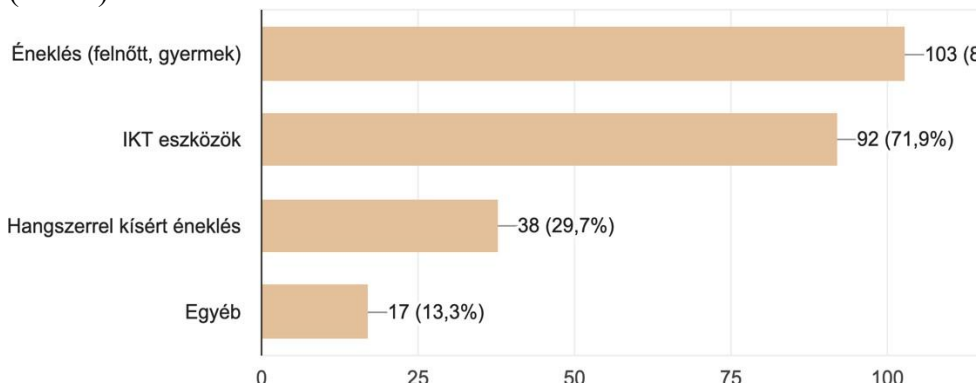
Véleményem szerint kis arányban használnak hangszert. (Válaszadók: 29,7%) Itt mindenképpen arányban vártam ezt, így sajnos mondhatom, hogy a dolgozatom egyik hipotézisem, nem igazolódott be, hogy a zenei tehetséggel rendelkező gyermek hamarabb felismerhető, ha több hangszer, illetve kiemelt zenei nevelés zajlik az intézményekben. Ebben a kérdésben a kutatási célom az volt, hogy megtudjam otthon milyen zenehallgatási lehetőségek vannak a gyermekek számára. Szerintem a legjobb módszer erre a felnőtt által énekelt vagy a gyermekkel való közös éneklés. A visszaigazolások szerint a 128 kitöltőből 103 válasz pedig erre a válaszra esett, ami szerintem nagyon fontos egy gyermek életében. Hiszen ő maga is részese tud lenni, kialakul a ritmusérzéke, éneklési hangja, zenehallgatási szokása és ezáltal számos kognitív és affektív területen fejlődik. Azonban a kor haladtával sok helyen megjelennek az IKT eszközök is, amely akár szélesebb tudáskört ad a gyermekeknek. (3. ábra)



3. ábra: Zenehallgatási lehetőségek otthon

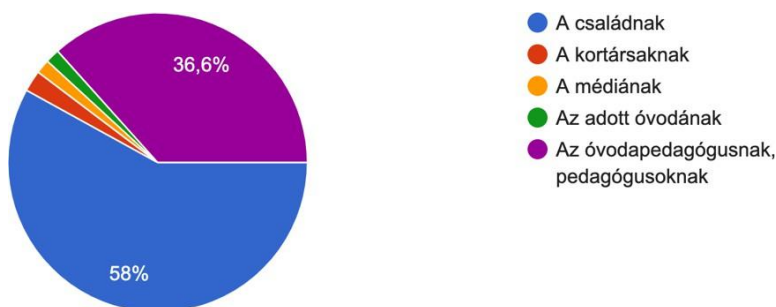
Gyakorlatilag ez az előző kérdéssel megegyezik, annyi különbséggel,

hogy az intézményes nevelésre vonatkozik a kérdésem. A 131 kitöltésből azt hittem, hogy 131 válasz jön majd az első válasz lehetőségre, miszerint felnőtt vagy közös éneklés történik zenehallgatáskor az óvodában. Viszont a hangszerrel kísérelt zenehallgatásra 71%-a jelölt a kitöltőknek, szerintem ez jó arány a zenei tehetség felismeréséhez, de kicsit korszerűsítve a hangszerekkel akár ez 100% is lehetne. Az IKT eszközök megjelenése itt sem meglepő, hiszen akár szemléltetésnek is tökéletesen lehet használni. (4.ábra)



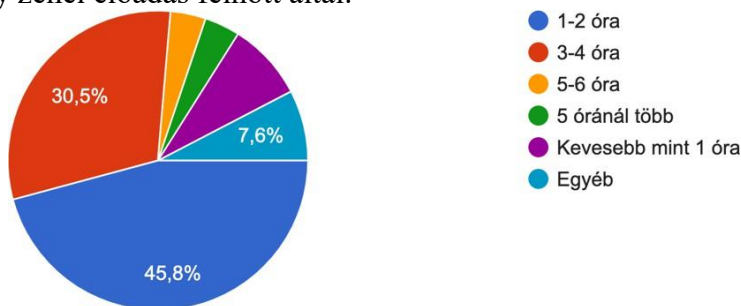
4. ábra: Zenehallgatási lehetőségek az intézményben

Ha egy tehetséges gyermekkel találkozunk, akkor vele foglalkozni kell. Ebben pedig a válaszadók 58%-nak az a véleménye, hogy a családnak van a legfontosabb szerepe. (5. ábra) Mivel az intézményekben kevés idő jut a zenei nevelésre (ezt majd egy másik kérdésben igazolom), így nagyobb szerep irányul a családra. Esetlegesen az óvodán kívüli tehetséggondozásra. Erre az interjúmba kitérek, miért nem tudnak megvalósulni ezek a programok. Ilyen például az időhiány vagy akár anyagi helyzet is. Ezért úgy gondolom, ha az óvodai időn belül lehetne zenei tehetséggondozás az sokkal eredményesebb lehetne, hiszen akkor a szülőknek nem kell a munka után szervezni, illetve az anyagi nehézségek se lennének problémák. Persze ehhez az intézménynek kellene biztosítani személyt, helyet, időt, eszköz, ami nem mindenhol valósulhat meg. De a válaszokból kiderült, hogy 48 ember úgy gondolja, hogy a pedagógusnak van a legnagyobb szerepe ebben. A pedagógus felismeri a tehetséges gyermeket és kiemelően foglalkozhat is vele. De a további kérdéseimben kiderül, hogy erre nem mindenhol van lehetőség a hiányok miatt.



5. ábra: Szerepek fontossága

Dolgozatomban hosszasan fejtettem ki a zenei nevelés pozitív hatásait, így egyértelmű volt számomra a szülők, pedagógusok megkérdezése, hogy miért tartják fontosnak. Pontosan a legfontosabb tényezőkre érkezett a legtöbb válasz, mint a színesebben megtanulja kifejezni önmagát, érzéseit. Ritmusérzéke fejlődik. Véleményem szerint ez a három a legfontosabb. Erre a kérdésre már hivatkoztam a zenei tehetség fejlesztésében is. Itt igazolódik be, hogy kevés idő jut a zenei nevelésre az intézményekben. Számszerűsítve 60 válasz érkezett az 1-2 órára, 40 a 3-4 órára, 5 az 5-6 órára, 5 az 5 óránál többre, 10 válasz érkezett az egyébre, ami jelenheti azt, hogy sokkal több idő, mint a felsoroltak, de sajnos jelentheti azt is, hogy semmi idő nem jut rá. Sajnos 10 válasz érkezett arra, hogy kevesebb mint egy óra, amelybe bebizonyosodik, hogy az elegendő idő nincs minden intézményben biztosítva, így a zenei tehetséggondozás, zenei nevelés igencsak háttérbe szorul, hiszen egy óra az ilyen jellegű fejlesztésre, nevelésre, foglalkozásra. (6. ábra) Véleményem szerint, ha napi szinten 30-60 percet tudnának fordítani zenei nevelésre az már nagyon jó időintervallum lehetne. Ebbe persze akár egy zenehallgatás is benne lehet, vagy egy zenei előadás felnőtt által.



6. ábra: Zeneinevelésre fordított idő az intézményben

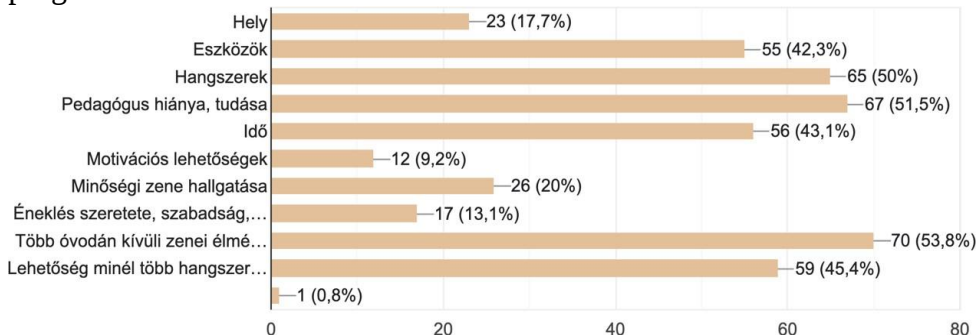
A következő három kérdésben a hipotéziseimre kérdeztem rá,

hogy a kitöltők mennyire értenek egyet vele. Az első feltételezéssel a válaszadók 40,5%-a teljesen egyetértett velem. Pozitív volt a válaszok összessége, hiszen akkor sok szülő és pedagógus gondolja úgy, hogy igen is fontos szerepe van a tehetséges gyermek felismerésében, illetve a fejlesztésének. 31,3% egyetértett velem. Így úgy gondolom, hogy ez a hipotézisem beigazolódott, hiszen a 131 kitöltő közül 94 ember gondolja úgy, mint én.

A második hipotézisemmel még többen értettek egyet, mint az előzővel. Szám szerint teljesen egyet értett vele 58 ember és 36 ember egyetértett velem. Én is úgy gondolom, hogy a pedagógusnak kiemelkedő szerepe van a tehetséges gyermek felismerésében és felkarolásában, ha a szülő még tud intézményen kívül is foglalkozni vele az teljesen a gyermek fejlődését segíti elő és a tehetsége kibontakozását. Ez a hipotézisem is a válaszadók szerint beigazolódott.

Az utolsó hipotézisemre érkeztek a legvegyesebb válaszok. Ez persze várható volt, mivel a kérdések során kiderül, hogy a zongora nem népszerű az intézményekben. Így a leggyakoribb eszköze sem lehet. De a pozitív hatásait az interjú alapján kifejttem, ami miatt akár lehetne minden intézményben is.

Az utolsó kérdésem pedig az intézményi hiányokra szeretne rávilágítani, hogy miért nem lehet egyszerű a tehetséges gyermekek ápolása. (7. ábra) Az időre 56 válasz érkezett, amelyet már ezelőtti kérdésben elemeztem is, melyben kevés idő jut zenei nevelésre. A legtöbb válasz a több óvodán kívüli zenei programra érkezett, amelyet össze tudok kapcsolni az idő, pedagógus hiányával, hiszen ezeket mind szervezni kell, biztosítani a megfelelő felnőtt létszámot, illetve ezek akár fizetős programok is lehetnek.



7. ábra: Hiányok

A kutatási témámhoz kapcsolódóan a hangszerek és az eszközök hiányát is sok válasz érkezett, amiről persze a pedagógus nem tehet, de ezek hiányában még ha szeretne se tudna zenei tehetséggondozást, fejlesztést tartani. Fontosnak tartom a zenei továbbképzéseket is a felnőttek számára, ahogy az interneten keresgéltem nem sok lehetőséget találtam én sem, így teljesen jogos az 59 válaszadó, hogy igen is több ilyen képzést kellene szervezni. Utolsó körben szeretném becsatolni a kérdést, amely arra irányult, hogy milyen eszközöket használnak az adott intézményben. Erre a kérdésre 115 válasz érkezett. 53 válasz érkezett a furulyára. Az Orffra, mint például ütőhangszerek, ujjcintányér triangulum, metalofon, dob, xilofon ezek pedig 70 ember választotta. Ez igazolja a szakdolgozati címemet is, hogy legfőképpen ez jelenik meg az intézményekben. Illetve néhány válasz érkezett zongorára és gitárra is, 14 fő jelölte meg. Amely számomra meglepetésválasz volt, hogy érkezett olyan válasz is, hogy egyáltalán nem használnak hangszert az intézményben. Ez igazolja a szakirodalmi részemet is, hogy az Orff-hangszerek népszerűek az intézményekben. Illetve az interjúmmal összekapcsolva, hogy nem igazán népszerű a zongora.

3.3 Interjú kiértékelése, a zongora pozitív hatásai

Interjúm módszere a struktúrált forma, mivel célirányosan a zongora, mint hangszer hatásait szerettem volna kutatni. Célom még az interjúval, hogy megtudjam az óvodás korú gyermek járhat-e zeneiskolába, ez ki is derült, hogy igen. Tapasztalatot szerettem volna az alkalmazott módszerekről, ami az 5-6 éves korú gyermekeknél megjelennek. Az óvodákban nagycsoportos kortól foglalkozik az AZZ Zeneiskola a gyermekekkel, ezt pedig a délutáni időben, fizetős programként. Itt kifejtettük, hogy milyen okai lehetnek annak, hogy a gyermekek nem járnak óvodán kívüli foglalkozásokra. Többek között ennek lehetne anyagi háttere, illetve az is, hogy óvoda és iskola után a szülők akadályokba ütköznek. Ilyen lehet az időhiány és a távolság vagy a lakókörnyezetükben nem található. Egy dal bevezetését több lépésben tanítják meg a gyermekeknél, először eléneklik, utána eltapsolják, utána megbeszélik milyen hangokból áll. Ezek után következik, hogy a levegőben elzongorázzák majd pedig ténylegesen a hangszerek is eljátsszák.

Kitértem a zenei tehetségfejlesztésre, amelyből kiderül, hogy az iskola maga egy tehetségfejlesztő program. Ezek az órákon kimagasló zenei

fejlesztés folyik. Tehetséggondozás keretein belül az iskolás korúak fellépnek különböző rendezvényeken, ilyen az adventi előadás. Illetve az óvodában és az iskolában is szoktak évente kétszer egy előadást bemutatni a szülőknek. Az interjú ezen pontján tértünk ki arra, hogy a zongorának milyen előnyös tulajdonságai vannak a gyermek fejlődését tekintve.

Itt beigazolódott a hipotézisem, miszerint a zongora komplexen fejleszti a gyermeket. Szem-kéz koordináció, jobb és bal agyfélteke összehangolása, egy nagyon erős hallásfejlesztés, jobb és bal csatornák különválasztása, kottaolvasás, önkifejezés, önbizalom, figyelem fejlesztés és még lehetne sorolni. Az interjúban kitértem arra is, hogy a gyermekek hogyan viszonyulnak a zongorához. A válaszból kiderült, hogy felkeltette az érdeklődésüket a zongora, mivel könnyen sikerélményt biztosít. Kutattam, hogyan lehet felismerni, hogy a gyermekek ujjai hogyan viszonyulnak a zongorához. Ez egyértelműen felismerhető, mivel azt kell figyelembe venni, hogy a gyermek mennyire tudja gömbölyíteni az ujjait vagy éppen mennyire tudja jól lemásolni azt amit mutatnak neki. Egyből észre vehető a billentő technika is. De persze ha egy gyermeknek feszebbek az ujjai vagy összeszorítja őket azon lehet fejleszteni és idővel neki is rá tud állni a keze a billentyű használatra.

Kérdéseim között szerepelt az is, hogy mennyire meghatározó a gyermek életében, ha hangszeren játszik. Itt kifejtettük, hogy az érdeklődés felkeltése fontos. A gyermek motivációja is meghatározó szerepet játszik. Az AHA élmény is megjelenik a hangszer tanulás közben. Például egy szorongó gyermek fel tud oldódni. Az óvodai programjuk két éve indult el, így még nincs olyan gyermek, aki elkezdte volna az iskolát. De mivel Bogi óvodapedagógusként is dolgozik, így elmesélte, hogy csoportjában jó pár gyermeknél felismerhető, hogy zenei tehetséggel rendelkezik és jelezte ezt a szülőknek. Volt olyan gyermek, aki már iskolás, de azóta gyönyörűen zongorázik, külön jár zeneiskolába is, mivel erre a jelzésre, hogy tehetséges a gyermek a szülő ezt fejlesztette tovább és azóta is nagyon sikeres, zenei tanulmányai során.

Az óvodai programon változó számban vesznek részt a gyermekek. Ezek a tevékenységek hetente egyszer vannak egy 40 perces foglalkozás keretein belül. A kérdőíves kutatásomhoz hasonlóan itt is feltettem a kérdést, mennyire meghatározó az óvodapedagógus szerepe a gyermek motiválásában és fejlesztésében. A választ egyértelműen az volt, hogy nagyon meghatározó. Ezt igazolta az is, hogy Bogi felismerte a

csoportban a tehetséges gyermeket. Az óvodai foglalkozásain sokszor alkalmazott hangszereket. 22 gyermekből 7 gyermek azóta is valamilyen formában foglalkozik a zenével, hangszeren tanul vagy kórusban énekel. Az interjúm utolsó kérdéseiben szerepeltek a kérdőíves kutatásomban megtalálható pontok is.

Érdekelt, mi az, amire a legnagyobb szüksége lenne az intézményeknek a hatékony tehetséggondozáshoz. A válasz nem egyezett a kérdőíves kutatásommal, bár ott a 131 válaszból érkezett egy kettő ehhez hasonló. Bogi válasza, hogy az óvodapedagógusra van a legnagyobb szükség. Hiszen tapasztalatai alapján számtalan olyan pedagógussal találkozott, aki nem mert énekelni vagy nem volt biztos a módszerben és a zenei neveléssel kapcsolatban. Legfontosabb az lenne, hogy Ő maga is fontosnak találja a zenei nevelést minden egyéb eszköz nélkül is. A hangszerek megjelenéséről is beszéltük az intézményes keretek között. Én munkám során csak az Orff-hangszerekkel és a furulyával találkoztam, ezért kíváncsi voltam, hogy aki sokat jár külön intézményekbe mit tapasztal. A mozgás, élményrajt, megnyitná a gyermekek érzelmi világát, akár SNI-s, ADHD-s gyermekeknél is alkalmazhatnák, kevesebb magatartás problémás gyermek lehetne, szóval sok pozitív hatása van. Az interjúm utolsó kérdésében pedig a hipotéziseimre kérdeztem rá, melyikkel ért egyet és melyikkel nem.

Az első hipotézisem, miszerint, a zenei tehetség fejlődésében kiemelt szerepe van az óvodapedagógusnak. Ezzel maximálisan egyetértett. A következő hipotézisem, hogy a zenei tehetséggel rendelkező gyermek hamarabb felismerhető, ha több hangszeren, illetve kiemelt zenei nevelésben részesül. Részben egyetértett. Az interjú során az is érdekelt, hogy a megfigyeléssel ismerhető fel leginkább a zenei tehetséggel rendelkező gyermek. Mennyire használ magától Orff-hangszereket, ritmus hangszereket. A harmadik feltételezésem, miszerint, a zongora a leggyakoribb fejlesztő eszköz, ezzel nem értett egyet.

Felhasznált irodalom

- Blythe, S. G. (2009). *A kiegyensúlyozott gyermek, Mozgás és tanulás korai életévekben*. Budapest: Medicina könyvkiadó Zrt.
- Csongrádiné Bambach Bernadett (2025) - A zenei nevelés, zenei tehetséggondozás az óvodában és az óvodáskorúak életében (Az Orff

- koncepció és a zongora megjelenése) – TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
- Döbrössy, J. szerk. (2004). *ÉneK-zene-nevelés*. ELTE. Budapest: Trezo kiadó.
- Fehér, Á., & Megyeriné, A. R. (2019). A digitális világ hatása a gyermekekre. Vác: <https://real.mta.hu/92172/1/A%20digit%C3%A1lis%20vil%C3%A1g%20hat%C3%A1sa%20a%20gyermekekre.pdf>.
- Forrai, K. (2016). *Ének az óvodában*. Móra könyvkiadó, Második kiadás.
- Gefferth, É., & Herskovits, M. (2004). *A tehetséges gyermekekről nevelőknek*. Trefort Kiadó, 4. átdolgozás.
- Hegy, I. (2000). *Fejlődési lépcsőfokok óvodás korban*. OKKER Oktatási Iroda, ISBN 963 7315 68 3.
- Heller, E. T., & Balogh, L. (2009). Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés. Kocka Kör tehetséggondozó Kutatási Egyesület, Faculty of Central European Studies, Constantinian Philosophy University in Nitra).
- Nagy, M. (1968). Az orff-féle hangszerek és azok alkalmazásának tapasztalatai. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/1754/1/97-113_Nagy.pdf.
- pedreg.unideb.hu. (2024). Pedagógus továbbképzési programja. https://pedreg.unideb.hu/sites/default/files/upload_documento_memento_s/a_zene_mindent_athato_ereje_muveszeti_neveles_munkacsoport_0.pdf, Megtekintve: 2024.09.26.
- Szalai, T. (2022). Az Orff koncepció szerepe a zenei nevelésben. <https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/14148/Az%20Orff%20koncept%C3%B3%20szerepe%20a%20zenei%20nevel%C3%A9sben.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Varró, M. (dátum nélkül.). A zenei tehetség. <https://www.parlando.hu/Varro2.html> , Megtekintés ideje: 2024.09.09 18:05

DOBI CSILLA
TEHETSÉGGONDOZÁS, FEJLESZTÉS AZ ISKOLÁBAN
HÁTRÁNYOS HELYZETŰ, REZILIENS TANULÓK FELISMERÉSE,
TEHETSÉGGONDOZÁSA
TALENT MANAGEMENT AND DEVELOPMENT IN SCHOOLS
IDENTIFYING AND MANAGING THE TALENTS OF
DISADVANTAGED, RESILIENT STUDENTS

Absztrakt

Dolgozatomban a hátrányos helyzetű, reziliens tanulók felismerésének és tehetséggondozásának kérdéskörét vizsgálom. Az elméleti háttér feltárása során világossá vált a téma aktualitása, mivel hazánkban az elmúlt három évtizedben kezdtek el pedagógiai kontextusban vizsgálni a rezilienciát. Az első fejezetben a reziliencia fogalmi meghatározására és szakmai definíciójára törekedtem, különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyermekekre, a témával foglalkozó szakemberek empirikus munkáira alapozva. A tehetség definíciója következett, hogy átfogó képet nyújtsak ezen tudományterület széleskörű értelmezéséhez. Az elméleti háttérrel Dr. habil. Gyarmathy Éva és Dr. Czeizel Endre kutatásai alapozták meg. A tehetségfejlesztő pedagógia három kulcsfontosságú metódusát elemeztem: az elkülönítést, a gazdagítást és a gyorsítást. A tehetségazonosítás során a beválogatás folyamata a tehetségigéreték feltárására koncentrál, melyek beteljesülése idő kérdése. A reziliencia hosszabb időn keresztül kialakuló folyamat, ezért a megfigyelés és kutatás több év kitartó munkáját igényli. Fejes József Balázs és Józsa Krisztián munkái alapján határoztam meg a hátrányos helyzetű tanulók pedagógiai vonatkozásait. A hátrányos helyzetű gyerekek tanulási motívumai segítettek a kérdőíves kutatás összeállításában, amelyben 95 tehetséggondozó pedagógus vett részt. A pedagógiai módszereket vizsgáltam, amelyek a felismerést és fejlesztést szolgálják, figyelembe véve a személyiségjegyek különböző variánsait is. A második kérdőív a reziliens tanulók azonosítására szolgált egy reziliencia skála segítségével. Az adatfelvétel és az eredmények kiértékelése során hipotéziseim részben alátámasztást nyertek. Kiemelkedő eredmény, hogy a szakirodalom alapján körvonalazódó legfőbb képességek figyelembevétele és a személyiség átfogó ismerete és fejlesztése releváns a tehetséggondozás során

Kulcsszavak: hátrányos helyzet; reziliencia; pedagógiai módszerek, személyiségfejlesztés

Abstract

In my thesis, I examine the issue of identifying and nurturing the talents of disadvantaged, resilient students. In exploring the theoretical background, the topicality

of the subject became clear, as resilience has only begun to be examined in a pedagogical context in Hungary over the past three decades. In the first chapter, I attempted to define the concept and professional definition of resilience, with particular regard to disadvantaged children, based on the empirical work of experts in the field. This was followed by a definition of talent in order to provide a comprehensive picture of the broad interpretation of this field of science. The theoretical background was based on the research of Dr. habil. Éva Gyarmathy and Dr. Endre Czeizel. I analysed three key methods of talent development pedagogy: separation, enrichment and acceleration. During talent identification, the selection process focuses on uncovering promising talents, the fulfilment of which is a matter of time. Resilience is a process that develops over a longer period of time, therefore observation and research require several years of persistent work. I determined the pedagogical implications for disadvantaged students based on the works of József Balázs Fejes and Krisztián Józsa. The learning motivations of disadvantaged children helped me compile a questionnaire-based survey, in which 95 gifted education teachers participated. I examined the pedagogical methods that serve recognition and development, taking into account the different variants of personality traits. The second questionnaire was used to identify resilient students using a resilience scale. During data collection and evaluation of the results, my hypotheses were partially confirmed. A notable finding is that taking into account the key abilities outlined in the literature and comprehensive knowledge and development of personality are relevant in talent development.

Keywords: disadvantage; resilience; pedagogical methods; personality development

1. Bevezetés

„A tehetség lehetőség az egyénben, amely külső-belső tényezők interakciójában jön létre. A tehetség viselkedés és attitűd, értékrendszer és önértékelés.” /Gyarmathy Éva/

Az utóbbi évtizedekben rezilienciakutatások vizsgálják azt a nem állandó kompetenciacsokrot, amivel mindannyian rendelkezünk. Ebben a dolgozatban azon gyermekek kerülnek górcső alá, akik nehéz, sokszor élethetetlen körülmények között léteznek és teljesítményükkel meghazudtolják mindazt, amit tőlük elvárnak.

Dolgozatom témájaként a hátrányos helyzetű, reziliens tanulók felismerését és tehetséggondozását, fejlesztését kifejtő témát kívántam feldolgozni. A dolgozati témaválasztásom területét illetően egyértelműen befolyásolt a személyes érdeklődés és inspirált a tanulmányaim alatt megszerzett ismeretanyag, melyet tanító szakos hallgatóként a pedagógiai munkám során fel tudok használni. Azért választottam ezt a

témát, mert szerettem volna mélyebben belelátni a reziliens tanulók fejlesztését segítő lehetőségekbe, illetve azok alkalmazásába. Természetesen az is motivált, hogy az eltérő pedagógiai módszerek jelenlegi alkalmazási területeit feltárjam. Célom, hogy átfogó képet adjak ezen metódusok tanórán való alkalmazásáról.

A dolgozat első fejezetében széleskörű elméleti összegzésre törekszem a reziliencia és a hátrányos helyzetű gyermekek összefüggéséről elméleti és empirikus munkák alapján. Meghatározom a reziliencia, továbbá a tehetség fogalmát, ismertetem a tehetségfejlesztő pedagógia módszereit, valamint felvázolom a tehetségek felismerésének lehetőségeit. Bemutatom kérdőíves kutatásom jellemzőit, s annak eredményeit. Célom az volt a kutatással, hogy rávilágítsak a hátrányos helyzetű tehetségek magyarországi helyzetére és azokra a lehetőségekre, melyek önzetlenül segítséget nyújtanak számukra.

Munkám során elsősorban magyar, illetve angol szakirodalmat, Internetet, valamint a tanulmányaim során szerzett ismereteimet használtam. Bízom abban, hogy dolgozatomban összefoglaló képet nyújtok a választott témáról.

2. A reziliencia fogalmi meghatározása, szakmai definíciója

Az elmúlt években, évtizedekben számtalan tudományágban vizsgálták a rezilienciát, a reziliencia koncepcióját és ennek köszönhetően megannyi értelmezés látott napvilágot, melyek egymással egyértelműen átfedést mutatnak, lényegiségüket egyesült erővel definiálják, határozzák meg fogalmát.

A neveléstudományi kutatásokban megjelent fogalomhoz kapcsolható vizsgálatok, mint például a 25 tételes Reziliencia Skála (RS), illetve a 20-25 tételes Gyerme- és Ifjúsági Rezilienciát Mérő Eszköz (GYIRM), melyek deduktívan következtetnek az egyén rezilienciájára. Oktatási kontextusban, iskolai, tanulási összefüggésben azon gyermekek tekinthetők reziliensnek, akik hátrányos helyzetük, terhelt életútjuk dacára tanulmányikban kiválóan teljesítenek, sikereket érnek el (Kóródi, Szabó, 2019).

Járai Róbert, Vajda Dóra, Hargitai Rita, Nagy László, Csókási Krisztina és Kiss Enikő Csilla 2015-ben ekképp fogalmaznak bevezetőjükben. *„A reziliencia mint protektív faktor azon*

személyiségjellemzőket foglalja magában, amelyek elősegítik a veszélyeztetett életkörülmények ellenére történő sikeres alkalmazkodást, enyhítik a stressz negatív hatásait és lehetővé teszik a változásokkal szembeni adaptív megküzdést. A reziliencia emellett az egyéni megküzdési módokat próbára tévő túlzott stresszt követően a normál működéshez való visszatérés képességét is jelöli (Ahern et al., 2006; Norris et al., 2008).

Az elmúlt években kiemelt szerepet kaptak azon kutatási területek, melyek a reziliencia traumával kapcsolatos összefüggéseit helyezik középpontjukba, mely koncepció keretében a reziliencia mint a traumatikus élethelyzetekben történő eredményes adaptáció nyer értelmezést (Agaibi és Wilson, 2005).” (Járai, Vajda, Hargitai, Nagy, Csókási, Kiss, 2015. 129. oldal)

3. Kit nevezhetünk tehetségnek?

Az emberek többsége magabiztosan használja a tehetség kifejezést. A köznapi nyelvben inkább a tehetségígéretekre alkalmazva használjuk, akiből lehetnek a kiváló teljesítményű emberek. Tudjuk, hogy a tehetséget fel kell ismerni, fel kell fedezni, fel kell tární. Vagy beszélünk szunnyadó tehetségről, illetve a tehetség kibontakozásáról. A tudományos megfogalmazás a konvencionális értelemben használatosból ered. Komplex és sokféle jelentésbeli tartalmát professzor Czeizel Endre, orvos-genetikus összegezte.

„A tehetség a legnagyobb természeti kincsünk- becsüljük meg!” - hangzott számtalan alkalommal Czeizel Endrétől, aki szívügyének tekintette a hazai tehetséggondozás kérdését. Olyan elméleti modellt alkotott, mellyel sikerült megragadnia a tehetség jelenségének lényegiségét, összetevőit. Modelljének első faktora az általános értelmesség, az ész. Ez az, ami mindenhez szükséges, s mely mindent megalapoz. A második faktor a specifikus szellemi képességek. Ezek adják a tehetség jellegét. Az 50-es évek óta felfedezett kreativitás a harmadik faktor. Ahhoz, hogy valaki géniusszá váljon egy új világot kell létrehoznia, hogy megújítsa a tudományt és a művészeteket (Bolyai János). A kreativitás alkotóképesség tehát. Gyarmathy Éva ekképpen fogalmaz erről a személyiségtulajdonságról: „azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól

eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki. A kreatív folyamat a fantázia és a logika, a tudatos és tudattalan éppen megfelelő időben és arányban történő összjátéka.” (Gyarmathy, 2007, 23. oldal) A motiváció negyedik faktorként csatlakozik az előző három területhez. A személy akarateréje, energiája, hogy adottságait kiteljesítse. Olyan teljesítménymotiváció, mely hozzájárul ahhoz, hogy elérje sikerét. Ezen fenti faktorok mind-mind adottságok, melyek fogantatásunk pillanatában eldőlnek. Ekkor létrejön egy genetikai tervrajz, mely eldönti az életet.

A 2X4 +1 faktoros talentum modell tartalmazza az általános értelmi adottságot, a speciális mentális adottságot, a kreativitási adottságot és természetesen a motiváció adottságot. Azonban, hogy ezen adottságokból mely terület domborodik ki a külső hatások befolyásától függ. (20. ábra: 4x4 +1 faktoros talentum modell) Nem mindegy, hogy mely családba születik a gyermek, hogy milyen pedagógusok foglalkoznak vele az adott oktatási intézményben. A kortárs csoportok hatása sem elhanyagolható, hiszen minden tizenéves nagyon fontosnak tartja a baráti kapcsolatait. Ezen időszakban válik le szüleiről, s az egymásnak való megfelelés kerül előtérbe. Végül, de nem utolsó sorban, a társadalom befolyása a negyedik tényező. A lehetőségeket, az elvárásokat a társadalom biztosítja a növekvő nemzedék számára. A plusz egy faktor maga a sorsfaktor, az esetleges devianciák, betegségek. (Czeizel, 1997)

Renzulli következőképpen foglalta össze aspektusát a tehetség meghatározásakor (1985, p. 28): *„A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amik az emberi vonások három alap csoportjának interakcióját tükrözik. Ez a három alapszempont az átlagon felüli általános és/vagy specifikus képességek, magasfokú feladat iránti elkötelezettség és kreativitás.”*

A kivételes tehetség belülről jövő adottságokkal rendelkezik, ám megvalósulásának külső feltételei határt szabhatnak.

„A legveszélyesebb előítélet az, hogy a valódi tehetséget nem lehet megakadályozni kibontakozásában, mindenképpen boldogul, nehézségek, akadályozó környezet ellenére is eléri lehetőségei maximumát. Közismertek a példák: Einstein, Thomas Mann, akik alig tudták elvégezni

iskolájukat (bár családjuk segítette őket), Edison, aki kifutófiú volt. A példák látványosak, de félrevezetőek, mivel ellenpélda nem létezhet. Az „elveszett haszon” mértéke nem mérhető. Az elkallódó tehetségek neve nem marad fenn az utókorra, sőt azt sem tudjuk, hogy szintelenné szürkült embertársaink vagy a kallódó alkoholisták, hajléktalanok közül hányban volt meg eredendően a tehetség lehetősége és válhatott volna kedvezőbb körülmények között alkotó emberré. Az elmaradt haszon értékét lehetetlen felbecsülni. (Herskovits, 2005)” (Dudás, 2013, 371. oldal)

4. A tehetségfejlesztő pedagógia módszerei

A tehetségek felismerése elsődleges lépés, ezen belül segítségük ott kezdődik, hogy miután identifikálják a tehetségigéret azon oldalait, amelyekben az átlagnál magasabb szinten teljesít. Az erős oldal mellett a gyenge oldal feltárása éppoly elengedhetetlen. Itt kezdődik el a valós tehetséggondozás, segítés.

Annak érdekében, hogy ne veszítse el érdeklődését tehetséges oldala iránt nagy felelősség hárul a gyermek gondozásában résztvevő közvetlen környezetére. Abszurd dolog azt gondolni, hogy a gyermek fejlesztése együttműködés nélkül is megoldható. Akkor lesz eredményes a munka, ha mindazok, akik támaszt nyújtanak a gyermeknek együttműködnek.

A holisztikus, teljes körű személyiségfejlesztés elengedhetetlen a tehetségfejlesztő munka során. A komplex fejlesztés révén önmagukat is megismerve értik meg határaikat. A gyermeki személyiség teljes kibontakoztatása, az alkotószellem (konstruktívizmus), a fejlődés, fejlesztés (progresszív) neveléselvének érvényesülésével. Hiszen a nevelőmunka folyamán gyermekek testileg, érzelmileg, szociálisan és értelmileg gazdagodnak.

A tehetségpedagógia szakemberei szerint a tehetség fejlesztése három alapvető metódussal fogatosítható meg. Az elkülönítés, a gyorsítás és a gazdagítás, a hátrányos helyzetű tehetségek gondozásánál is egyaránt alkalmazható módszerek. A szakirodalom szerint a három közül leginkább a gyorsítás, valamint a gazdagítás azok a módszerek, melyek legalkalmasabbak ezen gyerekeknél. Az elkülönítés bizonyos programok, illetve tehetséggondozó intézmények sajátossága. (Dudás, 2013)

4.1 Az elkülönítés módszere

Az elkülönítés módszere a tehetséges gyermekek válogatásán alapszik. A beválogatás egy adott homogén csoportba az egyének adottságaira épített képességei, teljesítménye szerint zajlik. A tehetség iskolák, osztályok, tanfolyamok biztosítanak teret ennek a módszernek, mely azon gyermekek számára a legmegfelelőbb, akik hagyományos iskolai szocializációban nehezen alkalmazkodnak, illeszkednek be egy-egy osztályközösségbe.

„Ugyanakkor több ellenvetés is elhangzik a szegregációval szemben. Az elkülönítésnyilvánvalóan egyfajta beszűkülést jelent. A társadalom többi részétől lényegében elszigetelten tanított gyermek torzított világot tapasztal meg, ami a későbbiekben hátrányt jelenthet. Emberi kapcsolatait is szűkebb körre korlátozódnak, társas készségeit is egykiválogatott közegben gyakorolhatja.” (Gyarmathy, 2007. 37. old.)

A tehetségigéret személyiségjegyei, valamint képességi összhangban, egyfajta kölcsönhatásban önt formát. Ebből adódóan a szegregáció, vagy bármely nemű elkülönítés társas-érzelmi és személyiségfejlődésüket is befolyásolja az egyértelmű képességfejlődésük mellett. Vagyis, ha a tehetséges gyerekek kognitív képességeit fejlesztik, az automatikusan nem kielégíti társas és érzelmi igényeiket is.

4.1.1 A kompetencia hatására irányuló teljesítménynövekedés

„Az a gyermek, aki megtapasztalja kiválóságát, megéli kompetenciáját, nagyobb erőfeszítésekre képes.” (Gyarmathy, 2007. 39. old.) (21. ábra: Gyarmati Éva: A kompetencia hatására irányuló teljesítménynövekedés) Minél nagyobb a motiváció, mint kompetencia, annál nagyobb a hajtóerő is, mely minden bizonnyal sikerhez vezet. S ezen sikerek együttese megacélozza a tanuló önértékelését, mely teljesítménynövekedést eredményez. A kompetencia és az önértékelés oda-vissza hatással vannak egymásra. A csalódás, a kudarc passzíválhatják, csökkenthetik a teljesítményt, produktivitást, s vele együtt a kompetenciát, készséget is. A kiválogatás folyamán szem előtt kell tartani annak pozitív és negatív hatásait a tehetség tekintetében.

4.2 A gyorsítás

A gyorsítást definiálva Gyarmathy Éva megfogalmazása a lehető legtisztább. Eszerint egy olyan tehetséggondozási módszergyűjtemény, mely a gyorsabb fejlődésre képes, tehetséges gyermekek részére lendületesebb előmenetelt szavatol.

Időrendben az öt legfontosabb módszer a szakkönyvek szerint: A korábbi iskolakezdés, melyet alapos és következetes iskolaérettségi vizsgálatok támasztanak alá szakemberek bevonásával. Az osztályléptetés azon tehetséges gyermekeknek kiváló lehetőség, akik lényegesen gyorsabban képesek fejlődni, teljesítményük kimagasló. Így ők nagy valószínűséggel a magasabb osztályfokon is képesek hatékonyan tanulni. A harmadik módszert a D-típusú osztályok jelentik, ahol a kiválogatott tehetséges gyerekek rövidebb idő alatt abszolválják például a felső évfolyam tantárgyi követelményrendszerét. Akár egy esztendővel hamarabb eleget tesznek tanulmányaiknak. A negyedik a tanulmányi idő lerövidítése, mely utat enged az iskola rövidebb idő alatt történő teljesítésére, természetesen a tanuló permanens produktivitása mellett. Végül, de nem utolsó sorban meg kell említenem ötödikként az egyetemi tanulmányok idő előtti elkezdését is, melynek két formája ismeretes. Az első a tanulmányi idő lerövidítése révén érhető el. Ha a gyermek hamarabb befejezi középiskolai tanulmányait, értelemszerűen hamarabb nyerhet felvételt az általa választott főiskola, egyetem valamelyikére. A másik lehetőség az, hogyha egy specifikus szakterületen kiválóság, akkor a középiskolai tanulmányival párhuzamosan indíthatja el azon tudományág tanulását.

4.3 A gazdagítás metódusa

„Tartalmi szempontból a tehetséggondozásnak a legrégebbi és a legfőbb eszköze a gazdagítás (dúsítás). Célja alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagon túllépő fejlesztése. Ezt a pedagógusok és más tehetségesekkel foglalkozó szakemberek a fiatalok fejlesztése során már évszázadokkal azelőtt is alkalmazták, amikor még a szakirodalom nevén sem nevezte ezt a módszeregyüttest

(vö. Tóth L., 2012a).” – fogalmazza meg Dr. Balogh László A tehetség kézikönyvében.

A gazdagítás négy fajtájáról tesz említést Passow (1958) rendszere alapján:

A tehetséges diákok érdeklődési körét, szükségletét szem előtt tartva összeállított tananyagon alapszik a „*tartalmi gazdagítás*”, mely a nebulók felé szélesebb ismeretet közvetít.

A kritikus, problémamegoldó, kreatív gondolkodást acélozó módszer a „*feldolgozási képességek gazdagítása*”. Interdiszciplináris, tehát több tudományterületet átívelő ténykedés, mely a felfedezés örömeivel társulva az információ hatékony és kreatív feldolgozását eredményezi.

A „*mélységében történő gazdagítás*” számos lehetőséget biztosít a tehetséges tanulóknak, mely széles teret kínál a készségek, jártasságok, képességek fejlesztésére.

A tehetséges tanulók társaiknál többet képesek elsajátítani azonos időtartam alatt. Erre a gyorsabb munkatempóra hagyatkozik a „*tempóban történő gazdagítás*”. Innovatív tartalmak kerülnek be a tanulási folyamatba. Ebből adódóan a szakirodalom értelmezése szerint ez a fajta gazdagítási folyamat a gyorsítás jellegzetességeivel is rendelkezik.

5. A tehetség nem egyenlő a sikerrel

5.1 A tehetség beazonosítása

Mit tekinthetünk tehetségnek? Se szeri, se száma azon meghatározásoknak, melyek eme fogalmat leírják. Dr Czeizel Endre Sors és tehetség című könyvében három tehetségfogalmat határoz meg: a potenciális tehetséget (giftedness), a megvalósult tehetséget (talent-talentum), valamint a párját ritkító tehetséget (genis-géniusz). A szakirodalom szerint az iskolai tehetségazonosító munka folyamán potenciális tehetségeket, mint tehetségígéreteket azonosíthatunk be.

Milyen kritériumnak kell megfelelni, ahhoz, hogy egy gyermekre azt mondjuk, hogy tehetséges? A szakma kiválósága, Gyarmathy Éva (2006), Steinberget idézve öt kritériumot javasol. Első a kiválóság, mely szerint a tehetség valamilyen területen társainál kiválóbban teljesít. Második a ritkaság, azaz olyan területen kiemelkedő, mely területen csak igen kevesen képesek hasonló eredményeket elérni. A következő

teremtőképesség, mely megnyilvánul a teljesítményben. A negyedik a kimutathatóság, tesztek révén mérhető értékelhetőség. Az ötödik az értékelhetőség, a társadalom által értékesnek ítélt kimutatható teljesítményt jelenti.

Mit fejez ki a tehetség azonosítása? A tehetség azonosítása egy folyamat, mely folyamat során felfedjük a tanulóban rejtőző tehetségigéreteket. (Balogh, Mező, Kormos, 2011, 46. o.) Ez lehet a legkritikusabb pontja a tehetséggondozó munkának, mely a legkörültekintőbb munkát kívánja meg a pedagógustól.

Az emocionális, viselkedésbeli, teljesítménybeli, továbbá környezeti tényezők kollektív feltárása a tehetségdiagnosztika (Mező, 2008, 13. old.). Mező Ferenc ekképp definiál: *„a tehetségazonosítás alapvetően egy (akár éveken át tartó) folyamat, amely folyamatot az eseti méréses, becsléses jellegű identifikációs mozzanatok tagolhatnak.”*

5.2 A pedagógus feladatai

A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, A tehetség kézikönyvében összefoglalja a legfontosabb gondolatokat:

„A pedagógusokkal szemben a társadalom, a szülők és maguk a tanulók is sokféle elvárással lépnek fel, amelyeknek nem könnyű megfelelni. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről a különleges bánásmódot igénylő gyermekekről rendelkezve az egyéni bánásmód alkalmazását, a tanulói tulajdonságok figyelembevételét a pedagógusok számára törvényi úton is kötelezővé teszi. A tehetséggondozásban a pedagógusok szerepe a leginkább meghatározó. A tankötelezettség miatt a pedagógusok valamennyi gyermekkel találkoznak, így az, hogy egy potenciális tehetség se vesszen el, hangsúlyosan az ő szakértelmükön múlik. A pedagógusok feladata a tehetséggondozásban a köznevelés valamennyi színterén:

- *közreműködés a tehetséges tanulók azonosításában, a pedagógiai módszerek alkalmazásával, a tanítványaik egyéni szükségleteinek és érdeklődésének felderítése,*
- *közreműködés a tehetséggondozó programok kidolgozásában és lebonyolításában,*
- *a tehetséges tanulók fejlesztése, részvétel a tehetséggondozó tevékenységekben, gazdagító programokban (a tehetséges tanuló*

személyiségéhez illeszkedő tanórai differenciálás, egyéni feladatmegoldások, kiscsoportos munka, szakkörök, fakultációk, önképzőkörök, projektek, versenyfelkészítések),

- *közreműködés a tehetséggondozó programok hatásvizsgálatában, a pedagógiai módszerek alkalmazásával,*
- *kapcsolattartás külső szakemberekkel (Balogh, 2012)."*

6. Hátrányos helyzetű tanulók

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 67/A.§-a alapján a gyámhatóság hatáskörébe tartozik megállapítani azt, hogy a tanuló hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek minősül -e, s ekképp jogszabály is definiálja.

A hátrányos helyzet kifejezés egészen a hatvanas évekig szociálpolitikai megfogalmazásra vezethető vissza, azonban a társadalomtudomány terminusába, valamint a köznyelvbe is beépült. 1975-ben Kozma Tamás volt az, aki a pedagógiai definíciót elővezette. Így a neveléstudományi kutatásokban a jogszabályban megfogalmazottakhoz képest különböző meghatározás van jelen. (Fejes és Józsa, 2005) Fejes és Józsa pedagógiai szempontból releváns megfogalmazása szerint gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket fejez ki a hátrányos helyzet, mely körülmények befolyással vannak a tanuló iskolai előmenetele szempontjából a közösség nagyobb csoportjával szemben. A normától eltérő, súlyosabb státuszban lévő gyermekek életminőségére, személyiségfejlődésére, tanulmányi eredményére kihatással van, lehet. A szociokulturális háttér befolyása egyértelműen jelen van az oktatásban, nehézséget okozva tanulónak-tanítónak egyaránt. Az anyagi hátrány éppoly nagy problémát jelent, mint az érzelmi sivárság. A kisebbségi létnek, az aluliskolázottságnak lehet a szegénység az oka és okozója egyaránt, ám az vitatható, hogy egyenesen arányos lenne a gyermek veszélyeztetettségével.

6.1 A hátrányos helyzetű tanulók tanulási motívumai

A társadalmi, családi környezet kölcsönhatásban van a tanulási motiváltsággal. A család, mint a társadalom alappillére, neutronja

jelentős, alapvető szereppel bír a tanulási motívumok kialakulásakor. Első szocializációs szintéreként már a közösségbe való bekapcsolódást megelőzően is elveti a magot a gyermekek tudatában a tanuláshoz való hozzáállásukat illetően. A hátrányos helyzetű tanulók kialakuló motívumait, tanuláshoz való hozzáállását és teljesítményét negatívan befolyásolhatja családjuk szemlélete. Pedagógusként elsődleges cél a tanulók ideális tanulási motívumrendszerének kiépülését, fejlődését támogatni. Számos kutatás támasztja alá azt, hogy az iskola első két éve meghatározó jelentőséggel bír a diákok tanulási motivációjának alakulásában (Stipek, D. J., 1993).

7. Kérdőíves kutatás

7.1 Az empirikus vizsgálat módszerei

A kutatást az internet segítségével anonim kérdőívek formájában végeztem megcélózva a hátrányos helyzetű reziliens tanulók tehetséggondozásával foglalkozó pedagógusokat. Célközösségemhez az online űrlapokat email formátumban, illetve a pedagógusközösségek internetes fórumait felkeresve juttattam el.

7.2 A vizsgálat célja, hipotézis

Kutatásom első felében arra szeretnék választ kapni, hogy a szegregált területen tanító pedagógusok milyen módszereket alkalmaznak a hátrányos helyzetű tehetségigéreték felismerésére. A különböző tehetségmodellek személyi sajátosságként írják le a tehetségjegyeket (kiemelkedő képességek, kreativitás, motiváció). Melyek azok a személyiségjegyek, amelyek először felkeltik az érdeklődésüket, ami alapján esetleges vizsgálatokat végeznek a tanulón. A második kérdés, melyet tanulmányozok kutatásom során a tehetséggondozás módszereiről szól. Azt feltételezem, hogy személyiségfejlesztés nélkül elengedhetetlen a tehetséggondozás. Lényegi kérdés azonban, hogy a pedagógus mely módszerekkel tud dolgozni a tanulóval a legeredményesebben, illetve a tehetségigéret gyenge oldalát milyen metódusok révén képes fejleszteni a vele foglalkozó pedagógus. A reziliens gyermekek identifikálása a negyedik terület, melyet mérések révén szeretnék kiaknázni.

Elengedhetetlen megjegyezni, hogy a reziliencia nem egy rövidebb időszak alatt kialakuló személyiségjegy. Ezért olyan kutatást szeretnék elkészíteni, melyben nem kizárólag kisiskolás korú gyermekek lesznek analizálva.

7.3 Minta

A vizsgálatot az internet segítségével, kérdőíves formában végeztem. Az országosan megkeresett pedagógusok a tehetséggondozás területén dolgoznak. Számos területet sikerült lefednem, többek között muzikalitással és vizuális kultúrával foglalkozó tehetséggondozók is segítettek kutatásomat válaszaikkal. A mérésben összességében 95 pedagógus vett részt, kitöltve kérdőíveimet. A tehetséggondozásban használt pedagógiai módszerek felkutatása céljából készült űrlapot 95 fő, míg a reziliens gyermekek identifikálására létrehozott kérdőívet 95 fő válaszolta meg.

7.4 A vizsgálat eszközei

Az adatok gyűjtéséhez két kérdőívet állítottam össze. A koragyermekkori tehetséggondozás megvalósulása a pedagógiai szemléletmód, a módszertani felkészültség és az intézményi infrastruktúra tükrében, Expanzió Humán Tanácsadó kérdőívének átdolgozásával készítettem a tehetséggondozásban használt pedagógiai módszerek felkutatása vonatkozó kérdéssort, mely 10 itemből állt. Az első három kérdés a speciálisan tehetséggondozást igénylő gyermekek felismeréséhez szükséges pedagógiai programokra, illetve felismerésükhöz szükséges eszköz- és módszertárra vonatkozott a pedagógusok saját intézményére, saját pedagógiai gyakorlatukra hagyatkozva válaszolták meg azokat. A 4-7. kérdések a tehetséggondozásra történő kiválasztás tényezőit vette górcső alá. A 8-9. a tehetséggondozás során használt módszerek használatát volt hivatott felmérni. Az utolsó kérdés a tehetségígéret gyenge oldalának fejlesztési metódusának milyenségét érintette.

A második kérdőívvel a reziliens gyermekek identifikálását szerettem volna felmérni, mely egy adoptált kérdőív volt, reziliencia skála pedagógusoknak. Ehhez Erdei Róbert 2015-ös publikációját használtam. A 12 item egyszerű ötpontos válaszai révén az adott

pedagógus tanulóit jellemezte. A hazánkban is használt értékelőrendszer szerint felállított állítások a reziliens tanulók tulajdonságaira világított rá.

Az adatfelvételre 2023. január közepétől március közepéig került sor Google űrlapok formájában. A pedagógusok a kérdőíveket a nap bármely szakában visszaküldhették, ezért leegyszerűsödött azok beérkezése.

8. Eredmények

8.1 Tehetséggondozásban használt pedagógiai módszerek felkutatására irányuló kérdőív kiértékelése

A tíz itemből álló pedagógiai módszerek felkutatására összeállított kérdéssor első kérdésére a válaszadók 46 fő (48,4%) választotta azt, hogy a gyermeki fejlődést célzó mérési eredmények alapján „kiemelkedő” gyermekeket tekintik tehetséggondozást igénylő gyermeknek. 37 fő (38,9%) a pedagógusi megfigyelésekre hagyatkozott, mely szerint a többi közül kiemelkedő „jó képességű” tanulót tekintik tehetséggondozást igénylő gyermeknek. 35 pedagógus (36,8%) választotta azt, hogy pedagógiai programjuk szerint a versenyeredményekkel rendelkező diákok tehetséggondozást igényelnek. A tehetséggondozás vonatkozásában a válaszok (20 fő, 21,1%) tartalmazta azt, hogy minden gyermek potenciális lehet a tehetséggondozás tekintetében. Tehát egyfajta megkülönböztetés van érvényben.



1. ábra

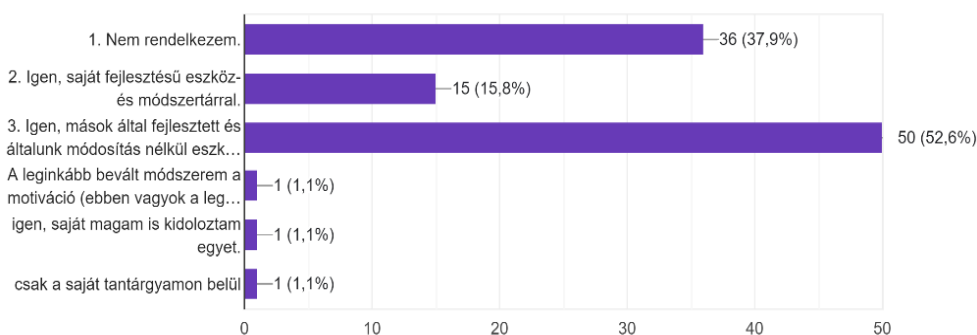
Igen alacsony százalék (2%) válaszolta az egyéb lehetőségeként azt, hogy a gyermekek személyiségjegyeit, szorgalmát veszik figyelembe

gyakorlatuk szerint. A válaszadók 10,5%-a, tehát 10 fő szerint az intézményük nem rendelkezik megfelelő definícióval. Számomra ez kissé kétségbeejtő volt, mert azt gondolom, hogy tehetségazonosítással, jó esetben tehetséggondozással minden pedagógusnak foglalkoznia kell.

A speciálisan a tehetséggondozást igénylő gyermekek felismeréséhez szükséges eszköz- és módszertárra vonatkozó kérdésre a válaszok megoszlása a következő: saját definíciót 3 személy fogalmazott meg, mely arra enged következtetni, hogy saját módszereket igen kevés pedagógus használ. 15 fő, tehát 15,8% volt az, akinek az intézménye saját fejlesztésű metódus révén ismeri fel a tehetségigéreteket. Legtöbben a mások által fejlesztett és módosítások nélkül átvett eszköz- és módszertárra adták le a voksukat (52,6%), azaz kicsivel több, mint a fele a válaszadóknak rendelkezik speciális eszközökkel. Vélhetően a közösségi oldalakon olyan pedagógusok is kitöltötték a kérdőívet, akik nem tudtak releváns válaszokkal szolgálni. Riasztó adat azonban az, hogy 36 fő (37,9%) nem rendelkezik semmivel, amely elősegítené a munkáját. Tehát azok a tanulók, akik az adott intézményekbe folytatják tanulmányaikat elképzelhető, hogy lehetőséget sem kapnak arra, hogy tehetségüket kibontakoztassák. Az egyéb kategória opciók közé való bevitelét indokolta az a gondolat, hogy a pedagógusoknak alternatívát adjak az egyéni véleményük megformálására, valamint a szakirodalmi feltérképezésem kiegészítése is megvalósuljon.

II. Rendelkezik-e speciálisan a tehetséggondozást igénylő gyermekek FELISMERÉSÉHEZ szükséges speciális eszköz- és módszertárral? Az alábbi mon...ölhet, vagy megfogalmazhatja saját definícióját.

95 válasz



2. ábra

A kérdőív beállításait tekintve ezen a ponton körültekintőbbnek kellett volna lennem. Mivel kötelező válaszként jelöltem be a III. itemet, így azok, akik az előzőnél megválaszolták a kérdésem, ezen ponton ismét válaszolni kényszerültek. A kérdések kiértékelését megbonyolította a kapott 66 nem válasz.

Az alábbiakban felsorolásszerűen szeretném közölni és bizonyítani a módszerek sokszínűségét, hatékonyságát. Dávid Mária és munkatársainak megfigyelési szempontsora több esetben is megemlítésre került. „Renzulli-Hartman skála” a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére használható. „Gyermektükör”, tulajdonságlista Nagy Jenőné által kidolgozott metódus. Számos visszajelzés érkezett arról, hogy a vizuális kultúra területén tehetséggondozást végző pedagógusok a tehetségigéret azonosításához kreativitásmérő tesztet és emberrajz tesztet is használnak. Dr. Gyarmathy Éva: A tehetség fogalma, típusa és azonosítása c. könyvében található szülői és tanári kérdőívek alapján. Néhányan a Difer mérést jegyezték le, mely az óvodás korú gyerekek tekintetében jelentős. Volt olyan is, aki azt írta, hogy az ön maga által készített feladatsorok, amik nehézségi fokban a könnyebbtől a nehezebbig tartanak. MeTehetsz tehetségkutató központi mérőeszköz több személy révén került felsorolásra. Tehetséggondozó szakkörök működnek az intézményekben több területen. A kérdéssort kiküldtem a hazánkban fellelhető összes pedagógiai szakszolgálatnak is, tehát tőlük is érkezett néhány válasz: Pszichometriai tesztek, pedagógiai eredmények és egyéni tényezők egybevetése. Dr. Balogh László egyéni tehetségfejlesztő programok könyve, szakszolgálati protokoll, komplex személyiségfejlesztés-tréneri munka révén történik a tehetségigéret diagnosztizálása. Intelligencia-, motiváció-, kreativitástesztek használata. Meixner módszerrel jól mérhető szókincs és szövegértést célzó fejlesztő/tehetséggondozó játékok, egyéb helyi eszközök - népi játékok. - adta válaszként egy kitöltő. Volt olyan is, aki ekképpen fogalmazott: „Figyelembe veszem az órai aktivitás mértékét és jellegét, a tantárgyi értékeléseket a saját és egyéb tantárgyakból, az érdeklődési kört (iskolában és azon kívül). Mindezt megfigyeléssel, személyes beszélgetéssel, illetve korábbi és jelenlegi tanáraival való beszélgetéssel.”

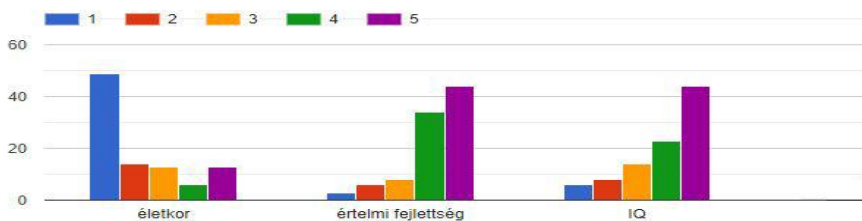
Van-Tassel-Baska által összeállított tulajdonságlista, melyet a Tehetség kézikönyve is megemlít és ajánl, került be az egyéni válaszok közé. Nebraskai Csillagos Éjszaka szempontsor is 3-4 személy által megjelent válaszként. Ezen szempontsor a zenei tehetségek felkutatására hivatott. Az ezen kérdéseket követően megkértem a pedagógusokat, hogy 1-5-ig terjedő skálán értékeljék egyenként azokat a tényezőket, melyeket a tehetséggondozásra történő kiválasztáskor figyelembe vesznek. Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös pedig a leginkább fontos a figyelembevétel során. A kérdésben szereplő személyiségjegyek mindegyike a VII. kérdésben ismét hangsúlyossá válik. Ezért a magyarázatokat és összefüggéseket lentebb fejtem ki.

A kitöltők közül 49 fő (51,57%) az életkort legkevésbé veszi figyelembe. A további 46 válasz (48,42%) szinte azonos arányban volt megosztott a további értékeken.

A tanulók értelmi fejlettségét fontosnak ítélték meg a válaszadók, a 4-es értéket 34-en (35,8%), míg az 5-öst 44-en (46,3%) jelölték. Az IQ tekintetében 44-en (46,3%) az 5-öst, további 23-an (24,2%) a 4-est jelölték, majd egészen az egyes értékig csökkenő sorrendű tendenciát mutatott a görbe.

IV. Az alábbiakban felsoroltak közül 1-5-ig terjedő skálán egyenként értékelje azokat a tényezőket, amelyeket Ön figyelembe vesz a tehetséggondozásra történő kiválasztásakor!

(Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább fontos a figyelembevétel során.)



3. ábra

A kreativitást a válaszadók többsége ötössel értékelte, 65 fő, azaz 68,4% választotta ezen értéket. További 22 fő (23,1%) 4-es értékelést adott. Ebből az következik, hogy fontosnak ítélik meg a tanulók kreativitását. A matematikai és logikai összefüggések felismerésére irányuló tanulói képességet 44 (46,3%) kitöltő értékelte a legmagasabb értékkel, valamint 29-en (30,5%) 4-es értékelést adtak ezen tulajdonság fontosságára. 14 fő (14,7%) 3-as, 6 fő (6,3%) 2-es és 2 fő (2,1%) 1-es értékelést adott.

A tanulási orientáció és stílus vonatkozásában ketten (2,1%) az egyes, tizennégyen (14,7%) a kettes, tizennyolcan (18,94%) a hármas, huszonheten (28,4%) a négyes, illetve harmincheten (38,9%) az ötös értéket jelölték.

A figyelem tartóssága tekintetében a legmagasabb értéket képviselő 5-ös kimagasló 53 (55,78%) értékelést kapott, 23 fő (24,2%) gondolja úgy, hogy 4-es értékkel illeti. 14 fő (14,73%) a közepes értékelés mellett, míg 5 fő (5,2%) a kettes érték mellett döntött. Az egyes értékre egyetlen pedagógus sem voksolt.

A problémamegoldó képességen is nagy volt az ötös értéket választók száma (60 válaszadó, azaz 63,15%). 21-en (22,1%) négyessel, 9-en (9,4%) hármassal, 2-en (2,1%) kettessel, 3-an (3,1%) egyessel válaszoltak.

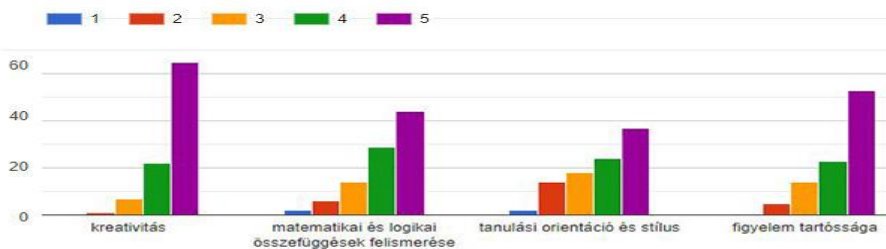
Az érdeklődési kör, illetve szabadidős elfoglaltság figyelembevételét 4-esre ítélték meg a legtöbben (44 fő, 46,3%). További 27-en (28,4%) 5-ös értéket jelöltek. 3-massal 15 (15,78%), 2-essel 4 (4,2%), egyessel 5 (5,2%) kitöltő értékelt.

A társas viselkedés tényezőként való értékelése a következőképpen alakult; 24 személy (25,2%) az 5-ös, 30 személy (31,57%) a 4-es, 25 fő (26,3%) a 3-mas értéket jelölte. A kettest 9 (9,4%), míg az egyest 7 (7,3%) pedagógus választott.

A kiemelkedő képességek tényezőjét nem meglepő módon 68 (71,57%) megkérdezett 5-ös értékkel, 22 (23,1%) 4-es, 5 (5,2%) pedig 3-mas értékkel értékelt.

IV. Az alábbiakban felsoroltak közül 1-5-ig terjedő skálán egyenként értékelje azokat a tényezőket, amelyeket Ön figyelembe vesz a tehetséggondozásra történő kiválasztásakor!

(Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább fontos a figyelembevétel során.)



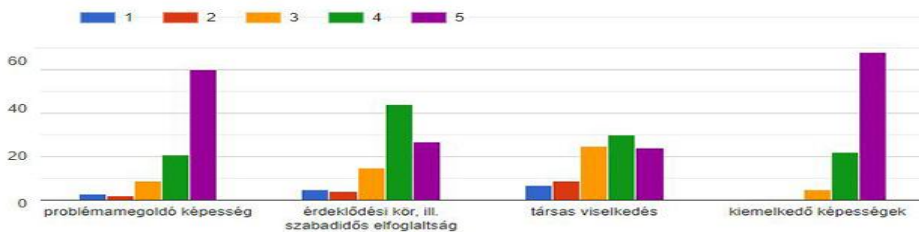
4. ábra

A IV. kérdést a továbbiakban a következő skálaértékekkel értékelték; a tehetségígéret érzelmi, akarati jellemzőit negyvenheten (49,4%) 5-össel, huszonnyolcan (29,4%) négyessel, tizenöten (15,78%) hármassal, hárman (3,1%) kettessel és ketten (2,1%) eggyessel.

A motiváció tekintetében 65 kitöltő (68,42 %) a legnagyobb értékkel, 23 fő (24,2%) négyessel, 7 fő (7,36%) pedig hármassal értékelte.

IV. Az alábbiakban felsoroltak közül 1-5-ig terjedő skálán egyenként értékelje azokat a tényezőket, amelyeket Ön figyelembe vesz a tehetséggondozásra történő kiválasztásakor!

(Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább fontos a figyelembevétel során.)

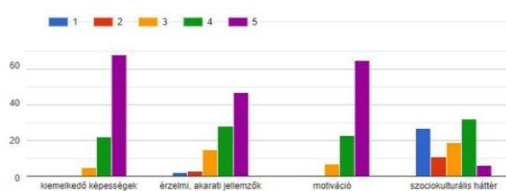


5. ábra

A szociokulturális háttér tényezőjét a legalacsonyabb értéket képviselő eggyessel 27 fő (28,42%), kettessel 11 fő (11,57%), hármassal 19 fő (20%), négyessel 32 fő (33,68%), ötössel mindösszesen 6 fő (6,3%) értékelt.

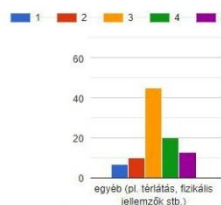
Az egyéb, mint például térletás, fizikális jellemzők stb. tényezőinek figyelembevétele a közepes érték legmagasabb számban való jelölésével jelenik meg a felmérésben. 45 fő (47,36%) választotta ezen értéket. Ezt követően a négyes érték jelenik meg, 20 fő (21%) voksolt erre. Az ötösre 13 fő, azaz 13,68%, míg a kettesre 10 fő (10,52%), az egyesre valamivel kevesebben heten (7,3%) szavaztak.

IV. Az alábbiakban felsoroltak közül 1-5-ig terjedő skálán egyenként értékelje azokat a tényezőket, amelyeket Ön figyelembe vesz a tehetséggondozásra történő kiválasztásakor!
(Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább fontos a figyelembevétel során.)



6. ábra

IV. Az alábbiakban felsoroltak közül 1-5-ig terjedő skálán egyenként értékelje azokat a tényezőket, amelyeket Ön figyelembe vesz a tehetséggondozásra történő kiválasztásakor!
(Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább fontos a figyelembevétel során.)



6. ábra

Az V. kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy a tanulótársak jellemzésére alkalmas, Gyarmathy Éva által összeállított, „Mit tudunk egymásról?” kérdőívet ismerik-e a tehetséggondozással foglalkozó pedagógusok, illetőleg milyen arányban használják ezt a tehetségek felismerésekor. Magas arányban, 24, 2%-ban, azaz 23 pedagógus még sosem hallott róla. Azok, akik nem használják szintén magas arányban voltak jelen a válaszadáskor 38,9%, tehát 37 fő nem használja ezen kérdőívet. A válaszadó tehetséggondozók 30, 5%-a (29 fő) rendszeresen elvégzi a tesztet minden évfolyamon. Ebből az következik, hogy a pedagógiai gyakorlatukban megjelenik a rendszeres felmérés Gyarmathy Éva kérdőívének segítségével.

6 fő (6,3%) az egyéb válasz lehetőségével élt. Egyikőjük azt válaszolta, hogy még sosem hallott róla, de nagyon tetszik neki a teszt és örül, hogy felhívtam rá a figyelmét. Ezt külön személyes sikerként könyvelem el.

1 válaszadó arról számolt be, hogy ugyan elvégezte, de első évfolyamon nem ad releváns válaszokat, és ő úgy ítéli meg, hogy második osztályban is a barátokat preferálják a kisiskolások.

V. Használja-e a tanulótársak jellemzésére alkalmas, Gyarmathy Éva által összeállított, „Mit tudunk egymásról?” kérdőívet?

95 válasz



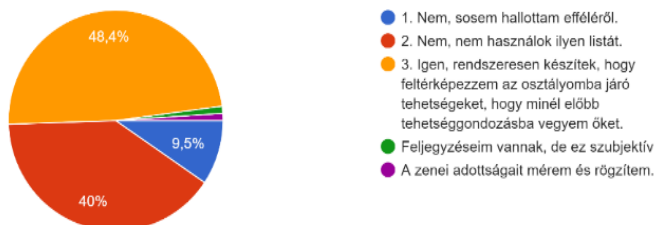
7. ábra

Olyan válasz is érkezett (1 fő), aki azzal érvelt, hogy ismerik, de nem használják. 3 fő (3,15%) egy másik metódust alkalmaz, mégpedig Nagy Jenőné által kidolgozott módszert használják a tanulótársak jellemzésére, aki kimagasló kutatásokat végzett az óvodai nevelés terén. Ebből arra következtettek, hogy a 3 válaszadó a kisebb korosztállyal dolgozik, azaz óvodapedagógusokhoz is eljutott a kérdőívem.

A VI. kérdés a tehetség feltárásának egyéb szintjeit vizsgálta. A tanulókról készített tulajdonságlisták készítésére kérdeztem rá. A szakirodalom szerint a tehetség feltárásának leggyorsabb és leghatékonyabb módszere az adott tanulókról készített tulajdonságlisták kitöltése. A válaszadók 48,4%-a (46 fő) rendszeresen készít, hogy feltérképezze az osztályába járó tehetségígéretek, hogy minél előbb tehetséggondozásba vegye. Mondhatni, a válaszolók nagyon nagy tábora, 40%, azaz 38 fő nem használja ezt a típusú feltérképezési metódikát. 9,5%, 9 fő még sosem hallott ennek a lehetőségéről. 1 személy a zenei adottságokra összpontosít, méréseket végez és feljegyzéseket készít. Míg egy másik válaszadó végez feljegyzéseket, de azokat szubjektívnek véli. A szakirodalomban megjelenő ajánlás szerint érdemes a tulajdonságlistákat a diákok tanító más kollegák véleményével is összevetni, illetve az általuk készített tulajdonságlistákat kielemezni közösen.

VI. A tehetség feltárásának leggyorsabb és leghatékonyabb módszere az adott tanulóról tulajdonságlisták kitöltése. Készít-e a tanulókról ilyen listákat?

95 válasz



8. ábra

Azt gondolom, hogy ennek révén elkerülhető a szubjektivitás, illetőleg egyenes arányban, az objektív vizsgálat megvalósulhat.

A tehetségjegyeket, mint kreativitás, motiváció, kiemelkedő képességek stb. személyi sajátossággként fogalmazzák meg és írják le a különböző tehetségmodellek. A következő kérdésben arról érdeklődtem, hogy melyek azok a személyiségjegyek, amelyek először felkeltik a pedagógusok érdeklődését, ami alapján esetleges vizsgálatokat végeznek a tanulón. Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös a leginkább fontosnak ítélt a figyelembevétel során.

Ezzel a kérdéssel párhuzamot szerettem volna vonni a IV. kérdésben megjelenő tényezőkkel, így ugyanazokat a szempontokat adtam ki értékelésre.

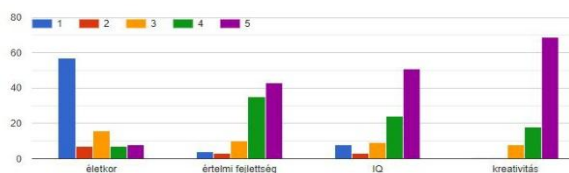
Az életkor kapcsán hasonlóan magas arányban választották az egyes értéket, 57 egyén (60%). A további értéket alacsony százalékot képviselnek. Az életkort nem tekintik mérvadónak a tehetségigéretes kiválasztásakor. A tehetséges gyerekek korán elsajátítják az írás, olvasás fortélyait. Tudásszomjuk nagymértékű.

Az értelmi fejlettséget azonban annál inkább figyelembe veszik a pedagógusok. A válaszadók közül 43 fő (45,2%) az 5-ös, további 35 fő (36,84%) a 4-es értéket jelölte. Alátámasztva ezzel azt, hogy a tehetséges gyermekek mentális korát érdemes figyelembe venni a kiválogatás során. Az IQ, az általános intelligencia mérése az egyik legelterjedtebb mérési eljárás a tehetség azonosításában. A tehetséggondozással foglalkozó kitöltők 53,68 %-a (51 fő) fontosnak ítéli meg az IQ milyenségét a

beválogatás során. További 24 fő, 25,26% négyes értékelést adott. A válaszolók fennmaradó 21%-a megosztott a további három értéken.

A kreativitás, a divergens gondolkodás különböző az intelligenciától. Elkülönülő képességcsoportok. A tehetségigérek felismerésekor a kreativitás figyelembevétele a személyiségjegyek tekintetében rendkívül fontos tényező. Számos kutatás hivatott a tehetség és a kreativitás összefüggésének vizsgálatával foglalkozni, melyek alátámasztják ezen állítást. A válaszadók 95-ből 72, 63%-a (69fő) is a legmagasabb értékelést választotta ezen tulajdonsággy figyelembevételekor.

VII. Melyek azok a személyiségjegyek, amelyek először felkeltik az érdeklődését, ami alapján esetleges vizsgálatokat végez a tanuló? (Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább fontos a figyelembevétele során.)



9. ábra

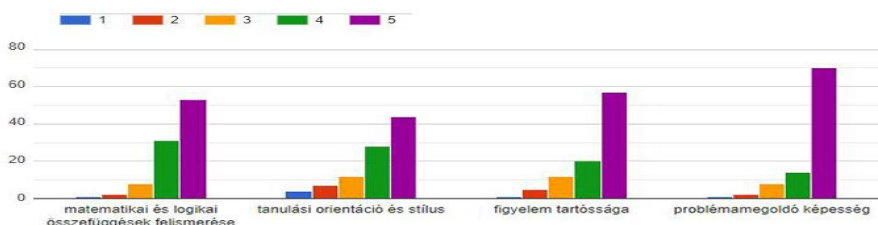
Az intelligencia sokoldalú. Howard Gardner a humán intelligenciát emberi intellektuális képességek sokaságaként írja le. Ezek közül a matematikai és logikai összefüggések felismerése egyfajta világfelismerő, megismerő obszerváció, azaz megfigyelés. A matematikai tehetségigérek felkutatásakor elengedhetetlen figyelembe venni ezen személyiségjegyet, mely egyfajta intelligencia-profil. A válaszadók két nagy táborra választott akképp, hogy a 4-es és 5-ös értékeket jelölte. 53 kitöltő (55,78%) a legmagasabb számot, míg 31 személy (32,63%) a második legnagyobb értéket jelölte, alátámasztva ezzel az általam olvasott kutatásokat. A tanulási orientáció és stratégia a produktív, eredményes tanulás kulcsai, melyek, ha megfelelőképpen hatékonyak, igen magas eredményeket reprodukálhat a tanuló. Kisiskolás korban ezek a „kulcsok” még kialakulóban vannak, ám a tehetséges gyermekek esetében előjelezhetik az ígért kialakulását. A válaszok tekintetében alátámasztottnak látom felvetésemet. Az ötös értéket 44 fő (46,3%), a négyeset 28 fő (29,47%) választotta, azaz elsőként figyelik

ezen személyiségjegyet tanulóiknál. A fennmaradó 23 fő (24,2%) válasza megoszlott a maradék három értéken.

„A tartós figyelem, az egyén azon képessége, hogy fenntartsa összpontosítását egy adott ingerre, ami egyben szükséges feltétele a megismerési folyamatoknak (észlelés, emlékezet, gondolkodás stb.).” (A tehetség kézikönyve) A figyelem tartóssága a domináns személyiségjegyek közé sorolható szintén a tehetségek kapcsán. Az, hogy a kisgyermek képes sok ideig koncentrálni egy feladatra, elmélyül a játékban a tehetség jelenlétére utalhat. A válaszadók is nagy százalékban elsőként jelölik ezt a tehetségjegyet, melyre felfigyelnek. Figyelemreméltó, hogy az előző kérdéskörben is magas 55, 78%-os eredményt hozott a válaszadók voksa. Jelen kérdésnél magasabb arányban (57 fő (60%)) jelölték ezen személyiségjegyet. További 20 fő (21%) a négyest választotta bebizonyítva a kutatások eredményét.

A tehetségre utaló jelek egyike a magas fokú problémamegoldó képesség, mely az átlagosnál fejlettebb kreativitást, valamint logikát feltételez, mely a kognitív és érzelmi erősségek jele. A tehetségigéretnek élvezik a problémamegoldást, az intellektuális aktivitást. Konceptualizálás, absztrahálás, és szintézis képessége határozott jellemvonás a tehetségek tekintetében.

VII. Melyek azok a személyiségjegyek, amelyek először felkeltik az érdeklődését, ami alapján esetleges vizsgálatokat végez a tanuló? (Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább fontos a figyelembevétel során.)



10. ábra

A felmérésben részt vevők közül rendkívül nagy számban határozták el magukat a legmagasabb érték kiválasztásánál, 73,68%, tehát 70 fő. 14 pedagógus (14,73%) a négyest választotta, mely szintén alátámasztja azon gondolatmenetemet, hogy a problémamegoldó képesség elengedhetetlen a releváns személyiségjegyek feltárásánál.

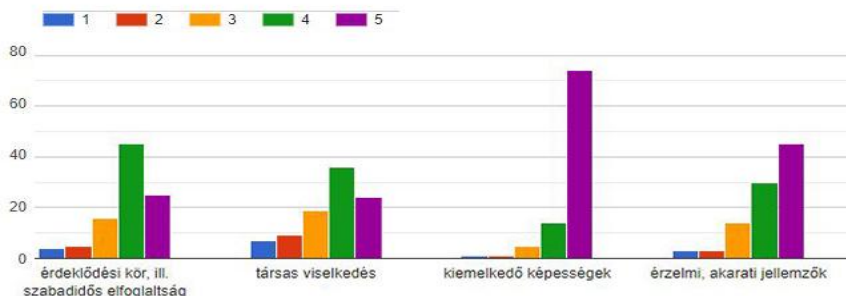
Az érdeklődési területek, illetve a szabadidős elfoglaltságok a tehetségigéretnek esetében eltérő lehet. Számos zenei tehetség hobbiként kezd el zenével foglalkozni. A kérdőív kitöltése anonim módon történt,

azonban arra mégis fény derült a válaszokból, hogy zenei tehetségekkel foglalkozó zenetanárok is kitöltötték őket. II. kérdésre adott válaszokból ez tisztán kitűnik. Legtöbbször a 4-es érték mellett döntöttek. Hasonlóan a II. kérdéshez, ahol 44 személy (46,31%) voksolt a 4-esre, míg az 5-ösre 27-en (28,4%). Jelen kérdésnél 45-en (47,36%) tették ezt. Valamint 25 fő (26,31%) a skálán szereplő 5-öst jelölte.

A társas viselkedés esetében megosztóak a válaszok. Minden értékre majdnem azonos arányban ikszeltek a VII. itemnél: 5=24 fő (25,26%), 4=36 fő (37,89%), 3=19 fő (20%), 2=9 fő (9,47%), 1=7 fő (7,3%), míg a IV. megválaszolendő item válaszai a következőképpen alakultak: 5=24 fő (25,26%), 4=30 fő (31,57%), 3=25 fő (26,31%), 2=9 fő (9,47%), 1=7 fő (7,3%).

A kiemelkedő képességek, mint személyiségjegyek meghatározó a kiválasztás során. Ezért nem lepett meg az eredmény, mely szerint a válaszolók közül 74-en (77,84%) az ötös, míg 14 fő (14,73%) a négyes mellett döntött. 7 fő az alacsonyabb értékeket jelölte, mely elenyészőnek mondható.

VII. Melyek azok a személyiségjegyek, amelyek először felkeltik az érdeklődését, ami alapján esetleges vizsgálatokat végez a tanulón? (Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább fontos a figyelembevétel során.)



11. ábra

Érzelmi, akaratú tényezők fejlesztése a tehetséggondozás egyik olyan feladata, mely szoros összefüggésben áll az érzelmi intelligencia kialakulásával. A tanuló teljesítményére hatást gyakorol az akaratú sajátosság, valamint az érdeklődés. Az akaratú kulcsfontosságú rendeltetése a kontroll és a koordináció. Olyan intellektuális aktivitásokat irányít, mint érzelem és attitűd, melyek a nehézkesen megközelíthető

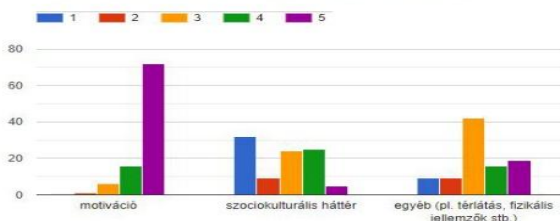
célok elérését biztosítják. Hiszen, ha valami túlságosan könnyedén megszerezhető, kevesebb akarat és érzelmi tényezőt igényel.

A válaszokat megfigyelve a hármas és az annál nagyobb értéket képviselő item értékek voltak a mérvadóak. 45 főnek, 47,36%-nak leginkább fontos a figyelembevétel során. További 30-an (31,57%) a második legmagasabb értéket jelölték válaszukként.

A motiváció definícióját Czeizel Endre ekképp fogalmazta meg: „*A motiváción az iskolában a szorgalmat és az akaraterőt, később a feladat iránti elkötelezettséget és megszállottságot értjük, vagyis azt az energiát, ami kell az adottságok képességgé válásához.*” (Czeizel; 2011, 41. o.) A motiváció a tehetségdiagnosztika aspektusából nézve egyfajta tehetségtípus, tehát több, mint személyiségjegy. A *Tehetséges diákok motivációs állapota* elnevezésű kutatás rámutatott arra, hogy a tehetségmentorálás folyamatában, a tehetségtámogatás terén nagyban lehet támaszkodni a tehetségigéreték önmotiváló, énhatékonyságára.

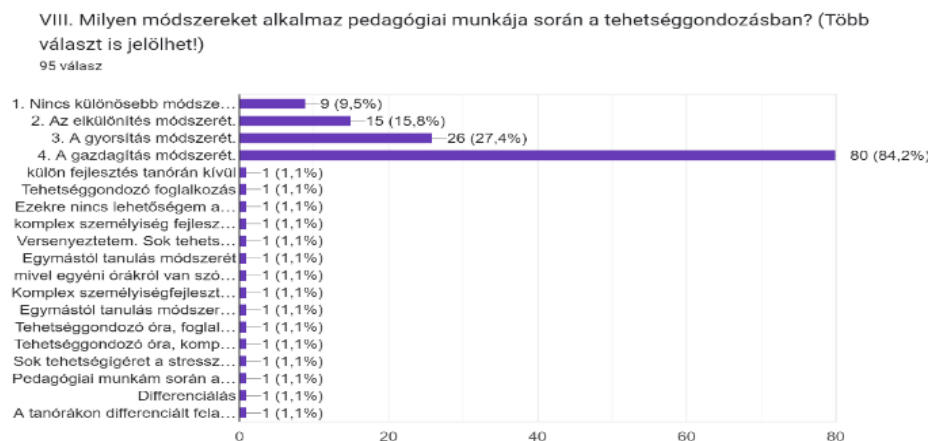
A VII. itemben válaszadóim alátámasztják a fent említett gyakorlatot, a 100%-ból 75,78% (72 fő) a leginkább fontosnak, valamint további 16,84% (16 fő) fontosnak tartja a motivációt. A szociokulturális háttér személyiségjegyként való értelében a pedagógusok vegyes értékeket jelöltek: 1=32 fő (33,68%), 2=9 (9,47%), 3=24 fő (25,26%), 4=25 fő (26,3%), 5=5 fő (5,2%). Ebből arra következtetnek, hogy nem, vagy nem minden esetben veszik figyelembe a vizsgálatokat megelőzően. Az esélyt a kibontakozásra mindenkinek meg kell adni. Egyéb tényezőként például a térlátást, fizikális jellemzőket adtam meg. Az értékek megadásának szempontjából a hármas érték toronymagasan állt a többihez képest. 45 egyén (47,36%) választotta. A további értékeken nagyjából kiegyensúlyozott volt a válaszok száma.

VII. Melyek azok a személyiségjegyek, amelyek először felkeltik az érdeklődését, ami alapján esetleges vizsgálatokat végez a tanulón? (Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább fontos a figyelembevétel során.)



12. ábra

A következő, VIII. kérdésben a tehetséggondozás során alkalmazott módszerek milyenségét volt hivatott felmérni. A válaszadók 84,2%-a (80 fő) alátámasztotta, a szakirodalom szerint is igen effektívként jellemzett gazdagítás módszere a leghatékonyabb a tehetséggondozás során. A gyorsítás metodikáját 26 fő (27,36%) találja célravezetőnek. 15 fő (15,78%) az elkülönülés módszerét is megjelölte. Érdekes megállapítás volt a „nincs különösebb módszer”, amit 9 fő (9,4%) választott. Az egyéb válaszok tekintetében a tanórán kívüli fejlesztés, tehetséggondozó órák, foglalkozások választ 3 fő jelölte meg. Az egymástól tanulás módszerét ketten, éppúgy, mint a differenciálást. A komplex személyiségfejlesztés metódusát egy személy jegyezte fel. A versenyeztetés módszerét ketten is leírták. Fejlesztés terén a versenyeztetésnél külön felhívták figyelmemet arra, hogy a stresszhelyzet leküzdésére ez a módszer kiválóan alkalmas.

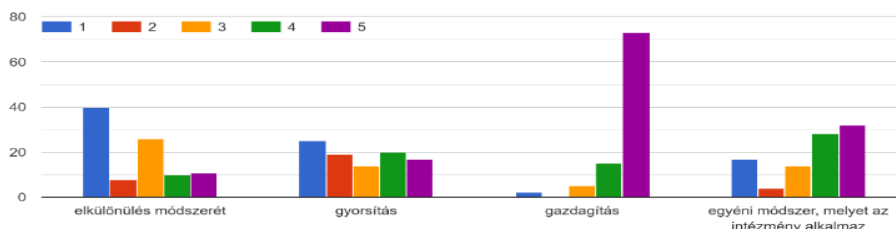


13. ábra

Az utolsó előtti kérdés a legeredményesebb tehetséggondozási módszert hivatott megkeresni. S mint az előző kérdésnél is, a gazdagítás módszerére kapott voksok toronymagasan vezettek. 73 pedagógus, tehát 76,84%- a válaszadóknak ítélte meg úgy, hogy a gazdagítás tekinthető a legalkalmasabb módszernek. A válaszokból egyes értékre a legtöbben az elkülönülés módszerének esetében szavaztak. A gyorsítás módszerére adott szavazatok kiegyenlítettnek látszanak, míg az egyéni intézményi

módszerek esetében többen vannak azok, akik hatékonynak tartják a saját intézményük metodikáját.

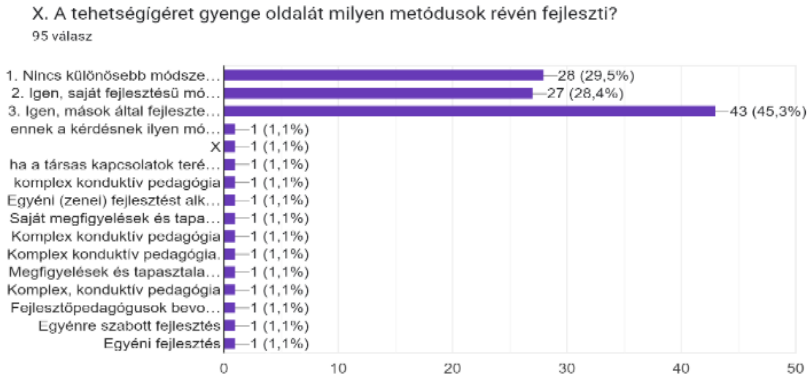
IX. Melyik módszert tartja a legeredményesebbnek? (Az 1-es érték a legkevésbé, az 5-ös érték a leginkább eredményes a tehetség gondozás során.)



14. ábra

Jelen űrlap utolsó itemében a tehetségigéret gyenge oldalának fejlesztésére irányuló kérdésemet a 3. pontban meghatározott mások által fejlesztett, az intézmény által módosítások nélkül adaptált módszert válasz volt a legtöbbször kiválasztott (43 fő, tehát 45,3%). Saját fejlesztésű módszert 27-en (28,42%) válaszolták. Míg olyan, aki nem használ különösebb módszert 28 fő (29,47%) volt. A tehetségigéret gyenge oldalának fejlesztésére irányuló módszerek tárháza igen széles. Ebből adódóan érkeztek az általam megfogalmazottaktól eltérőek is. Ezen válaszok a következőképpen alakultak: 3 fő a komplex, konduktív pedagógia módszerét írta le, mely inkább óvodás korúak tekintetében releváns, illetve a gyógypedagógiában használatos. Ezért kérdőívem feldolgozásában ezeket kevésbé vettem figyelembe. Az egyéni fejlesztés 3 fő válasza volt, de a megfigyelésekre és egyéni tapasztalatokra vonatkozó választ is ide kell venni (2 fő), hiszen ezek is egyénre szabott módszerek. Egy esetben fejlesztőpedagógus bevonásával végzik a gyenge oldal erősítését.

A válaszokból kitűnik, és alátámasztást nyer az a felvetés, mely szerint megfelelő hangsúlyt kell fektetni a tehetséges gyermek nehézséget okozó képességeinek alakításában, nem különben a személyiség fejlesztésére.



15. ábra

8.2 Reziliens gyermekek identifikálására irányuló kérdőív kiértékelése

Reziliens gyermekek identifikálása céljából Erdei Róbert: Reziliencia és iskolakezdés Doktori (PhD) disszertációjában szereplő kérdéssort dolgoztam át. (Erdi,2015) A reziliencia skála pedagógusoknak elnevezésű kérdéssor arra vonatkozik, hogy az állításokra olyan módon válaszolnak, hogy azt a számot jelölik, amely szerint az adott állítás legjobban jellemzi az adott pedagógus által oktatott gyermekeket. 12 állítást kellett kötelezően megválaszolniuk a tehetségekkel foglalkozó pedagógusoknak. Az 5-ös érték az erősen egyetértek, 4-es az egyetértek, 3-mas a nem tudom eldönteni, 2-es a nem értek egyet, az 1-es érték pedig a nagyon nem értek egyet.

A pedagógusi reziliencia skála első állítása szerint a tanuló, ha eltervez valamit meg is valósítja. A 95 válaszadó közül 58-an (61%) egyetértettek ezzel. További 21 fő (22,1%) erősen egyetértett. A többség szerint a tanulók képesek a terveik megvalósítására. A kitartás a reziliensek egyik ismérve.

A második állítás az általában elboldogul valamilyen módon. 61 fő (64,2%) értett egyet, 18 fő (18,94%) erősen egyetértett. „A reziliencia a legegyszerűbb megközelítésben a rizikónak, nehézségeknek vagy

stressznek való kitettség ellenére tapasztalható jó elboldogulást jelenti.”
(Masten, 2001 in: Erdei 2015)

Következőekben a pedagógusok (80%-a a válaszadóknak) nagyon egyetértettek azzal, hogy büszkéek tanulóik eddig elért eredményeire.

Kérem, válaszoljon a kérdésekre olyan módon, hogy azt a számot bekarikázza, amely szerint az adott állítás legjobban jellemzi az Ön által oktatott gyermekeit!

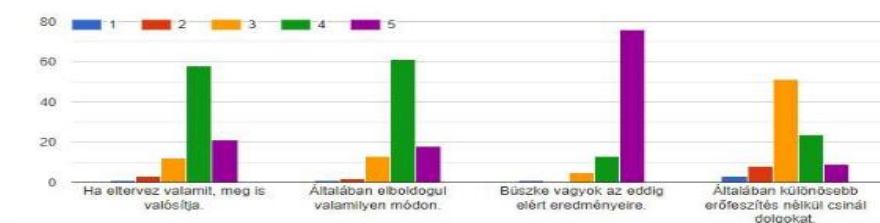
Erősen egyetértek 5

Egyetértek 4

Nem tudom eldönteni 3

Nem értek egyet 2

Nagyon nem értek egyet 1



16. ábra

A negyedik állítása az a kérdőívnek, hogy általában különösebb erőfeszítés nélkül csinál dolgokat. 53,68%-os értéket képviselt azok száma, aki nem tudja ezt a kérdést eldönteni. Magasabb értékben jelent meg azon válaszok, amik arra utalnak, hogy a tehetségigéreteket, azonban képesek meggyűrőzni az eléjük állított akadályokkal. 24 fő egyetértett, és 9 fő nagyon egyetértett ezen a fent említett kijelentéssel.

A „jóban van önmagával” az egyetértek, illetve az erősen egyetértek válaszok aránya magasabb volt. Összességében 43 plusz 14 válaszadó ítélte meg ekképpen. Százalékos arányban ez annyit tesz, hogy 70,5 % a pozitív önértékelésmegléletét, mint a reziliencia egyik védőfaktorát felfedezik tanítványaikban.

Hatodik pontban a kijelentés „úgy érzem, több dolgot tud egyidejűleg kezelni”. Ezen kérdésnél a válaszadók meglátása igen szerte ágazónak bizonyult, az összes lehetőség kapott voksot, és nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy a pedagógusok által tanított gyermekek

egyszerre több dolgot tudnának kézben tartani. A legmagasabb arányban nem tudták eldönteni a kitöltők (33 fő=34,73%).

Azokra az itemekre, miszerint a tanuló határozott és van önfegyelme, egyértelműen az egyetértés jellemezte a visszajelzéseket. Előzőre 62 fő (65,26%), utóbbira még magasabb arányban (74 fő=77,89%) érkeztek az állítások alátámasztását igazoló válaszok.

Kérem, válaszoljon a kérdésekre olyan módon, hogy azt a számot bekarikázza, amely szerint az adott állítás legjobban jellemzi az Ön által oktatott gyermekeit!

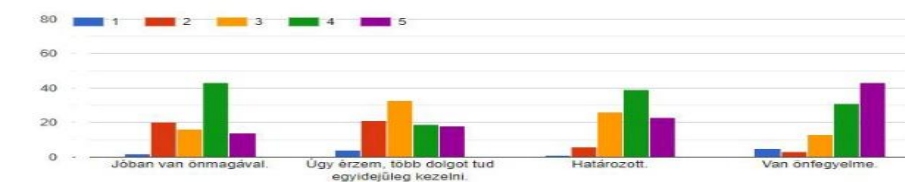
Erősen egyetértek 5

Egyetértek 4

Nem tudom eldönteni 3

Nem értek egyet 2

Nagyon nem értek egyet 1



17. ábra

„Mindig van olyan dolog, ami érdekli.” - erősen egyetértettek a pedagógusok ezen ponton. A válaszok 62,1%-ban tükrözték a szakirodalomban leírtakat, mely szerint a tehetségígéretetek érdeklődők. Az érdeklődés szoros kapcsolata a motivációval egyáltalán nem meglepő, hiszen mindenki szívesen foglalkozik azzal, ami érdekli.

A humorérzék meglete kardinális a tekintetben, hogy összefüggések fedezhetők fel az intelligencia és a humorérzék között. Magasan fejlett kognitív (gondolati), érzelmi képesség tulajdonosának magas az érzelmi intelligenciája, mely a viccek, tréfák megértéséhez (is) elengedhetetlen. Kutatások támasztják alá, hogy a humor a magas intelligencia jelenlétére utal.

Válaszadóim szinte maradéktalanul egyetértenek abban, hogy a tanuló talál olyat, amin nevethet. 58-an (61%) erősen egyetértenek, 26-an (27,36%) egyetértenek.

A következő (Ha nehéz helyzetben van, általában megtalálja a kiutat belőle) tétel ismét egyetértéshez vezetett. 23 fő a legmagasabb, 56

fő a második legmagasabb értéket jelölte meg. A problémamegoldó gondolkodás, kreativitás jellemző a tehetséges gyerekekre.

„Elég energiája van, hogy megtegye, amit kell.” – utolsó elemeként ez szerepelt a kérdőívben. A 47 fő (49,47%) erősen egyetértettek, további 34 fő (35,78%) egyetértett ezzel a megállapítással.

Kérem, válaszoljon a kérdésekre olyan módon, hogy azt a számot bekarikázza, amely szerint az adott állítás legjobban jellemzi az Ön által oktatott gyermekeket!

Erősen egyetértek 5

Egyetértek 4

Nem tudom eldönteni 3

Nem értek egyet 2

Nagyon nem értek egyet 1



18. ábra

9. Összegzés

Dolgozatomban a Tehetséggondozás és fejlesztés az iskolában címmel a Hátrányos helyzetű, reziliens tanulók felismerését és tehetséggondozását térképeztem fel. Az elméleti háttér feldolgozása közben nyilvánvalóvá vált a téma fontossága, aktualitása. Az 1990-es évektől kezdődően vizsgálják hazánkban a rezilienciát pedagógiai viszonylatban.

A reziliencia fogalmi meghatározására és szakmai definíciójára törekedtem a dolgozatom első részében. Olyan szakemberek munkáira támaszkodtam, mint például, a teljesség igénye nélkül, Járai Róbert, Vajda Dóra, Hargitai Rita, Nagy László, Csókási Krisztina és Kiss Enikő Csilla.

A tehetség definiálása volt a következőekben a célom, hogy átfogó képet nyújtsak az olvasónak ezen bonyolult tudományterület minél szélesebb körben való értelmezéséhez. Dr. habil Gyarmathy Éva, Príma

díjas neveléslélektani és klinikai szakpszichológus munkássága, Dr. Czeizel Endre kutatásai, megállapításai meghatározóak voltak dolgozatom elméleti hátterének megalapozásakor. Remélhetőleg sikerült kibontanom a tehetség, a talentum adottságait, melyek kiindulópontként szolgáltak a további értekezésem megfogalmazásakor.

A tehetségfejlesztő pedagógia lényegi munkájának leírásakor holisztikus összefoglalásra törekedtem, meghatározva a három kulcsfontosságú metódust. Az elkülönülés módszerét a tehetségekkel foglalkozó intézmények használják sajátossággként. A szakirodalomban előtérbe helyezett további két módszer, melyet a hátrányos helyzetű reziliens tehetségek tehetséggondozó foglalkozások keretében használnak, a gazdagítás (dúsítás) és a gyorsítás értelmezését is kifejtettem.

A tehetségazonosítás lényegi kérdése az, hogy a beválogatás folyamatában „csak” tehetségigérek feltárására van lehetőségünk. Az idő dönti el, hogy a gyermek beváltja-e a hozzáfűzött reményeket. S mint azt a dolgozatom elején is kifejtettem a reziliencia egy hosszabb időn keresztül kialakuló és hosszabb időszakon át tartó folyamat, eszerint a megfigyelés, kutatás éveken át tartó kitartó munka eredményeként lehetséges. Reményeim szerint lesz még erre lehetőségem.

A hátrányos helyzetű tanulók pedagógiai vonatkozású meghatározását tűztem ki célomul, melyhez Fejes József Balázs és Józsa Krisztián munkáit értelmeztem és emeltem bele dolgozatomba. A hátrányos helyzetű gyerekek tanulási motívumai is segítséget jelentettek a kérdőíves kutatásom összeállításakor.

Az anonim internetes kérdőívek 95 tehetséggondozó pedagógus részvételével hipotéziseim bizonyítását igyekezett alátámasztani. Vizsgáltam a pedagógiai módszereket, melyek az identifikálást, illetve a fejlesztést szolgálják. Kitértem a személyiségjegyek különböző variánsaira, sajátosságaira. A második kérdőívvel a reziliens tanulók identifikálását mértem fel egy reziliencia skála segítségével pedagógusok részére. Az adatfelvételt követően válaszok kiértékelése, az eredmények értelmezése révén hipotéziseim alátámasztása részben megtörtént. A vártnál alacsonyabb számú válasszal is alátámasztásra került a szakirodalmakból kirajzolódó legfontosabb képességek figyelembevétele a kiválogatás során, valamint azon feltevés is, hogy elengedhetetlen a

személyiség átfogó ismerete, fejlesztése a tehetségekkel történő foglalkozások során.

10. Záró gondolatok

„A leggyönyörűbb emberek azok, akik ismerik a kudarcot, a szenvedést, a harcot, a veszteséget, és megtalálják a kivezető utat a mélységből. Ezekben az emberekben megvan a kellő megbecsülés, érzékenység és megértés az élet iránt, amely eltölti őket részvétellel, kedvességgel és szeretetteljes törődéssel”. (Elisabeth Kübler-Ross)

A hátrányos helyzetű reziliens tanulók felismerése véleményem szerint nagyon nagy odafigyelést igényel. Mert azok, akik nem megfelelő szociális közegből érkeznek, gyakorta a szocializációjuk elmaradottságával is küzdenek kisiskolás korban, mely a jelenben még nagyobb problémát okoz, tekintettel a Covid-19 járványra, mikoris a gyerekek majdnem két évig otthon töltötték mindennapjaikat.

„A pedagógiai elméletalkotás és szakmai közgondolkodás mindenképpen profitálhat abból, ha a rezilienciát a gyermekek minél szélesebb körénél elérendő célként fogalmazza és határozza meg. A reziliens gyermekek mutatóinak összevetése a hasonló mértékű rizikónak kitett, de náluk rosszabb kimeneteket mutató sérülékeny csoporttal elárulja, hogy a reziliens jellemzők képesek megvédeni a gyermeki fejlődést és optimális sikon tartani, elég, ha a jobb minőségű iskolai bevéleési mutatókra, a jóval alacsonyabb mennyiségű BTMN diagnózisra vagy a számottevően jobb intelligenciára gondolunk. A pedagógiai elméletalkotás és oktatásirányítás fontos feladata lenne, hogy a reziliencia fejlesztését, mint elérendő és elérhető célt beépítse az oktatási dokumentumokba és a szakmai közgondolkodás szintjén is terjessze. A reziliencia fejlesztése nem kizárólag a reziliens gyermekek életét teszi könnyebbé és sikeresebbé, hanem családi, intézményi, kortárscsoportbeli és össztársadalmi szinten is pozitív hatással bír.” - írja Erdei Róbert doktori diskurzusának 24-205. oldalán.

„A nevelés előfeltétele az önnevelés” – Jung ily módon vélekedett a tehetséges gyerekekről. Pedagógushallgatóként fontos feladatnak tartom az élethosszig tartó alázatos tanulást, azt a fajta tudáselsajátítást, mellyel fejlődhetnek annak érdekében, hogy minél korszerűbb pedagógiai metódusok alkalmazására legyenek képesek.

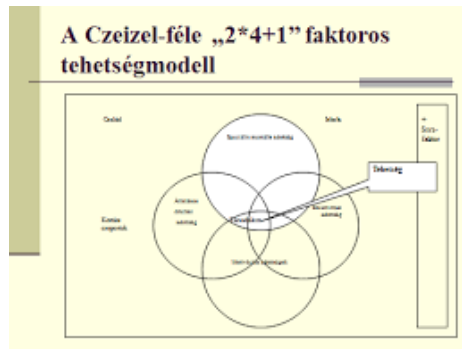
Irodalomjegyzék

- BALOGH László (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen
- BALOGH László (2006): Iskolai tehetséggondozó programok hatásvizsgálata. In Kelemen Elemér (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 303-322.). Budapest: Műszaki
- BALOGH László, MEZŐ Ferenc, KORMOS Dénes (2011): *Fogalomtár a tehetségpontok számára*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- BOLYAI JÁNOS: *Marosvásárhelyi kéziratok I.*, Az Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár, 2003.
- CSERMELY Péter (2006): *Innováció és tehetséggondozás*. Magyar Szemle, 15 (1).
- CSÜLLÖG Krisztina–LANNERT Judit–ZEMPLÉNI András (2015): Számít a pedagógus és az iskola! Oktatási Hivatal, Budapest
- CZEIZEL Endre (1997.): *Sors és tehetség*, Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest,
- DÁVID Mária, HATVANI Andrea, HÉJJA-NAGY Katalin: *Tehetségazonosítás a pedagógiában (Identifying Gifted Students in Education)*.
- http://tehetsegportal.tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/1dav_idmaria_12.pdf Letöltve: 2022. 08. 21.
- DOBI CSILLA (2025) Tehetséggondozás, fejlesztés az iskolában hátrányos helyzetű, reziliens tanulók felismerése, tehetséggondozása – TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
- DUDÁS Marianna (2013) *A hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozásának rendszerszemléletű megközelítése*. In Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit (szerk.): *VZDELÁVANIE, VÝSKUM A METODOLÓGIA*. (pp.371-376) ISBN 978-80-971251-1-0
- Dr. TÓTH László (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó
- ERDEI Róbert (2015): *A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei* Sárospataki Pedagógiai Füzetek. (pp. 99-114.) ISBN

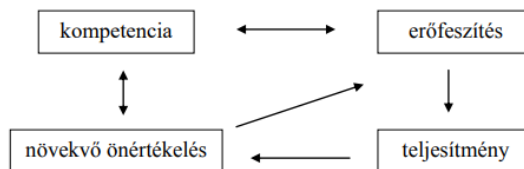
- 0230-0435 http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4533/1/99_114_Erdei.pdf
- ERDEI Róbert (2015): *Reziliencia és iskolakezddés*, Doktori (PhD) disszertáció (pp. 237-238.)
https://ppk.elte.hu/file/erdei_robert_dissz.pdf
- FEJES József Balázs, JÓZSA Krisztián (2005): *A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében*. Magyar Pedagógia, 105. 2. sz. 185–205.
- GYARMATHY Éva (2007): *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 73. oldal
- GYARMATHY Éva (2012): *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 238-204. oldal
- GYARMATHY Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest.
- GYARMATHY Éva (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
- GYARMATHY Éva (2010): *Atipikus agy és a tehetség II. Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok*. MTA Pszichológiai Kutatóintézet
- Hátrányos helyzetű tehetségek segítéséről szóló kérdőíves adatfelvétel és eredményei. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (Matehetsz), 2021.
- GORDON Győri János (2004): *Tehetségpedagógiai módszerek*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár. Gondolat, Budapest.
- JÁRAI RÓBERT, VAJDA DÓRA, HARGITAI RITA, NAGY LÁSZLÓ, CSÓKÁSI KRISZTINA, KISS ENIKŐ CSILLA (2015): *A Connor- Davidson reziliencia kérdőív 10 ítemes változatának jellemzői*. Alkalmazott Pszichológia, 2015, 15(1): 129–136
- JUNG, C. G. (2008): *A személyiség fejlődése*. Budapest, Scolar Kiadó
- KÓRÓDI KITTI, SZABÓ ÉVA (2019): *A tanulmányi reziliencia értelmezése: Kutatási, prevenciós és intervenciós lehetőségek*. Magyar Pszichológiai Szemle, 2019, 74.4/6. 527–545
- LORÁND Ferenc (1996): *Komprehenzív variáció a „tehetséggondozásra”*. In Papp György (szerk.): *Jelentés a*

- gyermekek helyzetéről Magyarországon* (pp. 69-75). Budapest, Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma Kiadása
- MEZŐ Ferenc (2008): *A tehetségdiagnosztika alapjai*. In: Mező Ferenc (szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka kör, Debrecen, 11–60. o.
- PÁSKUNÉ Kiss J. (2010): *Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében*. Habilitációs értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- RENZULLI, J. S. (1978): *What makes giftedness? Reexamining a definition*. Phi Delta Kappa
- RENZULLI J.S., REIS S.M. (1985): *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press, Mensfield Center, CT 28. o.
- STIPEK, D. J. (1993): *Motivation to learn: from theory to practice*. Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts
- SZABÓ Dóra Fanni (2021): *Az oktatási reziliencia többszempontú vizsgálata 4. és 6. évfolyamos tanulók körében*. Ph. D értekezés, Szeged
- SZÉKELY Iván (2015): *Reziliencia: a rendszerelmélettől a társadalomtudományokig*. Replika, 94 (2015/5. szám): 7-23
- TÓTH László (1998): *A tehetségesek tanítása*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Internetes források:
- <https://tehetseg.hu/> Megtekintve: 2023. 03. 08.
- <https://tehetsegkezikonyv.tehetseg.hu/page.php?id=418> Megtekintve: 2023.03.08.
- <https://matehetsz.hu/magyar-tehetsegsegito-szervezetek-szovetsege> Megtekintve: 2023. 03. 08.
- http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Czeizel_es_Paskune_konyve_Didakt_Kiado_2015.pdf Megtekintve: 2023. 03. 25.

Ábrajegyzék



19. ábra Czeizel-féle $2 \times 4 + 1$ faktoros tehetségmodell



20. ábra Gyarmati Éva: A kompetencia hatására irányuló teljesítménynövekedés

Felhasznált jogszabályok

2011.évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről, Magyar közlöny 162. szám

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 67/A.§-a

GALUSKÁNÉ LÓNYAI ANIKÓ
SZLOVÁK NYELV ÉS HAGYOMÁNYOK ÁPOLÁSA
BÜKKSZENTKERESZTEN
PRESEVATION OF THE SLOVAK LANGUAGE AND TRADITIONS
IN BÜKKSZENTKERESZT

Absztrak:

Bükksgentkereszt település szlovák kultúrájának, hagyományainak, nyelvének megőrzéséről, ápolásáról szeretnék egy bemutatást tartani a településen működő intézményeken, szervezeteken keresztül. A szlovák nyelv használatát és a hagyományőrzést az óvodától az általános iskolán keresztül, a hagyományőrző klubtól a nemzetiségi önkormányzatig szeretném bemutatni. A település lakóinak az életében ma is fontos szerepet játszik a szlovák nyelv és a néphagyományok ápolása, szeretnék, ha ezek nem merülnének feledésbe, átadhatnák a fiatalabb nemzedékeknek. Ennek érdekében hagyományőrző rendezvényeket, összejöveteleket tartanak, aktívan beszélnek még szlovák nyelven. Mint jövőbeni szlovák nemzetiségi óvodapedagógus, hivatásomnak érzem, hogy az óvoda gyerekekkel én is megismertessem őseink, elődeink hagyatékát, kultúrkincseit, hagyományait, ezeket közösen átéljük, élményeket szerezve, ezzel is formálva személyiségüket, a népi kultúrához való viszonyulásukat. Számomra fontos, hogy a szlovák nyelvet már óvoda korban megszerettessem a gyermekkel, játékos formában ismerkedjünk a nyelvvel. A szlovák nyelvet szeressék, ismerjék és tovább vigyék hagyományainkat.

Kulcsszavak: nyelvhasználati hagyományok, szlovák nyelv, néphagyományok

Abstrakt:

Presentation on the Preservation of Slovak Culture, Traditions, and Language in Bükksgentkereszt. I would like to give a presentation about the preservation and promotion of Slovak culture, traditions, and language in the village of Bükksgentkereszt. My aim is to present how various institutions and organizations within the community play an active role in maintaining these values. The use of the Slovak language and the preservation of traditions are present from early childhood education through to local cultural organizations. These efforts can be seen in the local kindergarten, the primary school, the traditional heritage club, and the Slovak minority self-government. All of these institutions contribute to keeping the Slovak identity alive in everyday life. Slovak language and folk traditions still play an important role in the lives of the residents of Bükksgentkereszt today. There is a strong desire within the community to prevent these values from fading and to pass them on to future generations. In support of this goal, traditional events and gatherings are regularly organized, where the Slovak language is actively spoken and folk customs are kept alive. As a future Slovak minority kindergarten teacher, I consider it my calling to introduce young children to the cultural heritage, traditions, and values handed down from our ancestors. I believe in experiencing these together with the children—through shared activities and joyful

learning—so that we shape their personalities and strengthen their connection to our folk culture. For me, it is important that children develop a love for the Slovak language from an early age. In a playful, engaging way, we explore the language, so they can become familiar with it, enjoy using it, and take pride in continuing our traditions.

Keywords: language use traditions, slovak language, folk traditions, linguistic traditions

1. Bevezetés

A TDK dolgozati témaválasztásnál azért esett erre a témára a választásom, mert tősgyökeres Bükszentkeresztiként az életem minden napjaiban szerepet játszik a szlovák nyelv és a településen máig megtartott néphagyományok. Mindig érdeelt a falu történelme, a gyökereink, a szlovákság alakulása és a szlovák nyelv fennmaradása. Nagyon szeretek itt élni, ismerem a település szinte minden lakóját, szeretetteljes, családias kapcsolat van az emberek között. Mindig büszke voltam a hovatartozásomra, az identitásomra. Ide jártam óvodába, általános iskolába, éveken keresztül tanultam a szlovák nyelvet. Felnőttként több 40 órás szlovák nyelvtanfolyamon vettem részt. Háromgyerekes anyaként végi kísértem gyermekeim szlovák tanulását az általános iskolában, együtt tanultam velük, felelevenítve és bővítve tudásomat. Fontosnak tartom, hogy formáljam a gyermeim identitástudatát, hogy érezzék, hogy jó az, amit tanulnak, hiszen mi ide tartozunk, a gyökereink szlovákok. Már 12 éve dolgozom a Bükszentkereszt Szlovák Nemzetiségi Óvodában, a mindennapi életem része a szlovák nyelv használata, a szlovák néphagyományok ápolása. Sokat éneklünk, verselünk, mesélünk szlovák nyelven az óvodában a gyerekeknek. A település rendezvényein mindig fellépünk az óvodás gyerekekkel, ahol a szlovák vers, ének és néptánc elengedhetetlen része a műsoroknak. Régóta figyelemmel kísérem a településen a szlovák nyelv alakulását, sokat beszélgetek az óvodás és iskolás gyermekek szüleivel, hiszen az iskola és óvoda révén ők is kapcsolatba kerülnek a szlovák nyelvvel. Iskolás gyermekekkel együtt ők is tanulják a szlovák nyelvet. A férjem is tősgyökeres Bükszentkereszt, aki a nagyszüleitől kiválóan elsajátította a szlovák nyelvet, esetenként a szlovákkal kevert tót nyelvet. Egymás között otthon gyakran mi is szlovákul beszélünk. Nagyszüleim is mindig szlovákul beszéltek egymás között. Minden évben a szlovák rokonok náluk nyaraltak, ezért sokat játszottam szlovák gyerekekkel.

Később a faluból többen Rozsnyó környékére költöztek, de ragaszkodva gyökereikhez, sokszor visszatértek az itt élő rokonokhoz, barátokhoz.

Szeretném bemutatni, hogy Bükkszentkereszten hogyan alakul a szlovák nyelv és a néphagyományok ápolása az óvodán, iskolán keresztül a különböző szervezetekig. Kutatásom célja, hogy feltárjam a Bükkszentkereszt településen élő emberek viszonyulását a szlovák nyelvhez és néphagyományokhoz. Azt vizsgálom, hogy mennyire van még jelen a szlovákság a településen a sok beköltözött és szlovák nyelvet eddig nem ismerő lakosság következtében, mennyire akarnak ők is ennek a nemzetiségnek, kultúrának a részesei lenni. A néphagyományok közösségformáló hatását és a szlovák kultúra fennmaradását vizsgálom, hogyan valósul meg a településen a néphagyományok ápolása. Mindezeket kérdőíves kutatással, interjúkkal, beszélgetésekkel a hagyományörző klub tagjaival, szülőkkel, szakirodalmak felhasználásával szeretném megvalósítani. A jelenlegi szlovák nemzetiségi helyzetről szeretnék egy átfogó, átlátható képet kapni a kérdőívek kiértékelése után.

Mint jövőben szlovák nemzetiségi óvodapedagógus, hivatásomnak tartom a szlovák nyelv átadását és a szlovák néphagyományok átörökítését a jövő nemzedékre, amit már óvodás kortól el kell kezdeni. Fontos feladatomnak tartom, hogy a szlovák nyelvet játékos formában megszerettessem már az óvodában, alapot adva a gyerekeknek az iskolai nyelvtanuláshoz, hogy felkeltssem az érdeklődésüket a szlovák néphagyományok iránt. Óvodánk szoros kapcsolatot ápol mind az általános iskolával, mind a hagyományörző klubbal, így a közös programokon keresztül a gyermekek saját szemükkel és fülükkel, kezükkel tapasztalhatják meg a Bükkszentkereszten máig is élő hagyományokat.

2. Bükkszentkereszt bemutatása

2.1. Bükkszentkereszt történelme, múltja

Bükkszentkereszti gyökerekkel rendelkezem édesanyám révén, az ő dédszülei, ükszülei Szlovákiából települtek be az akkori Új Hutára. Édesapám a házasságkötése után egy közeli faluból költözött ide, én már ide születtem. Szüleim, nagyszüleim elbeszélései alapján már egészen kicsi korom óta ismerem Bükkszentkereszt történetét. Sokat hallottam az

üveghutákról, az üvegfűjásról. Az általános iskolában minden évben ellátogattunk az Üvegműves Múzeumba, ahol részletes beszámolót hallhattunk a falu történelméről, ezek az ismeretek belevésődtek az eszembe, a faluról szerzett tudásomat megalapozva.

Ismereteim és olvasmányaim alapján Bükkszentkereszt történelme az 1700-as évektől került említésre. „A község kialakulását a diósgyőri koronauradalom által 1755-ben létrehozott üveghutájának köszönheti, eredeti nevét – Újhuta- is innen kapta. Az üveghuták telepítésének eredménye a Bükkben ma is létező három község, melyek közül időben az első Óhuta volt (mai Bükkszentlászló), másodikként létrejövő Újhuta, (1940-től Bükkszentkereszt néven) a harmadik pedig Répáshuta. Mivel az üveggyártáshoz kevesen értettek, ezért cseh, szlovák, lengyel, rutén és német származású üvegfűjő mestereket telepítettek be. Így kezdetben a három településen keverék szláv nyelven beszéltek”.¹

„A község tulajdonképpen alapítójának Simonides Jánost, az itt már meglévő üveghuta egyik bérelőjét tekintjük, az alapítás évének pedig 1755-öt. Az első bérelő Sztraka Ferenc volt. A hutában főleg szlovák és ruszin munkások dolgoztak. Újhután egy időben csak szlovákok laktak. A lakosság egy része ma is szlovák anyanyelvű. Simonides igyekezett gondoskodni falujáról, fakápolnát, kocsmát és kuglipályát építtetett, saját költségén szlovák nyelvű papot hozatott. A kápolna mintegy húsz év múlva leomlott. Helyén 1800-1801-ben új kőtemplomot emeltek. A berendezés nagy részét az 1786-ban feloszlatott pálos rend diósgyőri kolostorából hozták át. A falu gyorsan fejlődött, ahogy egymás után települtek be a környéken dolgozó favágók és erdei munkások (mészégetők, szénégetők). A lakosok száma az 1790-es években elérte a 247 főt. Mivel a koronauradalomban csak római katolikus vallású munkásokat alkalmaztak, ezért a falu lakosainak nagy többsége mindig is katolikus volt. 1895-ben a római katolikus plébános nyomására a szlovák lakosok elkezdték magyarosítani neveiket. A régi szlovák családnevek mára szinte kivesztek, viszont feltűnően gyakoriak a Petőfi, Rákóczi, Kinizsi, stb. „történelmi nevű” családok. A település 1940. február 16.-án vette fel a Bükkszentkereszt nevet. A szlovák etnikumú

¹ <http://www.bukkszentkereszt.hu> Bükkszentkereszt honlapja (Utolsó megtekintés: 2025. január 2.)

Bükkszentkeresztről az 1940-es évek elején a jobb élet reményében átköltöztek családok Csehszlovákiába, nagy részük Rozsnyó környékére.”²

Az üveggyártás nem tartott örökké, egyre kevesebben foglalkoztak vele, helyét átvette a mészégetés és a fakitermelés. A falu lakói ezzel tudták biztosítani megélhetésüket. Sok ember foglalkozott mészégetéssel. Egy kemence kiégetése több embernek adott megélhetési lehetőséget, ugyanis a kemencét mészkövel ki kellett rakni, napokon keresztül éjjel, nappal fűteni. (1. számú melléklet). Ehhez fát, követ kellett biztosítani. A kiégetett meszet kezdetben lovaskocsin vitték az ország egész területére, egy-egy fuvar napokig eltartott. A férjemet a nagyszülei nevelték, az ő családjában is mészégetéssel keresték a családfők a kenyeret (2. számú melléklet). Nagypapája 12 órás szolgálatban rakta és fűtötte a kemencét, aki igen fiatal, 10 éves unokájának átadta a „mészégetés csínját- bínját, a bokaépítés fortélyait, a meleg, kiégetett mész kiszedésének a keserveit”³ - ahogy ezt meg is írták az Észak-Magyarország napilap 1985. június 22. számában (2. számú melléklet).

„Az újhutai szlovákok a XIX. század második felétől kétnyelvűvé váltak, majd megkezdődött fokozatos asszimilálódásuk. A szlovákok speciális erdei tevékenységeik során – amikor jellemző munkaszervezeti formákban végezték a fa kitermelését és a mészégetést –, a szlovák nyelvet használták.

Azonban a fuvarozások alkalmával, a mésszel történt házaló kereskedelemben az érintkezés nyelve a magyar volt. Az asszimilációt gyorsította a vallás, az iskolai oktatás és a hivatalos szervek kötelező nyelvgyakorlatai is. A második világháború utána a fiatalok egyre a fiatalok egyre inkább feladták ősök nyelvét és így az 1960-70-es évekre már csak a legidősebbek beszéltek a faluban szlovákul.”⁴

„A kétnyelvűség fogalmát tágabb és szűkebb értelemben használjuk. Kétnyelvű tágabb értelemben az, aki minimum két nyelven beszélni tud, szűkebb értelemben pedig az a kétnyelvű egyén, aki két nyelven anyanyelvi, vagy közel anyanyelvi szinten beszél. Ilyen például, aki

² Bükkszentkereszt – Wikipédia (wikipedia.org) (megtekintés: 2024. október. 16.)

³ Észak Magyarország napilap 1985. június 22. szombat

⁴ Bükkszentkereszt Összefoglaló | *Száz Magyar Falu* | Kézikönyvtár (162-163. oldal)

kisebbségi helyzetben élő nyelvcsoporthoz tagja, vagy mint a határon túli magyarok.”⁵

„Bükkszentkereszt szlovák lakossága a XIX. század derekától kétnyelvűvé vált, és ez a mások világháborúig így is maradt. A második világháború után egyre kevesebben beszélték a szlovák nyelvet, amely folyamatosan passzívvá vált, majd csak a legidősebbek társalgási gyakorlatában érvényesült. Az egyes mondatokban a szlovák és magyar szavak keveredtek, a szlovák megfelelő híján alkalmazott magyar kifejezéseket szlovákul ragozták, vagy fordítva.”⁶

2.2. Bükkszentkereszt napjainkban

Bükkszentkereszt a Bükk hegység kelti részén, Borsod-Abaúj-Zemplén Vármegyében található. (5. számú melléklet)

„Eger és Miskolc közötti főútvonal mentén, a hollóstatói elágazástól csupán 4 kilométerre. A község Magyarország egyik legmagasabban fekvő települése.”⁷

A tiszta, magaslati levegő, a szervezett gyógynövényturák és kirándulások sok turistát vonzanak ide. Télen gyakran van hó, sokan járnak szánkózni, kirándulni a szemet gyönyörködtető fehér tájban. (3. számú melléklet)

Bükkszentkereszt lakossága szlovák gyökerekkel rendelkezik, az itt lakók büszkék hovatartozásukra, identitásukra. A település önkormányzata és annak vezetője, a polgármester nagy hangsúlyt fektet a szlovák nyelv ápolására, fennmaradására. Minden lehetőséget megragad annak a hangsúlyozására, hogy a település fennmaradásában, fejlődésében a nemzetiség, a szlovák nyelv mennyire fontos, biztatva minden lakót a nyelv megismerésére, használatára, tanulására. Ezt az is bizonyítja, hogy a településen a magyar mellett szlovák nyelvű táblák is jelölik az egyes intézmények, boltok, orvosi rendelő, gyógyszertár és még számos épület megnevezését. Az önkormányzat fenntartásában egy

⁵ Wardhaugh Ronald: *Szociolingvisztika*, Osiris-Századvég, Bp., 1995 (78. oldal)

⁶ Veres László: *Bükkszentkereszt*; Száz Magyar Falu Könyvesháza Kht., Bp., 2000 (Száz magyar falu könyvesháza) (112. oldal)

⁷<http://www.bukkszentkereszt.hu/index.php?lap=bukkszent> (utolsó megtekintés: 2024. október 24.)

óvoda, egy bölcsőde és egy általános iskola működik a településen. A település iskolája és óvodája nemzetiségi intézmény. Az óvoda létszáma jelenleg 36 fő, két vegyes korcsoportú csoporttal. A bölcsőde létszáma 11 fő. Az iskola tanulóinak száma idén igen magas, a Répáshutai tagintézménnyel együttesen 109 fő. Ápoljuk a szlovák hagyományokat, mind az iskolában, mind az óvodában. Az iskolában heti öt órában, az óvodában beszélgetés, ismerkedés, alapszavak megismerésével tanulják a gyerekek a szlovák nyelvet nap, mint nap. Mivel nemzetiségi intézmények, kisebb létszámú osztályokkal is képesek működni, nem kell a gyermekeknek a legközelebbi városba járniuk általános iskolába, óvodába. Az általános iskolai tanítás magas színvonalú, a legtöbb diák gimnáziumban és szakgimnáziumban tanul tovább. Nyolcadik év végén többen tesznek nyelvvizsgát szlovák nyelvből. A 2022-es népszámlálási adatok alapján, Bükkszentkereszten a nemzetiségi kérdés a következőképpen alakul: „2022-ben a lakosság 92,7%-a vallotta magát magyarnak, 27,9% szlováknak, 0,7% németnek, 0,4% ukránnak, 0,1-0,1% horvátnak, örménynek, románnak, ruszinnak, cigánynak, szlovénnek és szerbnek, 2,8% egyéb, nem hazai nemzetiségűnek (6,7% nem nyilatkozott;).”⁸

A településen Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat is működik. A két önkormányzat szoros kapcsolatban és együttműködésben dolgozik együtt. A Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat 1994-ben alakult. Az elnöke Telekes Antalné, nyugdíjas volt óvodavezető. Az elnökhelyettes Somogyi Judit pedagógus. Fő tevékenysége, hogy támogatja a szlovák nyelvet és szlovák népi kultúrát, hagyományokat ápoló tevékenységeket, rendezvényeket, identitást erősítő programokat, így a Hagyományörző Klubot, az óvodát, iskolát, helyi civil szervezeteket, hagyományápoló programokat, rendezvényeket. Az önkormányzat bevétele nemzetiségi feladatalapú támogatásból és különböző pályázatokból tevődik össze. Ebből tudja támogatni a Horenska Énekkart és Hagyományörző Klubot, hogy minél több helyre eljussanak és felléphessenek. Az általános iskolában támogatja a nyelvvizsga letételét a nyolcadikos diákoknak, határon belül és kívül vers, ének, mesemondó versenyeken való részvételt, a szlovákból jól teljesítő

⁸https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=08022 (utolsó megtekintés: 2025.01.02.)

tanulók minden szeptemberben egy hetes táborozását Szlovákiában, a pedagógusok szlovák továbbképzéseit és rengeteg eszközt, játékot, könyvet biztosít a tanulók számára. Szintén a támogatásával sikeresen pályázott az iskola interaktív táblákra és padokra. Az óvoda is minden évben részesül támogatásban. A pedagógusok szlovák nyelvű továbbképzésére mindenig van támogatás. A gyerekek és óvodapedagógusok népviseleti ruháit is a Szlovák Nemzetiségi Önkormányzatnak köszönhetik. Eszközöket, játékokat, könyveket is biztosít az óvoda számára. Szoros kapcsolatot ápol az Országos Szlovák Önkormányzattal, a Szlovák Nagykövetséggel, a Magyarországi Szlovákok Szövetségével, valamint a B.A.Z Vármegyei Területi Szlovák Önkormányzattal.

3. A szlovák nyelv és a néphagyományok ápolása az óvodában

A Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Óvoda Bölcsőde és Konyha a falu központjában található. Az épületet 2015-ben teljesen felújították egy pályázat keretében. Külsőleg is megújult, a belső tér is átalakításon esett át. Két csoport üzemeltetésére van lehetőség, 50 fő befogadó képességgel. Két csoportszobája van, mindkettő saját öltözővel, mosdóval. Található benne még vezetői iroda, szülői fogadószoza, tornaszoba, orvosi szoba. Az óvoda konyhája is az épületben van. Nagyon jól felszerelt. Mozgáskorlátozottak részére is alakítottak ki mosdót az óvodában. Teljesen új berendezési tárgyakat is ebben az évben kapott. Nagyon népszerű a gyerekek körében a fából készült galéria. Fent olvasó sarok és bábsarok, alul babaszoba és kisbolt került kialakításra. Az óvoda két udvarral rendelkezik. Elöl félig térkövezett, félig füvesített. Hátról egy hatalmas, kétszintes füvesített udvar játszótérrel, homokozóval. Nyáron kismotorral gurulnak, télen a dombról csuszkával, szánkóval csúszkálnak a gyerekek. Az óvoda tárgyi feltételeinek a fejlesztése az intézmény költségvetési keretének a függvénye, melyet az önkormányzat biztosít. Az intézmény további tárgyi eszközeinek fejlesztése pályázatok megírásával, helyi Gyermekünkért alapítvány, a Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat plusz támogatásával valósul meg.

Az óvoda létszáma jelenleg 36 fő, két vegyes korcsoportú csoporttal. Az intézményben jelenleg 2 fő szlovák nemzetiségi óvodapedagógus dolgozik, melléjük két pedagógiai asszisztenst

alkalmaznak. A pedagógusoknak a szlovák nyelv tanításában nagy segítséget nyújtanak az Országos Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat Pedagógiai Centruma által kiadott könyvek, kiadványok. A Pedagógia Centrum továbbképzésein és más szlovák továbbképzéseken is rendszeresen részt vesznek az óvodapedagógusok. Az óvoda egész életében szerepet játszik a szlovák nyelv. Az óvodapedagógusok minden tevékenységhez, témakörhöz, évszakhoz kapcsolódóan gazdagítják a gyermekek szókincsét. Kiszámolókat, mondókákat, verseket, dalokat tanítanak az adott témakörben. Kommunikáció szintjén használják az udvariassági formákat, az étkezésnél, öltözködésnél, tisztálkodásnál, a napirend többi részénél is tanulják az adott szavakat, kifejezéseket. Az óvodások mindig kétnyelvű műsorral készülnek a közösség rendezvényeire. (7. számú melléklet)

A Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Óvoda, mint nemzetiségi nevelést végző óvoda, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjára épülve alakítja ki a tevékenységi formákat, amelyek tartalmához felhasználja a nemzetiségi nyelvi, irodalmi, zenei, szellemi és tárgyi kultúra értékeit. Minden tevékenységi területen igyekszik a nyelvet alkalmazni, a hozzá kapcsolódó szavakkal, kifejezésekkel megismertetni a gyerekeket.

3.1. A nemzetiségi óvodai nevelés

„A nemzetiségi nevelést folytató óvoda mindkét nyelv, a magyar és a szlovák nyelv fejlesztését szolgálja. Az óvoda tevékenységi formáiban a két nyelv együttes használata érvényesül. A két nyelv használatának arányát a nevelési programban a fenntartó határozza meg, jelenleg az elvárása 0-30%. A hangsúly a nemzetiségi nyelv fejlesztésére tevődik. A cél, hogy a gyermekek megismerjék és megszeressék a szlovák nyelvet. A nemzetiségi óvodai nevelésben való részvételt a meghatározott nyilatkozat kitöltésével igényelhetik a szülők, törvényes képviselők. A nemzetiségi óvodai nevelés esetén a nyilatkozat az óvodai jogviszony megszűnéséig, vagy a kérelem visszavonásáig érvényes. A szülőnek (törvényes képviselőnek) legkésőbb május utolsó munkanapjáig írásban kell bejelentenie, amennyiben a gyermek a következő nevelési évtől nem kíván részt venni a nemzetiségi nevelésben. A szlovák nyelvoktatás hetente komplex formában, 70- 30%-s arányban történik. A nyelvet

igyekszünk minden tevékenységbe bevonni, szavak, kifejezések, mondókák, énekek formájában. A csoportnaplóban található a dokumentációja. A nemzetiségi nevelés célja: A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja. Az óvónő feladata, hogy változatos tevékenységekkel biztosítsa a gyermekek érdeklődését a szlovák nyelv terén. A nemzetiségi nevelésben az óvodapedagógus feladata, hogy anyanyelvi környezetet biztosítson a gyermekek számára, párhuzamosan használva a szlovák nyelvvel. Ez a kommunikáció a mindennapi élet része legyen, rendszeres és következetes. Ezzel tudja a gyermekeket felkészíteni az iskolai nemzetiségi nyelv tanulására, folyamatosan bővítve a gyermek szókincsét. Fontos, hogy ápolja a nemzetiségi kultúrához kapcsolódó hagyományokat, szokásokat, megalapozva a gyermekek nemzeti identitástudatát. Elengedhetetlen, hogy a szlovák hagyományörzés területén pozitív élményeket szerezzen a gyermek. Ennek az élményszerzésnek a legjobb módja a saját tapasztalás. Ehhez próbál a mi óvodánk minden lehetséges alkalmat megragadni, ebben segítségünkre vannak a hagyományörző klub tagjai is.”⁹

A nemzetiségi nevelés tartalma

A nemzetiségi óvoda az ONAP (Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja) szerint alakítja ki a tevékenységi formákat. Ehhez használja fel a tevékenységi formáiban a nemzetiségi kultúra irodalmi, nyelvi, zenei és tárgyi értékeit. „A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja. A nemzetiségi nevelést folytató óvodákban törekedni kell arra, hogy a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtése mellett – figyelembe véve a gyermek nyelvismeretét- minél teljesebbé váljon a nemzetiség nyelvén folyó kommunikáció. Az óvodapedagógus a rendszeresen visszatérő kommunikációs helyzettel biztosítja az utánzason alapuló nyelvelsajátítást. A nemzetiségi kultúrkincséből és az

⁹ Bükki Szlovák Nemzetiségi Óvoda Bölcsőde és Konyha Pedagógiai Programja

anyanemzet kultúrájából (irodalom, zene, népi játék) tudatosan felépített tematika segítségével változatos módon szervezi meg a nyelvelsajátítást. A kialakult nyelvi helyzetek függvényében, a természetes nyelvtanulási eljárásnak megfelelően rugalmasan alakítja csoportjainak heti és napirendjét.”¹⁰

A mindennapi tevékenységekben mindkét nyelv együttes használata kell, hogy érvényesüljön. Így a gyermekekben kialakul az óvodás kor végére a nemzetiségi nyelv iránt egy pozitív viszonyulás, megfelelő alappal, szókinccsel rendelkezik az iskolai nyelvtanulás megkezdéséhez, mondókákat, verseket, dalokat ismer szlovák nyelven. Ismeri a helyi hagyományokat, népszokásokat. A nemzetiségi óvodában játék közben is tanulják a gyerekek a nyelvet. A mindennapi játéktevékenységbe is bele lehet csempészni egy kis nyelvtanulást. A szerepjátékok közben nagyon jól lehet használni a szlovák nyelvet, ha az óvodapedagógus becsatlakozik a játékba. Egy-egy szót bele lehet szőni a vásárlásban szlovákul kérni a zöldséget, gyümölcsöt, vagy a babakonyhában sütés-főzés közben énekelni és mondókázni is szeretnek a gyerekek. Fontos az óvodapedagógus jelenléte, irányító szerepe is. A foglalkozásokhoz kapcsolódó szavak megismertetése is történhet játék közben. A népi körjátékok váltakozóan magyar és szlovák nyelven is közkedveltek az óvodások körében. Nálunk az elvesztettem zsebkendőmet – „Stratila som vreckovku” a legkedveltebb és leggyakrabban játszott körjáték. Az egyes szlovák nyelven mondott meséket is lehet játszani fejdíszekkel, esetleg elbábozni a gyerekeknek játékos formában. Ismételtetni az egyes szavakat, hiszen az ő nyelvelsajátításuk még az utánzáson alapszik, sikerének kulcsa a gyakorlás.

A gyermekek fejlődésének jellemzői:

„3-4 éves korban

A ki? mi? kérdésre megnevez tárgyakat, élőlényeket.

Mi ez? - Čo je to?

Ez egy auto. - To je auto.

Ki ez? - Kto je to?

Ez itt Janka. - To je Janka.

¹⁰17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról - Hatályos Jogszabályok Gy [HYPERLINK "https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT"](https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT) [HYPERLINK "https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM"](https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM)

Ismeri saját nevét.
Hogy hívnak? - Ako sa voláš?
Engem Hegedűs Lénának hívnak. - Volám sa Léna Hegedűsová.
Érti az óvodapedagógus közléseit.
Üljetek le a szőnyegre. - Sadnite si na koberec.
Ismeri az üdvözlési és udvariassági formákat.
Jó napot kívánok! - Dobrý deň prajem!
Megtanul néhány mondókát, verset, gyermekdalt, énekes játékot.
„Šošovička, hrášok, fazuľa,
kde ste boli tetka Zuzuľa?
(:Bola som ja na vodičku,
budem variť šošovičku.:)“¹¹

4-5 éves korszakban

Érti az óvodapedagógus közléseit.
Gyere ide- Pod' sem
Vegyé! el tányért és poharat - Vezmite si taniera a poháre
A ki? Mi? Kérdésre megnevez élőlényeket, tárgyakat.
Mi ez? - Čo je to? Ez egy labda. – To je lopta.
Ki ez? - Kto je to? To je Tomáš.
Ismeri a számneveket 6-ig.
Számolunk – Počítame
Egy – jeden, kettő- dva, három- tri, négy- štyri, öt- päť, hat- šest'
Tisztán ejti a hangokat.
Megtanul néhány mondókát, verset, gyermekdalt, énekes játékot.
„Ide, ide vláčik, ide, ide vlak.
A my malé deti, poďme nasad'at'.
Pôjdeme my do Poprádu,
kúpim esi čokoládu.
Ide, ide vláčik, ide, ide vlak.“¹²

5-6-7 éves korban:

Alkalmazza az állítás és a tagadás legegyszerűbb formáit.
Itt vagyok- Tu som. Nincs itt- Nie je tu.

¹¹ Detské pesničky - Šošovica, hrášok, fazuľka - akordy, texty, noty | Hudba.sk
(utolsó megtekintés: 2025. 01.01.)

¹² Detské pesničky - Ide, ide vláčik - akordy, texty, noty | Hudba.sk
(utolsó megtekintés: 2025. 01.01.)

Ismeri a számneveket 10-ig.

Számolunk – Počítame

Egy – jeden, kettő- dva, három- tri, négy- štyri, öt- päť, hat- šesť,

hét- sedem, nyolc- osem, kilenc- deväť, tíz- desať.

Tisztán ejti a hangokat.

Megtanul 5-7 mondókát, 5-7 verset, 5-6 gyermekdalt, 3-4 énekes vagy mozgásos játékot

„Medved’ku, daj labku

pôjdeme na svadbu.

Medvedica ráno vstala,

všetky deti vychystala,

medved’ku, daj labku,

pôjdeme na svadbu.”¹³

„Hlava, ramená,

kolená, palce

Kolená, palce

Kolená, palce

Hlava, ramená,

kolená, palce

Oči, uši, ústa, nos”¹⁴

„Čížiček, čížiček, vtáčik maličký,

povedz mi, čížiček, ako sejú mak?

Aj tak tak sejú mak, aj tak tak sejú mak,

aj tak tak sejú mak, aj tak sejú mak.

Čížiček, čížiček, vtáčik maličký,

povedz mi, čížiček, ako rastie mak?

Aj tak tak rastie mak, aj tak tak rastie mak,

¹³ Marta Lysáková Ľubica Kopinová Anna Podhorná: *Piesne, hry, a riekanky*. 1989 Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo (133.oldal)

¹⁴ Detské pesničky - Hlava, ramená, kolená, palce - akordy, texty, noty | Hudba.sk_(utolsó megtekintés: 2025.01.01.)

aj tak tak rastie mak, aj tak rastie mak.”¹⁵

Képesse válik a nemzetiségi nyelv tanulására. Bizonyos fokon birtokában van mindazon készségeknek és képességeknek, amelyek őt a szlovák olvasás befogadására, megtanulására alkalmassá teszi.”¹⁶

3.2. Hagyományápolás az óvodában

A hagyományok ápolása fontos szerepet játszik a gyermek személyiségfejlődésében és az érzelmi világnak a gazdagításában. A népi kultúrához való viszonyulását már óvodás korban meg kell alapozni. Ennek a legjobb módja a saját élményeken, saját tapasztalásokon alapuló élményszerzés, részvétel a közös hagyományörző rendezvényeken, programokon. Kiemelten fontos a néphagyományok személyiségfejlesztő hatása, mert minden ünnep, minden ilyen esemény, szokás feldolgozása során emberi értékeket állítunk a középpontba. Az összetartozás érzését, a családi, baráti légkört erősíti a hagyományok közös megélése.

„A néphagyományból merített tevékenységek a gyerekek teljes személyiségére hatnak, vagyis testi, lelki és szellemi szinten is jó hatással vannak fejlődésükre. Olyan értékekkel találkozhatnak ezeken a tevékenységeken keresztül, melyek a mai modern életben is fontosak. A pedagógus érték közvetítő munkájának mindenképpen fontos szerepe van elődeink tudásának, művészetének átadásába. Évszázadokon keresztül csiszolódott folklórkincsünket az ölbeli játékoktól a jeles napok hagyományain át a képi kézművességig sokszínű pedagógiai eszközként használhatjuk az óvodai mindennapokban.”¹⁷

„Az ünnepek, megemlékezések a gyermek nemzeti identitástudatának fejlesztésére, a hazaszeretet mélyítésére, egymás iránti tisztelet türelem alakítására, a közös cselekvés örömére, a közösség formálására szolgálnak”¹⁸

Ezeknek az ünnepeknek az időpontját az óvoda és éves ütemtervében határozza meg. Az óvoda minden dolgozójának feladata a hagyományok ápolása, azok átadása a jövő nemzedékének, hogy azok

¹⁵ Marta Lysáková Ľubica Kopinová Anna Podhorná: *Piesne, hry, a riekanky*. 1989 Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo (182. oldal)

¹⁶ Bükki Szlovák Nemzetiségi Óvoda Bölcsőde és Konyha Pedagógiai Program

¹⁷ RAABE *Óvónők kincsesládája*: 2024. szeptember (5. oldal)

¹⁸ www.bukkszentkereszt.hu Bükkszentkereszt honlapja (utolsó megtekintés: 2025. 01.01.)

még sokáig fennmaradjanak. Egyes ünnepeket csak az óvodába járó gyerekek körében ünnepeljük, zártkörűek, míg más hagyományápoló ünnepek a szülők számára is megtekinthetők. Az átélt élményeken keresztül egy erős kapocs alakul ki a gyermekekben a hagyományok iránt. Az óvodában megnyilvánulhat a hagyományápolás az adott eseményhez, ünnephez kapcsolódó dekorációban, népviseleti ruha viselésével is. Minden évben népviseleti ruhában, hozzá illő néptáncos műsorral lépnek fel az óvodás gyerekek az idők napján, a szlovák nemzetiségi napon és a falurendezvényeken, mint például a gombanapok. (8. számú melléklet)

A nevelési évben minden évszagnak megvannak a hagyományápoló ünnepei. Ősszel az idők napjára készülünk színvonalas, verses köszöntővel indított, zenés, táncos műsorral a szépkorúak szórakoztatására. Népviseleti ruhában lépnek fel a gyerekek, a szlovák hagyományoknak megfelelően nagyrészt szlovák verssel, énekkel. A szépkorúak használják és értik a szlovák nyelvet, mindig nagy tapsot kapnak tőlük a gyerekek. Szintén őszi hagyományörző program a „káposzta taposása”, amire minden évben áthívják az óvodásokat a hagyományörző klub konyhájába. A gyerekeknek lehetőségük van lábmosás után káposztát taposni, majd befűszerezni.

Az adventi időszakban a gyerekek kántálni járnak. Szlovák és magyar karácsonyi dalokat énekelnek az önkormányzatnál, az óvoda konyháján, a helyi boltokban, zöldségesben, a hagyományörző klubban. Ezért szaloncukrot, gyümölcsöt kapnak ajándékba, amit majd közösen elfogyasztanak a csoportban. A település központjában megrendezésre kerülő adventi gyertyagyújtáson is részt vesznek az óvodások. Rövid műsorral, karácsonyi dalokkal készülnek az ünnepre, egy kis óvadás gyűjtja meg a koszorún az első gyertyát. A szülők süteményt sütnek, forró teát és forralt bort készítenek, amivel megkínáljuk az együtt ünneplő falubeli embereket, a nézőközönséget, ezzel még ünnepibbé, meghittebbé varázsolva a közös várakozást a közelgő ünnepre. Szintén hagyomány a karácsonyi készülődés, munkadélelőtt. Mézeskalácsot sütünk, és karácsonyfadísz készítését az óvodában, amire a gyerekek szüleit, nagyszüleit is szívesen látjuk. Ez egy közös, meghitt készülődés az ünnepre. Kellemes karácsonyi hangulatot teremt a munka közben halkán szóló karácsonyi zene mind szlovák nyelven, mind magyarul. Szükség van ebben a rohanó világban egy kis lecsendesedésre, lelassulásra, a

gyermekkel együtt töltött közös tevékenykedtetésre, odafigyelésre és vidámságra.

Régi hagyomány a téli elűzése, a farsangolás is. Ilyenkor egész farsangi hetet tartunk, melynek része a hagyományos szalagos fánk sütése a hagyományörző klub tagjainak, a gyerekek nagyszüleinek a részvételével. Minden gyerek részt vesz a tészta dagasztásában, kiszaggatásában, és végül a finom, házi készítésű lekvárral való díszítésben. A helyi asszonyok mindig biztosítanak az óvodások számára házi lekvárt, amihez a gyümölcsöt saját maguk termesztik otthon, vagy a közeli réteken, eredőszélen gyűjtik össze. Népszerű a gyerekek körében a szeder és csipkelekvár. Második napon álarcot készítünk, díszítjük az óvodát a farsangi karneválra, felvonulásra. Két nap is lehet jelmezbe jönni. A vírusos megbetegedéseknek a függvénye, hogy nyitott a rendezvény a szülők előtt, megnézhetik e gyermekeik felvonulását, műsorát. A felvonulás után teadélelőttöt tartunk.

A tavaszhoz kötődő néphagyományunk a locsolkodás. Ilyenkor szép ruhában érkeznek mind a kisfiúk, mind a kislányok. A fiúk illatos kölnit hoznak, ezzel öntözik meg a lányokat. Szép locsolóverset mondanak, amiért cserébe a kislányok hímes tojást, csokitojást adnak a fiúknak. A legszebb hagyományörző ünnepünk az anyák napja. Erre az ünnepségre hetekig készülünk a gyerekekkel. Kézműves kis ajándékot készítünk az édesanyák és a nagymamák számára, minden gyerek saját kezűleg. Ilyenkor közösen kidíszítjük az óvodát, szívecskét festünk, rajzolunk, közösen vágunk a gyerekekkel. Kis műsorral is készülünk, ahol minden gyerek verset mond, énekel, szlovákul és magyarul is. Táncos, zenés műsorral, megható pillanatokkal kedveskedünk az édesanyáknak, nagymamáknak.

Minden évben készülünk az óvodásokkal a településen megrendezésre kerülő nemzetiségi napra. Az évben ez a legnagyobb feladat az óvodásoknak, hiszen itt nagyszínpadon, nagy nézőközönség előtt kell szerepelniük, helyt állniuk. Mindig népviseleti ruhában lépünk fel, hozzá illő táncos, énekes műsorral.

3.3. Kapcsolattartás más Szlovák Nemzetiségi Óvodákkal

A Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Óvoda a közeli szlovák gyökerekkel rendelkező településekkel, mint Bükkszentlászló és

Répáshuta, szoros kapcsolatban, együttműködésben áll. A három település között kialakult egy jól működő szlovák munkaközösség. Mindhárom óvoda pedagógusai minden évben találkozókat, szakmai napokat szerveznek, ahol módszertani ötletek cserélnek gazdát, pályázati lehetőségeket vitatnak meg, ezzel is segítve egymás munkáját. Másik ilyen nap a gyermekekkel közösen megtartott, a szlovák nyelvre épülő feladatokkal, játékokkal teli közös találkozó, ami minden évben másik óvodában kerül megrendezésre. Vannak szlovák versmondó, ének versenyek is, mikro csoportos megoldásban, ahol főleg nagycsoportos gyerekek szerepelnek, vagy bátrabb, a szlovák nyelvre fogékonyabb kisebbek.

A három szlovák gyökerekkel rendelkező (régbben hutáknak nevezett) település közül a legkisebb Bükkszentlászló már nem önálló falu, Miskolc városához csatolták, mint külső kerület. Általános iskolája nincs, Miskolcra járnak a gyerekek tanulni. Óvodája még működik, a miskolci MIOVI tagintézménye. Szlovák nemzetiségi intézmény, egy kis létszámú vegyes csoporttal működik, két szlovák nemzetiségi óvodapedagógussal. „A szlovák nyelvi nevelést Miskolc Megyei Jogú Város Szlovák Önkormányzata biztosítja, ami Bükkszentlászlón működik.”¹⁹ A településen máig nagyon hagyománytisztelő és hagyományápoló családok élnek. Itt még megtalálhatóak azok a szépkorúak, akik a boltban vagy a templomban még szlovák nyelven beszélgetnek egymással. „Répáshuta egy alig 700 lelkes kis település Magyarország északi részén, Borsod megyében.”²⁰ Bükkszentkereszttől 11km-re található. Közigazgatásilag Bükkszentkereszthez tartozik, a két településnek közös a jegyzői hivatala. A településen egy óvoda és egy iskola működik. Az iskola a Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola tagintézménye, csak alsó tagozatos diákok járnak ide. A nemzetiségi oktatásnak köszönhetően tud fennmaradni kis létszámú osztályokkal. A felső tagozatos diákok busszal járnak át Bükkszentkeresztre és néhányan Miskolcra tanulni. Az óvoda szlovák nemzetiségi, egy vegyes csoporttal üzemel, két szlovák nemzetiségi óvodapedagógussal és egy dajkával. Ők is hivatásuknak tekintik a szlovák nyelv átadását, a hagyományok őrzését,

¹⁹ MIOVI Szlovák Nemzetiségi Tagóvodája | miovi.hu (utolsó megtekintés: 2025. 01.06.)

²⁰ Szabadfalvi József és Viga Gyula: *Répáshuta – egy szlovák falu a Bükkben*, Herman Ottó Múzeum Néprajzi Kiadványai XIII. Miskolc, 1984

ápolását. Már óvodában tanulnak néptáncot a gyerekek. A falu rendezvényein mindig műsorral készülnek szlovák és magyar nyelven egyaránt. A szlovákság fennmaradásáért a Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat végez fáradságos munkát. A Répáshutai Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat támogatja az óvodát, az iskolát, eszközöket, játékokat, könyveket vásárol nekik, a néptáncsoportot, az énekkart és a helyi fiatalokat.

4. Szlovák nyelvtanulás és a néphagyományok ápolása az iskolában

A Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola a település központjában található, teljesen felújított, modern épületben. A tantermek korszerűen felszereltek, interaktív táblákkal vannak ellátva, modern berendezéssel, korszerű technikai eszközökkel. Mivel az iskolában nemzetiségi oktatás folyik, kis létszámú osztályokban tanulnak a gyerekek. 8 gyermektől már önálló osztályok indulhatnak, ennél kevesebb létszámmal csak összevont osztályok.

„A miskolci járás egyetlen szlovák nemzetiségi intézménye. Az alacsony osztálylétszámnak köszönhetően a tanulók személyre szabott oktatásban részesülnek, mind az egyéni képességeik fejlesztése, mind a tanulási nehézségek, illetve a tehetséggondozás terén. A szakos ellátottság 100% Az iskolában két gyógypedagógus illetve egy utazó gyógypedagógus tevékenykedik, akik segítik a BTMN-es és sajátos nevelési igényű tanulókat.”²¹ (9. számú melléklet)

4.1. Szlovák nyelv tanítása

„A nemzetiségi oktatás tartalmi követelményei a Nemzetiségi alaptanterv követelményeit veszi alapul és egészíti ki a nemzetiségi oktatás formáihoz igazodóan. Az iskolába nem kétnyelvű oktatás folyik, hanem nyelvoktató szlovák nemzetiségi oktatás, a szlovák nyelvet másodnyelvként tanítják magyar nyelvű tanulók számára, akik többségében szlovák nemzetiségűnek vallják magukat. Szlovák nyelvoktatás első osztálytól nyolcadikig tart. Az iskola pedagógiai

²¹ Bemutakozás – Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola (edu.hu)
(Utolso megtekintés: 2024. 11.01.)

programja ezen követelmények alapján készít helyi tantervet első osztálytól felmenő rendszerben, amihez figyelembe veszi a nemzeti iskolai oktatás irányelvét.”²² Minden tanuló tanulja a szlovák nyelvet, második anyanyelvként. Szlovák nyelv és irodalom tantárgy heti 5 órában, ezen kívül heti egy óra szlovák népismeret van a tematika szerint.

A népismeret az anyanemzet, a szlovák nemzetiség hagyományairól, kultúrájáról és történelméről nyújt ismereteket a tanulók számára. Az ének zenét a szlovák nyelven belül integráltan tanítják, ahol szlovák énekeket, napdalokat tanulhatnak meg a diákok. Heti egy testnevelés óra keretében szlovák néptáncoktatást tartanak. A tehetséges diákoknak lehetőségük van a repáshutai néptáncsoportban tovább fejlődniük. A néptánc tanítására szakos pedagógus biztosítja a gyerekeknek a kellő felkészítést. Az itt tanult táncok megállják a helyüket a fellépéseken. A szlovák népdalok megtanulására, gyakorlására énekkart tartanak a felső tagozatos lányok számára. Citera szakkörön további lehetőség van a tehetségek kibontakoztatásában. Az énekkar és a citerások rendszeresen, minden évben részt vesznek a Magyarországi Szlovákok Szövetsége által megrendezésre kerülő szlovák nyelvű országos vers-és prózamondó, valamint népdaléneklési versenyen. Ezeken a versenyek vers és próza kategóriákban már első osztálytól részt vesznek a szlovák nyelvre fogékony gyerekek, egészen nyolcadik évfolyamig bezárólag. Mindig nagyon szép eredményeket érnek el, sokszor a különdíjat is elhosszabbítják. A pedagógusok rengeteg időt fordítanak a gyerekek felkészítésére.

A következő versenyeken indultak az elmúlt évben a diákok:

- „Spievanky-veršovačky” regionális szlovák vers és prózamondó versenyen öt diák 1. helyezett
- Országos szlovák vers- és prózamondó verseny két tanuló 1. helyezett
- Országos szlovák OÁTV verseny 4. helyezett

A szlovák nyelv még elmélyültebben való elsajátításához az iskola több napos nyelvi táborokat szervez Szlovákiába, több iskolával ápol testvériskolai kapcsolatot. Népszerű a Hroneci erdei iskola, ahol más országok szlovák nyelvű gyerekeikkel ismerkedhetnek meg és

²² Pedagógiai Program – Bükk Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola (edu.hu)_(utolsó megtekintés: 2024. 11.01.)

mélyíthetik a nyelvtudásukat, szerezhhetnek újabb ismereteket és határon túli barátokat. Ehhez nagy segítséget kapnak a Nemzetiségi Önkormányzattól, mind anyagi támogatásban, mind a tábor szervezésében, az utaztatásban. Szintén támogatja a Nemzetiségi Önkormányzat a nyolcadik osztályban sikeres alapfokú nyelvvizsgát tevő diákokat a nyelvvizsga díjának kifizetésével. Ehhez a tanórákon minden felkészülést, támogatást megkapnak a szorgalmas tanulók. Akik szeretnének továbbtanulni szlovák iskolában, hogy nem vesszen el a tudásuk, lehetőség van Budapesten a Szlovák Tanítási Nyelvű Gimnáziumba jelentkezni. Az iskola folyamatosan pályázik a Magyarországi Szlovák Szövetség Közhasznú Alapítványához. Már sikeresen pályázott interaktív táblákra, padokra, berendezési tárgyakra. Jelenleg néptáncviseletre és nyelvkönyvekre van beadva pályázat. Nyelvkönyveket az Országos Szlovák Önkormányzattól is igényel az iskola.

4.2.Szlovák hagyományok ápolása az iskolában

A Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola pedagógusainak munkaközössége kiemelt feladatának tekinti, hogy a település szlovák hagyományait, értékeit megőrizze, fenntartsa, új értékekkel gazdagítva tovább adja az iskola diákjainak, a jövő nemzedékének.

Az iskolában egy évben többször megrendezésre kerülnek szlovák projekt napok és hetek is, ahol a helyi Hagyományörző Klub tagjai saját beszámolókkal, különféle gyakorlatias bemutatókkal színesítik a programokat. Ezek a programok a Hagyományörző Klub tagjainak részvételével zajlanak vagy a klub helységeiben, vagy az iskolában. Az őszi időszakban a hagyományörző klub konyhájában a hagyományörző tagok megtanítják a gyerekeknek a káposztasavanyítás fortéját. A gyerekek maguk reszelhetik le a káposztafejeket, lábmosás után a régi nagy fahordóban maguk taposhatják. Ezt igazán élvezik. A fűszerezésben is segíthetnek, megismerhetik a savanyítás folyamatát magyarul és szlovákul is. Később, mikor a káposzta megsavanyodik, lehetőségük van megkóstolni, enni belőle. Ezzel a tevékenységgel párhuzamosan az iskola konyhájában is tevékenykednek a hagyományörzők a diákok segítségével. Háromféle hagyományos szlovák ételt készítenek krumpliból, lisztből és sóból. „Kvakát” töltöttek

túróval, amit az iskolaudvaron lévő kemencében sütöttek ki, mákos nudlit főztek, szlovákul „makové súlance”-t és házi készítésű csipkelekvárral megkent lángost sütöttek, amit a végén közösen fogyasztottak el. Egy másik alaklommal igazi, házi szilvás gombócot készítettek a gyerekek nagy örömeire (9. számú melléklet). Szintén ősszel az iskola udvarán a lekvárfőzés fortélyaiba avatják be a gyerekeket. Üstben főzik a szilvalekvárt cukor nélkül, mint a régi időkben (10. számú melléklet). Adventi időszakban mézeskalácsot sütnek a gyerekekkel mind az óvodában, mind az iskolában a hagyományörző klub tagjainak segítségével. Az adventi gyertyagyújtáskor az első héten a falu központjában a nagyszínpadon megható kis műsort adnak az iskolások, óvodások, majd a következő héten a hagyományörzők szlovák és magyar versekkel, énekkel gazdagítva. Az adventi várakozást az iskolában megrendezésre kerülő karácsonyi gála koronázza meg, ahol az óvodás korosztálytól nyolcadik évfolyamig mindenki hangulatos karácsonyi előadással készül és örvendezteti meg a néző közönséget. A betlehemezéstől a legmeghatóbb karácsonyi zenéig minden látható és hallható. A tavaszi időszakban a régi, hagyományos tojásfestéssel ismerkedhettek meg a gyerekek, ahol hagymahéjban főzték meg levelekkel, növényekkel díszített tojást, amit nejlon harisnyanadrágba kötöttek. Megtanulták a gyerekek a finom, foszlós kalácssütésnek minden fortéját is. Akik számára a településen kiemelkedően fontos a néphagyományok tovább örökítése, azok a hagyományörző klub tagjai, akik rendszeresen tartott bemutatókon, mesedélutánokon, saját tapasztalatokat, emlékeiket szívesen osszák meg a gyerekekkel.

5. Hagyományörző civil szervezetek

5.1. Szlovák Nemzetiségi Hagyományörző klub

A Bükkzentkereszti Szlovák Nemzetiségi Hagyományörző Klub 1991. január 9.-én alakult meg Ladányi Endréné és Gémesi Károlyné tanárnők vezetésével, 23 alapító taggal. Mára a tagok száma már 52 főre emelkedett, aminek én is tagja vagyok. A tagok között számos pedagógus és óvodapedagógus is megtalálható, nyugdíjas és dolgozó, akik számára kiemelkedően fontos a néphagyományok tovább örökítése. A falu lakosságával és a falu vezetésével együtt mindenki közös érdeknek tartja

a szlovák nyelv és a szlovák hagyományok fennmaradását, ápolását, megőrzését. A klubbot a közös gyökerek és a szülőktől, nagyszülőktől szerzett ismeretek, emlékek tovább örökítése motiválja és tartja fenn. A hagyományörző klub tagjai rendszeresen részt vesznek az iskolások és óvodások életében. Bemutatókon, mesedélutánokon, saját tapasztalatikat, emlékeiket szívesen osszák meg a gyerekekkel. A Hagyományörző Klub helyet kapott a Községi házban, ahol bemutathatják a gyerekeknek és az ide érkező vendégeknek, őseinek hagyatékait, amivel nagyon ízlésesen berendezték azt a három szobát és konyhát, amit az Önkormányzat biztosít számukra. Ezeket a helységeket a régi kornak megfelelően rendezték be, ahol elmaradhatatlan a tisztaszoba is. Mindenki hozzájárult néhány otthonról hozott régiséggel, őseink hagyatékával. Megtalálhatóak itt szlovák nyelven hímzett falvédők, festett falitányérok, tulipános láda, régi üvegtárgyak, parázssal tölthető vasalók, a falu életéhez szorosan kötődő sparhelt, és a vallás fontosságát hangsúlyozva feszületek, szent ereklyék (12. számú melléklet). A tagok minden hónap első hétfőjén itt találkoznak. Minden hónapban megünnepelik a klub névnaposait. A tagok már a kezdetektől gyűjtik a régi szlovák dalokat, majd közösen, egymást tanítva énekelnek. Ennek a szép, közös éneklésnek a felismerése képpen megalakították a Hagyományörző Klub „Horenka” Énekkart. Az énekkar minden település szintű rendezvényen részt vesz, sőt, az ország más szlovák régióiban és Szlovákiában is. Azért, hogy az ország szlovák régiói, ahol őrzik és ápolják a szlovák néphagyományokat, jó kapcsolatban legyenek egymással, a Bükkszentkereshti Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat és a Hagyományörző Klub szervezésével 1994-től minden évben megrendezik településünkön a Szlovák Nemzetiségi Napot, találkozót. Ez a találkozó a falu egészét összefogja, a legkisebb óvodásoktól, iskolásoktól az idősekig. A vendégekkel megismertetjük az őseink kultúrájának hagyományörző műsorát. Szép csengésű szlovák dalokat énekelve, látványos néptáncot előadva, a hagyományörző klub tagjainak finom házi süteményeivel, kemencében sült finomságokkal várjuk az ide érkező vendégeket. Az iskola tornatermében minden évben kiállítás látható, helyi specifikumokkal. Pl: a mészégetés régi fényképek felhasználásával, szlovák népviseletű lakodalmas fotók őseinkről. Ez a találkozó a falu lakosságának éppúgy szól, mint a meghívott vendégeknek. Így lehetőséget adunk batári kapcsolatok, hosszú távú ismeretségek kialakítására, a szlovák

hagyományok ápolására. Minden évben, az idők napi rendezvények, ami szintén szlovák és magyar nyelven zajlik, az óvodások műsorával kezdve, az iskolások, az énekkar, a hagyományörző klub és a tiszteletes köszöntik a szépkorúakat. „A Bükkszentkereszti szlovák Nemzetiségi Önkormányzat pedig kitüntetéssel jutalmazza mindazon tagokat, akik aktív kulturális életet, hagyományörző tevékenységet végeznek, és felköszönti a 75 év feletti, kerek évfordulót ünneplő születésnaposokat.”²³

5.2. Bükkszentkereszti Horenka Hagyományörző énekkar

Ladányi Endréné Lujzika Néli vezetésével alakult meg az énekkar 1991-ben. A helyi asszonyok csodálatos magyar és szlovák népdalokat ismertek, amit szüleiktől, nagyszüleiktől tanultak. Ezeket a dalokat szerették volna összegyűjteni és mindenkivel megtanítani, átadni a jövő nemzedéknek, hogy ezek ne merüljenek feledésbe. Ezeket a dalokat minden hónapban közösen gyakorolják a Hagyományörző Klub helységében és a község kulturális rendezvényein előadják. Az itthoni fellépések mellett egyre több meghívást kapnak a környező településekre, sőt, még Szlovákiába is. Pl: Rozsnyó, Szepsi, Hrhov. Fellépnek olyan hazai településeken, ahol a szlovák kultúrai napjainkban is jelen van. Pl: Békéscsaba, Csabacsúd, Szarvas, Komlóska (12. számú melléklet). „Különböző szlovák nemzetiségi dalos versenyeken is részt vettek, kiváló eredményeket elérve.”²⁴

7. Összefoglalás, értékelés

Dolgozatom megírásával Bükkszentkereszt szlovák kultúrájának, hagyományainak, nyelvének megőrzéséről próbáltam egy átfogó képet bemutatni a különböző intézményeken és szervezeteken keresztül. A szlovák nyelv, a gyökereink, az identitásunk, hovatartozásunk a mai napig fontos az itt élő emberek számára. Sok emberrel beszéltem, így kijelenthetem, hogy a szlovák nyelv és a néphagyományok ápolása,

²³Telekes Antalné Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat *Hagyományápolás Bükkszentkereszten* Bükkszentkereszt, 2021.03.01. (113.oldal)

²⁴Telekes Antalné Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat - *Hagyományápolás Bükkszentkereszten* ,Bükkszentkereszt 2021.03.01.(32.oldal)

kultúrkincsünk őrzése és átörökítése még ma is fontos a településen. A szlovák gyökerekkel rendelkező családok átadják tudásukat, ismereteiket, emlékeiket a falu gyerekeiknek, nem szeretnék, ha ezek az emlékek elvesznének és a múltjuk feledésbe merülne. Megpróbálják ezeket életben tartani, gyermekeik, unokáik felé átörökíteni, formálni identitástudatukat. Az idősebb emberek többsége, a szépkorúak, a legidősebb generáció a mai napig beszél szlovákul. Itt mindenki ismer mindenkit, mint egy nagy család. Az utcán megállnak pár szót váltani egymással, mindenkinek van a másikhoz egy kedves szava. A faluban nagy az összetartó erő, az együvé tartozás. A betelepült idegeneket „pristač”-nak nevezik, de ők is könnyen beilleszkednek a falu életébe. Nagyon segítőkész és befogató emberek élnek itt, könnyű ide beilleszkedni. Ehhez nagymértékben hozzájárulnak a helyi hagyományörző rendezvények, ahol a település apraja-nagyja együtt ünnepel, szórakozik. Ezeknek a rendezvényeknek közösség kovácsoló erejük van. Könnyebben közelebb kerülnek egymáshoz a beköltözött emberek a bükksgentkeresztli lakosokhoz. A fiatalok az óvodában, iskolában sajátítják el elődeink nyelvét, a szlovák nyelvet. Velük együtt a szüleik is tanulnak, mindenki elsajátít néhány szót a szlovák nyelvből. Az iskolába és óvodába történő beiratkozásakor mindenki önkéntesen hozzájárul a nemzetiségi neveléshez. Örülnek, hogy a gyerekek szlovákot is tanulnak, mert, ahogy a közmondás tartaja, „ahány nyelven beszélsz, annyi embert érsz.”²⁵ A településen élő családok közül még van néhány olyan család, ahol mind a két szülő tősgyökeres Bükksgentkeresztli, de manapság inkább az jellemző, hogy csak az egyik szülő, és néhány családban egyik sem. A fiatal gyerekes családok körében egyre népszerűbb Bükksgentkereszt, sokan költöznek ide. A település lakói büszkék a múltjukra. Sajnos az otthon, családban folytatott szlovák nyelvű kommunikáció már igen ritka, csak a szépkorúak használják egymás között. A boltban, a postán, magyar nyelven folyik a kommunikáció. Az utcán az óvodások és az iskolások viszont két nyelven köszöntik az arra járó embereket.

Összességében elmondható, hogy a településen egy kis közeg kivételével szinte minden családban jelen van a szlovák nyelv, még ha nem is a kommunikáció szintjén, a gyerekeknek és az idős nagyszülőknek

²⁵ Közmondások, közmondások keresése » Szólások.hu

köszönhetően. Én személy szerint nagyon megszerettem a szlovák nyelvet, köszönhetően gyökereimnek, az otthonomnak, a gyermekeimnek és nem utolsósorban a munkahelyemnek. Folyamatos fejlődésen megyek keresztül, aminek úgy gondolom, hogy még nincs vége. Célom a diploma megszerzése után a szlovák nyelv tanulására összpontosítani és tökéletesíteni a kommunikációm. Tanulmányaim során egy igen helytálló idézettel találkoztam és ezzel szeretném zárni gondolatimat: „A szlovák nyelv nagyon szép és dallamos nyelv, de a szlovák nyelvtan nagyon nehéz.” „Slovenský jazyk je veľmi pekný a melodický, ale slovenská gramatika je veľmi ťažká”.²⁶

Felhasznált irodalom

- Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Óvoda Bölcsőde és Konyha
Pedagógiai Program 2022.
- Galuskáné Lónyai Anikó (2025) - Szlovák nyelv és hagyományok
ápolása Bükkszentkereszten – TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
Észak Magyarország napilap 1985. június 22. szombat
- KRÍŽOM KRÁŽOM *Slovenčina* A1+A2 Univerzita Komenskeho 2015.
16. oldal.
- Marta Lysáková Ľubica Kopinová Anna Podhorná: Piesne, hry, a
riekanky. 1989 Bratislava, Slovenské pedagogické
nakladateľstvo
- RAABE : *Óvónők kincsestára Módszertani kézikönyv*, 2024
- Szabadfalvi József és Viga Gyula: *Répáshuta – egy szlovák falu a
Bükkkben*, Herman Ottó Múzeum Néprajzi Kiadványai
XIII. Miskolc, 1984
- Telekes Antalné Bükkszentkereszt Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat
- *Hagyományápolás Bükkszentkereszten* Bükkszentkereszt, 2021.
03.01.
- Veres László: *Bükkszentkereszt*; Száz Magyar Falu Könyvesháza Kht.,
Bp., 2000 (*Száz magyar falu könyvesháza*)
- Veres László, Viga Gyula; *Önkormányzat, Bükkszentkereszt,
Bükkszentkereszt monográfiája*; 2001
- Wardhaugh Ronald: *Szociolingvisztika*, Osiris-Száadvég, Bp., 1995

²⁶ KRÍŽOM KRÁŽOM *Slovenčina* A1+A2 Univerzita Komenskeho 2015. (16. oldal.)

Bemutakozás – Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola (edu.hu)

<http://www.bukkszentkereszt.hu>

Bükkszentkereszt – Wikipédia (wikipedia.org)

Bükkszentkereszt Összefoglaló | Száz Magyar Falu | Kézikönyvtár (arcanum.com)

<http://www.bukkszentkereszt.hu/index.php?lap=bukkszent>

Detské pesničky - Šošovica, hrášok, fazuľka - akordy, texty, noty | Hudba.sk

Detské pesničky - Ide, ide vláčik - akordy, texty, noty | Hudba.sk
Detské pesničky - Hlava, ramená, kolená, palce - akordy, texty, noty | Hudba.sk

Közmondások, közmondások keresése » Szólások.hu

https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=08022

MÍÓVI Szlovák Nemzetiségi Tagóvodája | miovi.hu

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének

irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve

kiadásáról - Hatályos Jogszabályok Gy HYPÉRLINK

"<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>" HYPÉRLINK

"<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM>

Pedagógiai Program – Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola (edu.hu) (utolsó megtekintés: 2024. 11.01.)

Mellékletek

1. számú melléklet: Égő mészégető boksa napjainkban.

Forrás: Orliczki Attila



2. számú melléklet: mészégető boksa rakása, a képen Galuska István

Forrás: saját, családi fotó





Észak Magyarországi napilap, 1985.
június 22. Interjú a méhészetéről Galuska Istvánnal ²⁷

3. számú melléklet: Bükksgentkereszt
látképe

Forrás: Orliczki Attila



4. számú melléklet: Bükksgentkereszt
látképe télen

Forrás: Orliczki Attila



5. számú melléklet: Bükksgentkereszt
Szlovák Nemzetiségi Óvoda Bölcsöde
és Konyha

Forrás: saját fotó



6. számú melléklet: Óvodások fellépése.
Forrás: Orliczki Attila



²⁷ Észak Magyarországi napilap, 1985. június 22

7. számú melléklet: Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola²⁸



9. számú melléklet: Lekváfőzés az iskolaudvaron
A képen: Galuska Zsófia, lányom.
Forrás: saját fotó.



8. számú melléklet: Szilvásgombóc készítése a hagyományörző klub és az iskola diákjai részvételével.²⁹



10. számú melléklet: Havi gyűlés a hagyományörző klubhelyiségben.
Forrás: Telekes Antalné³⁰



11. számú melléklet: Horenka Hagyományörző Énekkar fellépése a Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Napon.
Forrás: Orliczki Attila



²⁸ Iskola_Legi_OA_1-scaled.jpg (2560×1706)

²⁹ <https://www.facebook.com/bukkisuli/photos/pb.100028021045075.-2207520000/2262891417072376/?type=3>

³⁰ Tősgyökeres Bükkszentiek | Csoportok | Facebook

ILYÉS-MAKRA KATALIN, SZILÁGYINÉ SZABADOS EDIT
A DIGITÁLIS KULTÚRA OKTATÁSÁBAN MEGJELENŐ ROBOTIKA
ÉS ANNAK HATÁSA
ROBOTICS IN DIGITAL CULTURE EDUCATION AND ITS
IMPACT

Absztrakt

A kutatás célja a digitális kultúra tantárgy keretében megjelenő robotika oktatásának feltérképezése és annak a tanulókra gyakorolt hatásainak vizsgálata volt, a Nemzeti Alaptanterv 2020 előírásai alapján. A kutatás középpontjában a robotikai ismeretek átadása, a kapcsolódó pedagógiai módszerek, valamint a diákok tanulási eredményeire és készségfejlesztésre gyakorolt hatás állt. A NAT 2020 kiemelt figyelmet fordít a digitális kompetenciák fejlesztésére. A robotika, mint tantárgyi elem, új megközelítést kínál az algoritmikus gondolkodás, a problémamegoldás és a technológiai ismeretek gyakorlati alkalmazására. Kutatásunk során mérési eredményeket, interjúkat és kérdőíves módszert alkalmaztunk, amelyekkel a tanulók attitűdjeit, tanulási eredményeit és a pedagógusok tapasztalatait vizsgáltuk. A kutatás eredményei szerint a robotika korai és széleskörű oktatásának bevezetése, mint a digitális kultúra tantárgy része, jelentős pozitív hatásokkal járhat. A robotika alkalmazása nemcsak technológiai ismereteket nyújt a tanulók számára, hanem problémamegoldó képességük, kreativitásuk és együttműködési készségük fejlesztéséhez is. Hozzájárul a 21. század kompetenciák megerősítéséhez, valamint az oktatás minőségének javításához. Azokban az intézményekben, ahol a robotikát megfelelő eszközökkel és szakszerűen képzett pedagógusokkal tanítják, nagy előrelépést mutatnak mind technológiai tudásukban, mind interdiszciplináris gondolkodásukban. Mindez rávilágít arra, hogy a robotika hatékony eszközként szolgálhat a komplex tanulási folyamatok támogatásában és a különböző tantárgyak közötti kapcsolatok megerősítésében. A robotika oktatásban való szerepének teljes kibontakoztatásához azonban elengedhetetlen az infrastrukturális feltételek biztosítása és a pedagógusok továbbképzésének fejlesztése. A tapasztalataink alapján egyértelmű, hogy ezeknek a hiányosságoknak a mielőbbi kezelése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a robotika minden tanuló számára hozzáférhetővé váljon. *Kulcsszavak:* digitális kultúra, robotika, IT az oktatásban

Abstract

The aim of the research was to map robotics education within the framework of digital culture and to examine its impact on students, based on the provisions of the National Core Curriculum 2020. The research focused on the transfer of robotics knowledge, related pedagogical methods, and the impact on students' learning outcomes and skill development. NAT 2020 pays special attention to the development of digital competences. Robotics, as a subject element, offers a new approach to the practical

application of algorithmic thinking, problem solving and technological knowledge. In our research, we used measurement results, interviews and questionnaires to examine students' attitudes, learning outcomes and teachers' experiences. According to the results of the research, the introduction of early and widespread education in robotics as part of the digital culture subject can have significant positive effects. The application of robotics not only provides students with technological knowledge, but also develops their problem-solving skills, creativity and cooperation skills. It contributes to strengthening 21st-century skills and improving the quality of education. In institutions where robotics is taught with the appropriate tools and professionally trained teachers, students show great progress in both their technological knowledge and interdisciplinary thinking. All this highlights that robotics can serve as an effective tool in supporting complex learning processes and strengthening the connections between different subjects. However, in order to fully develop the role of robotics in education, it is essential to ensure the necessary infrastructure and to improve the further training of teachers. Based on our experience, it is clear that addressing these shortcomings as soon as possible is essential to making robotics accessible to all students.

Keywords: digital culture, robotics, IT in education

Bevezetés

A robotika és a digitális kompetencia fejlesztése kulcsfontosságú a mai oktatásban, mivel ezek a területek alapvető szerepet játszanak a 21. századi készségek, képességek és a munkaerőpiaci igények kielégítésében. Az egyik ilyen terület az automatizáció és a mesterséges intelligencia térnyerése. A technológia rohamos fejlődése számos iparágban megváltoztatja a munka jellegét. Egyre több munkakörben szükség van programozási és robotikai ismeretekre, valamint az algoritmikus gondolkodás alkalmazására. Jövőben is hasznosítható készségekre tesznek szert a tanulók. Olyan készségekre, mint a problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, a kreativitás, valamint a technikai vívmányokkal való magabiztos munkavégzés. Ezek ma már nélkülözhetetlenek a legtöbb szakmában. Az oktatásnak fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy ezekkel az eszközökkel sikeresen alkalmazkodjanak a jövő kihívásaihoz. A digitális kompetencia fejlesztése olyan tudatosságot is magába foglal, amely segít a diákoknak biztonságosan és etikusan használni a digitális eszközöket. A robotika tanítása során a diákok megtanulják a problémákat kisebb, kezelhetőbb részekre bontani és logikus lépések sorozatával megoldani. Ez a gondolkodásmód nemcsak a technológiai területeken, hanem az élet

számos más aspektusában is hasznos. (Farkas et al, 2024) A 2020-as NAT-ban bevezetésre került a robotika sokoldalú oktatása már alsó tagozatos kortól, ez időszerűvé teszik ennek hatásának vizsgálatát a tanulásra, oktatásra. A robotika tanórai projektek, például egy robot megépítése és programozása lehetőséget adnak a diákoknak arra, hogy saját ötleteiket megvalósítsák, kreativitásuk fejlődjön. A diákok nemcsak technikai ismereteket sajátítanak el, hanem problémamegoldó készségeik is fejlődnek, miközben új megoldásokat keresnek az előttük álló kihívásokra. Emellett a csapatmunka során megtapasztalhatják, hogyan lehet együttműködve kreatív ötleteket kidolgozni és megvalósítani, ami hozzájárul a jövőbeli pályaválasztásukhoz és a munkahelyi helytállásukhoz. (Kaposi, 2013) A robotika oktatásában számos módszer alkalmazható az innovatív gondolkodás ösztönzésére. Például a diákok nyitott végű feladatokat kapnak, amelyek nem egyetlen helyes megoldást követelnek meg, hanem lehetőséget adnak kreatív ötletek kipróbálására. Egy ilyen óra során a tanulók különféle eszközöket használnak, például szenzorokat, motorokat és programozási platformokat, hogy egyedi robotokat tervezzenek és építsenek. Az órákon az interaktív tervezési folyamatot is hangsúlyozni kell. A diákok próbálgatják és finomítják ötleteiket, miközben megtanulják, hogy a hibák és kudarcok is fontos lépések a tudáshoz vezető úton. Ezen kívül a csapatmunka kiemelt szerepet kapott, ahol különböző nézőpontok és megközelítések találkozhatnak, így még komplexebb és kreatívabb megoldások születhetnek. Interdiszciplináris tanulás olyan oktatási megközelítés, amely különböző tantárgyak ismeretanyagát és módszertanát ötvözi egy-egy téma, vagy a probléma megoldása érdekében. Ez a megközelítés segíti a tanulókat abban, hogy holisztikusabb képet kapjanak a világ működéséről, és meglássák az összefüggéseket a tantárgyak között. Például egy robotika projekt során a diákok a matematika (mérések, szögek, arányok), a fizika (mozgás, erők), az informatika (programozás), valamint a művészetek (dizájn és kreatív tervezés) elemeit integrálva dolgozhatnak. Ez nemcsak az ismeretek elmélyítését segíti, hanem a valós problémák komplex megértését és megoldását is. Az tantárgyak összekapcsolásával a tanulás fejleszti a tanulók kritikai gondolkodását és rugalmasságát, miközben ösztönzi őket arra, hogy egy-egy témát több perspektívából vizsgáljanak meg. A robotika ötvözi a mérnöki tudományokat, a programozást, a fizikát és a matematikát, miközben

lehetőséget nyújt a diákoknak a közös munka gyakorlására. Egy robotikai projekt megvalósítása során a diákok együtt dolgoznak. A csapatmunkán alapuló projektek lehetőséget biztosítanak a kommunikáció, a kompromisszumkésztség és az együttműködési képességek fejlesztésére. Összességében fejlődnek a szociális képességeik. A robotika a tanítástanulási folyamatban vonzó, mert kézzelfogható eredményeket ad. A diákok azonnal látják munkájuk gyümölcsét, például amikor egy robot végrehajt egy programozott utasítást, interaktív tanulási élményt nyújt. A robotika segít megszerettetni azokat a tantárgyakat is, amelyek a tanulók csekély érdeklődést mutatnak. A gyakorlati alkalmazás révén a diákok könnyebben megértik az elméleti fogalmakat. A robotika oktatása lehetőséget biztosít arra, hogy minden diák – származásától vagy gazdasági helyzetétől függetlenül – megismerkedjen a legmodernebb technológiákkal. A robotikai szakkörök és projektek ösztönözhetik a lányokat is a műszaki és informatikai pályák választására, csökkentve az ezen területeken tapasztalható nemek közötti különbségeket. A robotika és a digitális kompetenciák fejlesztése nemcsak a munkaerőpiaci alkalmazkodóképességet erősíti, hanem széleskörűen hozzájárul a tanulók kritikus gondolkodásához, kreativitásához, együttműködési képességeihez és technológiai tudatosságához. Az oktatás ezen területeinek fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy a diákok magabiztos, tudatos és sikeres szereplői legyenek a digitális világ által formált társadalomnak.

Célunk választ találni arra, hogy rendelkeznek-e az intézmények korosztálynak/osztálynak megfelelő robotokkal? Továbbá a digitális kultúrában megjelenő robotikával, mint tanítási - tanulási módszerrel gyorsabban és hatékonyabban sajátíthatják-e el a tanulók a tananyagot? A robotika oktatása milyen területeken (pl. algoritmikus gondolkodás, problémamegoldás stb.) mutat pozitív változást? (Lénárd, 2020) A szakirodalom vizsgálata mellett összehasonlítást végzünk a NAT 2012 és NAT 2020 szerint tanuló osztályokban; interjút készítünk a digitális kultúrát tanító pedagógusokkal; összehasonlítást végzünk két azonos évfolyamú osztályban, és online kérdőíves kutatást végzünk a pedagógusokkal. Jelen tanulmány az TDK dolgozatunk alapján készült.

1. A NAT szerepe az oktatásban, annak alapelvei

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) az állami oktatás keretrendszerét és alapelveit határozza meg, irányt adva az oktatási intézmények számára. Fő célja, hogy egységes alapot biztosítson az oktatási-nevelési folyamatokhoz, ugyanakkor figyelembe vegye az egyéni képességek fejlesztését is.

Meghatározza az egyes tantárgyak tanításának célját, követelményeit és óraszámait, biztosítja a tudás átadásának egységességét és korszerűségét, elősegíti a kulcskompetenciák, például a digitális kompetencia fejlesztését, és hangsúlyozza a fenntarthatóságot, a társadalmi felelősségvállalás, valamint a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását.

1.1 Változások 2012-es NAT és a 2020-as NAT között

A 2012-es Nemzeti Alaptanterv (NAT 2012) fő célja az alaptudás biztosítása volt, inkább hagyományos szemléletet képviselt. A digitális kompetenciák fejlesztése még nem kapott kiemelt szerepet. Az informatika tantárgy jelentette a technológiai készségek oktatását. A hangsúly nagyobb mértékben a lexikális tudáson alapult. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv (új NAT vagy NAT 2020) jelentős modernizáció történt, a digitális kompetenciák előtérbe kerültek. A Digitális kultúra tantárgy bevezetése leváltotta a korábbi informatika tantárgyat, nagyobb hangsúlyt helyezve a gyakorlati készségekre, például programozásra, robotikára, problémamegoldásra, adatbiztonságra és az online környezet tudatos használatára.

A robotika témaköre is bekerült a tantervbe, kiemelve a technológiai innovációk szerepét. Az új Nemzeti Alaptanterv célja, hogy a diákok felkészüljenek a digitális világ kihívásaira, és a tanultak gyakorlati alkalmazását is megvalósítsák. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv elismeri, hogy a digitális készségek nem csupán az informatikai területeken, hanem az élet számos más területén is alapvetővé váltak.

1.2 A NAT 2020 a digitális kultúra tananyagot négy témakör köré csoportosítja

1. *Informatikai eszközök használata:* A gyermekeket segíti abban, hogy biztonságosan és hatékonyan alkalmazzák a digitális eszközöket és technológiákat. pl: számítógépek, okos eszközök, információk keresése, adatvédelem.
2. *Digitális írástudás:* Alapvető szoftverek ismerete, mint a szövegszerkesztő, táblázatkezelő, internetes keresés, e-mail, online kommunikáció. Az internet számos tanulási lehetőséget kínál, melyekhez szükséges a digitális írástudás. A digitális kompetencia mint alapvető készség. A digitális írástudás az információkereséstől az online kommunikáción és együttműködésen át a technológiai eszközök használatáig terjed. A robotika oktatása segíti a diákokat abban, hogy a technikai újításokat ne csak fogyasztói szinten használják, hanem aktívan hozzájáruljanak annak fejlesztéséhez is.
3. *Problémamegoldó gondolkodás:* Az összetett problémák megoldása, algoritmizálás, kódolás, programozás.
4. *Információs technológiák:* A robotika, webes és mobiltechnológiák. A robotika és kódolás sokak számára elsöre ijesztően hangzik, hogy mindezt az alsó tagozatban kezdjük. Azonban, olyan egyszerű, a fokozatosság elvét követve válik bonyolultabbá amelyek elsajátítására a 3–4. osztályos gyermek kognitív fejlettsége és ezért befogadóképessége már alkalmas. (NAT, 2020)

Talán a legfőbb újdonsága az új Nemzeti Alaptantervnek és a hozzá készült kerettanterv digitális kultúra részének ennek a témakörnek a hangsúlyos megjelenése. Fő cél természetesen nem az ipari robotika becsempészése, hanem elsősorban a gondolkodás fejlesztése. Az algoritmikus gondolkodás szerepe felértékelődött, jelentősége minden tantárgy tanulása során fontos. A tudatos és tervszerű gondolkodás kiváló eszköze a robotika és a kódolás. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv változásai jelentősen előremozdították a digitális készségek fejlesztését az oktatásban. A robotika és a digitális kultúra oktatásban való integrálása révén a diákok naprakész, gyakorlati tudást szerezhetnek, amely kulcsfontosságú a jövőbeli munkaerőpiacon való érvényesüléshez. Az új

NAT törekvései hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók ne csupán passzív felhasználók, hanem aktív, kreatív és tudatos digitális polgárokká váljanak.

1.3 Különbségek az óraszámokban és tartalmakban

A Digitális kultúra tantárgy óraszama a korábbi informatika tantárgy óraszámát követi, de a tartalom jelentősen átalakult. Az új tantárgy nemcsak a technológiai alapismeretekre fókuszál, hanem az eszközök hatékony és kreatív használatára is. A korábbi NAT-ban az informatika inkább az eszközhasználatra és a szoftverek alapszintű kezelésére koncentrált, míg az új tantervben a programozás, a robotika és a digitális problémamegoldás központi szerepet kapott.

NAT 2012 szerint			NAT 2020 szerint		
Évf.	Heti óraszám	Össz. óraszám	Évf.	Heti óraszám	Össz. óraszám
1-3.	Önálló tevékenységként nem jelenik meg.		1-2.	Önálló tevékenységként nem jelenik meg.	
4.	A szabadon választható óra terhére heti 1 órában		3-4.	1+1	68
5-6.	1	32	5-6.	1+1	68
7-8.	1+1	64	7-8.	1+1	68
9-10.	1+1	64	9-10.	2+1	102

1.ábra NAT óraszámok (Forrás: NAT 2012, NAT 2020.)

Táblázatos formában szemléltetjük a digitális kultúra/ informatika tantárgyak óraszámának változását a kétféle NAT szerint. A Nemzeti Alaptanterv 2012- es megjelenése szerint informatikaoktatásról beszélünk, melyet kevés óraszámokban tanulhattak a gyerekek. A 2020-as NAT szerint az informatika tantárgyat a digitális kultúra tantárgy váltja fel, már a 3. évfolyamtól, melybe bekerül a robotika, mint tantárgyi rész. A NAT-hoz tartozó kerettantervek alapján ezekben a táblázatokban összesítettük az óraszámokat. Az összehasonlítás során jól látható, hogy a NAT 2012 szerint csak a szabadon választható óra terhére heti egy órába volt lehetőség az informatika tantárgy oktatására. A legtöbb intézményben nem volt, vagy csak szakkör formájában, vagy még ebben a formában sem. Ezt követően 5. évfolyamban találkoztak a tanulók az

informatika tantárggyal. Az új NAT szerint 1-2. évfolyamon bevezetésre kerül a technológia és tervezés tantárgy. A 3. évfolyamtól kötelezően bekerült a digitális kultúra a tanterv részeként heti egy óraszámmal, valamint a robotika, mint tantárgyi rész. (1. ábra)

2. Robotika szerepe az oktatásban

A NAT 2020 bevezetésével a robotika, mint részterület, hangsúlyosabb lett a digitális kultúra oktatásban. A cél nem csupán az elméleti tudás bővítése, hanem a készségek, kompetenciák gyakorlati fejlesztése is, a robotika által. A digitális kultúra nevű tantárgyon belül lehetőség nyílik programozás és algoritmikus gondolkodás tanulására.

2.1 Robotika az iskolai gyakorlatban

A NAT 2020 keretében a robotikát gyakran LEGO robotokkal, micro:bit eszközökkel vagy más oktatási platformokkal oktatják.

Az ilyen eszközök lehetővé teszik a diákok számára, hogy:

- saját robotot építsenek, amely mozgásra képes,
- egyszerű programokat írjanak az eszköz vezérlésére,
- különböző érzékelők használatával a környezetükhöz alkalmazkodó eszközöket hozzanak létre.

A robotika tehát nemcsak a jövő technológiáját hozza közelebb a diákokhoz, hanem segíti őket abban, hogy aktív, kreatív és problémamegoldó gondolkodókká váljanak, megfelelve a NAT 2020 célkitűzéseinek.

2.1.1 A 3-4. osztályos tanmenet követelményrendszere

A NAT 2020 kerettanterve szerint a digitális kultúra tantárgy célja a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése, amely magában foglalja az informatikai alapok elsajátítását, az algoritmikus gondolkodás megalapozását, valamint a biztonságos és felelős eszközhasználatot.

3–4. évfolyam főbb tartalmai

Alapvető digitális ismeretek és eszközhasználat. A tanulók megismerkednek az alapvető informatikai eszközökkel (számítógép,

tablet) és ezek funkcióival. Elsajátítják a szövegszerkesztés, rajzolás és egyszerűbb adatkezelési technikák alapjait.

Algoritmikus gondolkodás fejlesztése: A tanmenet része az alapvető programozási fogalmak játékos, vizuális környezetben történő elsajátítása, például blokkalapú programozó eszközökkel (pl. Scratch). Ez segíti a logikai gondolkodást és a problémamegoldó készségek fejlődését.

Digitális biztonság és etika: A tanulók megismerkednek az internet biztonságos használatának alapelveivel, a személyes adatok védelmével és a felelős online viselkedéssel. Továbbá hangsúlyt kap a digitális tartalmak etikus használata.

Kreativitás és együttműködés: A tanmenet célja, hogy a tanulók csapatmunkában oldjanak meg digitális feladatokat, például történetmesélést, egyszerű animációk készítését vagy projektfeladatok kivitelezését.

A 3–4. évfolyam tananyaga a digitális kompetenciák megalapozására törekszik, amely a későbbi évfolyamok során elmélyül. Az oktatás célja, hogy a diákok ne csupán fogyasztói, hanem kreatív használói legyenek a digitális eszközöknek, miközben biztonságosan és felelősségteljesen mozognak az online térben.

A 3–4. évfolyamon a digitális kultúra tantárgy alapóraszám: 68 óra. A robotika és a kódolásra szánt idő ebből 16 óra. (OH, Kerettanterv, 2020)

2.1.2 Az 5-8. osztályos tanmenet követelményrendszere

A Nemzeti alaptanterv (NAT) 2020 kerettanterve szerint a digitális kultúra tantárgy célja az 5–8. évfolyamon a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése, beleértve az informatikai eszközök hatékony és biztonságos használatát, az algoritmikus gondolkodás erősítését, valamint a digitális világban való felelős részvételt.

5–8. évfolyam főbb tartalmai:

Információszerzés és -kezelés: A tanulók megtanulják, hogyan keressenek, értékeljenek és rendszerezzenek információkat különböző digitális forrásokból, valamint hogyan használják ezeket a tanulási folyamatban.

Algoritmikus gondolkodás és programozás: Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése érdekében a diákok megismerkednek a programozás alapjaival, egyszerű algoritmusok tervezésével és megvalósításával.

Digitális kommunikáció és együttműködés: A tanmenet hangsúlyozza a digitális kommunikáció formáit és eszközeit, valamint az online együttműködés lehetőségeit, beleértve a közös dokumentumszerkesztést és a projektmunkát.

Digitális tartalomkészítés: A diákok elsajátítják a digitális tartalmak létrehozásának módjait, beleértve a szövegek, prezentációk, képek és egyszerű multimédiás anyagok készítését, figyelembe véve a szerzői jogi és etikai szempontokat.

Információbiztonság és etikus magatartás: A tanulók megismerkednek a digitális világ veszélyeivel, az adatvédelem fontosságával, valamint a biztonságos és etikus online viselkedés alapelveivel. (OH, Kerettanterv, 2020)

Az 5–8. évfolyam tananyaga arra törekszik, hogy a tanulók magabiztosan és kritikusan használják a digitális eszközöket és platformokat, képesek legyenek egyszerű programozási feladatok megoldására, valamint felelősségteljesen és etikusan viselkedjenek a digitális térben. A robotika oktatásának bevezetése az 5-8. évfolyamon kiemelten fontos szerepet játszik a tanulók digitális és természettudományos kompetenciáinak fejlesztésében. Az életben a diákok már képesek összetettebb problémák megértésére és megoldására, valamint nagyobb fokú önállósággal rendelkeznek, ami megengedhető, hogy a robotika világában mélyebben elmerüljön. A robotika nem csupán a programozás és az elektronika alapjainak megértésére tanítja meg a tanulókat, hanem fejleszti a logikus és algoritmikus gondolkodásukat, kreativitásukat és problémamegoldó képességüket is. Az órák során a diákok valódi, kézzel fogható projekteken dolgoznak, amelyek során gyakran csoportokban kell együttműködni, így az együttműködés és kommunikációs készségeik. Az 5-6. évfolyamon a robotika oktatás célja az alapok lerakása. A tanulók megismerkednek a robotok működésének elméleti hátterével, egyszerű szerkezeteket építenek és alapvető programokat írnak. Ebben a fontos a játékos, élményszerű, hogy a diákok folyamatosan tanulnak folyamatosan. Kiemelt szerepet kap a kreatív tervezés és az egyszerűbb probléma megoldása, majd a tanulók

megtapasztalják a sikerélményt, ami motiválja őket egyéb tanulmányaik folyamán. Ebben a korosztályban a robotika oktatása gyakran projektalapú tanulásra épül, ahol a diákok csapatokban dolgoznak egy-egy hosszabb kiemelt feladaton.

„A tanmenet szervesen kapcsolódva az alsó tagozat cselekvésközpontú didaktikai megközelítésmódjához, a tanulók közvetlen tapasztalataiból építkeznek. A fogalomalkotás menete minden esetben a motiváció biztosítása mellett, a tanulók közvetlen digitális környezetének összetevőiből, cselekvéseiből, történeteiből indul ki. A kellően megalapozott, kis lépésekben megvalósuló új ismeret feldolgozását olyan mennyiségű rendszerező, gyakorló és összefoglaló tanóra követi, mely megteremti a kellően szilárd, többféle szituációban is alkalmazható digitális kompetenciák kialakításának pedagógiai hátterét. A tanmenet által javasolt óraszámok elosztása (2. ábra) jó támpont a tárgyat tanító tanárok számára, de ezektől kismértékben, az adott tanulócsoport ismeretében el lehet térni. A javasolt tevékenységek részletes leírása nagyban megkönnyíti az adott tanítási óra megtervezését, egyben jól jelzi a tankönyv szerzőinek törekvéseit. 5. osztályban is érdemes minél több cselekvési, konkrét tapasztalatszerzési lehetőséget adni a tanulóknak, passzív résztvevők helyett aktív alkotókká téve őket, ezáltal a kompetenciafejlesztés folyamatában.” (NAT 2020)

Óraszámok felosztása

Témák	Új tananyag feldolgozása (óraszám)	Képességfejlesztés, összefoglalás, gyakorlás, ellenőrzés (óraszám)	Teljes óraszám	Kerettantervi órakeret
I. Robotika, algoritmizálás, programozás	6	6	12	12
II. Bemutatókészítés, multimédiás elemek készítése	5	7	12	12
III. e-Világ és online kommunikáció	7	1	8	8
IV. A digitális eszközök használata	2	0	2	2

2. ábra Táblázat az óraszámok felosztása 5.o. (OH tanmenet 5. évfolyam, letöltés ideje: 2025.01.03)

A 7-8. évfolyamon a robotika oktatása már egy magasabb szintű, komplex tudásra épül, ötvözi a programozást, a mérnöki tervezés és a kreatív problémamegoldás elemeit. Ebben a korban a tanulók már nagyobb kihívásokra és mélyebb megértésre vágynak, így a robotika lehetőséget biztosít arra, hogy gyakorlati tapasztalatokat szerezzen a modern technológia világában. Az algoritmizálás, programozás, robotika

7. évfolyamon 15 órában, a 8. évfolyamon pedig 13 órában valósul meg. (OH tanmenet 7-8. o. digitális kultúra, 2020)

2.1.3 Középiskolai követelményrendszer

A 9–12. évfolyam digitális kultúra tanterve átfogóan fejleszti a diákok algoritmikus gondolkodását és programozási készségeit, lépésről lépésre vezeti be őket a formális programozási nyelvek használatába. A tananyag célja, hogy a tanulók képessé váljanak a problémamegoldás folyamatának megtervezésére, algoritmusok megalkotására és azok gyakorlati megvalósítására. Az alapok elsajátítása során a diákok megtanulják az algoritmusok létrehozásának és végrehajtásának folyamatát. Egyszerűbb típusalgoritmusokat ismernek meg, és megértik a vezérlési szerkezetek alapjait. Az első évben kiemelt szerepet kap az adatok és azok feldolgozásának megértése. A diákok egy magas szintű programozási nyelvet használnak, és komplexebb algoritmusokat alkotnak egy évben, a programok tesztelésére és hibajavítására is nagy hangsúlyt fektetnek. A tanulók gyakorlati tapasztalatokat szereznek, és elkezdnek hétköznapi problémákra digitális megoldásokat. A középiskolai évek során a programozási ismeretek tovább mélyülnek. A tanulók komplex feladatokat oldják meg, és fejlettebb algoritmusokat, adatstruktúrákat alkalmaznak. A hangsúlyosok hatékonyságának növelése és optimalizálása az algoritmussal, így az objektumorientált programozás gyakorlása központi szerepet kap. A digitális kultúra tanterv lehetőségei biztosítják a diákok számára, hogy sajátítsák el a programozást és az algoritmikus gondolkodás alapjait. A tanterv biztosítja, hogy a tanulók a digitális világban való eligazodáshoz szükséges készségeket és tudást megszerezzék, így a kreativitás és a problémamegoldó képességük megfelelővé válik a továbbtanuláshoz, munkaerőpiaci elvárásokhoz. (OH tanmenet 9-12. évf. 2020)

2.2 Robotika szakkör

A robotika szakkör számos területen járul hozzá a diákok fejlődéséhez, mindig élményszerű és interaktív módon segíti őket a 21. századi készségek elsajátításában. A szakkör célja nem csupán a programozás vagy az elektronika alapjainak megtanítása, hanem olyan komplex

készségek fejlesztése, amelyek a diákok jövőjében kiemelten fontos szerepet játszanak. Mint például a problémamegoldó készség fejlesztése, ahol a robotika projektek során a diákok gyakran találkoznak különböző kihívásokkal, kreatív gondolkodással és logikai lépésekkel kell megoldani. A robotika szakkör nem csupán technikai ismereteket nyújt, hanem készségek fejlesztését lehetővé teszi, hogy a diákok iskolai előmenetelében és későbbi életük során is meghatározó szerepet játszanak. A kreativitás, a csapatmunka, a problémamegoldás és a műszaki tudás együttes fejlesztése a robotika szakkör kiváló alapot teremt. (Barbalics & Solymos Dóra 2018.)

A robotika szakkör bevezetése már az általános iskola alsó tagozatán is számos előnnyel jár. A korai életkorban történő robotikai foglalkozások nemcsak játékosak és szórakoztatóak, hanem a gyerekek gondolkodásának fejlesztéséhez, kreativitásuk kibontakoztatásához és a technológiai ismeretek iránti érdeklődésükért. Az alsó tagozatos gyerekek tanulási folyamata elsősorban a játékra épül. A robotika szakkör során a diákok különböző építőkészletek és egyszerű programozási eszközök segítségével ismerkednek meg a robotok világával. A korai robotika szakkör lehetőséget teremt arra, hogy a gyerekek megismerkedjenek az alapvető technológiai eszközökkel, mint például tabletek, egyszerű programozási szoftverek és programozható robotok. Ezek a tapasztalatok vezetnek a digitális írástudás fejlődéséhez. A szórakoztató, interaktív foglalkozások során fejlődik a logikus gondolkodásuk, kreativitásuk és szociális készségeik. A robotika alapjainak elsajátítása megalapozza a későbbi tanulmányokat, és segít a gyerekeknek sikeresen eligazodni a digitális világban.

A felső tagos robotika szakkör is támogatja a diákok fejlődését. A technológiai készségek, a kreatív gondolkodás és a csapatmunka egyaránt jár a tanulók személyiségfejlődéséhez és jövőbeli sikerességéhez. A szakkör nemcsak szórakoztató és inspiráló tevékenység, hanem fontos eszköz a tanulók jövőbeli pályájának megalapozásában. A felső tagozatos robotika szakkör kiváló lehetőséget biztosít a tanulók számára, hogy mélyebben megismerkedjenek a technológia, a programozás és a mérnöki tervezés alapjaival. Ebben az életkorban a diákok már nagyobb kihívásokra és komplexebb feladatokra képesek, ami lehetőségek ad az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére és a gyakorlati tapasztalásra. A robotika szakkör olyan projektek révén kínál kihívást, ahol bonyolultabb

problémák megoldásán kell dolgozni. Az algoritmusok tervezése, hibakeresés és javítás során a tanulók fejlesztik a logikai gondolkodást és az analitikus készségeket. Ez a tudás nemcsak az informatika, hanem a matematika és más reáltantárgyak esetén is hasznosítható. A robotikai projektek gyakran csoportmunkában valósulnak meg, így a tanulók megtanulják, hogyan dolgozzanak hatékonyan együtt. A közös tervezés, építés és programozás során fejlődik a kommunikációs készségük, valamint az együttműködési és vezetői képességeik is. A robotépítés és programozás során a tanulóknak több próbálkozásra van szükségük, hogy sikeresen működjön a robotjuk. Ez a folyamat fejleszti a kitartásukat és a hibaelhárítási készségeiket, valamint ahhoz, hogy megtanulják a kudarokat feldolgozni. Kiváló alapot nyújt a műszaki, mérnöki, informatikai pályák iránt érdeklődő diákok számára. A szakkörön szerzett tapasztalatok elősegíthetik a tanulók pályaeorientációját, és inspirációt adhatnak további tanulmányokhoz vagy versenyeken való részvételhez. A felső tagozatos robotika szakkör diákjai részt vehetnek a különböző országos és nemzetközi robotika versenyeken (pl. LEGO League, Robocup Junior), ahol a megszerzett tudást és kreativitást kamatoztatva mérhetik tudásukat másokkal. A versenyek nemcsak motiválják őket, hanem önbizalmukat is építi. A diákok olyan projektekben is részt vehetnek, amelyek a társadalmi problémákra és a fenntarthatóságra reflektálnak. Ez elősegíti a környezettudatosság kialakulását és a technológiai felelősségvállalásukat.

A középiskolai robotika szakkör célkitűzései közé tartozik fejleszteni a tanulók algoritmikus gondolkodását és programozási készségeit. Megismertetni őket a robotok felépítésével, működésével és programozásával. Elősegíteni a gyakorlati problémamegoldást és csapatmunkát. Készség szintű tudást adni a modern technológiák (pl. érzékelők, motorok, mesterséges intelligencia alapjai) alkalmazásában. (Békéscsabai Belvárosi Általános Iskola és Gimnázium, robotika oktató, 2024).

Általában a következő eszközöket alkalmazzák:

Hardver: LEGO Mindstorms, Arduino, Raspberry Pi, Micro:bit, ESP32 vagy más robotikai platformok.

Szoftver: Scratch (kezdőknek), Python (haladóknak), C++ vagy Java (komplexebb projektekhez).

Kiegészítők: Szenzorok (pl. ultrahangos, infravörös, giroszkóp), motorok, 3D nyomtatott alkatrészek. (Békéscsabai Belvárosi Általános Iskola és Gimnázium, robotika oktató, 2024)

2.3 Robotika tanulmányi versenyek

A Nemes Tihamér Nemzetközi Programzási Versenyről az első két helyezést érték el. A verseny elsődleges célja az, hogy az általános- és a középiskolák tanulóinak lehetőséget adjon programozási ismereteik és képességeik összehasonlítására. A versenyt három fordulóban rendezik meg: az első (iskolai) fordulóból továbbjutó versenyzők közül a második (területi) fordulóban legjobban szereplők jutnak be a harmadik fordulóba, a döntőbe. Az első fordulóban a tanulók analízáló képességét tesszük próbára. 5-10 kisebb feladatot kapnak a versenyzők. Olyan kérdésekre kell válaszolniuk mint például: Mi hiányzik belőle?, Milyen hibák vannak benne?, Milyen feltételek mellett működik?, Hajtsd végre a szövegesen megadott algoritmust!, Találd ki a feladatot megoldó algoritmust és hajtsd végre! A második fordulóban 3-7 kisebb, konstruáló, szintetizáló jellegű feladatot kell megoldani számítógépen. A versenyzőknek a feladatot megoldó program forráskódját kell elkészíteniük és beküldeniük egy automatikus, online értékelő rendszerben. Csak a futási eredményt értékeli, nem pedig a megírt program szövegét. A harmadik fordulóban a második fordulóhoz hasonlóan 3-7 nagyobb, esetleg már részben megoldott, konstruáló, szintetizáló jellegű feladatot kell megoldaniuk. A versenyfeladatok a problémamegoldó, algoritmizáló, modellalkotó, modularizáló készséget mérik fel. A programozási feladatok megoldásának elkészítéséhez több programnyelv közül választhatnak a versenyzők. A hangsúly nem az egyes nyelvek részleteinek, hanem a módszeres programozás fogalmainak, elveinek és gyakorlatának, a helyes programozási módszereknek és stílusnak géptől és nyelvtől független ismeretén van. (Nemes Tihamér Nemzetközi Programozási Verseny hivatalos honlapja, 2024)

A másik robotikai verseny a WRO (World Robot Olympiad), amely egy nemzetközi programozási verseny, ahol regionális döntőben kerültek. A World Robot Olympiad (WRO) egy világszerte ismert és elismert nemzetközi programozási és robotikai verseny, amelynek célja, hogy ösztönözze a fiatalokat a természettudományok, technológiák,

mérnöki tudományok és matematika területek iránti érdeklődésre, valamint fejlessze kreativitásukat, problémamegoldó készségeiket és csapatmunkájukat. A WRO különböző korosztályokra és szintekre tagolódik, hogy minden résztvevő az életkorának és tapasztalatának megfelelő szinten indulhasson. A legfiatalabb korosztály a verseny során a LEGO WeDo készleteket használja egyszerűbb feladatok megoldására. Középhaladó és haladó diákok komplexebb robotikai kihívásokkal találkoznak. A versenyen résztvevő csapatok robotokat terveznek, építenek és programoznak, hogy adott kihívásokat teljesítsenek. A kihívások évente változnak, és kapcsolódnak egy-egy aktuális globális problémához, például a környezetvédelemhez, egészségügyhöz vagy fenntarthatósághoz. A WRO regionális és országos fordulókkal indul, amelyeken a legjobb csapatok kvalifikálhatják magukat a nemzetközi döntőbe. A nemzetközi esemény különböző országok csapatait gyűjti össze, ahol a diákok nemcsak versenyeznek, hanem megismerik más kultúrák technológiai megoldásait és szemléletét. A WRO nemcsak a programozásra és a robotikára helyez hangsúlyt, hanem a csapatmunkára, a kreatív problémamegoldásra és az innovációra is. A diákok valódi mérnöki szemléletet sajátíthatnak el, miközben egyéni és csoportos készségeik is fejlődnek. A verseny remek platformot nyújt a diákok számára, hogy játékos formában mélyedjenek el a technológiai ismeretekben. A WRO nemcsak a fent említett területeken való karrierlehetőségek iránti érdeklődést növeli, hanem hozzásegíti a tanulókat a 21. századi készségek – például a digitális kompetencia, kritikai gondolkodás és globális együttműködés – fejlesztéséhez. A WRO egy olyan esemény, amely nemcsak verseny, hanem tanulási és fejlődési lehetőség, ahol a diákok valódi élményeken keresztül tapasztalhatják meg a technológia határtalan lehetőségeit. (WRO hivatalos honlap 2024)

3. Hazai és nemzetközi vizsgálatok a témakörben

Farkas Csaba, Lénárd András és Siegler Gábor (2020) vizsgálatai szerint a digitális kultúra oktatásának alapvető célja nem csupán az informatikai eszközök használatának tanítása, hanem a szélesebb értelemben vett digitális kompetencia fejlesztése. Ez magában foglalja a problémamegoldás képességét, a digitális írástudás kialakítását és a digitális világban való tudatos részvétel elősegítését. Hangsúlyozzák,

hogy a digitális kultúra tantárgy egy projektalapú, interdiszciplináris megközelítést támogat, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a különböző tantárgyakhoz kapcsolódva is alkalmazzák digitális készségeiket. Ezzel a megközelítéssel nem csupán a technológiai tudás fejlesztése történik, hanem az együttműködés, a kritikus gondolkodás és a kreatív problémamegoldás képességei is fejlődnek, amelyek kulcsfontosságúak a 21. századi munkaerőpiac követelményeinek való megfeleléshez.

Az oktatás során kiemelt figyelmet fordítanak arra, hogy a tanulók megértsék a digitális eszközök használatának kockázatait is, például az adatvédelemmel, a túlzott használattal vagy az információk biztonságával kapcsolatos kihívásokat. Az oktatási programok alapelvei között szerepel az, hogy a diákok ne csak felhasználók legyenek, hanem kritikus gondolkodással rendelkező, tudatos digitális polgárok is, akik képesek önállóan értelmezni és alkalmazni a technológiát a mindennapi életben és a szakmai területeken egyaránt. Az útmutató továbbá hangsúlyozza, hogy Magyarországon bár kisebb mértékű lemaradás tapasztalható a digitális eszközellátottság és az infrastruktúra terén, a pedagógiai szemlélet, a tantervek és tankönyvek fejlesztése során tett lépések jó irányba mutatnak. Fontos az angolszász példák és gyakorlatok integrálása, különösen a problémaorientált tanulás területén. (Farkas et al, 2020)

Hasonló kutatást Stoffová Veronika, Katarína Pribilová (2018) végeztek. Témájuk a robotépítés, a robotprogramozás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztése, valamint ezek iskolai alkalmazása. Bemutatták a fellelhető oktatást segítő eszközöket, majd a kutatási módszerüket és annak eredményét. Kérdőíves módszert alkalmaztak, melyet robotokkal rendelkezőiskolákban osztottak meg. A válaszadók száma 42 fő volt. „Megkérdeztük milyen robotkészletek vannak az adott iskolában és mire használják őket. Léteznek-e az iskolában robotikára orientált szakkörök és a tanulók részt vesznek-e robotépítő és robotprogramozó versenyeken. Érdekelt bennünket az is, hogy milyen módon befolyásolja a diákokat a robotkészletek használata a pályaválasztásban és változik-e a továbbtanulási szándékuk és az életpálya orientáció a szakkör munkájába bekapcsolt és a robotversenyeken sikeresen szereplő tanulóknál. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az iskolákban a robotkészletek használata az algoritmikus és logikus gondolkodás fejlesztésére rendkívül alkalmasak. A tanulók szívesebben programoznak olyan feladatokat,

amelyek saját fantáziájuk alapján épített objektumok (robotok) irányítására, mozgatására, egyszerű majd összetettebb parancsok elvégzésére irányul. A szakköri munkában előnyösen összekapcsolható a konstruáló képesség, a kreativitás, a fantázia a saját ötletek megvalósítása, a csoportmunka és az akadályok közös legyőzésének öröme. Maga a vizualizált (ikonikus) programozás rendkívül szemléltető. Egyszerűen interaktív módon, „az irányító szerkezetek” és funkcionális egységek összeépítésével megkapjuk a programot. A leggyakrabban használt robotkészletek a LEGO sorozatból származnak. A tanárok válasza alapján elmondhatjuk, hogy a technikai készségek és a programozás készségek fejlesztése a robotépítés és a robotprogramozás segítségével hatékony, spontán és játékos. Ezt bizonyítják a robotversenyek résztvevői és az elért eredmények is.” (Stoffová Veronika & Katarína Pribilová, 2018)

Juhász Rebeka (2019) írása szerint a robotikának helye van az oktatásban. „Játék vagy tanulás? Általában ez az első kérdés, ami a pedagógusokban, szülőknél, de akár a gyerekekben is felvetődik, amikor felmerül a robotok iskolai alkalmazásának lehetősége. Az elmúlt időszak tapasztalatai meggyőzték ezeket az eszközöket a széles körű fejlesztő hatásáról, így megerősítettek abban, hogy igenis van helyük az oktatásban.” (Juhász, 2019.)

Lénárd András könyve, „Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése padlórobotok segítségével”, a robotika oktatásban való alkalmazásának módszertani lehetőségeit tárgyalja, különösen az óvodás és kisiskolás korosztály számára. A tevékenység-központú pedagógiára nagy hangsúlyt fektet. A szerző bemutatja a pedagógiai szemlélet történeti hátterét, olyan neves gondolkodók munkásságát felidézve, mint John Dewey, Maria Montessori vagy Nagy László. A könyv részletesen ismerteti az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére irányuló, eszközökkel történő gyakorlatokat, amelyek az alapvető logikai és problémamegoldó készségeket fejlesztik. Középpontban a Bee-Bot és Blue-Bot padlórobotok állnak, amelyeket a szerző konkrét pedagógiai feladatok és robotpályák segítségével integrál az oktatásba. Az ajánlott módszerek először technológiai eszközök nélkül, később egyszerű robotok bevonásával segítik a gyermekek kreativitását, logikáját és algoritmusalkotó képességét fejleszteni. A feladatok és módszertani megoldások kipróbáltak, több gyerekcsoporttal sikeresen tesztelték. A

gyakorlatok alkalmazhatók óvodai foglalkozásokon, informatikaórákon, szakkörökön, otthoni tanulás során, valamint a pedagógusképzésben is. (Lénárd, 2020)

Fehér Éva szerint a digitális írástudás fejlesztése az iskolák egyik legfontosabb feladata, hiszen ez biztosítja a tanulók sikeres alkalmazkodását a technológiai alapú társadalomhoz. Az íráskészség és a digitális eszközhasználat összekapcsolása segíti a tanulókat a felsőbb évfolyamokon és az élet különböző területein való boldogulásban. „Az alapkompenciák között – összhangban az európai referenciakeret kulcskompetencia-listájával – helyet kapott a digitális kompetencia 10 mint önálló képesség- és készségterület. Hozzá tartozó, fejlesztendő alapkészség például a digitális írástudás, a digitális kommunikáció vagy a digitális érzelmi érettség és intelligencia: az ezekben való fejlődés alakítja ki a digitális identitást.” (Fehér, 2024)

„Fontos a tanulási színterek - már nem „csak” az iskolában sajátíthatjuk el a tudást - valamint módok - nem a frontális átadás az általános - megváltozása, melyek mind kiemelt fontosságú problémát jelenthetnek a mai kor diákjai számára. A tanulási folyamat nem zárul le, ki kell terjedjen egész életünkre (life-long-learning, life-wide-learning fogalmak) és a környezetünktől (munkáltató, család, ...) is elvárt képesség a folytonos fejlődés és megújulás.” A technológiai fejlődés nemcsak az információ terjedésének módját és folyamatát alakította át, hanem új gondolkodási stratégiák alkalmazását is előírja. Eltérő viselkedési minták, képességek és készségek meglétét igényli, és feltételezi azok alkalmazását. A felhasználó, a tanuló a passzív befogadói szerepből átkerült az aktív alakítói, fejlesztői és alkotói oldalra. Ezzel párhuzamosan a közösség és annak működése is újragondolásra került. Az informatikai írástudás fogalmi kereteinek bővülésével, a digitális műveltség és az IKT műveltség definícióinak kialakításával, valamint az informatikai gondolkodás fogalmának megjelenésével egyre több szintű meghatározás és definíció születik arról, hogy mit kell, valamint kellene egy mai diáknak elsajátítania, és milyen készségekkel kell rendelkeznie az informatika területén. E meghatározások egyre inkább arra az álláspontra helyezkednek, hogy az informatika oktatása már nem csupán az eszközök használatának megtanítására korlátozódhat. A fókusz egyre inkább a tudományterülethez kapcsolódó gondolkodási képességek fejlesztésére helyeződik. (Pluhár Zsuzsa, 2017)

4. A kutatás bemutatása

Ebben a fejezetben a saját kutatásunkat mutatjuk be.

4.1 A vizsgálat célja

Nagyon fontosnak és időszerűnek tartjuk a robotika oktatásának vizsgálatát. Célunk a digitális kultúra oktatásában megjelenő robotika és annak hatásának vizsgálata. Három kérdés köré építettük fel a kutatásainkat.

1. Rendelkeznek-e az intézmények korosztálynak/osztálynak megfelelő robotokkal?

Ez a kérdés arra irányul, hogy az oktatási intézményekben elérhető robotikai eszközök mennyire illeszkednek a tanulók életkori sajátosságaihoz és az osztály szintjéhez. Fontos, hogy az alkalmazott robotok ne csak technológiai szempontból legyenek fejlettek, hanem a használatuk egyszerűségében, tananyaghoz való kapcsolhatóságukban és fejlesztési céljaikban is megfeleljenek a diákok képességeinek. A válaszok feltárhatják, hogy az eszközök elérhetősége és minősége hogyan befolyásolja a tanítási folyamatot, illetve felvethetik az eszközbeszerzés, fejlesztés és pedagógusképzés kérdéseit.

2. A digitális kultúrában megjelenő robotikával, mint tanítási-tanulási módszerrel gyorsabban és hatékonyabban sajátíthatják-e el a tanulók a tananyagot?

Ez a kérdés a robotika oktatási hatékonyságát vizsgálja, különösen a tanulók ismeretsajátításának sebességére és minőségére vonatkozóan. A kutatás során mérhetővé válhat, hogy a robotikával támogatott oktatás mennyiben járul hozzá az ismeretek gyakorlati alkalmazásához, a tanulók motivációjának növeléséhez és az elméleti tudás elmélyítéséhez. A válaszok alapján kimutathatók lehetnek azok a módszertani előnyök, amelyek révén a robotika hozzájárul az oktatási folyamat hatékonyságának növeléséhez.

3. Milyen területeken (pl. algoritmikus gondolkodás, problémamegoldás stb.) mutat pozitív változást?

Ez a kérdés a robotika oktatásának konkrét fejlesztési hatásait vizsgálja a tanulók különböző kognitív és készségterületein. Az algoritmikus gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, együttműködés és logikus gondolkodás fejlődése mind mérhető olyan szempontok mentén, mint a tanulók teljesítménye, feladathelyzetekre adott válaszaik és az önálló munkavégzésük hatékonysága. A kutatás segíthet megérteni, hogy a robotikával támogatott tanulási folyamat milyen széleskörű és hosszú távú hatással lehet a tanulók képességeire és tanulmányi eredményeire.

Az ilyen kérdések elemzése és megválaszolása nemcsak a tantermi gyakorlat fejlesztését segíti, hanem iránymutatást is adhat a digitális kultúra és robotika oktatásának jövőbeni irányaira is.

4.2 Vizsgálati módszerek és minta

Négy vizsgálati módszert alkalmaztunk kutatásunk során:

1. Összehasonlítást végeztünk a NAT 2012 és NAT 2020 szerint tanuló osztályokban kompetencia mérés alapján.
2. Interjú készítése az digitális kultúrát tanító pedagógusokkal.
3. Összehasonlítás két azonos évfolyamú osztályban eDia méréssel.
4. Online kérdőív, melyet országosan osztottunk meg a pedagógusok körében.

4.2.1 Összehasonlítás Országos Kompetenciamérés feladatai alapján

Az Országos Kompetenciamérés célja, hogy a közoktatásról szóló törvény alapján felmérje a tanulók szövegértési képességét és matematikai eszköztudását. A kompetenciamérés lebonyolítását az oktatásért felelős miniszter a tanév rendjéről szóló miniszteri rendeletben határozza meg. A méréshez szükséges kérdőívek, feladatlapok elkészítését, a mérések lebonyolítását, továbbá a beérkezett adatok rögzítésével, az iskoláknak és az iskolafenntartóknak szóló jelentések elkészítésével kapcsolatos feladatokat országos szinten az Oktatási Hivatal végzi. A negyedik évfolyamos mérés ugyanakkor nem klasszikus értelemben vett kompetenciamérés, mivel négy alapkészséget vizsgál, úgy, mint az írást, az olvasást, a számolási készséget és a gondolkodási

képességeket. A feladatlapok nem a készségek alkalmazását, hanem azok meglétét és fejlettségi szintjét értékelik. Például azt mérik, mennyire jól tud írni és olvasni a tanuló, hogyan old meg számolási feladatokat, illetve hogyan hajt végre alapvető gondolkodási műveleteket. A mérés elsődleges célja nem az iskolák közötti eredményesség összehasonlítása, hanem a tanulók egyéni fejlődési szintjének diagnosztizálása. Ez különösen fontos a tanítók és tanárok számára, hogy megállapíthassák, mire lehet építeni a felső tagozaton, és mely területeken van szükség fejlesztésre. A negyedikes diákok négy feladatsort töltenek ki. Az értékelés során nemcsak a helyes megoldásokat veszik figyelembe, hanem azt is, hogy mennyi idő alatt végeztek a feladatokkal. (eDia mérésről internetes ismertető, 2024)

A mérésben két osztály vett részt. Az egyik osztály tagjai a NAT 2012 szerint tanulta az informatikát, azaz ők alsó tagozatból nem hoztak magukkal előzetes ismereteket, most a 6. évfolyamba járnak. Az osztály létszáma 22 tanuló. A második osztály tagjai NAT 2020 szerint tanulja a tantárgyat, azaz alsó tagozaton megjelent nekik kötelező óraszámmal a digitális kultúra tantárgy, ők most az 5. évfolyamba járnak. Az osztály létszáma 24 fő. Bemeneti mérésenként a 4. évfolyam kompetenciamérését vettük alapul. Mindkét évfolyam esetében azonos, 4. osztályos mérés eredményeit értékeltük. A 6. évfolyam (NAT 2012 szerint) csak ötödikésként találkozott az informatika tantárggyal, míg az 5. évfolyam (NAT 2020 szerint) már harmadikban a digitális kultúrát tanulta. Kimeneti mérésenként az Országos Kompetenciamérés gyakorló feladatlapját töltötték ki ugyanazon tanulók a korosztályuknak megfelelő szinten.

4.2.2 Interjú

Ahhoz, hogy minél pontosabb képet kapjunk a témával kapcsolatban digitális kultúrát tanító pedagógusokkal készítettünk interjút.

Az interjú alanyok kiválasztásánál szem előtt tartottuk, hogy a lehetőleg nagy tapasztalattal rendelkezzen, így széles körben jussunk információhoz. Végül 4 fővel készítettünk interjút.

4.2.3 Összehasonlítás eDia mérés alapján

Az eDia mérési rendszer a számítógép alapú mérés jelenti a jövőt az oktatásban. Az eDia online platformot a Szegedi Tudományegyetem Oktatáselméleti Kutatócsoportjának „Diagnosztikus mérések fejlesztése” című projektje hozta létre, hogy a tanulók és az iskolák számára lehetőséget biztosítson a számítógépes tesztelési módszerek kipróbálására és gyakorlására. Az Elektronikus Diagnosztikus mérési rendszer (eDia) tesztjei tét nélkül kínálnak felkészülési lehetőséget a jövőbeli online mérésekre, így a diákok stresszmentesen szerezhetnek tapasztalatot ezen a téren. Az eDia fejlesztése már 15 éve zajlik, és célja, hogy óvodás kortól kezdve vizsgálja az iskolai felkészültséget. A projekt középpontjában az áll, hogy évente többször értékelje a tanulók fejlődését három kulcsterületen: matematikában, természettudományokban és olvasásban. Ez lehetővé teszi, hogy az esetleges lemaradásokat időben felismerjék, és megfelelő támogatást nyújtsanak a diákoknak. A rendszer az 1-6. évfolyamos diákok készségeit és képességeit méri, egyénileg követi fejlődésüket, valamint játékos, könnyen érthető és hallgatható formában tárja fel a tanulási problémákat. Az eDia személyre szabott, azonnali visszajelzést nyújt, így hatékonyan támogatja a tanulók fejlődését és a pedagógiai munkát. Különböző készségeket mér. (eDia mérésről internetes ismertető). Jelen esetben a matematika területeit mértük. A képekkel, hangokkal, animációkkal, videókkal színesített feladatok és a változatos válaszadási formák (kijelölés, kattintás, átszínezés, mozgatás, átrendezés) életszerűbbé, élvezhetőbbé teszik a feladatok megoldását. Az eDia rendszerben történő tesztelésekben, felmérésekben a tanulók egyedi és visszafejthetetlen azonosítókkal vesznek részt a programban, ezáltal biztosítva az anonimitást. Az adatfelvételek eredményéről azonnali visszajelzést biztosítunk, mind a diákok, mind a pedagógusok részére, országos és regionális eredményekhez viszonyítva is.

Az eDia mérésben a NAT 2020 szerint tanuló két 1. évfolyamos osztály vett részt. Vizsgálati csoportjainkat a robotika tematikájú osztály (13 fő), illetve a művészeti tematikájú osztály (16 fő) alkotta. A bemeneti mérésre szeptember második felében került sor, a kimeneti mérést pedig december közepén végeztük el.

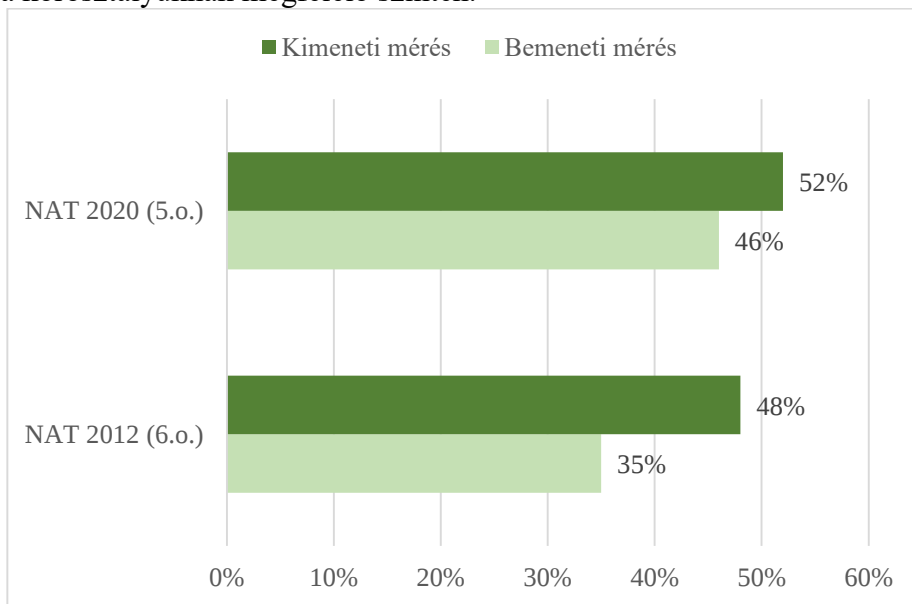
4.2.4 Kérdőív

Az országosan kitöltendő kérdőívünket összesen 73 fő pedagógus töltötte ki. A kérdőív összeállításánál figyeltünk a kérdések logikai sorrendjére, illetve arra is, hogy ne legyen túl hosszú, ami elveszi a kitöltő kedvét.

4.3 Vizsgálat eredményei

4.3.1 Összehasonlítás Országos Kompetenciamérés feladatai alapján

Bemeneti mérésnek a 4. évfolyam kompetenciamérése volt mind a két évfolyamon (a NAT 2012 szerint informatikát tanuló 6. osztályban történt a mérés, ahol csak ötödikesként találkoztak a tantárggyal, míg NAT 2020 szerint digitális kultúrát tanuló 5. osztályban mértünk, ahol már harmadikban tanulták a tárgyat). Kimeneti mérésnek az Országos Kompetenciamérés gyakorló feladatlapját töltötték ki ugyanazon tanulók a korosztályuknak megfelelő szinten.



3. ábra Kompetencia mérések eredményei (saját forrás)

A NAT 2012 szerinti bemeneti mérése 35%, kimeneti 48%. A NAT 2020 esetében a bemeneti mérés eredménye 46% volt, a kimeneti mérése 52%. A NAT 2012-es alacsonyabb színtről indultak és 13%-ot növekedtek, a NAT 2020-asok magasabb színtről indultak és 9%-os növekedést értek el. A 6. évfolyamos tanulók később ismerkedtek meg a digitális kultúra tantárggyal, ami kezdeti hátrányt jelentett számukra, de a felzárkózás egyértelmű jelei már most megfigyelhetők. A fejlődés dinamikáját az is mutatja, hogy a 6. évfolyamos tanulók digitális tudása nagy ütemben növekedett, amit nemcsak a tantárgyi munka, hanem az egyre fokozódó érdeklődésük is támogatott. A tanulók pozitív attitűdje és kíváncsisága jelentős szerepet játszott abban, hogy új technológiák és digitális eszközök használatában gyorsan fejlődtek. (4. ábra)

Ez a fejlődési folyamat kiemeli, mennyire fontos a tantárgy folyamatos integrálása és az életkorhoz igazított, motiváló feladatok biztosítása, amelyek további tanulási sikereket eredményezhetnek.

4.3.2 Interjú

Személyes megkeresés kapcsán interjút készítettünk. Olyan gondolatokra kerestük a választ, amelyekhez szükséges a gyakorlati tapasztalat, melyekkel az interjúalanyok rendelkeztek. Ilyen kérdésekre kerestük a válaszokat, mint például milyen eszközökkel rendelkezik az intézményük, tudják-e biztosítani a szakszerű képzést a tanulók számára, valamint a robotokkal kapcsolatos pedagógiai vonatkozások felől is érdeklődtünk. A kérdéssor a mellékletben megtalálható.

Szeretnénk megosztani néhány számunkra érdekes gondolatot az interjúkból: "A mai folyamatosan fejlődő világban, fontos minél hamarabb a tanulókat megismertetni a különböző technikai vívmányokkal. A jövőben egyre több helyen találkoznak majd robotokkal ezért fontos, hogy minél fiatalabb kortól megismerkedjenek a működésükkel. Diákjaimmal rendszeresen veszünk részt a HÓDítsd meg a biteket! Nemzetközi Digitális Kultúra versenyen." (Nő, 30 év)

„A tanulók előzetes ismereteire lehet építeni. Sok feladatban találkozunk algoritmikus gondolkodással és a robotok programozásának köszönhetően ezeknek a tanulóknak kifinomultabb a problémamegoldó képességük, logikusabb a gondolkodásuk. A műveletek megtanítását sokkal jobban megértik.” (Nő, 50 év)

„Jónak tartom, a 21. század követelménye. Számptalan helyzetben kell már okos eszközt, programokat, applikációkat alkalmazni; s a fiatalok így tudnak majd a rohamos fejlődéssel lépést tartani.” (Nő, 43 év)

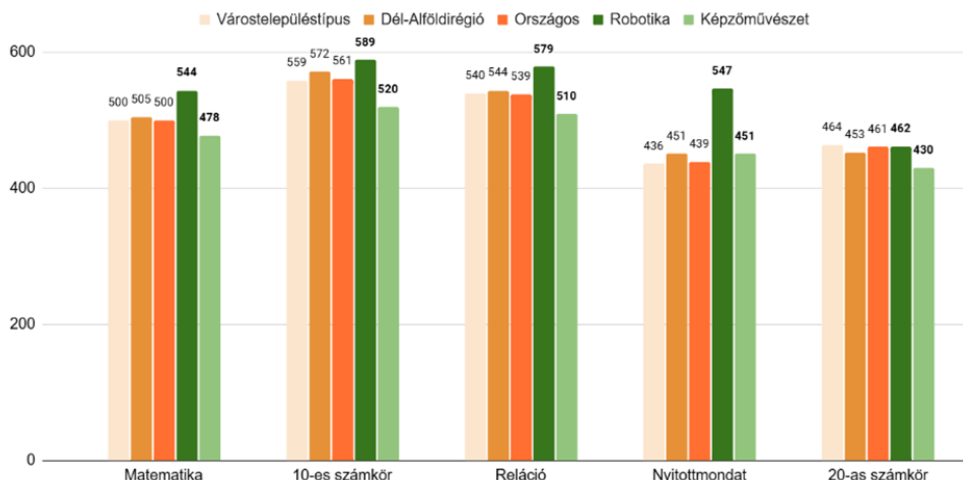
A pozitív szemléletű válaszadók mellett a hiányosságokra is rávilágított a következőkben idézett gondolat.

„Az intézményben ugyan vannak robotok, de nekem még nem volt lehetőségem az alkalmazásukat elsajátítani, a kellő képesítés hiányában nem tudom hasznosítani az óráimon az eszközöket. (Férfi, 50)

Véleményünk szerint a pedagógusok pozitív és előremutató szemléletet képviselnek, amely tükrözi a modern oktatás egyik legfontosabb célját, a diákok felkészítését a jövő kihívásaira. Segítik a tanulókat abban, hogy már fiatal korban megismerkedhetnek a digitális technológiák alapjaival, különösen a robotikával és a programozással, nagyban hozzájárul ahhoz, hogy magabiztosan és hatékonyan tudjanak alkalmazkodni a digitális világ kihívásaihoz. A versenyeken való részvétel nagyszerű lehetőség a tanulók számára, hogy motivációt kapjanak, és valós környezetben mérjék össze tudásukat. Ezek az élmények fejlesztik a problémamegoldó képességüket és az algoritmikus gondolkodásukat, miközben sikerélményhez juttatják őket, ami tovább növeli az érdeklődésüket és önbizalmukat. A technológiai ismeretekre alapozva logikusabb gondolkodás érhető el a diákoknál. Rámutat arra, mennyire fontos az oktatásban a gyakorlati tapasztalatok és a való életből vett példák integrálása. Ezek a képességek nemcsak a tanulmányokban, hanem a későbbi életükben is hasznosak lesznek, különösen egy olyan világban, ahol a technológia egyre meghatározóbb szerepet játszik.

4.3.3 Összehasonlítás eDia mérés alapján

A bemeneti mérés eredményét azért nem jelenítettük meg, mert közel azonos volt a két osztály esetében. A kimeneti mérések eredményei viszont jelentős különbségeket mutattak, amelyeket a diagramon is megfigyelhetünk. A vizsgált területek a következők voltak: számolás tízes számkörben, viszonyfogalmak (több-kevesebb), nyitott mondatok (pótlás, számlálás), valamint rövid szöveges feladatok 20-as számkörben.

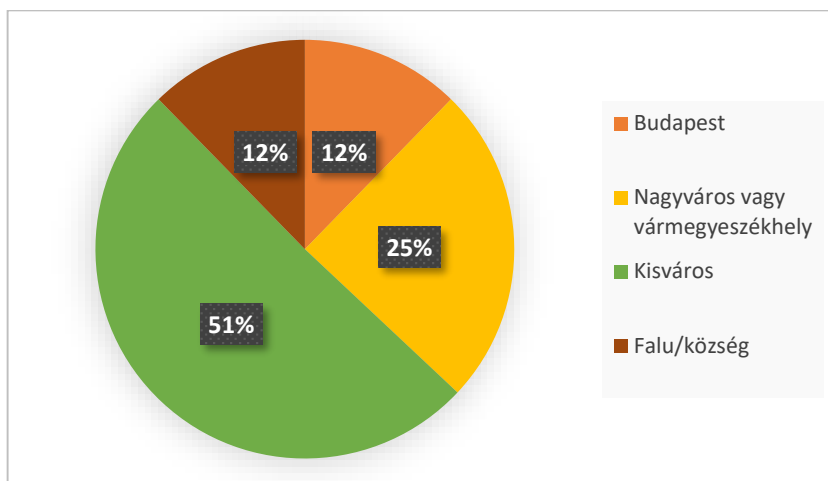


4. ábra: eDia kiemelési mérés (saját forrás)

Az eredmények alapján a robotika tematikájú osztály teljesítménye kiemelkedő, magasan felülmúlja nemcsak a képzőművészeti tematikájú osztályét, hanem az országos, régiós és települési átlagokat is. Ez azt jelzi, hogy a robotika területére épülő oktatási tematika nemcsak az algoritmikus és logikus gondolkodást fejleszti, hanem pozitív hatással van az alapvető matematikai készségek elsajátítására is. Továbbá, a robotika tematikájú osztály diákjainál megfigyelhető a nagyobb motiváció és elmélyülés a tanulási folyamatban, amely szintén hozzájárulhatott a kimagasló eredményekhez. Ez arra utal, hogy az ilyen típusú innovatív oktatási megközelítések nemcsak a tantárgyi ismereteket fejlesztik, hanem a tanulók hosszú távú tanulási attitűdjére is kedvezően hatnak. (4. ábra)

4.3.4 Kérdőív

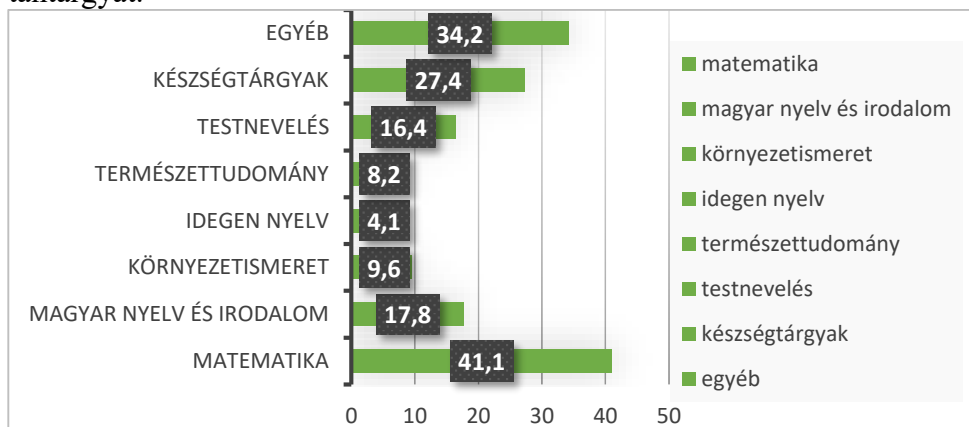
Az alábbiakban a kérdőívünk néhány lényegesebb eredményét mutatjuk be.



5. ábra Az intézmények település szerinti megoszlása (saját forrás)

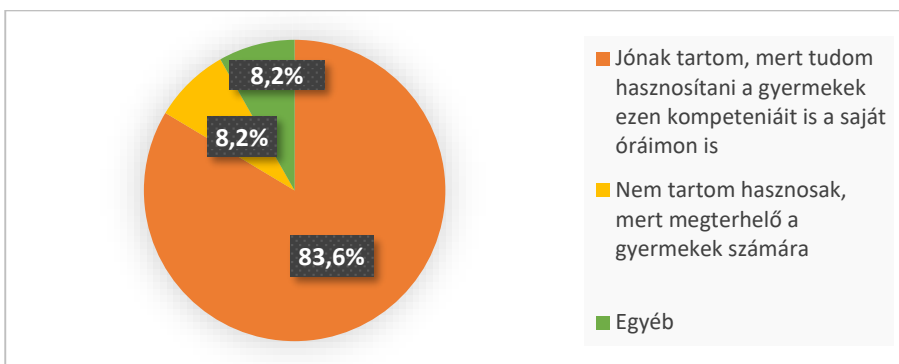
A demográfiai adatok tükrében megállapítható, hogy a válaszok 51%-a kisvárosból, 25%-a nagyvárosból és 12%-a fővárosból és 12% falu/községből érkezett. (5. ábra)

Arra a kérdésünkre, hogy digitális kultúra tantárgyat tanít-e, a megkérdezettek közül 52% azt a választ adta, hogy igen, oktatja a tantárgyat.



6. ábra Pedagógusok által oktatott tantárgyak a digitális kultúra mellett (saját forrás)

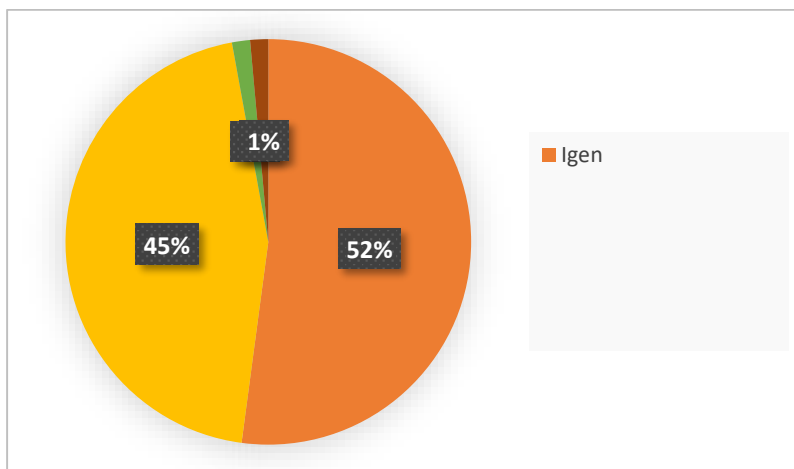
A legtöbb válaszadó a digitális kultúra tantárgy mellett matematikát, készségtárgyakat is tanít. (6. ábra)



7. ábra Pedagógusok véleménye a digitális kultúra megjelenéséről a 3. évfolyamon (saját forrás)

Mi a véleménye, hogy már a 3. évfolyamban is megjelenik a digitális kultúra tantárgy?

83,6% jónak tartja a digitális kultúra tantárgy korábbi bevezetését. (7.ábra)

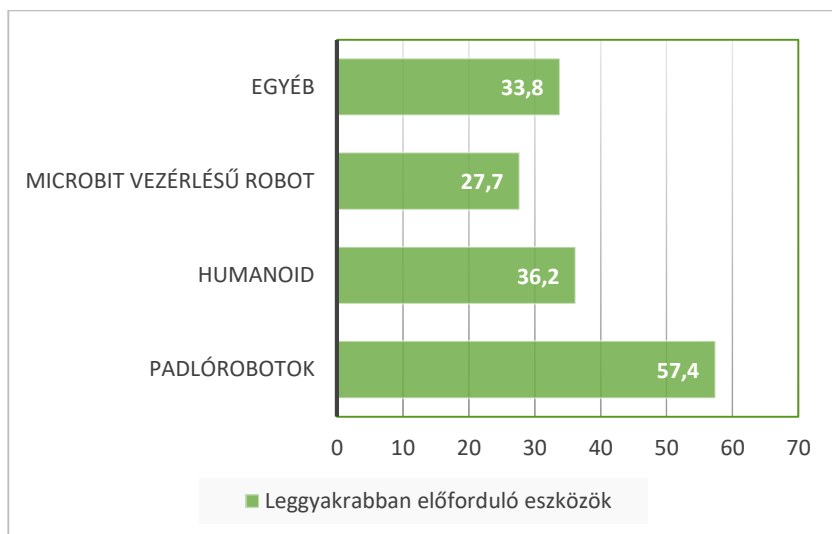


8. ábra A robotika kedvező hatásainak tapasztalata (saját forrás)

Tantárgyában tapasztalja-e, a robotika kedvező hatását?

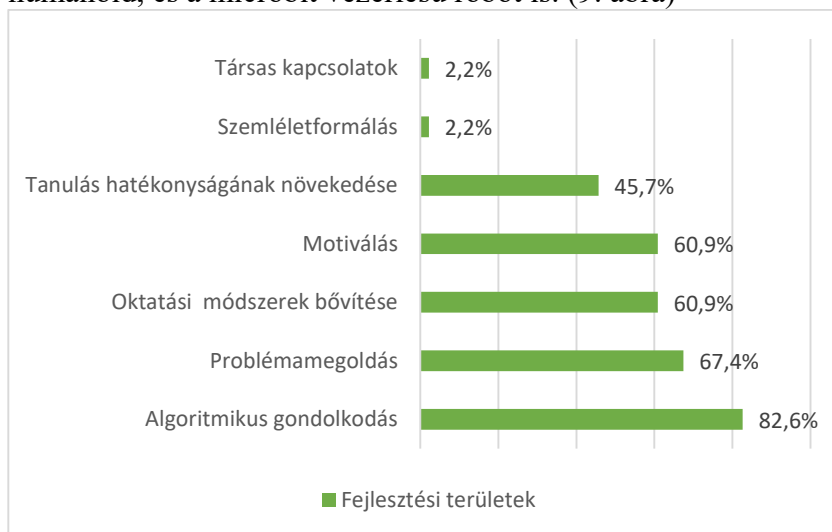
73 válaszadó közül 52% tapasztalja az oktatás során a robotika kedvező hatását. (8. ábra)

Megkérdeztük, hogy van-e robot az intézményben. A válaszadók 64,4% rendelkezik, 35,6%-a az intézményeknek nem rendelkezik robottal, ami azért is probléma, mert a tananyag szemléltetéséhez nélkülözhetetlen.



9. ábra Robotok az intézményekben (saját forrás)

A legtöbb intézmény padlórobotokkal rendelkezik, de megtalálható a humanoid, és a microbit vezérlésű robot is. (9. ábra)



10. ábra Fejlődés a robotika hatására (saját forrás)

Véleménye szerint a robotika milyen területeket befolyásol pozitív irányba?

Ehhez a kérdéshez több válaszadási lehetőséget kínáltunk. Az algoritmikus gondolkodás fejlődését látják a legmeghatározóbbnak a

pedagógusok. Emellett kiemelkedő szerepet kap a problémamegoldó gondolkodás és a motiválás. Az oktatási módszerek színesebbé tételét is tapasztalják. (10. ábra)

4.4 Eredmények értékelése a kutatási kérdések tükrében

Rendelkeznek-e az intézmények korosztálynak/osztálynak megfelelő robotokkal?

Az oktatás alapfeltétele az eszközök rendelkezésre állása. Több esetben azt tapasztaltuk, hogy nem biztosítottak ezek az eszközök, így a tanterv megújításával egyelőre nem érték el a megfelelő célt.

A digitális kultúrában megjelenő robotikával, mint tanítási-tanulási módszerrel gyorsabban és hatékonyabban sajátíthatják-e el a tanulók a tananyagot?

A szakirodalmi elemzésben párhuzamot vonva a kutatásunkkal egyértelműen mutatkozik a pozitív hatás. Stoffová Veronika, Katarína Pribilová publikációja nem terjedt ki az eszközök, illetve a pedagógusok képzésére ezért szignifikánsabb eredményt kaptak. A mi kutatásainkban megjelennek negatív, illetve semleges válaszok, melyek a következőkből fakadnak: nem áll rendelkezésre a robot, a pedagógusok nem tudják alkalmazni, nehezen állnak át az új technológiai fejlődés adta lehetőségekre. A képzettség hiánya is többnyire problémát jelent.

Milyen területeken (pl. algoritmikus gondolkodás, problémamegoldás stb.) mutat pozitív változást?

Dr. Lénárd András szakirodalmát tanulmányozva, összevetésképpen megerősítést kaptunk, hogy a gondolkodási formákat jelentősen támogatja a NAT 2020 változása által bekerülő digitális kultúra és robotika oktatás.

Összegzés

A kutatás eredményei egyértelműen rámutattak, hogy a robotika oktatásának bevezetése a digitális kultúra tantárgy részeként számos pozitív hatással jár, mind a diákok fejlődésére, mind a tananyag elsajátításának hatékonyságára. A robotika alkalmazása különösen eredményes eszköz a készségfejlesztésben: a tanulók nemcsak technológiai ismereteket sajátítanak el, hanem fejlődik problémamegoldó

képességük, kreativitásuk és együttműködési készségük is. Ezáltal a robotika nemcsak az oktatás minőségét javítja, hanem hozzájárul a 21. századi kulcskompetenciák megerősítéséhez.

Ugyanakkor a kutatás rávilágított a rendszer hiányosságaira is. Az eszközellátottság sok intézményben még nem kielégítő, ami jelentősen akadályozza a robotika hatékony bevezetését. Még ha az iskolák rendelkeznek is robotikai eszközökkel, a pedagógusok képzése ezen a területen nem mindig biztosított. A tanításhoz szükséges szakmai felkészültség hiánya tovább mélyítheti az iskolák közötti különbségeket, és hátráltathatja a robotika széles körű integrációját az oktatásba.

Ennek ellenére a kutatás eredményei azt mutatják, hogy ahol a robotikát megfelelő eszközökkel és felkészült pedagógusokkal oktatják, ott a diákok jelentős fejlődést mutatnak nemcsak technológiai tudásukban, hanem az interdiszciplináris gondolkodásban is. Ez azt bizonyítja, hogy a robotika hatékony és releváns eszköz az oktatásban, amely különböző tantárgyak összekapcsolására is alkalmas, és elősegíti a komplex tanulási folyamatokat.

Ahhoz, hogy a robotika ténylegesen betöltse a szerepét az oktatásban, elengedhetetlen, hogy az intézmények biztosítsák az ehhez szükséges infrastrukturális feltételeket és eszközöket, valamint a pedagógusok számára hozzáférést nyújtsanak a megfelelő továbbképzésekhez. A pozitív tapasztalatok és a diákok fejlődése egyértelműen indokolttá teszik ezeknek a hiányosságoknak a mielőbbi megszüntetését, hogy a robotika valóban mindenki számára hozzáférhetővé váljon, és teljes mértékben kiaknázható legyen az oktatásban rejlő potenciálja.

Irodalomjegyzék

- Barbalics Dóra Krisztina, Solymos Dóra 2018.
http://tet.inf.elte.hu/tetkucko/wp-content/uploads/2018/12/legomindstorms_szakkorianyag.pdf
 (letöltés dátuma 2025.01.03.)
- Bárdos Dóra & Tóth Etelka, Helyesírás a bitek birodalmában c , Fehér Éva cikke: A helyesírási alapismeretek, a digitális írástudás
 Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar 2024.,

- https://pk.kre.hu/images/kutatas/2024/helyesiras_a_bitek_birodal_maban.pdf#page=40 (letöltés dátuma:2024. 01.03.)
- eDia mérés hivatalos honlapja: <https://pedagogus.edia.hu/?q=mi-az-edia> (letöltés dátuma: 2024.11.21.)
- Fehér Éva: A helyesírási alapismeretek, a digitális írástudás 42.oldal
Szerkesztette: Bárdos Dóra & Tóth Etelka, 2024
- Farkas Csaba - Lénárd András - Siegler Gábor: Útmutató a digitális kultúra oktatásához: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-digitalis-kultura-tantargytanitasahoz.pdf> (letöltés dátuma: 2024.11.21.)
- Ilyés-Makra Katalin - Szilágyiné Szabados Edit (2025): A digitális kultúra oktatásában megjelenő robotika és annak hatása, TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
- Juhász Rebeka: Robotika a kisiskolások oktatásában: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/robotika-a-kisiskolasok-oktatasaban> (letöltés dátuma: 2024.12.23.)
- Kaposi József: A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013) <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tartalmi-szabalyozas-hazai-valtozasai-2011-2013> letöltés dátuma: 2024.11.23.)
- Lénárd András - Abonyi-Tóth Andor - Turzó-Sovák Nikolett - Varga Péter: --Digitális kultúra tankönyv 5.o. https://www.nkp.hu/tankonyv/digitalis_kultura_5_nat2020/ (letöltés dátuma:2023.11.21.)
- Lénárd András: Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése padlórobotok segítségével Stiefel Kiadó, 2020.
- Nemes Tihamér Nemzetközi Programozási verseny hivatalos honlapja, 2024, <http://tehetseg.inf.elte.hu/nemes/>
- Nemzeti Alaptanterv 2012: Oktatási Hivatal, EMMI rendelet, A 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek, A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2012_nat (letöltés dátuma: 2024.11.21.)
- Nemzeti Alaptanterv 2020: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat (letöltés dátuma: 2024.11.21.)

- Oktatáskutató és fejlesztő intézet, 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete:
https://kerettanterv.oh.gov.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (letöltés dátuma: 2024.11.23.)
- Oktatási Hivatal honlapja:
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kere ttanterv_alt_isk_5_8/ (letöltés dátuma: 2025.01.03)
- Oktatási Hivatal honlapja:
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kere ttanterv_gimn_9_12_evf/ (letöltés dátuma: 2025.01.03)
- Pluhár Zsuzsa: Robotikáról tanároknak 2017.
<http://tehetseg.inf.elte.hu/jegyzetek/robotikarolmindenkinek.pdf>
(letöltés dátuma: 2025.01.03.)
- Stoffová Veronika, Katarína Pribilová A programozás tanítása az alapiskolában robotprogramozás 2020.
<https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact18/Manuscripts/SVKP.pdf> (letöltés dátuma: 2024.12.23.)
- World Robot Olympiad Nemzetközi robotépítési és -programozási verseny hivatalos honlapja 2024. <https://wro.hu/> (letöltés dátuma 2025.01.03.)

MÁNYI ZSOLT
A CSALÁD ÉS A KÖRNYEZET SZEREPE A CIGÁNY TANULÓK
NEVELÉSÉBEN ÉS OKTATÁSÁBAN
THE ROLE OF THE FAMILY AND THE ENVIRONMENT IN THE
EDUCATION AND TRAINING OF ROMA STUDENTS

Absztrakt

Roma származásúként különösen fontosnak tartom, hogy a tanulás szerepe és értéke hangsúlyt kapjon a közösségeinkben. Kutatásomban a család és a környezet szerepét vizsgáltam a roma tanulók oktatásában és nevelésében, kiemelve a szülői támogatás, a befogadó iskolai környezet és a roma kulturális identitás fontosságát. Célom az volt, hogy rávilágítsak arra, hogyan javítható a tanulók teljesítménye és társadalmi integrációja a családi és közösségi támogatás erősítésével. Munkám során kérdőíves felméréseket végeztem 256 pedagógussal és 144 szülővel, továbbá interjúkat készítettem 197 résztvevővel, köztük roma származású, felsőoktatási végzettségű személyekkel. A tanulók eredményeit az e-napló rendszer adatai alapján elemeztem, és hangsúlyt fektettem az egyéni történetek feltárására, hogy mélyebb megértést nyerjek a helyzetükről. A kutatás eredményei egyértelműen igazolták, hogy a szülői támogatás kulcsfontosságú: a támogató családi háttérrel rendelkező diákok 93%-a négyes feletti tanulmányi átlagot ért el, míg a támogatás hiányában a tanulók 77%-a bukásra állt. A közösségi programok és a pedagógusok által alkalmazott érzékenyítő módszerek hozzájárultak a tanulók motivációjának és beilleszkedésének javításához, ugyanakkor a hatékonyságuk eltérő volt. Az egyéni munka és az élménypedagógia bizonyultak a leghatékonyabb oktatási módszereknek. Következtetéseim szerint a roma tanulók oktatási eredményei és társadalmi helyzete jelentősen javítható, ha a szülők aktívan részt vesznek a gyermekek tanulásában, és ha a közösség, valamint az iskola befogadó és támogató légkört teremt. Az eredmények alapján kidolgoztam egy olyan innovációs tervet, amely hosszú távon segítheti a roma tanulók sikeres előrehaladását az oktatásban. *Kulcsszavak:* cigány tanulók, család és környezet szerepe, nevelés, oktatás.

Abstract:

As a person of Roma origin, I consider it particularly important that the role and value of education be emphasised in our communities. In my research, I examined the role of family and environment in the education and upbringing of Roma students, highlighting the importance of parental support, an inclusive school environment and Roma cultural identity. My goal was to shed light on how student performance and social integration can be improved by strengthening family and community support. During my work, I conducted questionnaire surveys with 256 teachers and 144 parents, and interviewed

197 participants, including people of Roma origin with higher education qualifications. I analysed the students' results based on data from the e-diary system and focused on exploring individual stories to gain a deeper understanding of their situation. The results of the research clearly confirmed that parental support is crucial: 93% of students with a supportive family background achieved a grade point average above 4, while 77% of students without such support were at risk of failing. Community programmes and sensitisation methods used by teachers contributed to improving student motivation and integration, but their effectiveness varied. Individual work and experiential learning proved to be the most effective teaching methods. My conclusions are that the educational outcomes and social situation of Roma students can be significantly improved if parents are actively involved in their children's learning and if the community and the school create an inclusive and supportive environment. Based on the results, I have developed an innovation plan that can help Roma students succeed in education in the long term.

Keywords: Roma students, family and environment, upbringing, education.

„Ne várj, míg elvonul a vihar, tanulj meg táncolni az esőben”.

(ismeretlen szerző)

1. Bevezetés

A tanulás a gimnáziumi éveim alatt vált az érdeklődési köröm középpontjává és hiszem, hogy „minden gyermeknek joga van egy igazságos és minőségi oktatáshoz (CXC. törvény, 2011).” Megértem és átérzem, hogy mekkora kihívásokkal jár a tanulás, különösen, ha valaki olyan közezből származik, ahol a tanulás értéke nem mindenki számára magától értetődő. Roma származásuként én is megtapasztaltam, milyen nehézségek és előítéletek sújtják a közösségünk tagjait. Amikor elkezdtem az iskolát, nemcsak az új tananyaggal kellett megbirkóznom, hanem a társadalom vélt vagy valós elvárásaival, valamint azokkal a negatív előítéletekkel is, amik sokunk életét meghatározzák. Sokszor tapasztaltam, hogy az emberek nem várják el tőlünk, hogy sikeresek legyünk vagy kitartsunk a tanulás mellett.

Mindezt rendkívül fontosnak tartom, hogy tanítóként segítsek a cigány származású diákoknak felfedezni a tanulás örömét és értékét. Szeretném, hogy lássák: a tudás olyan kapu, amely új lehetőségeket nyit meg számukra. Ha felismerjük, hogy a tanulás hogyan járul hozzá a saját

fejlődésünkhöz, és hogyan teszi lehetővé számunkra, hogy megvalósítsuk céljainkat, az hatalmas motivációt adhat.

Ugyanakkor nem csak a tanulók számára fontos ez a felismerés, hanem a szüleik számára is. Gyakran a szülők is elbizonytalanodnak, hogy érdemes-e egyáltalán erőfeszítéseket tenni a tanulás érdekében, különösen, ha azt látják, hogy a gyerekek nehezen boldogulnak. Saját tapasztalatomból tudom, hogy sok szülő úgy gondolja, a tanulás "nem nekünk való" vagy "úgysem lesz belőle semmi." Azt akarom, hogy lássák: a tanulás lehetőség, amely nem csak tudást ad, hanem egy olyan belső erőt is, amely átalakítja a gyerekek életét.

A tanítás során arra fogok törekedni, hogy minden tanuló – cigány és nem cigány egyaránt érezze, hogy értékes tagja a közösségnek. Támogatni akarom őket, hogy felfedezzék saját erősségeiket, és megértsék, hogy mindegyikük különleges. Szeretném, hogy higgyenek abban, hogy a tanulás nem valami távoli és idegen dolog, hanem olyan eszköz, amely az ő életükben is helyet kaphat és őket szolgálhatja.

Úgy hiszem, hogy ahhoz, hogy valódi változásokat érjünk el, egyaránt kell a tanulókra és a szüleikre is hatnunk. Talán a legnagyobb feladat a szülők és a közösségek meggyőzése arról, hogy a tanulás befektetés, amely idővel kamatozik, és amely megteremtheti a szebb jövő alapjait.

Ha kitartással, türelemmel és őszinte szándékkal vezetem majd a diákokat, hiszem, hogy sikerülni fog inspirálni őket, hogy a tanulásra ne csak kötelezettséggént, hanem lehetőséggént is tekintsenek.

Mindazonáltal tisztában vagyok azzal, hogy az iskolakezdés minden család számára kihívásokat hordozhat, különös tekintettel a hátrányos helyzetűekre, akik esetében ezek a nehézségek fokozottan jelentkezhetnek. A cigány tanulók többsége hátrányos helyzetű. Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai alapján Jász- Nagykanizsa-Szolnok vármegyében, ahol magam is élek, a lakosság 14,61%-a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű (KSH, 2020).

A falvakban és a kis létszámú településeken élő cigány családok esetében a mindennapi megélhetési gondok miatt gyakran háttérbe szorul a gyermekek oktatása. Több helyen működnek Tanodák, amelyek ezen problémák megoldására törekszenek. Az egyik Tanoda szakmai vezetője szerint azonban viszonylag kevés gyerek veszi igénybe ezeket a lehetőségeket, mivel az iskolai óraszámok magasak, és a diákok délutánra

gyakran kimerültek, de örömmel mesélte, hogy vannak olyan diákok, akik a nehézség ellenére is végig csinálták és Tanoda segítségével érettségit szereztek.

A cigány tanulók esetében különösen fontosnak tartom feltárni, hogy milyen tényezők befolyásolják az iskolai teljesítményüket és társadalmi integrációjukat, valamint, hogy hogyan lehetne ezeket a tényezőket hatékonyan kezelni.

A család és a környezet szerepe kiemelkedő fontosságú ebben a folyamatban, mivel a családi támogatás és a pozitív környezet jelentősen befolyásolhatja a gyermek iskolai teljesítményét és fejlődését. A tehetség felismerése és támogatása minden gyermek esetében fontos, de különösen nagy jelentőséggel bír a cigány közösségekben. A szülők szerepe kulcsfontosságú, hiszen ők képesek a gyermek tudását felismerni és abban megerősíteni, hogy értéként tekintsen rá, hogy a tudást, amit egyszer megszerez, az övé marad és nem veheti el senki. Ezért szeretném alaposan megvizsgálni ezt a témát és azt, hogy hogyan lehetne a szülőket aktívabb és hatékonyabb módon bevonni a cigány diákok oktatásába. Egyetlen fiúgyermekként a szüleim mindig odafigyeltek a tanulásom eredményességére, míg a lánytestvéreim esetében nem várták el a jobb eredményeket. Nagyapám mindig azt mondta, hogy *„Te fogod eltartani a családot, ezért tanulnod kell, mert a feleséged majd nem dolgozhat, nagyanyád se dolgozik.”* – Mai ésszel persze tudom már, hogy a tradíciók miatt mondta ezt nagyapám. Elengedtem azt a tradíciót, hogy férfi tartsa el egyedül a feleségét és gyerekeit. A mai társadalomhoz igazodva, muszáj a cigányságnak is változtatni, hogy könnyebben betudjon asszimilálódni, illetve gyerekeinknek ne kelljen azt látnia, hogy az anya csak a háztartásbeli munkákra alkalmas, ezáltal is tudjuk őket motiválni a tovább tanulásra.

A kutatásom célja tehát az, hogy új megértést nyújtson arról, hogy hogyan lehetne jobban támogatni és integrálni a cigány tanulókat az oktatási rendszerbe, és hogy hogyan lehetne hatékonyabb kapcsolatot kialakítani a szülők és az iskolák között a tanulók sikerének elősegítése érdekében. Szeretném, ha a cigány szülők eljutnának arra a pontra, hogy a családalapítás a nőknél a háztartási munkák elvégzése mellett lehet tanulni és tisztességesen dolgozni. Egyre több azon diplomások száma, akik cigány nemzetiségűek, akik elérték céljukat, azt hogy a támogató és befogadó iskolai légkör, a szülők segítése, a gyerekekkel való közös tanulás

és támogató családi környezet hatására egyre több fiatal érzi majd fontosnak a továbbtanulást.

Jelen tanulmány az TDK dolgozatomk alapján készült.

Hipotézisek:

1. A cigány tanulók iskolai teljesítménye jelentősen javul, ha a szülők aktívan részt vesznek gyermekeik oktatásában és támogatják őket otthoni tanulásuk során.
2. A cigány tanulók iskolai integrációja és közösségi beilleszkedése sikeresebb, ha a helyi közösség és iskolai környezet támogató és befogadó légkört biztosít számukra.
3. A cigány tanulók tanulási eredményei javulnak, ha az oktatási intézmények elismerik és integrálják a cigány kulturális identitást és értékeket a tantervbe és ehhez illeszkedő oktatási módszereket alkalmaznak.

Kutatási módszerek:

Kérdőív: Két különböző kérdőív készült, az egyik pedagógusoknak a másik szülőknek. A kérdőív digitálisformába és papíron is kitölthető.

Interjú: Cigány származású szülőkkel, akiknek a gyermekei felsőoktatási intézményben tanultak vagy tanulnak tovább.

Tanulmányi eredmények áttekintése az e-naplóban.

2. Elméleti háttér

Fontosnak tartom az alábbi fogalmak rövid ismertetését, hiszen ezek olyan alapvető elemei az oktatással, neveléssel és családi környezettel kapcsolatos gondolkodásunknak, amelyek nélkülözhetetlenek a téma mélyebb megértéséhez. E fogalmak tisztázása segít abban, hogy világosabb képet kapjunk arról, hogy milyen alapelvekre és célokra épül a tanulás és a nevelés folyamata, valamint hogyan járul hozzá a család a gyermekek egészséges fejlődéséhez és társadalmi beilleszkedéséhez. Az alábbiakban tehát ezek az alapfogalmak kerülnek bemutatásra, lehetőséget adva arra, hogy átfogóbb képet kapjunk a témáról, amely e dolgozat szempontjából is központi szerepet tölt be.

2.1 Kapcsolódó alapfogalmak

Dr. Prohászka Lajos a Pázmány Péter Tudományegyetem pedagógia ny. r. volt tanára „Az oktatás elmélete” könyvében az alábbiak szerint határozta meg az *oktatás fogalmát*: „A tanulás a tanuló olyan aktív és produktív tevékenysége, amely a társadalmi műveltség, azaz az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, képességek kialakítása, érzelmi és akarati tulajdonságok fejlődése, a magatartás alakulása révén járul hozzá a személyiség fejlődéséhez.” (Prohászka, 1937)

A *nevelés* olyan folyamat, amelynek során az egyén személyisége tudatosan formálódik, fejlődik, az adott társadalom értékrendszere és normái mentén. Ez a folyamat magában foglalja a képességek, készségek és ismeretek elsajátítását, amely lehetővé teszi, hogy az egyén sikeresen alkalmazkodjon a társadalmi környezetéhez. A nevelés célja tehát nemcsak az, hogy az egyént a közösség által elfogadott normák szerint vezesse, hanem az is, hogy ösztönözze az egyén fejlődését és kibontakozását saját képességei és érdeklődési köre mentén (Zrinszky, 1996).

A *család* olyan társadalmi alapegység, amelyet a rokonsági kötelékek, a közös háztartás és a tagok közötti érzelmi, anyagi támogatás és gondoskodás jellemez. A család szerepe kiemelkedő a társadalmi szocializáció folyamatában, hiszen ez az elsődleges közeg, amelyben az egyén elsajátítja az értékeket, normákat és viselkedésmintákat (Somlai, 2007).

A *környezet* az az összetett rendszer, amely magában foglalja az emberi és természeti tényezők olyan összességét, amely hatással van az élő szervezetekre, különösen az emberi életre, egészségre és társadalmi viszonyokra. Ez a rendszer magába foglalja a fizikai, kémiai és biológiai komponenseket, amelyek dinamikusan kölcsönhatásban állnak egymással és az emberrel (Tamás, 2003).

2.2. Szülő és gyermek kapcsolata pszichológiai szempontból.

A szülő és gyermek közötti kapcsolat központi szerepet játszik a gyermek fejlődésében. A gyermek hároméves korától kezdődően, egészen serdülőkoráig tartó időszakban számos pszichológiai folyamat zajlik le,

amelyek meghatározóak a személyiségfejlődés és a társas kapcsolatok kialakulása szempontjából. Ezen időszakot több fejlődési fázisra lehet bontani, amelyek mind különböző kihívásokat és feladatokat jelentenek a szülő és a gyermek számára. A kisiskolás időszakban a gyermek autonómiára törekszik, és fokozatosan növekvő függetlenséget szeretne elérni. Erik Erikson szerint autonómia kontra szégyen és kétely szakasza ekkor a legaktívabb. A gyermek megtanulja kezelni saját testét és környezetét, miközben a szülő szerepe a biztonság megteremtése és az önállóság támogatása. Ha a szülők túlzottan kontrollálják a gyermek viselkedését, vagy nem biztosítanak megfelelő támogatást, a gyermek szégyenérzettel és önbizalomhiánnyal küzdhet (Margitics, 2011).

A szülő-gyermek kapcsolat egyik kulcsa ebben a korban a szülői következetesség és türelem. A határok kijelölése, ugyanakkor a kíváncsiság támogatása, hozzájárul a gyermek önálló döntéshozatali képességének fejlődéséhez. A túlzottan engedékeny vagy éppen ellenkezőleg, túl szigorú szülői magatartás negatívan befolyásolhatja a gyermek önbizalmát és fejlődő identitását (Erik H, 2002).

Az iskoláskor elejére a gyermek kognitív és szociális fejlődése felgyorsul. A szülők és az iskolai környezet közötti interakció kulcsfontosságú, mivel a gyermek most már nemcsak a családi kötelékekre támaszkodik, hanem új társadalmi kapcsolatokat is kialakít. Jean Piaget elmélete szerint ebben az életkorban a gyermek a konkrét műveletek szakaszába lép, ahol már képes logikus gondolkodásra, de még mindig a közvetlen tapasztalatok dominálnak (Minyin, 2010).

A szülő feladata itt az, hogy támogassa a gyermek tanulási folyamatát, és segítse a kudarcok feldolgozásában. Az elismerés és a támogatás nagy szerepet játszik az önértékelés kialakulásában. A sikeres iskolai élmények és a szülői elismerés hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermek kompetensnek érezze magát. Az alacsony szülői támogatás vagy elvárások viszont alacsony önbizalomhoz és teljesítmény szorongáshoz vezethetnek.

A serdülőkor kezdetén a gyermek életében jelentős testi, érzelmi és pszichológiai változások következnek be. Az identitáskeresés, az önállóság iránti igény, valamint a társas kapcsolatok fontossága mind erősödnek ebben az időszakban. Erikson identitás kontra szerepkonfúzió szakasza különösen releváns, mivel a serdülő igyekszik megtalálni saját helyét a világban, és kialakítani egy koherens önképet (Minyin, 2010).

A szülői szerep itt jelentősen átalakul. Míg a korábbi életszakaszokban a szülő közvetlenebb befolyással volt a gyermek mindennapjaira, a serdülők nagyobb autonómiát igényelnek, és jobban támaszkodnak kortársaikra. A túlzott szülői kontroll ebben a korban ellenállást vált ki, míg a teljes elengedés identitásválságot vagy bizonytalanságot eredményezhet. A bizalmon alapuló kapcsolat és a kommunikációs csatornák fenntartása a serdülőkori kapcsolatok alapja.

A szülői stílusok nagyban befolyásolják a gyermek fejlődését mindhárom életszakaszban. Diana Baumrind (1960) klasszikus elmélete alapján négy szülői stílust különböztetünk meg: autoritativ (demokratikus), autoriter (szigorú), engedékeny és elhanyagoló. Az autoritativ szülői stílus, amely egyensúlyt tart a határok kijelölése és a gyermek autonómiájának támogatása között, általában pozitív kimenetekkel jár. Az autoriter szülők túlkontrollálják a gyermekeket, ami gyakran engedelmességhez vezet, de gátolja a kreativitást és önállóságot. Az engedékeny szülők nem állítanak világos határokat, ami problémákat okozhat az önkontroll terén, míg az elhanyagoló szülői stílus érzelmi hiányt és kötődési problémákat eredményezhet.

A kötődés elmélete, melyet John Bowlby (1969) dolgozott ki, kiemeli a szülő-gyermek kapcsolat érzelmi alapjait. Az erős kötődési kapcsolat biztonságot nyújt a gyermek számára, és alapot teremt az egészséges társas kapcsolatokhoz. A szoros, biztonságos kötődés különösen fontos a korai években, de a gyermekek fejlődése során is jelentős marad. A biztonságos kötődés mellett a gyermek nagyobb eséllyel lesz képes sikeresen navigálni a szociális és érzelmi kihívások között.

A szülő és gyermek közötti kapcsolat 3 és 14 éves kor között a gyermek egész életére hatással van. Ez az időszak a pszichológiai fejlődés szempontjából kulcsfontosságú, mivel ekkor alapozódik meg az önállóság, az önbizalom, az érzelmi stabilitás és a társas készségek. A szülőknek nemcsak következetes iránymutatást kell nyújtaniuk, hanem érzékenyen kell reagálniuk a gyermekek igényeire is, különösen a változó fejlődési szakaszokban. A megfelelő szülői támogatás hozzájárul a harmonikus és kiegyensúlyozott személyiség kialakulásához, míg a nem megfelelő kapcsolat hosszú távú negatív hatásokkal járhat a gyermek életére (Danis&Tóth,2024).

2.3. Szülő és gyermek kapcsolatát befolyásoló tényezők a cigány családoknál

A cigány hagyományok és szokások mélyen gyökereznek a közösség mindennapi életében, és jelentős szerepet játszanak a családi struktúrákban, elvárásokban, valamint a közösségi normák kialakításában. A roma közösségekben a család központi szerepe vitathatatlan: az összetartozás, a kölcsönös támogatás és a család iránti lojalitás kiemelkedő értékek. Ezek a hagyományok erősen befolyásolják a gyermeknevelést, és meghatározzák, hogy milyen szerepeket töltenek be a családtagok. A tradicionális cigány családokban gyakran tapasztalható, hogy a gyermekek számára a közösséghez és a családhoz való kötődés az egyik legfontosabb tényező, ami olykor konfliktust jelenthet a hivatalos oktatási rendszer követelményeivel szemben. A közösségi normák gyakran megkövetelik, hogy a családtagoknak részt kell venniük a mindennapi családi teendőkben és a közösség életében, ami nem mindig egyeztethető össze a rendszeres iskolába járással (Durts, 2005). A korai házasságkötés és családalapítás szintén mélyen gyökerezik a cigány hagyományokban, ami különösen a lányok esetében nagy kihívást jelent az iskolai tanulmányok folytatásában. A lányokat gyakran hamarabb arra ösztönzik, hogy családanyává váljanak, míg a fiúknak több lehetőségük van tanulmányaik folytatására, bár náluk is elsődleges marad a család támogatása és a közösség iránti elköteleződés. Mindezek az elemek együttesen alakítják a cigány közösségek életét, és bár a hagyományok jelentős értéket képviselnek, gyakran kihívást jelentenek a modern oktatási és társadalmi elvárásokkal szemben. A hagyományok tisztelete és az oktatás közötti egyensúly megtalálása fontos kérdés a cigány közösségek jövője szempontjából (Farkas, 2002).

2.3.1. Hagyományok és szokások

Hagyományaink és szokásaink erősen jelen vannak a társadalmi életünkben, melyek évszázadokon keresztül formálódtak és máig meghatározóak a mindennapjainkban. A kultúránk központi elemei közé tartozik a család, a közösségi normák tisztelete, valamint az erős érzelmi és gyakorlati kötelékek fenntartása, amelyek az egyén és a közösség életét irányítják. A családi értékek különösen kiemelkedő szerepet töltenek be,

és az irántuk való lojalitás minden mást felülír. A család a cigány emberek számára a legfontosabb társadalmi egység, ahol az idősebbeknek járó tisztelet és tekintély alapvető fontosságú. A döntések gyakran kollektív módon, a családi hierarchia figyelembevételével születnek meg, a gyermekek nevelésében pedig a közösség és a család meghatározó szerepet játszik.

A cigány kultúrában a gyermekeket hagyományosan szorosan kötődő közösség neveli, ahol mindenki fontos szerepet játszik a fiatalok fejlődésében. A gyermekek különleges helyet foglalnak el a cigány családokban, és a hagyományos értékek szerint a közösség iránti felelősségtudat már korán kialakul bennük. A cigány közösségekben a korai házasságkötés is elterjedt szokás, ami gyakran befolyásolja a lányok oktatási lehetőségeit, hiszen ők fiatal korban már családi és háztartási szerepeket kezdenek betölteni (Fejes, 2005).

A cigány közösségekben számos szertartás és szokás él, amelyek gyakran kapcsolódnak a születéshez, gyermekgondozáshoz és a családi élet egyéb eseményeihez. A régebbi időkben sok cigány nő otthon szült, és a csecsemőket gyorsan megkeresztelték a különféle babonák elkerülése érdekében. A babonás hiedelmek és védelmi rítusok, mint például az olló vagy kés elhelyezése a csecsemő párnája alá, a gonosz szellemek és az ördög elleni védelem részei voltak. A gyermekek közel édesanyjukhoz nőttek fel, gyakran 3-4 éves korukig is szoptatták őket, hogy biztonságban érezzék magukat és érezzék az anya szívverését (Karsai, 1995).

Ahogy a gyermekek nőnek, a fiataloknak megvannak a maguk szerepei és kötelességei. Körülbelül 12-14 éves koruktól kezdve a fiúk és lányok különböző szerepeket töltenek be a családon belül és a közösségben. A fiúk aktívan részt vesznek a családi döntéshozatalban, míg a lányok egyre inkább a háztartási feladatokra koncentrálnak. A lányokat fiatal korukban már felkészítik a házasságra, és nagy hangsúly kerül a megjelenésükre és szépségükre. A párválasztás gyakran nem a fiatalok döntése, hanem a szülők közötti megegyezés eredménye, ahol a család társadalmi és gazdasági érdekei is fontos szerepet játszanak (Kertesi & Kézdi, 2010).

A cigány közösségekben a vendéglátás különösen fontos szerepet tölt be. A vendégszeretet szinte szent kötelezettség, a vendéget mindig megkínálják étellel és itallal, és sértésnek számít, ha valaki visszautasítja

a kínálást. Az étkezés hagyományosan közösségi esemény, ahol egy nagy fazék ételből mindenki részesül. A fő étkezés általában a délutáni órákban történik, és húsos ételek dominálnak a menüben, amelyek több napra is elegendőek lehetnek a család számára.

A cigány közösségek hiedelmei és vallási meggyőződése is sokszínűek. A cigányok keresztények, azonban kultúrájukban számos pogány szokás és babona is fennmaradt. Ezek közé tartozik a szellemek és tündérek iránti hit, valamint a túlvilágba vetett erős meggyőződés. A halottak tisztelete különösen fontos, hiszen a temetést követően még hat hétig terítenek nekik, és személyes tárgyaikat is elhelyezik a sírban, hogy a túlvilágon is használhassák őket (Karsai, 1995).

A cigányok kulturális életében a zene és a tánc központi szerepet játszik. A cigányzene sokszínűsége és érzelmi kifejezőereje világszerte ismert, és a cigány közösségekben az ünnepek és szertartások elengedhetetlen része. A férfiak és nők tánca különbözik, míg a férfiak erőteljes, csapásos táncokat járnak, addig a nők finomabb, kecses mozdulatokkal táncolnak. A tűz is szimbolikus szerepet tölt be, amely nemcsak a közösségi összetartozás jelképe, hanem az ünneplések és szertartások során is központi elemmé válik.

2.3.2. Szegénység

A szegénység sajnos gyakori probléma a cigány családok körében, és jelentős akadályt jelent az oktatásban való sikeres részvétel szempontjából. A szegénység miatt a családoknak gyakran nincs lehetőségük megfelelő oktatási anyagokat, iskolai felszereléseket vagy extra tanórán kívüli tevékenységeket biztosítani gyermekeik számára. Emellett a szegénység gyakran azzal jár, hogy a gyermekeknek már fiatal korban munkát kell vállalniuk (fiúknak), hogy hozzájáruljanak a család megélhetéséhez, ami hátrányosan befolyásolja az iskolai teljesítményüket. A szegénység okozta stressz és bizonytalanság szintén negatív hatással van a gyermekek tanulási képességeire és érzelmi jólétére. A rossz lakás körülmények, az alultápláltság és a korlátozott hozzáférés az egészségügyi szolgáltatásokhoz mind hozzájárulnak a cigány gyermekek hátrányos helyzetéhez az oktatás terén.

2.3.3. Kommunikáció

Mielőbb részletezném a kommunikáció szerepét a cigány családoknál, előtte idézném Buda Béla gondolatát, hogy ő hogyan is határozta meg a kommunikáció fogalmát. *"A kommunikáció az az emberi tevékenység, amely lehetővé teszi az információk átvitelét, megértését és feldolgozását két vagy több fél között. Ez a folyamat magában foglalja a közös jelentés létrehozását és megosztását a verbális és nonverbális jeleken keresztül"* (Buda, 1994).

A családon belüli kommunikáció minősége és gyakorisága szintén meghatározó tényező a gyermekek iskolai sikeressége szempontjából. A cigány családokban a szülők gyakran nem rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel és tudással, amelyek szükségesek lennének a gyermekek tanulmányainak hatékony támogatásához. Az őszinte és támogató családi beszélgetések, valamint a szülők aktív bevonása az iskolai életbe hozzájárulhat a gyermekek motivációjához és jobb iskolai teljesítményéhez. A kommunikációs nehézségek közé tartozik az iskolával való kapcsolatfelvétel hiánya vagy korlátozottsága. Gyakran előfordul, hogy a szülők nem értik az iskolai követelményeket, vagy nem érzik magukat képesnek arra, hogy segítsenek gyermekeiknek a házi feladatokban. Az iskolában a pedagógusok és a szülők közötti rendszeres kommunikáció és együttműködés azonban jelentősen javíthatja a gyermekek tanulmányi eredményeit.

3. Kutatás

3.1. Kutatás célja

Kutatásom célja, hogy feltárjam a család és a környezet szerepét a cigány tanulók oktatásában és nevelésében, különös tekintettel arra, hogy miként befolyásolják ezek a tényezők a tanulási motivációt és az iskolai teljesítményt. Azért választottam ezt a témát, mert saját tapasztalataim alapján úgy vélem, hogy a családi háttér és a közösségi környezet jelentős hatással van a tanulók jövőbeli lehetőségeire, különösen hátrányos helyzetű közösségekben. A kutatásom különbözik a korábbi hasonló vizsgálatoktól, mivel nem csupán statisztikai adatokat gyűjtök, hanem a

résztevők személyes tapasztalataira, véleményeire és érzelmi világára is fókuszálok. Ezzel az elemzéssel igyekszem érzelmi hatást gyakorolni az olvasóra, hogy jobban megértse a cigány közösség helyzetét az oktatás területén.

Ezek alapján három hipotézist állítottam fel:

1. Feltételezem, hogy a cigány tanulók iskolai teljesítménye jelentősen javul, ha a szülők aktívan részt vesznek gyermekeik oktatásában és támogatják őket otthoni tanulásuk során.
2. Feltételezem, hogy a cigány tanulók iskolai integrációja és közösségi beilleszkedése sikeresebb, ha a helyi közösség és iskolai környezet támogató és befogadó légkört biztosít számukra.
3. Feltételezem, hogy a cigány tanulók tanulási eredményei javulnak, ha az oktatási intézmények elismerik és integrálják a cigány kulturális identitást és értékeket a tantervbe és ehhez illeszkedő oktatási módszereket alkalmaznak.

3.2. A kutatás módszere

Kutatásom során kérdőíves kutatást, interjút és tanulmányi eredmények vizsgálatát alkalmaztam. A kérdőívet úgy építettem fel, hogy az objektív adatok mellett lehetőséget nyújtson szubjektív vélemények és érzelmi reakciók gyűjtésére is. A kérdőív többek között a szülők iskolázottságát, a családi támogatás mértékét, és a környezet tanulásra gyakorolt hatását vizsgálta.

A kutatás időszaka 2024 júniusban kezdődött és azóta is folyamatban van. A kérdőíves adatgyűjtés online történt Google Űrlapok segítségével, illetve papír alapon is kiosztásra kerültek a hátrányos térségekben, ahol az IKT nem volt megoldható. A válaszadók között olyan szülők és pedagógusok szerepeltek, akik cigány tanulókkal foglalkoznak, valamint maguk a tanulók is. A résztvevők többsége közösségi média platformokon keresztül kerültek bevonásra.

3.2.1. A kutatás mintája

A pedagógus kérdőívet 256 fő töltötte ki, a szülői kérdőívet 144 fő. Továbbá interjú készült 197 fővel, köztük általános iskolás diákokkal,

örökbefogadást vállaló szülőkkel, nevelőotthonból gyerekeket nevelő szülőkkel, olyan cigány származású emberekkel, akik felsőoktatásban végzettséget szereztek, illetve olyan szülőkkel, akiknek romaszármazású gyermekeik diplomát szereztek.

3.3. Eredmények értékelése

3.3.1. Első hipotézis vizsgálata

1. hipotézis: *A cigány tanulók iskolai teljesítménye jelentősen javul, ha a szülők aktívan részt vesznek gyermekeik oktatásában és támogatják őket otthoni tanulásuk során.*

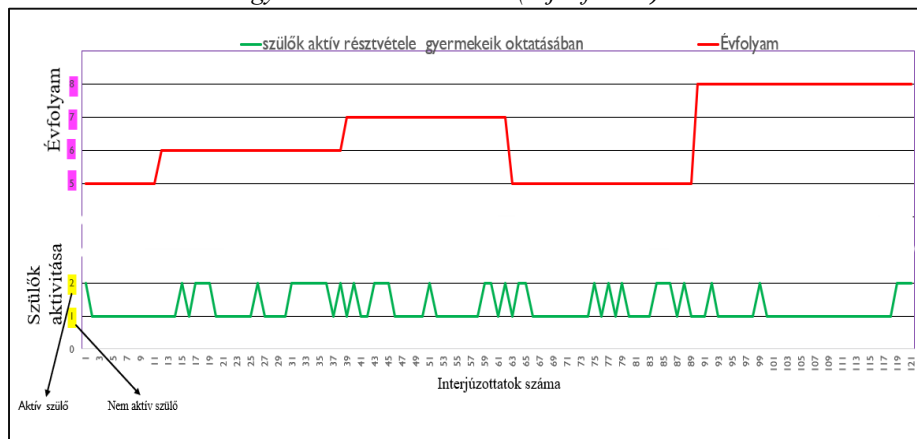
144 szülő töltötte ki a kérdőívet, és az eredmények elég elgondolkodtatóak lettek. Kiderült, hogy a szülők több mint 81%-a nem tud segíteni gyermekeinek a házi feladatok elkészítésében. Ennek oka leginkább az alacsony iskolázottságukban keresendő, egyszerűen nem értik a feladatokat.

Ez számomra szívszorító, mert ezek a gyerekek alapvetően már úgy indulnak az életben, hogy otthonról nem kapják meg azt a támogatást, amire szükségük lenne a tanuláshoz. Jelenlegi munkahelyemen MMSZ Tiszabői általános iskolában 121 fő felső tagozaton tanuló diákot interjúvoltam meg, azokkal a gyerekekkel beszélgetem, akiknek a szülei kitöltötték a szülői kérdőívet.

Hasonló kérdéseket kérdeztem a tanulóktól és a szülőktől, de nagyon eltérő válaszokat kaptam. Ennek az lehet az oka, hogy a szülők szégyelltek előttem a negatív hatással járó válaszokat, így nem vállalták őszinteséget, míg a diákok őszinte és kielégítő válaszokat adtak.

1. ábra:

Szülők aktív részvétele gyermekeik oktatásában (saját forrás)



Az 1. ábra jól mutatja, hogy 121 főből, csak 27 fő válaszolt igennel arra, hogy az ő szülei aktívak a tanulásuk folyamatában, tehát ezek a szülők tudnak segíteni gyermekük házi feladatában, és osztályzataikat is rendszeresen nyomon követik.

Ezek után elkezdett foglalkoztatni a gondolat, hogy vajon milyen eredményeket érhetnek el azok a diákok, pontosabban a 27 tanuló, akik mögött valódi szülői támogatás áll. Érdekelt, hogy hogyan alakul a tanulmányi átlaguk, és igazolódik-e az első hipotézisem, valóban a szülői segítség az egyik kulcsa a sikeres iskolai előmenetelnek?

Nagyon kíváncsi voltam, hogy az adatok igazolják-e ezt a feltételezést, vagy esetleg más tényezők is szerepet játszanak. Iskola vezetéstől engedélyt kértem a 121 fő tanuló tanulmányi átlagának megtekintésére és összehasonlítására, 27 fő diákokból 25 fő négyes szint fölötti átlaggal rendelkezik a másik 2 fő közepes átlaggal. Ezeknél a tanulónál magatartási probléma nem jellemző.

Azoknál a tanulónál, akiknél nem volt tapasztalható a szülői támogatás, annál a 94 főnél, ott több mint a 77 %-a bukásra állt valamilyen tantárgyból, illetve magatartási problémákról számoltak be osztályfőnökeik.

2. ábra:

Nem aktív szülők gyermekének tanulmányi átlaga (saját forrás)



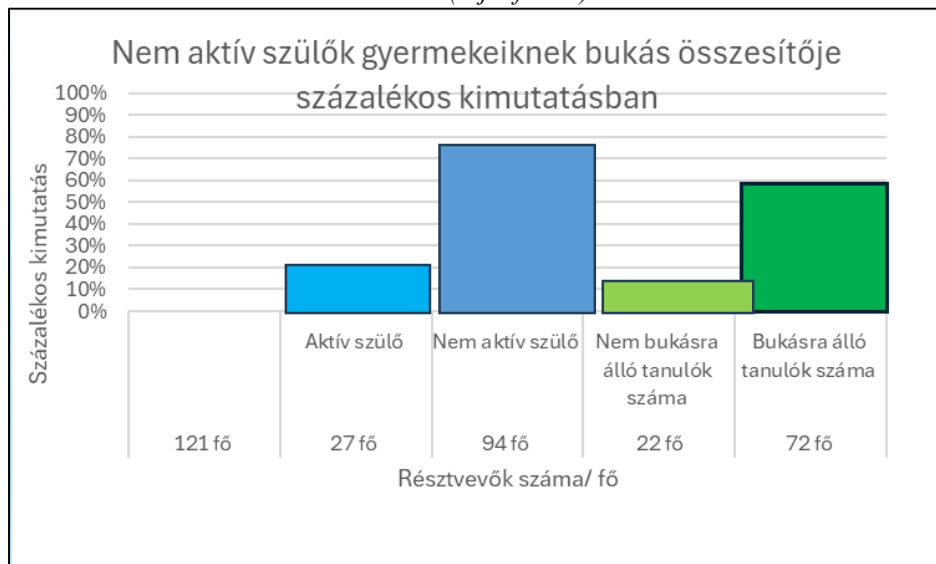
A 2. ábrán T.L. tanulmányi eredményei láthatóak. Jól rávilágítanak arra, hogy a szülői támogatás kulcsfontosságú a gyermekek iskolai teljesítményében. A nem aktív szülők gyermekeinek eredményei alapján megfigyelhető, hogy azok a tanulók, akik mögött nincs támogató családi háttér, jelentős nehézségekkel küzdenek az iskolai tantárgyak terén.

Különösen figyelemre méltó, hogy a magyar nyelv (1,93) és a matematika (1,89) tárgyakban több diák bukásra áll. Ez arra utalhat, hogy ezek a tantárgyak fokozott szülői figyelmet és otthoni gyakorlást igényelnének, amit a szülők inaktivitása miatt valószínű nem kapnak meg. A magyar nyelv és a matematika alapvető fontosságúak a további tanulmányokhoz, így ezen területeken való lemaradás hosszú távon is negatív következményekkel járhat László és a tanulók számára.

A 3. ábrán láthatjuk összesítve, hogy a nem érdeklődő szülők gyermekeinek 60%-a bukásra áll, valamilyen tantárgyból.

3. ábra:

Bukás összesítő százalékos kimutatásban (saját forrás)



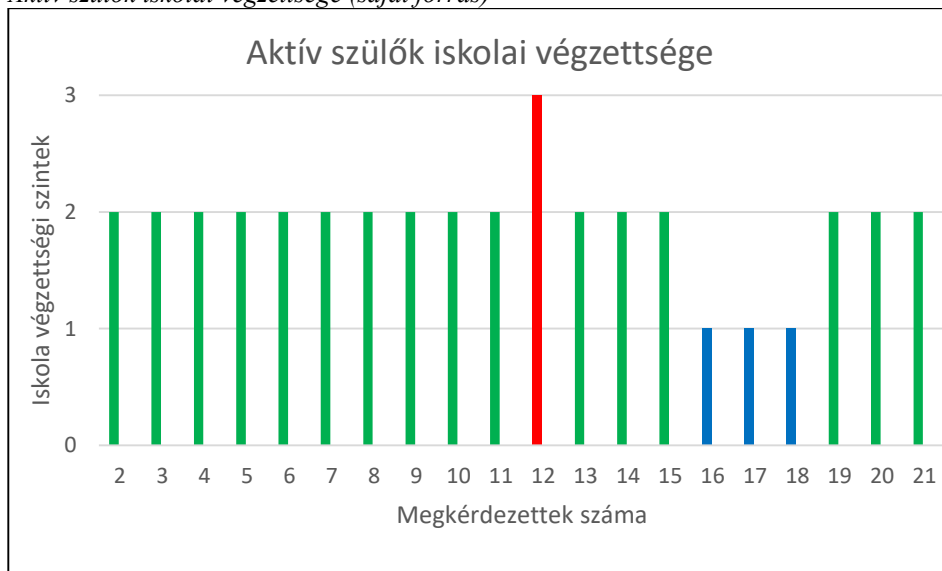
Az eredményeket látván (3.ábra), innovációs tervet dolgoztam ki, amiben nagy segítségemre volt az iskola igazgatóhelyettese, aki egyben a mentorom. Behívtuk azokat a szülőket, akik nem mutattak érdeklődést gyermekeik tanulása iránt. A 94 fő szülőből, mindössze 32 fő jött el. A szülőket első körben megvendégeltük, ezzel jelezve, hogy segítő szándékkal hívtuk őket össze. A szülők nem csodálkoztak azon, hogy a gyerekeik bukásra állnak és magatartási problémájuk van. Több megjelent közölte, hogy „Tanár bácsi én se voltam jó tanuló, akkor ő mitől legyen okos? Örülök, ha kijárja a nyolcat!”. A kollégám és én is elkezdtük mondani az ellenkezőjét, arra gondolva, hogy a szülők többségét rá lehet „beszélni” arra, hogy a tanulás fontos és értékes, hogy már teljesen máskorszakot élünk, mint amikor ők jártak iskolába. Az összejövetelt látván láttuk, hogy a szülők és a pedagógusok kapcsolatának megerősítése nagyon fontos, így nagyobb rendezvényeket szerveztünk, amelyre több szülőt sikerült bevonni.

Első hipotézisem bizonyítása érdekében, egy újabb vizsgálatot végeztem. Azon gondolkodtam, hogy azok a szülők, akik gyermekeiket támogatják és érdeklődnek irántuk az miért érdeklődik? Mi lehet a

különbség a két típusú szülők között? Hosszas kutatás, beszélgetés, felmérések alapján sikerült megfejtetni a különbséget.

4.ábra:

Aktív szülők iskolai végzettsége (saját forrás)



■ Alapfokú végzettség ■ Középfokú végzettség ■ Felsőfokú végzettség

A 4. ábrán jól látható, hogy 27 fő aktív szülők közül csak 21 főtől sikerült jogosultságot kérni. Az eredmények alapján azt feltételezem, hogy azok a szülők, akik magasabb iskolai végzettséget szereznek tanuláskoruk során, ők jobban érdekeltebbé válnak gyermekük tanulása során.

Tehát ezek a szülők valószínűleg felismerték a tanulásértékét, és próbálják gyermekeik felé ezt közvetíteni. Leendő tanítóként főfeladatom közé fog tartozni az, hogy diákjaimat arra motiváljam, hogy minél magasabb iskolai végzettséget szerezzenek. Ezzel támogatva jövő képüket, hogy nagyobb esélyük legyen a jobb munkalehetőség megszerzésére. Szeretném őket segíteni abban, hogy felelősségteljes szülőkké váljanak.

3.3.2. Interjú olyan nem cigány szülőkkel, akik cigány származású gyerekeket fogadtak örökbe.

Szeretem volna jobban megerősíteni azt a nézőpontot, hogy a szülők támogatása nagyon fontos szerepet játszik a roma diákok tanulásában. Felkerestem olyan szülőket, akik nem cigány származásúak, de még is roma gyerekeket fogadtak örökbe. A megkérdezett szülők közül, mind elsőfokú végzettséggel rendelkeznek, többnyire pedagógusok, de vannak köztük orvosok és jogászok is. Számomra Ági néni interjúja volt a legmeghatóbb, ezért az ő elmondását foglalom össze.

Az alábbiakban Ági néni interjújának alapján készült összefoglalót olvashatjuk, amely a roma származású gyermekek örökbefogadásának tapasztalatait és a szülők szerepét vizsgálja az oktatásban való előre jutásban. Ági néni saját élményei az örökbefogadással kapcsolatban mélyen meghatározóak voltak. 20 éves korában tudta meg, hogy örökbefogadott, és szülei szeretetteljes, szigorú nevelése inspirálta arra, hogy ő maga is hasonló példát kövessen. Édesapja arra biztatta, hogy életének megfelelő pillanatában tegye meg ugyanezt, amit Ági néni ígéretéhez hűen meg is valósított. Az örökbefogadás folyamatának elején jelentős adminisztratív akadályokkal kellett szembenézniük. A hivatalok nem mindig mutattak megértést, és gáncsoskodások akadályozták az eljárást. Ennek ellenére a család erős egységet képviselt, ahol a saját gyermekeik is szeretettel fogadták az új testvéreket. Időnként adódtak kisebb konfliktusok, de ezek gyorsan megoldódtak a családon belüli támogatás és kommunikáció által. A gyermekek iskolai részvételét szigorú, de szeretetteljes rendszer biztosította. Ági néni naponta készített nekik uzsonnát, motiváló üzeneteket rajzolt a szalvétákra.

A tanulás közös teendő volt, ahol a szülők aktívan közreműködtek a feladatok megoldásában. A gyerekeket különböző szabadidős tevékenységekbe is bevonták, hogy képességeiket fejlesszék. Ági néni hangsúlyozta, hogy az otthoni támogatás mellett fontos volt az iskolával való aktív kommunikáció, valamint az iskolai környezet támogatása is. A roma kulturális identitás megőrzése nem különült el a családi élettől. A gyermekek természetesen éltek meg hagyományaikat, miközben harmonikusan alkalmazkodtak a család egészéhez. Az ápolott családi környezetben erős kohézió alakult ki, ahol minden problémát nyíltan meg

lehetett beszélni. Bár a család élete során ritkán szembesültek előítéletekkel, egy-egy helyzetre határozott és konstruktív választ adtak. Az egyik lányuk történetéből kiderült, hogy a kitartás és a családi támogatás még a diszkriminatív helyzetekben is lehetőséget biztosított a fejlődésre. Ági néni szerint az, hogy a gyermekek továbbtanuljanak és sikereket érjenek el, legfőképpen a szeretetteljes és támogató családi környezeten múlt. Ez a modell biztos alapot nyújtott, amelyben minden gyermek megtalálhatta saját útját.

Az interjú olyan üzenetet hordoz, amely a családi kohézió és a gyermekek fejlődésének szoros kapcsolatát hangsúlyozza, követendő példaként állítva azt a szülők elé.

Értékelés

A hipotézis, miszerint „A cigány tanulók iskolai teljesítménye jelentősen javul, ha a szülők aktívan részt vesznek gyermekeik oktatásában és támogatják őket otthoni tanulásuk során.” teljes mértékben igazolódott.

Az elemzések kimutatták, hogy azok a diákok, akiknek szülei támogatják tanulását, lényegesen jobb eredményeket érnek el. A 27 diák, akinek a szülei aktív szerepet vállaltak a tanulás folyamatában, közül 25 fő átlagos tanulmányi eredménye négyes szint fölé volt. Ezzel szemben a szülői segítséget nélkülöző diákok jelentős hányada gyengén teljesít, és gyakran bukásra áll, különösen a kulcsfontosságú tárgyak, például a magyar nyelv és a matematika esetében.

A kutatás azt is kimutatta, hogy az aktív szülői jelenlét pozitívan hat a tanulók magatartására. Azoknál a tanulóknál, ahol a szülők érdeklődést mutatnak gyermekeik iránt, jóval kevesebb viselkedési probléma fordul elő. A szülői háttér elemzése alapján kiderült, hogy az aktív támogatást nyújtó szülők többsége magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy nagyobb értéket tulajdonítsanak a tanulásnak, és ezt a hozzáállást közvetítsék gyermekeik felé. Az eredmények összességében alátámasztják, hogy a szülői támogatás alapvető fontosságú a tanulmányi sikerhez. Emellett jelentős hatással van a tanulók önbizalmára, motivációjára és általános iskolai előmenetelére, ami hosszú távon kedvezően befolyásolja társadalmi helyzetüket és életminőségüket is.

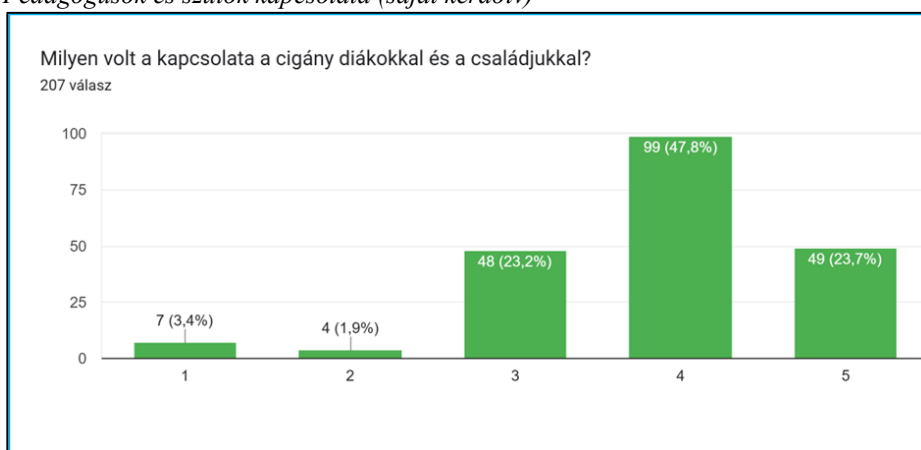
3.3.3. Második hipotézis vizsgálata

2. hipotézis: A cigány tanulók iskolai integrációja és közösségi beilleszkedése sikerebb, ha a helyi közösség és iskolai környezet támogató és befogadó légkört biztosít számukra

Minta: 208 fő cigány tanulót oktató pedagógus. A kérdőívet csak, olyan pedagógusok tölthették ki, akik már tanítottak cigány származású tanulókat.

5.ábra:

Pedagógusok és szülők kapcsolata (saját kérdőív)



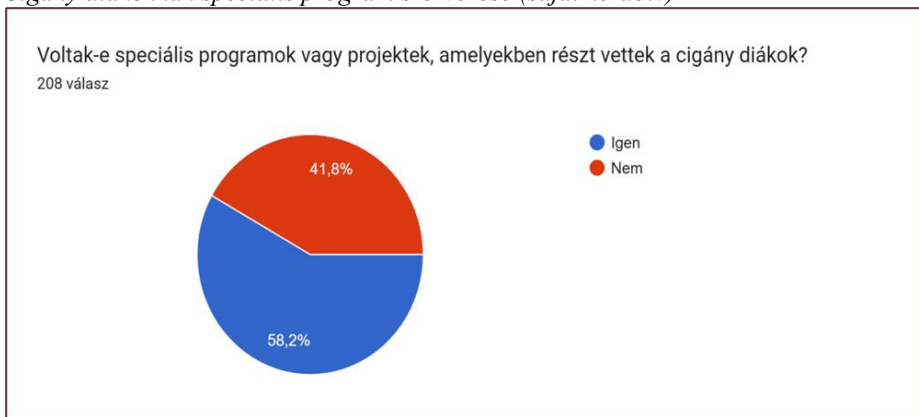
Meggyőződésem szerint elengedhetetlen a szülők és a pedagógusok közötti szoros kapcsolat, hisz a cigány családoknál alapvető az a szabály, hogy akit a szüleim kedvelnek azt nekem is kedvelnem kell (Mód, 2022). Az ábrán (5. ábra) jól látható, hogy pedagógusoknak több mint a 70%-a jó vagy kiváló kapcsolata van cigány származású szülővel és diákokkal. Valószínű, hogy ezek a pedagógusok sikerebbek is az oktatás terén.

Ahhoz, hogy megkedveltessük roma gyerekekkel azt, hogy szeressenek iskolába járni, kevés, hogy a szülő és a pedagógus között ne legyen konfliktus. Itt sokkal több módszert kell alkalmazni. Köztudott, hogy a cigány családoknál a szabálytudat és szabályfelállítás sokkal lazább, mint a nem cigány családoknál. Sokuknál nincs következmény akár egy rossz jegy vagy magatartási viselkedés miatt. Ahhoz, hogy javuló tendenciát mutasson a cigány diákok átlaga és viselkedése hozzájuk

igazodó programokat kell szervezni. Egy helyi matematika tanár szerint, a tanulóknak mindig aktuális példát hozz, így könnyebben megértik a matematika világát. J. Angéla tanárnő örömmel mesélte, hogy a cigány származású gyerekeket csak játékpénzzel tudta megtanítani az alapműveletekre, hisz nem értették a más jellegű példákat. Sikerült megkérdezni 208 fő pedagógust, hogy ők szoktak-e speciális programot vagy projektet szervezni, amibe a cigány tanulók is részt vesznek.

6. ábra:

Cigány diákoknak speciális program szervezése (saját kérdőív)

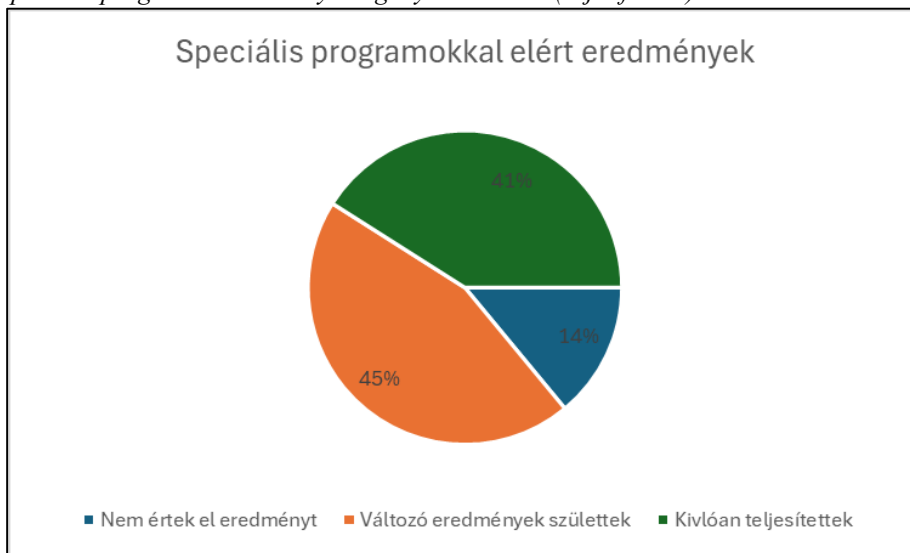


Az ország minden vármegyéjéből érkezett válasz. A 208 fő pedagógus közül több mint 40% Jász-Nagykun-Szolnok vármegye valamelyik intézményében tanít vagy tanított.

Jól látható az ábrán (6. ábra), hogy 58.2 % azaz 121 fő azt válaszolta, hogy ahol ő dolgozik ott szoktak lenni olyan speciális programok, amelyekben részt vesznek cigány diákok. A nemek válassza 87 fő, ami rengetegnek számít egy ilyen kutatásnál, hisz azt is feltételezhetem, hogy Magyarországon minimum 87 intézményben nincsenek olyan programok, amivel könnyebben elősegítenék a roma gyerekek beintegrálását. Azoktól a kérdőíves kitöltőktől, akik, igennel válaszoltak megkérdeztem, hogy milyen eredményeket értek el a roma tanulók.

7.ábra:

Speciális programok eredményei cigány tanulóknál (saját forrás)



A 121 fő igennel válaszolók közül csak 116 fő válaszolt erre a kérdésre. A kördiagram eredményei alapján (7.ábra) világosan látszik, hogy a speciális programok vegyes hatást gyakoroltak a diákokra. A válaszadók szerint (41%) kiváló eredményeket ért el, ami azt mutatja, hogy ezek a programok sok esetben jól működtek, és pozitív hatással voltak. Ugyanakkor a legnagyobb arányt, 45%-ot a változó eredmények csoportja képviseli, ami arra utal, hogy a programok hatékonysága nem mindenkinél egyforma. Ez azt jelezheti, hogy a módszerek nem minden tanuló igényeire és képességeire voltak megfelelően szabva. A pedagógusok tizennégy százaléka szerint a speciális programokkal nem érnek el eredményeket roma tanulók, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy szükség lehet a programok újragondolására.

Kutatásom eredményessége érdekében mi is szerveztünk speciális programot a diákok és a szülők számára. Szerettük volna látni, hogy milyen hatása lehet egy jól megszervezett programnak. Nyári szezonban főzőversenyt hirdettünk a szülők számára Tiszabőn, ahol jelenleg én is élek és dolgozok. A verseny iskola udvarán zajlott le, ahol az összes pedagógus részt vett. 11 nagy család mutathatta meg főzői tehetségét. A pedagógus kollégákat megkértem arra, hogy beszéljenek szülőkkel főzés

közben, és különösen térjenek ki a házi feladat elkészítésének fontosságára. Főzőverseny előtt, igazgatói engedéllyel megnéztük a Kréta napló rendszerben az elkészítettlen házi feladatok számát. Egy hónap elteltével újra megnéztük és összehasonlítottuk a két eredményt. Determinációs együttható értelmezése alapján kiszámoltuk, hogy a diákok házi feladat elkészítése 17,8 %-ban javult a program után. Ezzel is igazolva, hogy a különleges programok nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskoláskorú cigány származású diákok könnyebben beilleszkednek az iskolákban és közösségekben.

Értékelés

A kutatás során gyűjtött adatok és az elvégzett elemzések azt mutatják, hogy a második hipotézis megerősítést nyert. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a cigány tanulók iskolai integrációja és közösségi beilleszkedése lényegesen sikeresebb, ha a helyi közösség és az iskolai környezet támogató és befogadó légkört teremt számukra. A válaszok alapján egyértelműen megfigyelhető, hogy azokban az intézményekben és közösségekben, ahol külön programokat és projekteket valósítottak meg a cigány tanulók támogatására, pozitívabb eredmények születtek mind a tanulók iskolai teljesítménye, mind társas kapcsolataik terén. A vizsgálat során a résztvevők többsége hangsúlyozta, hogy a befogadó közösségi hozzáállás és az érzékenyítő programok elősegítették a tanulók beilleszkedését. Ezek a kezdeményezések nemcsak a tanulmányi eredményeket befolyásolták kedvezően, hanem hozzájárultak a tanulók önbizalmának növekedéséhez és a közösséghez való tartozás érzésének megerősödéséhez. A támogató közeg jelenléte csökkentette a kirekesztettséget, és egyensúlyt teremtett a tanulók számára az iskolai és társas életükben. A kutatás alapján világossá vált, hogy a támogató légkör megteremtése nemcsak az egyéni fejlődést segíti elő, hanem az iskolai közösség egészére pozitív hatással van. Az integráció sikere nagymértékben függ attól, hogy a helyi közösségek és az iskolák milyen mértékben képesek együttműködni és befogadó programokat kínálni. Az ilyen programok eredményeként a társadalmi különbségek csökkenthetők, a tanulók közötti egyenlőség pedig fokozatosan növelhető.

Összességében megállapítható, hogy a kutatás alátámasztotta a hipotézis helytállóságát. Az eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy a cigány tanulók fejlődése szempontjából kulcsfontosságú a közösség támogató attitűdje és az iskolai környezet által nyújtott lehetőségek. Ezek együttesen képesek biztosítani a tanulók számára azt az érzelmi és gyakorlati háttérrel, amely elősegíti a sikeres iskolai pályafutást és a közösségbe való beilleszkedést.

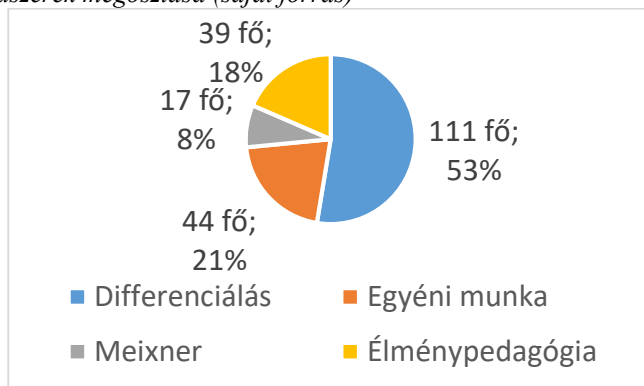
3.3.4. Harmadik hipotézis vizsgálata

3. *hipotézis*: Feltételezem, hogy a cigány tanulók tanulási eredményei javulnak, ha az oktatási intézmények elismerik és integrálják a cigány kulturális identitást és értékeket a tantervbe és ehhez illeszkedő oktatási módszereket alkalmaznak.

Minta: 211 fő cigány tanulókat oktató pedagógus. A pedagógusok a következő oktatási módszereket alkalmazták a cigány tanulók esetében, figyelembe véve a cigány kulturális identitást és értékeket: differenciálás, egyéni munka, Meixner, élménypedagógia. Az elért eredmények hatékonyságát egy három fokozatú skálán értékelték: nem hatékony, kicsit hatékony, hatékony.

8. ábra:

Oktatási módszerek megoszlása (saját forrás)



A 8. ábrán látható, hogy a pedagógusok 53%-a a differenciálást alkalmazza, 21%-a az egyéni munkát, 18%-a az élménypedagógiát, és mindössze csak 8%-a a Meixner módszert.

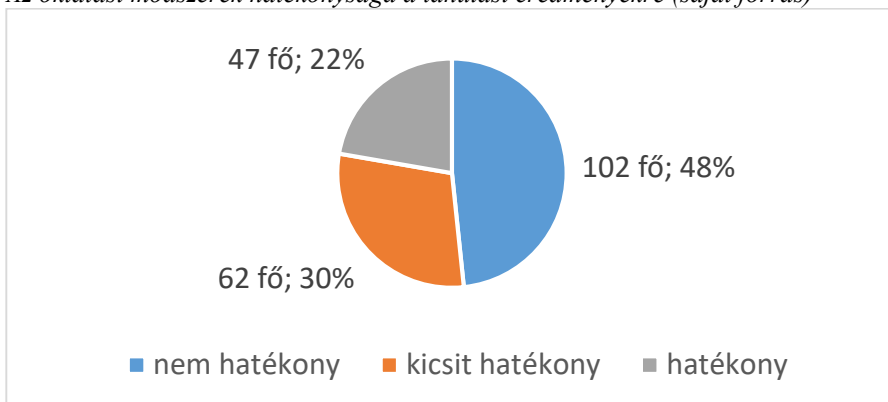
1. táblázat:

Oktatási módszerek és hatékonyságuk (saját forrás)

Oktatási módszerek	nem hatékony	kicsit hatékony	hatékony
Differenciálás	63%	21%	16%
Egyéni munka	32%	32%	36%
Meixner	47%	29%	24%
Élménypedagógia	26%	51%	23%

Az 1. táblázatban látható, hogy leghatékonyabb módszernek az egyéni munka (36%) bizonyult. Azonban, ha a „kicsit hatékony” és a „hatékony” kategóriákat együtt nézzük, akkor az élménypedagógia (74%) a legeredményesebb. A differenciálás szerepelt a leggyengébben a pedagógusok véleménye szerint.

9. ábra:

Az oktatási módszerek hatékonysága a tanulási eredményekre (saját forrás)

Az oktatási módszerek 22%-nál hatékonyak, 30%-nál kicsit hatékonyak voltak (9. ábra).

Összességében 52% valamilyen szinten hatékornak bizonyult. De még mindig nagyon sok (48%) esetben nem hatékony az oktatási módszer. Az oktatási módszerek és annak eredményei között gyenge korreláció ($r=0,214$) figyelhető meg, azaz az elért eredmények kismértékben függenek az alkalmazott oktatási módszertől.

2. táblázat:

Változtatási javaslatok a roma tanulók beilleszkedésére, eredményeik javulására

Mit gondol, milyen változtatásokra lenne szükség a köznevelési rendszerben, hogy eredményesebb legyen a roma gyermekek, tanulók beilleszkedése?	
egyéni fejlesztés	2%
felzárkóztatás	7%
hagyományaik elfogadása	10%
integráció	9%
képzett, elhivatott pedagógusok	4%
kiscsoportos differenciálás	2%
roma származású pedagógusok	3%
rugalmas tananyag	6%
speciális módszerek	10%
szülők értékrendjének átformálása	21%
tanulói értékrend átformálása	5%
tehetséggondozás	2%
nem tudom	19%

A 2. táblázatban láthatóak a pedagógusok javaslatai a roma tanulók beilleszkedésére és javulására. A legtöbben a szülők értékrendjének átformálásában látják ennek eredményességét.

Értékelés

A hipotézis, miszerint „a cigány tanulók tanulási eredményei javulnak, ha az oktatási intézmények elismerik és integrálják a cigány kulturális identitást és értékeket a tantervbe és ehhez illeszkedő oktatási módszereket alkalmaznak” alapvetően igazolódott. 52%-ban hatékonyak voltak az alkalmazott oktatási módszerek, a cigány tanulók tanulási eredményei javultak.

A kutatás során kapott adatok egyértelműen alátámasztják, hogy a harmadik hipotézis helytálló. A pedagógusok által alkalmazott módszerek, amelyek figyelembe veszik a cigány kulturális identitást és értékeket, pozitív hatást gyakoroltak a tanulók eredményeire. Különösen az egyéni munka és az élménypedagógia bizonyult hatékonynak. Az egyéni munka esetében a válaszadók 36%-a szerint a módszer kifejezetten eredményes volt, míg az élménypedagógia „kicsit hatékony” és „hatékony” kategóriában összesen 74%-os eredményt ért el. Ez a két

módszer jól tükrözi, hogy a tanulókra szabott, személyes élményeket nyújtó oktatás segíti leginkább a fejlődésüket. Ezzel szemben a leggyakrabban alkalmazott differenciálás kevésbé volt sikeres, annak ellenére, hogy a pedagógusok 53%-a ezt használta. Ez arra utalhat, hogy a differenciálás nem mindig veszi kellően figyelembe a tanulók egyéni szükségleteit és kulturális sajátosságait, vagy alkalmazása nem elég célzott a roma tanulók körében.

Az adatok elemzése alapján az is látható, hogy az oktatási módszerek és a tanulási eredmények közötti kapcsolat nem erős, amit a gyenge korreláció ($r=0,214$) is alátámaszt. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulási eredményekre nemcsak az alkalmazott módszerek hatnak, hanem számos más tényező, például a tanulók családi háttere, szociális környezete és a pedagógusok elhivatottsága is.

A pedagógusok javaslatai szintén megerősítik ezt. A válaszadók többsége (21%) a szülők értékrendjének megváltoztatásában látja a tanulók eredményességének javítási lehetőségét. Emellett fontosnak tartják a speciális módszerek alkalmazását (10%), a cigány hagyományok elfogadását (10%), valamint a rugalmas tananyag és az integráció szerepét. Ezek a válaszok azt mutatják, hogy a tanulók eredményessége nem kizárólag az iskolai környezettől függ, hanem attól is, hogy a tágabb közösség, különösen a családok, milyen szerepet játszanak ebben a folyamatban.

Összegzésként elmondható, hogy az oktatási intézmények számára kulcsfontosságú, hogy elismerjék a cigány kulturális értékeket, és ezeket integrálják a tantervbe. Az eredmények azt sugallják, hogy a rugalmas, tanulóközpontú megközelítés, amely figyelembe veszi a tanulók identitását és igényeit, nemcsak a tanulmányi eredményeket javíthatja, hanem a tanulók önbizalmát és közösséghez való tartozásának érzését is erősítheti. Ez egyúttal hozzájárulhat a társadalmi kohézió fokozásához és a cigány tanulók jövőbeli lehetőségeinek bővítéséhez.

3.4. Interjú Dr. Orsós Zsuzsannával

Az interjú Dr. Orsós Zsuzsanna személyes és szakmai tapasztalatait járja körbe, különös tekintettel roma származására és az oktatás terén szerzett tapasztalataira. A beszélgetés során számos fontos téma került előtérbe: Dr. Orsós Zsuzsanna a Pécsi Tudományegyetemen szerzett egyetemi diplomát, majd ugyanitt szerezte meg a PhD fokozatát. Az interjúban kiemelte, hogy gyermekkorában szerény körülmények között élt, de sosem szenvedtek hiányt alapvető szükségleteikben. Szülei ugyan nem erőltették a tanulást, de semmi akadályt nem gördítettek elé, így már fiatalon felismerte a tanulás fontosságát. Az általános iskolában pozitív tapasztalatok érték, és egy tanárnője különösen nagy hatással volt rá igazságosságával és szakmai felkészültségével. Ezzel szemben az egyik tanár előítélettel viszonyult hozzá, és szakmunkásképző iskolát ajánlott neki gimnázium helyett. Ezt Dr. Zsuzsanna felháborítónak találta, de inkább motivációként használta, hogy bizonyítsa képességeit. A középiskolai kollégiumi élet különösen nagy hatással volt rá, mivel távol volt családjától, de ez az időszak segítette személyes és társas fejlődését. Egyik legfontosabb értékének tartja, hogy kitartó munkájával olyan életet tudott biztosítani kislányának, amelyben már nem érzékeli a hátrányos helyzet nehézségeit.

Szubjektív véleményem szerint, Dr. Zsuzsanna története példaértékű és tanulságos. A saját élettapasztalatain keresztül megmutatta, hogy a származásból vagy a hátrányos helyzetből adódó akadályokat kitartással és tudatossággal le lehet küzdeni. Inspiráló, hogy a negatív tapasztalatokat erőforrásként használta, és sikerült nemcsak saját életét, hanem gyermeke jövőjét is alapjaiban jobbra tenni. Ez a történet erősítheti a fiatal roma diákok önbizalmát, hogy merjenek nagyot álmodni.

3.5."Szülő, Gyermeke, Pedagógus: Egy Csapat"

A program célja az volt, hogy a szülők, pedagógusok és diákok közötti bizalom és együttműködés javuljon, különös figyelmet fordítva a hátrányos helyzetű cigány családokra. A tapasztalatok azt mutatták, hogy sok szülő különösen a cigány származásúak a pedagógusokat inkább ellenségként, nem pedig támogatóként vagy partnerként érzékelték. Ez a

helyzet akadályozta a gyermekek fejlődését, valamint a tanárok és szülők közös céljainak elérését.

Az innováció első lépése egy sportnap szervezése volt, amelyet egy szélesebb körű terv részeként valósítottunk meg. A sportnap közösségi élményeket nyújtott, és lehetőséget adott a résztvevőknek arra, hogy kötetlenebb formában, előítéletektől mentesen kapcsolódjanak egymáshoz. A sportnap során a szülők, pedagógusok és diákok olyan oldalról ismerhették meg egymást, amit a hétköznapi oktatási keretek között nem valósulhatna meg. A közös játékok és csapatfeladatok oldották a feszültségeket, és olyan helyzetek teremthettek, ahol a pedagógusok segítő szándéka közvetlenül érzékelhetővé vált. Cigány családok nagy része megértette, hogy a tanárok nem azért „szólnak bele” a gyermekek életébe, mert felsőbbrendűnek érzik magukat, hanem mert ténylegesen a gyermek érdekeit tartják szem előtt. Ezzel párhuzamosan a pedagógusok is közelebb kerültek a szülőkhöz, és jobban megértették azokat a kihívásokat, amelyekkel a családok nap, mint nap szembesülnek. A közös sporttevékenységek lehetőséget teremtettek arra is, hogy a szülők és gyerekek együttműködjenek, és egymásra figyeljenek. Ez különösen fontos volt azokban az esetekben, ahol a családi kapcsolatok már megterheltek voltak. A résztvevők nagy része pozitívan értékelte a programot, sokan jelezték, hogy szívesen vennének részt hasonló eseményeken a jövőben. A közösségi hangulat erősítette az összetartozás érzését, amely hosszú távon is hozzájárulhat az oktatási környezet javulásához.

Változások és kihívások:

- Pozitív változások:
 - A résztvevők nyitottabbak lettek egymás iránt.
 - A cigány szülők kevésbé tekintették a pedagógusokat „ellenfélnek.”
 - Növekedett az iskolai programok iránti érdeklődés és részvételi hajlandóság.
- Negatívumok és kihívások:
 - Nem minden szülő tudott részt venni a programban (időhiány, megoldatlan konfliktus), ami miatt néhányan kimaradtak az élményekből.

- Bár a program enyhítette az előítéleteket, azok teljes felszámolása hosszabb időt és további eseményeket igényel.

Személy szerint úgy vélem, hogy a sportnap bár egyszerű ötletnek tűnik, rendkívül hatásos eszköz volt az emberi kapcsolatok építésében. Az oldott légkör és a közös célok eléréseért folytatott játékos küzdelem természetesen kovácsolta össze a résztvevőket. Külön öröm volt látni, ahogy a gyerekek, szülők és tanárok egymásra mosolyogtak, és elindult egy pozitív kommunikáció. Ugyanakkor fontosnak tartom, hogy a jövőben még több szülőt érjünk el, különösen azokat, akik nehezebben kapcsolódnak be az iskolai eseményekbe. A program folytatásához hosszabb távú tervezés, valamint további források bevonása szükséges.

Összegzés

A „Kapcsolaterősítő közösségi programterv” bizonyította, hogy a közös élmények ereje áttörheti a falakat a pedagógusok és szülők között. Bár voltak kihívások, az eredmények egyértelműen alátámasztják, hogy a program folytatásának van létjogosultsága. Ha képesek vagyunk építeni az első tapasztalatokra, akkor ez az innováció valódi változást hozhat az iskolai közösségek életében.

3.6. Interjú nevelőotthonban nevelkedett diákokkal

Az interjú során kilenc nevelőotthonban nevelkedett diákkal beszélgettem, akik különböző életkorúak és háttértörténetűek voltak. A beszélgetések célja az volt, hogy megértsem, milyen hatással van a szülői jelenlét, illetve annak hiánya, a gyermek tanulási motivációjára, eredményeire és jövőképre.

A legtöbb diák egyetértett abban, hogy a szülők szerepe nagyon fontos lenne a tanulásban, ám az ő helyzetükben ez gyakran nem adatott meg. Elmondás szerint, hiányolták a szülői bátorítást és támogatást, amikor tanulási nehézségekkel szembesültek. Ádám úgy fogalmazott:

"Nem az a baj, hogy nem tudtak segíteni a leckében, hanem az, hogy nem volt ott senki, aki azt mondja: próbáld meg újra, menni fog."

Többen hangsúlyozták, hogy a szülői jelenlét nem csupán a tanulási teljesítmény miatt fontos, hanem azért is, mert egyfajta érzelmi biztonságot nyújt. Akiknek nem volt kapcsolatuk a szüleikkel, úgy

éreztek, hogy a nevelőik, tanáraik vagy társaik igyekeztek pótolni ezt a hiányt, de a „családi háttér” hiánya mindig egyfajta ürességet hagyott bennük. Az ottlétem alatt kiderült, hogy a tanulási motivációt nagyrészt a nevelőik vagy tanáraik határozták meg. Sok diák számára az iskola egyfajta menekülési lehetőséget jelentett, ahol saját jövőjükért dolgozhattak. Egy lány például elmondta, hogy minden egyes tanulással töltött óra arra emlékeztette, hogy más életet építhet magának, mint amiben felnőtt, ugyanakkor a diákok említették, hogy a szülők hiánya miatt gyakran megkérdőjelezték saját értéküket és képességeiket, ami akadályozta őket abban, hogy hosszú távú célokat tűzzenek ki.

Az interjúk levezetése számomra is kihívást jelentett. Egy ilyen téma érzelmileg megterhelő, hiszen a diákok életében olyan fájdalmas hiányok és traumák vannak jelen, amelyekkel szembesülni nem egyszerű. A beszélgetések alatt igyekeztem megértő és empátikus lenni, ugyanakkor éreztem, hogy egy kívülálló szerepéből próbálom megérteni az ő világukat.

Az egyik legmeggrázóbb pillanat az volt, amikor egy fiú, aki nagyon csendes volt az elején, egyszer csak elkezdett sírni. Elmondta, hogy ő mindig reménykedett abban, hogy a szülei egyszer visszatérnek, de ahogy teltek az évek, rájött, hogy ezt nem szabad várnia. Ez a beismerés mélyen megérintett, és még napokkal később is erre gondoltam. Ezek a beszélgetések rávilágítottak arra, hogy mennyire fontos a szülők szerepe egy gyermek életében, nemcsak érzelmi, hanem tanulmányi szempontból is. Az is egyértelművé vált, hogy a szülők hiányát nem lehet teljesen pótolni, de a nevelők, tanárok és a közösség jelentős támogató szerepet tölthetnek be. Ugyanakkor ez az interjú rávilágított arra, hogy a diákok rendkívül erősek és kitartóak. Bár a múltjuk sokszor nehézségekkel teli, képesek új utakat keresni és dolgozni egy jobb jövőért. Ez számomra is inspiráló volt, és megerősített abban, hogy érdemes segíteni és támogatni őket, akár a legkisebb dolgokban is. Összefoglalva az interjúk tanulsága az, hogy a szülői szerep hiánya nemcsak a tanulási eredményeket, hanem az önértékelést és a jövőkép kialakítását is jelentősen befolyásolja. Az ilyen helyzetben lévő diákoknak sokkal több támogatásra és megerősítésre van szükségük, hogy elhiggyék: a nehézségek ellenére is képesek sikeres életet élni.

4. Összefoglalás

A kutatás célja az volt, hogy feltárja a család és a környezet szerepét a cigány tanulók oktatásában és nevelésében, különös tekintettel arra, hogy ezek a tényezők miként befolyásolják a tanulási motivációt, az iskolai teljesítményt és a társadalmi integrációt. A kutatás alapját az a megfigyelés képezte, hogy a hátrányos helyzetű közösségekben a gyermekek oktatási esélyei gyakran a szülői háttér és az iskolai környezet támogatásától függenek.

A kutatás során különféle módszereket alkalmaztam, beleértve kérdőíves felméréseket és interjúkat, amelyeket cigány származású diákokkal, szülőkkel és pedagógusokkal készítettem. A kérdőívek az iskolai teljesítményre, a családi támogatás mértékére, valamint a szülők és pedagógusok közötti kommunikációra fókuszáltak. Az interjúk személyesebb jellegűek voltak, és lehetőséget adtak a résztvevők érzéseinek, tapasztalatainak és véleményeinek elmondására. Az eredmények egyértelműen rámutattak arra, hogy a család szerepe meghatározó a roma tanulók életében. Az aktív szülői részvétel, például a házi feladatokban nyújtott segítség, a gyermek előrehaladásának követése vagy az iskolai eseményeken való részvétel, közvetlen hatással van a tanulmányi eredményekre. Azoknál a tanulóknál, akiknél a szülők támogató szerepet játszottak, magasabb tanulmányi átlagokat, kevesebb bukást és jobb viselkedést figyeltem meg.

Kutatásaim során meggyőződésemé vált, hogy a támogató közösségi környezet, különösen az iskolák és tanodák szerepe, elengedhetetlen a cigány tanulók sikeréhez. A speciális programok és a kulturális különbségek tiszteletben tartása segítette a tanulók beilleszkedését, növelte önbizalmukat, és erősítette a közösséghez való tartozás érzését. Ugyanakkor a kutatás kihívásokra is rávilágított. A szülők többsége alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, ami gyakran akadályozta őket abban, hogy hatékonyan támogassák gyermekeiket. Az oktatási intézményekben alkalmazott módszerek között is jelentős eltérések mutatkoztak. Míg bizonyos pedagógiai megközelítések, például az élménypedagógia és az egyéni munka eredményesnek bizonyultak, más módszerek, például a differenciálás, kevésbé volt hatékony.

A kutatás során világossá vált, hogy a cigány kulturális identitás elismerése és integrálása az oktatási folyamatokba kulcsfontosságú. Az

ilyen jellegű megközelítések nemcsak a tanulmányi eredményeket javították, hanem hozzájárultak a tanulók pozitív önképének kialakításához és a közösséghez való kötődésük erősítéséhez.

Összegzés a hipotézisekről:

1. Hipotézis: *A cigány tanulók iskolai teljesítménye jelentősen javul, ha a szülők aktívan részt vesznek gyermekeik oktatásában és támogatják őket otthoni tanulásuk során.*

A kutatás megerősítette, hogy a szülői támogatás alapvető fontosságú a tanulmányi sikerhez. Azoknál a tanulóknál, akik szülői segítséget kaptak a tanuláshoz, az osztályzatok jelentősen jobbak voltak. A 121 megkérdezett diák közül mindössze 27-en számoltak be arról, hogy szüleik aktívan részt vesznek a tanulásukban. Ezeknek a tanulóknak a túlnyomó többsége (25 fő) négyes vagy annál jobb átlagot ért el, míg a szülői támogatás hiányában lévők közül sokan bukásra álltak. A szülői részvétel hiányának fő oka az alacsony iskolai végzettség, ami megnehezíti, hogy a szülők megértsék a tananyag tartalmát. Ez különösen a magyar nyelv és a matematika tárgyak esetében jelentett problémát, ahol a bukási arány kiemelkedően magas. A megfigyelések során egyik fontos megállapítása az volt, hogy a szülők aktív részvétele nemcsak a tanulmányi eredményeket, hanem a tanulók viselkedését is pozitívan befolyásolta. Az aktívan részt vevő szülők gyermekeinél kevesebb magatartási probléma jelentkezett, és nagyobb volt a tanulás iránti motiváció.

2. Hipotézis: *A cigány tanulók iskolai integrációja és közösségi beilleszkedése sikeresebb, ha a helyi közösség és iskolai környezet támogató és befogadó légkört biztosít számukra.*

Az eredmények alátámasztották, hogy a támogató iskolai környezet elengedhetetlen a cigány tanulók integrációjához. Azok az iskolák, amelyek érzékenyítő programokat és közösségi eseményeket szerveztek, jelentősen javították a tanulók beilleszkedését. Például a kutatásban részt vevő pedagógusok több mint 58%-a számolt be arról, hogy iskolájukban speciális programokat valósítanak meg a cigány tanulók támogatására. Ezek a programok nemcsak a tanulók tanulmányi eredményeire, hanem a társas kapcsolatokra és az önbizalomra is pozitív hatással vannak. A tanulók jobban érezték magukat az iskolában, és kevésbé érezték kirekesztettnek magukat. Ugyanakkor a kutatás arra is rámutatott, hogy

az ilyen programok hatékonysága intézményenként változó, és szükség lehet a módszerek finomhangolására.

3. Hipotézis: *A cigány tanulók tanulási eredményei javulnak, ha az oktatási intézmények elismerik és integrálják a cigány kulturális identitást és értékeket a tantervbe, és ehhez illeszkedő oktatási módszereket alkalmaznak.*

Az elemzések szerint az oktatási intézményekben alkalmazott kulturálisan érzékeny módszerek jelentős hatással vannak a tanulók eredményeire. Az egyéni munka és az élménypedagógia bizonyult a leghatékonyabbnak, mivel ezek a módszerek lehetővé tették, hogy a tanulók saját tempójukban dolgozzanak, és személyes tapasztalatokat szerezzenek. Az ilyen megközelítések segítettek a tanulóknak abban, hogy pozitív önképet alakítsanak ki, és értékként tekintsenek a saját kulturális gyökereikre. Ez nemcsak a tanulmányi eredményeiket javította, hanem hozzájárult a közösségi kohézió erősítéséhez is. Azonban a differenciálás, amely a pedagógusok által leggyakrabban alkalmazott módszer volt, kevésbé bizonyult hatékonynak. Ez azt mutatja, hogy az alkalmazott módszerek nem minden esetben igazodnak a tanulók egyedi szükségleteihez és körülményeihez.

Célom, hogy a tanítás ne csupán tudás átadása legyen, hanem inspiráció is, amely a roma közösség fiataljainak és más hátrányos helyzetű tanulóknak segít felismerni, hogy bárhol is indulnak, elérhetik a céljaikat. Hiszek abban, hogy a példám másokat is ösztönözhet arra, hogy merjenek nagyot álmodni, és dolgozzanak az álmaikért.

Ezen felül szeretném, ha a tanulás köré egy támogató közösséget tudnék építeni, ahol a diákok nemcsak tudást kapnak, hanem biztonságot, elfogadást és bátorítást is. Az oktatási rendszer lehetőséget ad arra, hogy életüket változtassunk meg, és én szeretnék ebben a változásban aktív szereplő lenni.

Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény az oktatásról, 1. § (1) bekezdés

Buda Béla: A közvetlen emberi az iskolában: Az iskolai integráció új útjai.

- Danis Ildikó, Tóth Ildikó: Válogatott fejlődépszichológiai tanulmányok, ELTE, 2024 (https://www.eltereader.hu/media/2024/06/Toth-Danis_Valogatott-fejl.pszich.-tanulmanyok.pdf)
- Durst Judit: *Romák és iskolák: oktatás és társadalmi mobilitás* (Budapest: Gondolat Kiadó, 2005)
- Erik H. Erikson: *Gyermekkor és társadalom*, magyar kiadás: Budapest-Osiris Kiadó, 2002.
- Farkas Péter: A roma tanulók iskolai sikerességének és a roma kisebbség helyzetének javítását szolgáló eszközök és a Nemzeti Fejlesztési Terv, 2002 (<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-roma-tanulok-iskolai-sikeressegenek-es-a-roma-kisebbség-helyzetének-javítását>)
- Fejes József Balázs: Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők, Szeged, 2005(https://real.mtak.hu/58991/1/EPA00011_iskolakultura_2005_11_003-013.pdf)
- Karsai Ervin: *Cigányokról dióhéjban*, Szeged, 1995.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor: A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása Első eredmények a TÁRKI–Educatio Életpálya-felmérése alapján, 2010 (https://www.tarki.hu/sites/default/files/2020-10/17_Kertesi_Kezdi.pdf)
- Központi Statisztikai Hivatal: Hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek – Fenntartható fejlődési célok (ksh.hu) (2024.10.05)
- Mányi Zsolt (2025): A család és a környezet szerepe a cigány tanulók nevelésében és oktatásában, TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas.
- Minyin Gabriella: *Ki vagyok én? 13-16 éves serdülők felmérése*, 2010
- Prohászka Lajos: *Az oktatás elmélete*, Budapest, 1937. 16.o.
- Somlai Péter: *Szociológia és családkutatás*. Budapest Gondolat Kiadó, 2007.
- Tamás Pál: *Környezettan alapjai*. Budapest Typotex Kiadó, 2003.
- Zrinszky László: *A nevelés elmélete*. Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.

MEZŐFI REBEKA
THE ROLE OF CHATGPT IN TEACHING ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE
A CHATGPT SZEREPE AZ ANGOL MINT IDEGEN NYELV
TANÍTÁSBAN

Abstract

This current exploratory study aimed to investigate two main areas where teachers of English as a Foreign Language (EFL) can utilize ChatGPT (1) to support lesson planning and assessment, and (2) the ways in which it can support teachers in improving students' foreign language skills. In addition to the review of the literature, data was gathered through interviews and a questionnaire survey. In total, 52 EFL teachers teaching in Hungary completed an online questionnaire, from among whom 6 teachers (2 teacher trainees and 4 experienced full-time teachers) were selected randomly for semi-structured in-depth interviews. The interviews were analyzed with a qualitative approach, using the constant comparative method. In addition, descriptive statistics were calculated based on quantitative data from the questionnaire to answer the research questions. The results indicate that EFL teachers use ChatGPT to brainstorm ideas - using it only as a springboard - for the lessons, but they do not find ChatGPT helpful for assessment or feedback as they believe it is solely the teacher's responsibility to evaluate students' progress. Finally, ChatGPT is most useful for improving reading and writing skills through generating adaptive texts and sample essays to assist students in structuring their ideas. Teachers also use ChatGPT to develop speaking skills by generating debate topics and arguments. Nonetheless, they do not use it to develop listening skills due to the lack of voice recognition in the free version of ChatGPT and only use it to generate culture-based texts to improve students' intercultural competence. These results imply that EFL teachers now use ChatGPT mainly for background work, but a wide range of possible implementations that could add to teachers' expertise and help them stay in their position as the 'human-in-the-loop'.

Keywords: ChatGPT, AI-assisted teaching, teaching English as a foreign language, lesson planning, foreign language skills development

Absztrakt

Jelen feltáró tanulmány célja két fő terület vizsgálata volt, ahol az angol, mint idegen nyelv (EFL) tanárok felhasználhatják a ChatGPT-t: (1) a tanórák tervezésének és értékelésének támogatására, valamint (2) a tanárok támogatására a diákok idegen nyelvi készségeinek fejlesztésében. A szakirodalom áttekintése mellett interjúk és kérdőíves felmérés segítségével történt az adatgyűjtés. Összesen 52 Magyarországon tanító EFL-tanár töltötte ki az online kérdőívet, közülük 6 tanárt (2 tanárjelöltet és 4 tapasztalt teljes munkaidős tanárt) választottak ki véletlenszerűen félig strukturált mélyinterjúkhoz. Az

interjúkat kvalitatív megközelítéssel, állandó összehasonlító módszerrel elemezték. Ezenkívül a kérdőívből származó kvantitatív adatok alapján leíró statisztikákat számítottak ki a kutatási kérdések megválaszolásához. Az eredmények azt mutatják, hogy az EFL-tanárok a ChatGPT-t ötletek gyűjtésére használják – csupán kiindulási pontként – az órákhoz, de nem tartják hasznosnak az értékeléshez vagy visszajelzéshez, mivel úgy vélik, hogy a tanulók fejlődésének értékelése kizárólag a tanár felelőssége. Végül a ChatGPT leginkább az olvasási és írási készségek fejlesztésében hasznos, mivel adaptív szövegeket és mintaesszéket generál, amelyek segítenek a diákoknak ötleteik strukturálásában. A tanárok a ChatGPT-t a beszédképesség fejlesztésére is használják, vitatémák és érvek generálásával. Mindazonáltal nem használják a hallgatási készség fejlesztésére, mivel a ChatGPT ingyenes verziója nem rendelkezik hangfelismerő funkcióval, és csak kulturális alapú szövegek generálására használják, hogy javítsák a diákok interkulturális kompetenciáját. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az EFL-tanárok jelenleg főként háttérmunkához használják a ChatGPT-t, de számos lehetséges alkalmazási módja van, amelyek hozzájárulhatnak a tanárok szakértelméhez és segíthetnek nekik megőrizni „emberi szerepüket”.

Kulcsszavak: ChatGPT, AI-támogatott oktatás, angol mint idegen nyelv oktatása, óravázlat készítése, idegen nyelvi készségek fejlesztése

1. Introduction

The release of ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) in 2022 marked a new era not only in Natural Language Processing (NLP), but also in teaching English as a Foreign Language (EFL). Powered by a Large Language Model (LLM)—a type of machine learning model—it analyzes the vast corpus of internet text data and generates human-like responses in several languages (Deng & Lin, 2022; Jeon & Lee, 2023). As a neural network, it organizes information similarly to the human brain; consequently, talking to a machine is as easy as talking to a human being. However, unlike customized and special-purpose chatbots, it has not been developed for language learning purposes, imposing several limits for EFL teachers on implementing ChatGPT in teaching. As a general-purpose chatbot, it has only been trained to perform simple conversations with the user; thus, it cannot substitute educational professionals (Jeon & Lee, 2023). Using AI (Artificial Intelligence) may rather be used as an assisting tool for creating content or providing feedback on writing assignments, which can save time for teachers (Amin, 2023; Bonner et al., 2023; Kostka & Toncelli, 2023). Relying on its dialogical feature, students' intercultural skills can also be improved by prompting it to imitate a

speaker of a different cultural background in written conversation, providing real-time, personalized language learning experience (Murphy et al., 2023) and improving intercultural skills. From the online questionnaire (N=52), 6 teachers were randomly selected for in-depth interviews to support the interpretation of the data from the questionnaire.

1. Can ChatGPT help teachers with lesson planning and/or assessment? If so, how?
2. How can ChatGPT support EFL teachers in improving students' foreign language skills?

Based on the results of this current exploratory study, this paper aims to give a deeper insight into how EFL teachers in Hungary use ChatGPT to assist them with their work and at what stage of the teaching process (e.g., planning, assessment, or skills development).

2. Review of the literature

Natural Language Processing

As a natural language processing (NLP) system, ChatGPT is a type of AI that uses algorithms of machine learning to detect patterns in millions of human-written texts—words, sentences, and paragraphs—to train themselves and understand the context of various forms of human communication (Deng & Lin, 2022; Sharma et al., 2021). Without human intervention, the machine learns from its experience of analyzing and learning from an enormous quantity of human language content available online (Hirschberg & Manning, 2015). These employed corpora (i.e., annotated bodies of texts) are organized in neural networks (deep learning), similar to how the human mind organizes information (Deng & Lin, 2022; Nadkarni et al., 2011). Therefore, ChatGPT is a highly advanced version of NLP, based on a large language model (LLM), able to complete more complex tasks and analyze large amounts of texts due to deep learning (Jeon & Lee, 2023).

Types of chatbots in EFL teaching

According to Jeon and Lee (2023), there are three types of chatbots applicable for EFL teaching:

- (1) General-purpose chatbots: they engage in daily, simple conversations via question-and-answer dialogue structures, mostly used in online courses;
- (2) Specific purpose chatbots: more complex structures, designed by commercial developers for language learning;
- (3) Customized chatbots: created by researchers and teachers for particular language learning contexts using visual chatbot development platforms (p. 15875).

ChatGPT, by maintaining limitless conversational turns on a specific topic, can be utilized as a “conversational pedagogical agent” (Kuhail et al., 2022, p. 975) to develop communicational strategies (Jeon & Lee, 2023). However, ChatGPT’s presence in EFL teaching is not exempt from discrepancies. On the one hand, teachers can use it to brainstorm ideas for their lessons, personalize their lesson materials and lesson plans, automate grading and assessment, as well as use it for tutoring (rely on it as a ‘knowledgeable other’) or mentoring (see for example, Zhai, 2022; Kostka & Toncelli, 2023, Stojanov, 2023). On the other hand, it cannot be entirely trusted to provide accurate information, thus it can hinder learning goals by veering off onto several divergent paths as the conversation expands. These areas will be further explored in this current study to understand how ChatGPT can be utilized in teaching.

Lesson planning and assessment with ChatGPT

Teachers’ pedagogical expertise combined with ChatGPT’s capability of generating customized lesson plans, materials, and exercises tailored to students’ interests (Al-khresheh, 2024) can enhance teachers’ efficiency by automating some of these processes, allowing them to focus more on classroom management and deal with unexpected situations (Amin, 2023). Initial lesson plans can be provided by ChatGPT, suggesting specific topics, structuring the lessons, and organizing classroom activities (Huang & Li, 2023). To execute tasks, such as lesson planning, appropriately, teachers should give informative and specific prompts regarding the class profile and learning aims: the topic/focus of the lesson, skills that should be in focus, students’ background knowledge, age, interests, goals and needs, and the CEFR (Common European Framework

of Reference) level for which ChatGPT should plan course materials (Bonner et al., 2023; Huang & Li, 2023). As a result, ChatGPT's efficacy depends on how the teacher prompts it, aiming to make customized content.

As EFL teachers struggle with the workload of evaluating essays and providing feedback (Barshay, 2024), ChatGPT can also assist teachers in both: (1) generating assessment tasks—quizzes, multiple-choice tests—and (2) evaluating student performance. Although several NLP tools are trained to score essays and carry out summative assessments, ChatGPT has not been specifically trained for assessment (Gardner et al., 2021; Jeon & Lee, 2023). Advisably, teachers should rely on ChatGPT to provide initial feedback and to create the first version of tests (e.g., multiple-choice tests, gap-fill tasks) rather than using it for grading high-stakes tests (Barshay, 2024; Jeon & Lee, 2023; Lo, 2023). Using the data supplied by ChatGPT, teachers can keep an eye on students' progress and pinpoint areas students where are having difficulties. This way, teachers can work on adapting their approaches and subsequent learning activities accordingly (Kostka & Toncelli, 2023; Lo, 2023; Zhang, 2024). Teachers can delegate the most meticulous task of correcting grammar mistakes (spelling, and punctuation errors, as well) in students' essays to ChatGPT as this type of correction is often binary (either right or wrong), free of any personal information (Bonner et al., 2023) and feedback can be generated quickly. ChatGPT can also grade student writing—essays or longer papers—if provided with information about the marking system and it may also recommend ways to improve essays, such as argumentative papers, descriptions or summaries.

Improving foreign language skills with ChatGPT

This section covers the four main skills (reading, writing, speaking and listening) and intercultural competence from the perspective of teachers, regarding how much these are supported by ChatGPT.

Improving reading skills with ChatGPT

ChatGPT can reduce the time teachers spend searching the internet for authentic texts in newspaper articles or literary works. Instead of the

lengthy process of editing authentic texts to suit the level of their students, teachers only need to specify the length, genre, difficulty level, and topics to generate high-quality texts within seconds by the chatbot. ChatGPT can design graded input for improving students' reading skills. It can generate a wide range of language materials, such as a coherent passage and several multiple-choice questions about the content, longer texts (stories, news articles, poems), or even question-and-answer sequences—students can read or practice verbally while learning target grammar and vocabulary (Huang & Lee, 2023; Xiao et al., 2023). However, a common phenomenon is that the generated reading content is deemed artificial, not complying with the teachers' instructions (Xiao et al., 2023). Consequently, the teacher must be precise with the educational level terminology in the prompt (e.g., CEFR C1, 4th grader, and so on) to receive the desired content (Bonner et al., 2023).

Improving writing skills with ChatGPT

In a one-month cross-sectional study with 10 undergraduate students (Jahan et al., 2024), ChatGPT proved to be capable of identifying and correcting grammar mistakes in students' writings. Students who used ChatGPT made fewer mistakes in spelling, article usage, and subject-verb agreement (along with other types of grammar problems). They also showed an improvement percentage above 70% over the four weeks (Jahan et al., 2024).

Without the risk of students' overreliance on ChatGPT OR undermining their creativity, ChatGPT can be integrated as an additional output in the writing process without doing the work instead of the students (Barrot, 2023). Such integration points are the following: generate additional ideas of topics, generate sample texts as additional sources to study structural features, refine their initial outlines, get feedback for their drafts, and edit their final drafts to improve their vocabulary, grammar, and language style. Generating narrative prompts can give focus for students and input for creative writing (Bonner et al., 2023). Finally, ChatGPT can save teachers' time by providing personalized feedback to students on vocabulary, grammar, and syntax (Baskara, 2023).

Improving speaking skills with ChatGPT

Speaking tasks can easily be adjusted to the students' level by providing an appropriate prompt for ChatGPT. Currently, communication with ChatGPT is restricted solely to written forms of discourse; therefore, developing speaking skills with ChatGPT is an implicit process. It can create role-play situations for every student to prepare them for real-life scenarios without the pressure of failure, and also provide feedback on their performance (Mollick & Mollick, 2023). ChatGPT can also generate arguments and counterarguments, or brainstorm ideas for discussion (Folmeg et al., 2024), which might be an incentive for students who are shy or struggle to generate ideas and organize their thoughts before entering the discussion (Abramson, 2023; Stojanov, 2023).

Improving listening skills with ChatGPT

According to Al-khresheh (2024), ChatGPT is unable to improve listening as it cannot expose students to various accents, dialects, phonetic nuances, speech rates, or colloquialisms, which are crucial for listening comprehension. On the other hand, ChatGPT's latest extension programs refute Al-khresheh's (2024) stance, since Talkio AI (<https://www.talkio.ai/>) Language Tutor or the GPT-powered Talkpal (<https://n9.cl/jle1z>) has voice feature functions and can speak to the user, exposing them to authentic language. Given that these AI tools have only been released by the end of this current research, presumably, only a few teachers might be aware of their accessibility. A third GPT-based LLM that can contribute to listening comprehension indirectly is Twee (<https://twee.com/>), which can generate listening comprehension tasks based on external audio materials. However, after a free trial period, this function of Twee is only available to those who subscribe to the premium version, which might deter teachers from using it.

Improving intercultural competence with ChatGPT

Apart from the generally discussed four skills (receptive: reading and listening, and productive: speaking and writing), culture is often mentioned as the fifth skill (Byram, 1997). Dealing with the cultural dimension of language is inevitable to avoid our students becoming

‘fluent fools’ who can communicate well but fail to decipher deeper beliefs and values of the social and philosophical content of the language (Bennett, 1997). Computers have decreased the proximity between different cultures, exposing students to various cultural influences, developing their global citizenship (Chun et al., 2016; Murphy et al., 2023). However, not every class has the chance to host international students. ChatGPT can fill this gap by utilizing it as a simulator or create role-play scenarios and texts that improve knowledge about or skills to practice culture-related situations or topics (Jeon & Lee, 2023; Mollick & Mollick, 2023; Zhang, 2024).

3. Methods

3.1 Research questions

The following research questions guided this current exploratory study to investigate how EFL teachers in Hungary can integrate ChatGPT into their work:

1. Can ChatGPT help teachers with lesson planning and/or assessment? If so, how?
2. How can ChatGPT support EFL teachers in improving students’ foreign language skills?

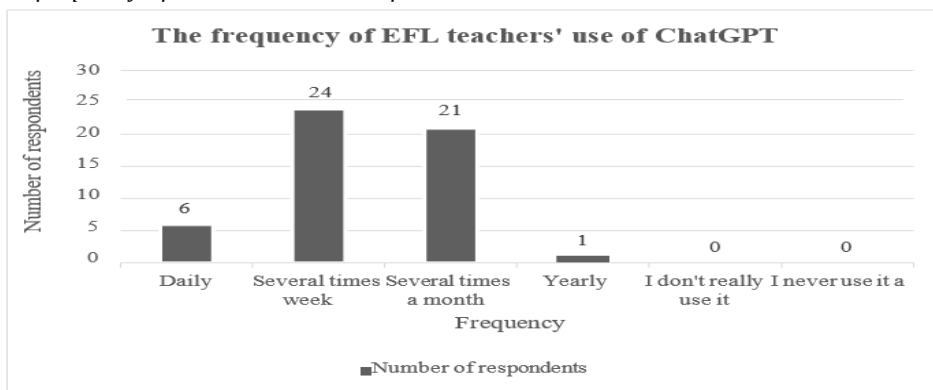
3.2 Research methods

The study followed a mixed-methods design. It was completed between November 2023 and July 2024. The present paper is focused on planning, assessment, and the use of ChatGPT for language teaching and learning from the point of view of skills development. The instruments suited the purpose of a mainly interview study (n=6) facilitated by a preceding questionnaire survey (n=52). The online survey (see Appendix B) was designed in English, with 25 closed-ended questions and some open-ended questions to provide an opportunity for further elaboration, based on the literature consulted before and the initial information gained from the pilot interviews. It was originally divided into four sections based on the four research questions that had been investigated in my thesis. However, this paper focuses only on two main sections of the online

questionnaire that are relevant to the two research questions concerning lesson planning, assessment, and foreign language skills development. The first section (items 2-12) asked about basic information of the respondents regarding years of teaching experience, regularity of using ChatGPT, and perceived roles of the chatbot. The second section of the questionnaire (items 13-16) focused on how EFL teachers use ChatGPT for lesson planning and assessment. The third section (items 17-23) focused on how EFL teachers use ChatGPT to improve productive and receptive skills, along with intercultural competence. This current exploratory study is highly female-represented in nature, disputing the gender gap in digital skills that assigns technology the stereotypical masculine image (Wong & Hanafi, 2007). It is notable that the majority of the respondents were female (77%) EFL teachers, with only 8% not revealing their gender. About 36% work in high schools, and 34% have private students. The majority of the sample population in terms of their years of teaching experience (see Figure 1) were full-time teachers (n=35), outnumbering teacher trainees (n=17) in this study.

Figure 1

The frequency of EFL teachers' use of ChatGPT



Note. Based on the results of the online questionnaire (N=52).

Covering the scope of both digital natives and digital immigrants showed evidence that apart from novice teachers, more experienced professionals also acquired ChatGPT in their teaching (Harmer, 2015). ChatGPT has an integral part of the teaching process with 24 EFL teachers using it weekly and 21 teachers using it monthly.

3.3 Interviews and participants

Six teachers (two teacher trainees – TR1 and TR2 – and four full-time teachers – T1-T4) were randomly selected from those who gave their consent to be interviewed by providing their email addresses at the beginning of the questionnaire. To ensure their anonymity, the participants are presented under pseudonyms. The interviews were conducted in English; they consisted of 44 main questions and altogether 46 question options (see Appendix C). The interviews provided a deeper insight into their perspectives and experiences with ChatGPT 3.5 in the domains of lesson planning and assessment, and foreign language skills development, also to elaborate on newly emerging themes and to reflect on the issues raised in the open-ended sections of the questionnaire by other teachers. The semi-structured interviews took place on MsTeams between late June and early July and yielded 59,740 words of data in total. Since these interviews also investigated other aspects of using ChatGPT in EFL teaching, only the parts relevant to this paper will be presented here.

The first four items on the list were warm-up questions to get to know participants better and to find out more about their attitude towards AI tools, including ChatGPT, in EFL teaching. Questions 13-18 dealt with ChatGPT's influence on lesson planning and assessment, and questions 19-41 were about ChatGPT's influence on foreign language skills development regarding reading (21-24), writing (25-29), speaking (30-33), listening (34-36), and intercultural competence (37-41). These questions were treated flexibly. If a teacher did not have experience in a certain area, questions concerning that aspect were disregarded to allow for time to elaborate on other ones.

Question 13 (with its third sub-question) was taken and reformulated from Xiao and Zhi's (2023, p. 11) sample interview protocol of their exploratory study on students' perspectives on ChatGPT in the EFL classroom.

Out of the six participants, 5 were female EFL teachers. All of them were open-minded to include AI technology in their teaching. The four (T1-T4) full-time teachers were from high schools and vocational schools, with more than 20 years of teaching experience. Only T3 worked

in a technical vocational school specializing in Information Technology, where teachers are highly encouraged to implement the advances of AI into their methodology. T4 was from a ‘traditional’ high school where strict anti-mobile policy reduced her opportunity to use ChatGPT during classes.

3.4 Procedures and data analysis

In April, the online questionnaire was constructed based on the review of the relevant literature and the information gained from the pilot interviews conducted in February with two teacher trainees who used ChatGPT in their teaching practice. In May, the questionnaire was piloted with six teacher trainees and a respondent, whose answers were not calculated towards the final results, to provide detailed feedback on ambiguities, understandability, and timing issues. Finally, the questionnaire was distributed between June and early July 2024 on social media platforms and via email using the “snowball sampling” (Parker et al., 2019, p. 4) method, asking former high school teachers, mentors, and fellow teacher trainees to forward it to their acquaintances who use ChatGPT.

The 6 in-depth interviews took place between late June and early July, and each lasted about 90 minutes. The two interviews with the teacher trainees (TR1, TR2) could be recorded via MsTeams by offering automatically generated transcripts, which were later downloaded and edited. However, the other four interviews with full-time teachers (T1-T4) were voice-recorded via a phone application, which was later transcribed for coding and sent to the participants for revision.

The data gained from the online questionnaire and interviews were analyzed with mixed methods, using qualitative methods, supported with quantitative data (Creswell, 2012) between July and August, guided by the two research questions. The mostly quantitative data from the questionnaire, with a few questions that were more qualitative in nature, were collected in an Excel file and analyzed with descriptive statistics. The constant comparative method of analysis (Glaser & Strauss, 1967; Maykut & Morehouse, 1994) was applied to the qualitative data of the questionnaire and the six interviews by breaking down the interviews into discrete parts, identifying emerging themes, guided by the research

questions (see Appendix). After that, the emerging themes were categorized into main categories (lesson planning; assessment and feedback; reading; writing; speaking; intercultural competence; listening) and subcategories.

3.5 Ethical considerations

Confidentiality of data had been reassured in the introduction of both research instruments, ensuring the anonymity of all its respondents by assigning pseudonyms, collecting only neutral data that did not lead to the identification of the respondents, but were needed for the research. Via email notification, their consent was obtained for the recording.

3.6 Limitations and directions for future research

Due to the small-scale nature of the study, the results cannot be generalized to all the EFL teachers in Hungary. Therefore, expanding the sample size is necessary to gain deeper insight into the current stage of ChatGPT's integration in EFL teaching in Hungary with a special focus on the digital divide based on gender and age division whether they hinder the comprehensive integration of ChatGPT. Also, classroom observations would yield more descriptive information, relying on first-hand experience as well as analyzing ChatGPT-written lesson plans or feedback on students' essays and collecting conversation logs to determine its effect on skills development.

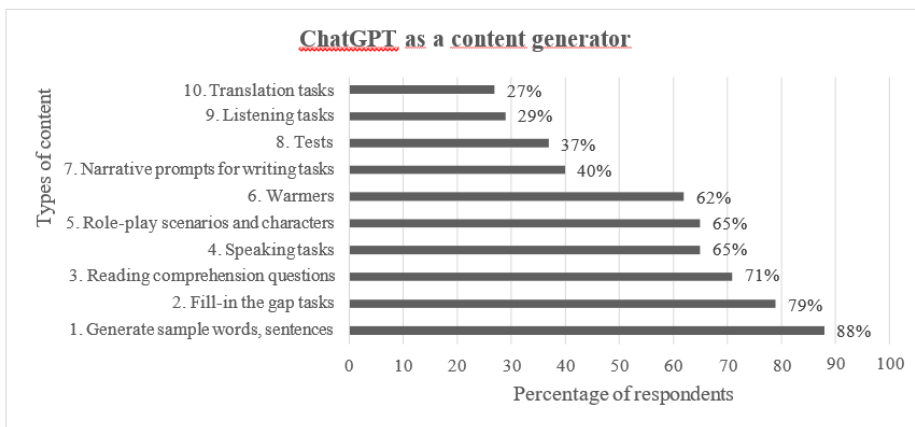
4. Results

4.1. Lesson planning and assessment

Respondents' answers to the questionnaire and in the interviews reveal that teachers regularly use ChatGPT to generate ideas. All interviewees (N=6) have used ChatGPT as an 'idea bank' for their lessons to save time and find inspiration with new approaches for a specific task or seek authentic materials to supplement the syllabus (see Appendix). *"Letting in a different perspective—like another fellow teacher—is what ChatGPT can assist me with"* (T3). This way, ChatGPT has the role of "another

teacher to brainstorm creative class ideas” with (Bonner et al., 2023, p. 35). Generating ideas with ChatGPT allows teachers to focus on the “*delivery of the lessons and caring for individual needs*” (T4). Beyond brainstorming ideas, teachers can create customized teaching materials within seconds (Lo, 2023). 88% of the questionnaire respondents use ChatGPT to generate sentences and words, 79% create fill-in-the-gap tasks, and 71% generate reading comprehension tasks. For more information, see Figure 2 below.

Figure 2
Types of customized content EFL teachers generate with ChatGPT

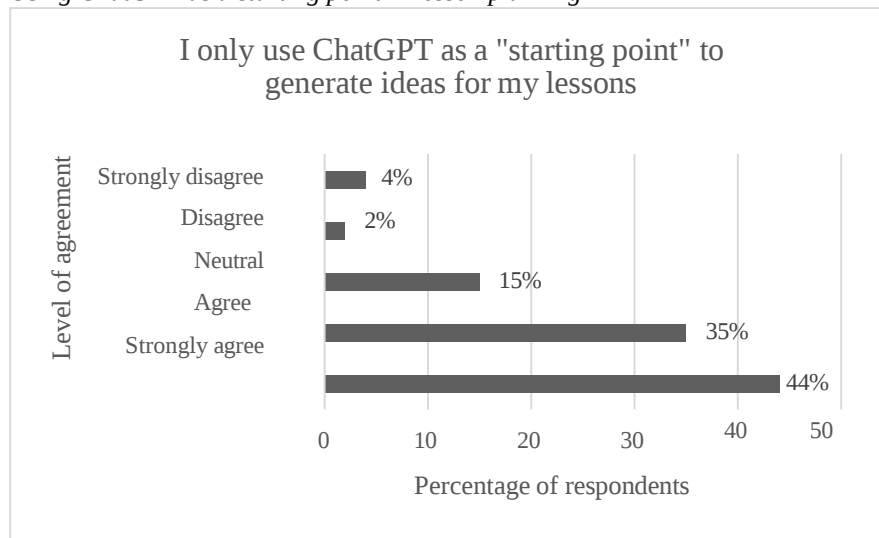


Note. The above figure shows the types of customized content teachers generate with ChatGPT for their lessons in ascending order.

Interestingly, the majority of teachers do not delegate the creation of whole lesson plans to it, as it would be “*unethical*” (TR1) and would not feel to be “*their own*” (TR1). According to TR2, ChatGPT “*cannot see the whole line of the lesson*” the way she does, and the lessons it creates are not goal-oriented; therefore, she would not use it to write up whole lesson plans. 44% of the questionnaire respondents (Figure 3) also strongly agree that ChatGPT is only beneficial as a ‘starting point’. Hence, they believe ChatGPT does not possess the expertise to align the activities with the lesson aims as precisely as a teacher would.

Figure 3

Using ChatGPT as a starting point in lesson planning



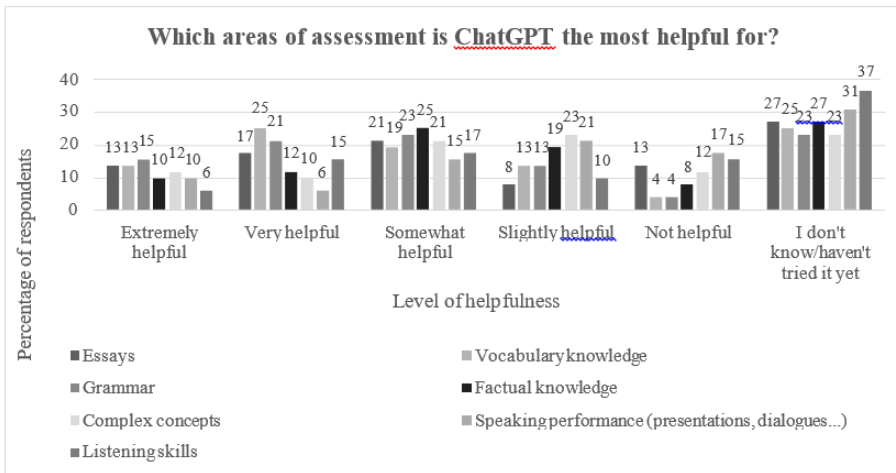
T1 also mentioned a case in which she asked ChatGPT to create a “*funny lesson plan, and it could not do it. It only created three tasks, not enough for 45 minutes*” (T1). The answer to this problem lies in the subjective notion, ‘funny’, since it is not a specific parameter the chatbot could work with. Instead of this ambiguous term, teachers should be specific about “*the topic of the lesson*” (T3), the class profile - “*age group, students’ interests, and needs*” (T3), the aims of the lesson, and the target of the tasks to receive customized lessons *for a specific foreign language skill*” (T2) (Bonner et al., 2023). This justifies Amin’s (2023) argument for educators using ChatGPT for creating customized lesson plans to cater to students’ interests and specific needs.

This current study revealed that teachers are strongly against imparting assessment and feedback to ChatGPT. Table 1 below represents how helpful the 52 respondents find ChatGPT for assessment and feedback on a scale of 1 to 5 (1 – not helpful at all, 5 – extremely helpful). Both variables received low scores, indicated by the mean value being under 2, meaning that teachers do not use ChatGPT to perform these tasks. Figure 4 below shows in detail the specific areas of assessment that teachers find ChatGPT helpful in. The bulk of the teachers chose ‘*I do not know/I have no experience*’ in using ChatGPT to assess students’ language knowledge in any of the listed areas (evaluating essays,

grammar mistakes, vocabulary knowledge, factual knowledge, complex concepts, speaking performance, and listening skills).

Figure 4

Areas for assessing students' performance with ChatGPT



Note. The above figure shows the areas of assessment the 52 EFL teachers use ChatGPT for in percentage based on how helpful they find the chatbot to assess a particular skill or field of knowledge.

Table 1 below shows that, surprisingly, teachers do not use it for giving feedback on students' essays either, although it could easily scan essays to provide feedback on grammar, vocabulary, and style within seconds, which could enhance the efficiency of assessment (Barrot, 2023).

Table 1

Using ChatGPT for assessment and feedback

	Mean	Standard Error	Standard Deviation	Sample Variance	Range	Min.	Count
Assessment	1.87	0.21	1.52	2.31	5.00	0.00	52
Feedback	1.90	0.21	1.50	2.25	5.00	0.00	52

Involving ChatGPT actively in the students' evaluation is regarded as a way of irresponsibility by the majority (n=5) of the teachers. In the interviews, only one teacher stated that he used ChatGPT to give feedback on essays based on "content, vocabulary, grammar and style" (T3). T2 said she would never use it to evaluate students as "it did not learn where the student was previously". This being the mainstream idea of the other teachers as well, they rather resort to using ChatGPT to create

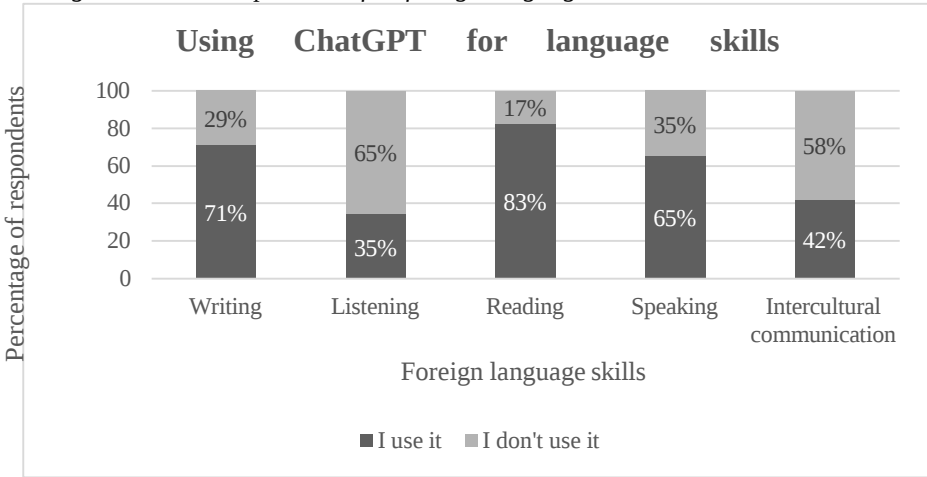
different types of tests—multiple-choice tests, reading comprehension tasks, and T/F question test items—prompting it to adjust the text and test items to the students’ level (Bonner et al., 2023; Jeon & Lee, 2023). Barshay (2024) also warns teachers against transferring grading to ChatGPT completely, as it would deprive them of seeing the recurring mistakes in students’ writing, which is crucial for further language instruction.

4.1 Supporting the improvement of language skills

Five foreign language skills were examined to understand how teachers develop them by ChatGPT.

It was revealed from the questionnaire results that the majority of teachers (Figure 5) use ChatGPT the most to improve reading (83%) and writing (71%). On the other hand, it is striking how low the percentage of those who use ChatGPT to improve intercultural competence (42%) and listening skills (35%) is. This assumes that one of the pedagogical implications of this study is that tasks or activities could be developed to exploit the latter opportunities for skills development, which could be included in teacher training.

Figure 5
Using ChatGPT to improve the five foreign language skills



Note. Figure 5 shows the percentage of EFL teachers who use ChatGPT to develop the five foreign language skills (reading, writing, speaking,

intercultural competence, and listening) and those who do not use it.

In general, the interviewees (n=5) said improving reading has become much easier, as ChatGPT can generate “*any kind of texts*” (TR2) “*in a minute*” (T1), “*adjusted to the level of students*” (T2). However, one teacher said that instead of generating, he gives ChatGPT an authentic text to alter it accordingly: “*Change the level, vocabulary set, sometimes even the content*” (T3). Huang and Lee (2023) also mention that ChatGPT offers a wide range of texts with target grammar and vocabulary to improve students’ reading skills.

Based on the interviewees’ (n=4) accounts, writing has become the second most successful ChatGPT-aided skill. ChatGPT generates excellent narrative prompts by providing “*the content, a starting sentence or keywords*” (T2) for students, “*the topic, the style students should write in*” (T3). “*It can also generate essay topics*” (T4) and “*topics for creative writing tasks*” (TR2). Moreover, teachers (n=3) also generate sample essays with ChatGPT so that students can “*follow the script it gives them*” (T1) when they write their own essays. This is not a full integration of ChatGPT in the writing process, only partial utilization, using it as a springboard. Barrot (2023) says teachers could allow more interference of ChatGPT in various stages of the writing, including editing drafts, improving essays, and giving feedback on grammar and vocabulary.

Teachers (n=5) create debate topics with ChatGPT to improve speaking. T2 and T1’s students can use it in the initial stage to generate ideas (arguments for and against the debate topic). “*It is a great tool to help students prepare for the Matura exam’s individual long turn*” (T1). It works as an ignition, triggering further ideas from the students they can integrate into their speech. The teachers also emphasized that it boosts students’ confidence as they were more willing to participate in the debate sessions and were less afraid to speak up (Abramson, 2023; Stojanov, 2023).

Intercultural competence has not been as prominent as expected. Teachers (n=4) do not use ChatGPT in simulation as a person from a different culture, which might be the most innovative way of integrating it into the EFL classroom (Mollick & Mollick, 2023). The underlying cause is that the majority were unaware of such possible utilization. They rather create cultural content—mostly reading tasks—to convey cultural knowledge. Only T3 uses ChatGPT to create role-play cards to foster

interaction among Hungarian and international students in the classroom.

ChatGPT cannot improve listening directly, as it fails to address articulation or impose students to various speech rates (Al-khresheh, 2024). Nevertheless, half of the interviewees (n=3) use it to recommend videos, which was a new finding, not denoted by the relevant literature. *“As with reading, I create tasks with the right source; I’m looking for BBC news or podcast. I have it transcribed—that’s the authentic source and I have ChatGPT do the task for me”* (T3). Other ChatGPT-based platforms were mentioned too, like Twee, which is suitable for creating listening materials, although not being the core focus of this study, it was not investigated further.

5. Conclusions

5.1 Using ChatGPT for lesson planning and assessment

Based on the participants' responses, EFL teachers do not create whole lesson plans with ChatGPT, but only use it as a starting point. ChatGPT is a creative “idea bank” to provide them with different perspectives and more versatile options for certain tasks. They can generate customized materials (words and sentences, fill-in-the-gap tasks, and reading comprehension tasks) within seconds. Apart from creating assessment tasks (n=4), ChatGPT is completely excluded from the assessment, as teachers believe only they can evaluate their students based on their progress. Only one teacher (T3) used ChatGPT to help him give feedback on students' essays by correcting the text for grammar and vocabulary errors and evaluating based on the style. However, it is the teacher's prerogative to decide on what grade to give to the student.

5.2 Foreign language skills development with ChatGPT

ChatGPT is the best at supporting the development of reading (83%) and writing skills (71%) with adaptive texts (providing specific prompts about the difficulty level, students' interest, the lesson topic, target grammar, and vocabulary items to include) and narrative prompts with starting sentences and content creation—in other words, designing materials. Teachers also generate sample essays to help students follow them as a

script, structuring their ideas. Apart from these, ChatGPT has not been involved throughout various stages of the writing process, including brainstorming essay topics, editing and correcting students' drafts, and providing feedback to improve their essays. Which is again, a missed opportunity. Teachers can also generate speaking prompts easily, supporting students with for and against ideas for the debate. According to teachers, after generating ideas with ChatGPT, students participate in the debate more willingly, which improves their speaking performance by reducing their anxiety about being judged by their classmates for their ideas. Consequently, it is worth considering, as teachers, whether it is beneficial for students to let them rely on ChatGPT's ideas instead of theirs. While eliminating it from the speaking performance would be unreasonable, as it can assist students by providing ideas to build in their arguments, the value of human creativity should not be disregarded either. Teachers should emphasize that ChatGPT is only a springboard in the speaking process, not a replacement for creativity and critical thinking. Teachers are not yet aware of the unique opportunity of using ChatGPT as a person from a different culture in conversation simulation leaves intercultural competence as the least exploited skill (42%). They would rather rely on its text-centric feature to create cultural content to convey cultural knowledge. After the interviews, teachers expressed their enthusiasm for trying it out in simulation with their students in school. This calls for further research to explore how ChatGPT can be successfully integrated to develop intercultural competence as a conversation agent.

5.3 Possible pedagogical implications of this current research

Based on the results of this current research, teachers are highly encouraged to brainstorm ideas with ChatGPT, since its output is drawn directly from the enormous corpus of human language that it is trained on. Another important finding of the study is that most teachers would not go any further than using ChatGPT as an 'idea bank' or a 'springboard', and are intent on preserving their expert role in the planning phase. Although teachers' pedagogical and methodological insight is indispensable for the complex skill lesson planning requires, ChatGPT could still be used to generating whole sample lesson plans. Its principle is similar to

brainstorming ideas with the additional advantage that teachers would have an initially structured frame for their lessons, not just a collage of distinct ideas, which could serve as a useful springboard for novice teachers. In order to achieve high-quality task creation, it is suggested that teachers consult and share ideas with teacher colleagues about the kinds of prompt instructions that provide the required results and draw the necessary conclusions. However, based on the findings, ChatGPT does not always manage to plan tasks for the provided CEFR level in the prompt; therefore, teachers always need to be cautious to check the generated task for the level of the task, appropriacy of content and whether it serves the given pedagogical purpose or learning goal. Based on the participants' convictions, assessment cannot be delegated to ChatGPT but should remain in the hands of teachers. However, ChatGPT's greatest strength is that it can scan any text within seconds and analyze its structure. As a result, teachers are encouraged to use it for formative assessment when giving feedback on students' essays with a special focus on grammar, vocabulary, punctuation, style, coherence, and cohesion, applying a grading scheme. Moreover, teachers can also utilize ChatGPT to create test materials. As for foreign language skills development, this paper suggests applying ChatGPT in more complex roles. Most teachers only use ChatGPT for background work (generating adaptive texts, narrative prompts for writing), whereas using it as a conversational agent might achieve better results in students' speaking performance (especially in simulation) than only using it for textual input. As for supporting learning writing, ChatGPT can provide personalized support in various stages of the writing process such as brainstorming ideas, editing, drafting, and giving feedback.

Based on this exploratory study, it can be concluded that teachers are open to but cautious about using ChatGPT and feel strongly about maintaining their professional stance. Therefore, ChatGPT has not been fully integrated into EFL teaching yet, apart from applying it in background work like planning and creating customized content. Further research is necessary to explore AI-based tools for language teaching, how they could assist both learners and teachers in a way that teachers' professional knowledge and technological innovations support language learning and teaching in a balanced, constructive and ethical way.

References

- Abramson, A. (2023). How to use ChatGPT as a learning tool. *American Psychological Association*, 54(4), 67. <https://www.apa.org/monitor/2023/06/chatgpt-learning-tool>
- Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218>
- Amin, M. Y. M. (2023). AI and Chat GPT in language teaching: Enhancing EFL classroom support and transforming assessment techniques. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4(4), 1-15. <https://doi.org/10.33422/ijhep.v4i4.554>
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Barshay, J. (2024, May 20). *Proof points: AI essay grading is already as good as an overburdened teacher, but researchers say it needs more work. AI scoring could spur teachers to assign more writing although there are risks.* The Hechinger Report. <https://bit.ly/3zSaR9P>
- Baskara, F. R. (2023). Integrating ChatGPT into EFL writing instruction: Benefits and challenges. *International Journal of Education and Learning*, 5(1), 44-55.
- Bennett, M. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language in A. E. Fantini (Vol. Ed.) & J. C. Richards (Series Ed.). *New Ways in Teaching Culture*, New ways in TESOL series II: Innovative classroom techniques (pp. 16-21). TESOL.
- Bonner, E., Lege, R., & Frazier, E. (2023). Large Language Model-Based Artificial Intelligence in the language classroom: Practical ideas for teaching. *Teaching English with Technology*, 23(1), 23-41. <https://doi.org/10.56297/BKAM1691/WIEO1749>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language*

- Journal, 100, 64–80. <http://www.jstor.org/stable/44134996>
- Creswell, J. W. (2012). Grounded theory designs. In Creswell J. W. (Ed.), *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (pp. 422–500). Addison Wesley Publishing Company.
- Deng, J., & Lin, Y. (2022). The Benefits and Challenges of ChatGPT: An overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), 81-83. <https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465>
- Folmeg, M., Fekete, I., & Koris, R. (2024). Towards identifying the components of students' AI literacy: An exploratory study based on Hungarian higher education students' perceptions. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 21(6), 92-107. <https://orcid.org/0000-0003-2447-887X>
- Gardner, J., O'Leary, M., & Yuan, L. (2021). Artificial intelligence in educational assessment: Breakthrough or buncome and ballyhoo? *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1207-1216. <https://doi.org/10.1111/jcal.12577>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- Hirschberg, J., & Manning, C. D. (2015). Advances in natural language processing. *Science*, 349(6245), 261–266. <http://www.jstor.org/stable/24748572>
- Huang, J., & Li, S. (2023). Opportunities and challenges in the application of ChatGPT in foreign language teaching. *International Journal of Education and Social Science Research*, 6(4), 75-89. <https://doi.org/10.37500/IJESSR.2023.6406>
- Jahan, J., Arif, B., & Mustafa, U. (2024). Enhancing practical English grammar skills through AI: A study on the impact of ChatGPT-assisted feedback on student writing. *Contemporary Journal of Social Science Review*, 2(04), 217-229. <https://contemporaryjournal.com/index.php/14/article/view/164>
- Jeon, J., & Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies* 28, 15873–15892. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>
- Kostka, I., & Toncelli, R. (2023). Exploring applications of ChatGPT to

- English language teaching: Opportunities, challenges, and recommendations. *TESL-EJ*, 27(3), 1-19.
<https://doi.org/10.55593/ej.27107int>
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2022). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Lo, K. C. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Falmer Press.
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts. *The Wharton School Research Paper*. 1-46.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4475995>
- Murphy, R. S., Wotley, D., & Minn, D. (2023). Integrating ChatGPT into the EFL classroom: Benefits and challenges. *Bulletin/Center for Fundamental Education*, (40), 97-166.
- Nadkarni, P. M., Ohno-Machado, L., & Chapman, W. W. (2011). Natural language processing: An introduction, *Journal of the American Medical Informatics Association*, 18(5), 544–551. <https://doi.org/10.1136/amiajnl-2011-000464>
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE Publications Ltd*. 1-13.
<https://methods.sagepub.com/foundations/snowball-sampling>
- Rebeka Mezőfi (2025) - A ChatGPT szerepe az angol, mint idegen nyelv tanításában – TDK dolgozat, 37. OTDK Tanulás- és Tanításmódszertani-, Tudástechnológiai Szekció, Nagykorös
- Sharma, N., Sharma, R., & Jindal, N. (2021). Machine learning and deep learning applications- a vision. *Global Transitions Proceedings*, 2, 24-28.
<https://doi.org/10.1016/j.gltp.2021.01.004>
- Stojanov, A. (2023). Learning with ChatGPT 3.5 as a more knowledgeable other: An autoethnographic study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(35), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00404-7>

Talkio AI (n.d.). [Talkio AI | Practice Language with AI](#)

Talkpal AI (n.d.). <https://n9.cl/jle1z>

Twee (n.d.). [Twee – Tweak your lessons with the power of AI](#)

Wong, S. L., & Hanafi, A. (2007). Gender differences in attitudes towards information technology among Malaysian student teachers: A case study at University Putra. *Society*, 10(2), 158-169. <https://www.jstor.oeg/stable/jeductechsoci.10.2.158>

 <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4312418>

Zhang, Z. (2024). New communicative language teaching methods: How ChatGPT is used in English teaching and its impacts. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 32, 74-78. <https://doi.org/10.54097/c7x09e25>

Appendix

Table 2 below shows the main categories emerging from the content analysis of the interview transcripts. The main categories correspond to the number of the research question they feed into.

Table 2: *The main categories of ChatGPT use in EFL teaching emerging from the interviews with examples*

Main Categories	Subcategories
1.1 Lesson planning with ChatGPT	1.1.1 Getting inspiration and creative ideas
	1.1.2 Customized lessons
1.2 Assessment and feedback with ChatGPT	1.2.1 Creating customized test materials
	1.2.2 Using ChatGPT for grading
	1.2.3 Ethical issues
2.1. Reading	2.1.1 Generating customized texts
	2.1.2 Generating tasks based on texts
2.2 Writing	2.2.1 Providing writing prompts
	2.2.2 Sample essays
2.3 Speaking	2.3.1 Generating debate topics and ideas
2.4 Intercultural competence	2.4.1 Providing cultural knowledge through texts
	2.4.2 Role-play
	2.4.3 Using ChatGPT in simulation
2.5 Listening	2.5.1 Finding video links to possible listening materials
	2.5.2. Creating listening comprehension tasks

SOCZÓ DANIELLA
HELYESÍRÁSI HIBÁK 5-6. OSZTÁLYBAN
SPELLING ERRORS IN GRADES 5-6

Absztrakt

Dolgozatom az általános iskolás gyermekek helyesírási hibáival foglalkozik. A megértéshez szükséges elméleti háttér az írás fogalmáról, kialakulásának történetéről, az írás és az olvasás összefüggéséről szóló összefoglaló adja. Ezt követi a kutatásom leírása és eredményeim kifejtése. Munkámat Lengyel Zsolt 1998-ban végzett vizsgálatára, valamint Adamikné Jászó Anna tanulmányaira alapoztam. Az ő elemzéséhez 10 éves gyerekek egy tesztre adott írásbeli válaszai szolgáltak forrásként. A dolgozatomban a szarvasi gyakorlóintézmény ötödik és hatodik osztályos tanulóinak fogalmazásait és tollbamondásait, azaz a gyerekek önállóan alkotott szövegeit és a hallás után leírt munkáit elemzem. Összesen 111 szövegben kerestem a helyesírási hibákat. Ezeket csoportosítottam. A nem figyelmetlenségből vagy félrehallásból elkövetett hibák mögött általában valami nyelvtanilag megmagyarázható indok van. Ezeket a többnyire grammatikai vagy fonetikai okokat igyekszem minden hibatípusnál feltárni, illetve ezek alapján a hibák megelőzésére, javítására módszereket javasolni az olvasás- és írástanításra vonatkozó módszertani szakirodalom segítségével. A kutatási eredményekből látszik, hogy a gyerekeknek gyakran okoz gondot az egybeírás vagy különírás kérdése (pl.: igeekötők, személyes névmási határozószók), a j vagy ly problémája és a kiejtéstől eltérő írásmód (pl.: magánhangzó- és mássalhangzótörvények).

Kulcsszavak: helyesírási hibák, hibák 5.-6. osztály

Abstract

My thesis focuses on the spelling mistakes of elementary school children. To support understanding, it begins with a theoretical overview discussing the concept of writing, the history of its development, and the relationship between writing and reading. This is followed by a description of my research and an explanation of my findings. My work is based on the 1998 study conducted by Zsolt Lengyel, as well as the research of Anna Adamikné Jászó. Their analysis used written responses from 10-year-old children to a specific test as source material. In my thesis, I examine the compositions and dictations of 5th and 6th grade students from the teacher training institution in Szarvas—that is, texts the children wrote independently and those they transcribed based on dictation. Altogether, I analyzed 111 texts to identify spelling mistakes, which I then categorized. In most cases, errors that are not due to carelessness or mishearing have a linguistically explainable reason. For each type of error, I attempt to uncover the underlying grammatical or phonetic cause and, based on these, propose methods for preventing or correcting such mistakes. These suggestions are supported by methodological literature related to reading and writing instruction. The research findings show that children often struggle with whether to write words together or separately (e.g., verb prefixes,

adverbial pronouns), with distinguishing between the letters **j** and **ly**, and with spelling that differs from pronunciation (e.g., vowel and consonant assimilation rules).

Keywords: spelling, errors, 5th-6th grade

1. Bevezetés

Egyre inkább tapasztalható, hogy nem írunk helyesen. Sem a gyerekek, sem a felnőttek. Egy-egy helytelenül leírt szóra vagy mondatra ránézni is fáj. Felmerült bennem a kérdés, hogy miért írunk rosszul. Nem tudjuk a helyesírási szabályokat? Nem tanultuk? Elfelejtettük őket, vagy csak lusták vagyunk alkalmazni? Lehet tenni ez ellen? Az írásbeli kommunikáció elengedhetetlen része az életünknek akár papíron, akár digitális eszközökön keresztül zajlik. Nem mindegy, hogy milyen ennek a minősége. Azt veszem észre, hogy egyre inkább torzul, romlik. Főleg a fiatalok körében egy-egy elektronikus üzenetben „elmegy” – sőt elvárt – a pontatlanság, a hibákkal teli írásmód, a hivatalos ügyekben illet nem engedhetünk meg magunknak. Az iskolai életben különösen fontos a helyesírás. A gyerekek dolgozatait, írásbeli munkáit nem tudja értékelni a pedagógus, ha nem érti, mit szeretett volna kifejezni a gyermek. Emellett ne felejtsük el, hogy az érettségien pontokat vonnak le a helyesírási hibákért. Persze ez az alsó tagozattól nagyon távolinak tűnik, mégis sokat tehetünk a gyerekek jövőbeli sikereiért már tanulmányaiknak ebben a szakaszában is. Elvégre a tanítók, magyartanárok feladata, hogy megtanítsák a gyerekeket nem csupán írni, de helyesen írni. Ezekkel a gondolatokkal indítottam el az OTDK dolgozatomhoz a kutatásomat, mely az ötödik és hatodik osztályos gyerekek helyesírási hibáit elemzi. Az elemző munka előtt bizonyos hibatípusokat feltételeztem (kiejtéstől eltérő írásmód esetei), melyek igazolására tollbamondást íratтам, a többi hibát azonban csak a gyerekek önállóan alkotott szövegeinek elemzésével lehetett előhívni.

2. Az írás és olvasás

2.1. A magyar írás és helyesírás

A magyar helyesírás betűíró, latin betűs, hangjelölő és értelemtükröző írásrendszer. Írásunk betűíró rendszerű, mert legkisebb egységei a

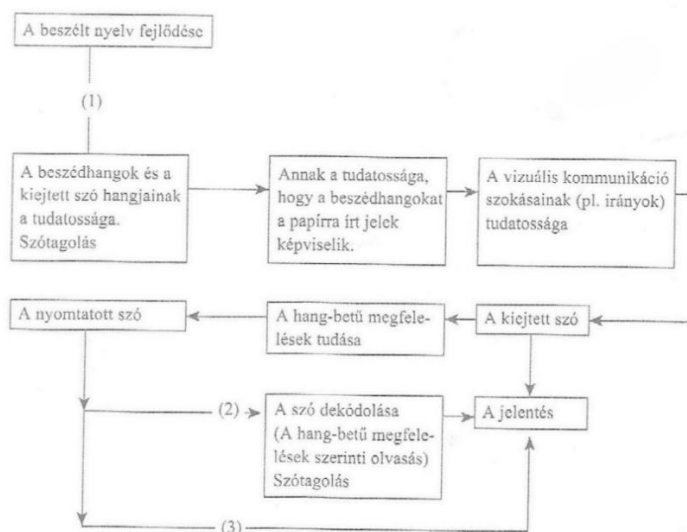
hangokat jelölő betűk, melyek a latin betűkészletből alakultak ki. A hangjelölő, mert a betűk általában a szóelemekben valóban kiejtett hangokra utalnak. Írásunkban tükröződik a magyar nyelv rendszere: a szóalakokban általában ragaszkodunk a szóelemek feltüntetéséhez; a különírás és az egybeírás révén megkülönböztetjük egymástól a szókapcsolatokat és az összetételeket; az összetett szavak elválasztásakor figyelünk a szóhatárookra; stb. Ez segíti a közölnivalók pontos kifejezését és gyors felfogását. Helyesírásunkat ezért nevezzük értelemtükrözőnek is (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). A magyar helyesírásnak négy alapelve van. A kiejtés szerinti írásmód szerint a szóelemek (szótövek, képzők, jelek, ragok) leírásának alapja a mai köznyelvi kiejtés. Ezt az iskolában úgy tanuljuk, hogy azt írjuk le, amit hallunk. Ettől az alapelvtől azonban vannak eltérések. Helyesírásunk a szóelemző írásmód elvének érvényesítésével biztosítja azt, hogy a toldalékos szavakban mind a szótő, mind a toldalék, az összetett szavakban pedig minden tag egyértelműen felismerhető legyen. A szóelemző írásmód elvének érvényesítése akkor válik különösen fontossá, ha a szó egészét másképp mondjuk ki, mint a szóelemeket külön-külön. Bizonyos esetekben a magyar helyesírás a hagyomány elvét érvényesíti. Ez általában azt jelenti, hogy a máig megőrzött írásmód sem a kiejtés szerinti, sem a szóelemző írásmóddal nem magyarázható. Ide tartoznak egyes (régies írású) családnevek és az ly-os írásmód. A negyedik elv az egyszerűsítés elve, ami a többjegyű betűk kettőzésére és a három azonos mássalhangzó egymás mellé kerülésére vonatkozik (Magyar Tudományos Akadémia, 2021).

2.2. A nyelvi tudatosság, az olvasás és a helyesírás összefüggése

A *Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás* című munkájában Adamikné Jászó Anna (2003) azt állítja, hogy olvasni bármelyik módszerrel megtanul egy gyermek így vagy úgy, azonban az íráshoz szükséges a megfelelő modelleket követni. Ezek azok, melyek törődnek a nyelvi tudatosság fejlesztésével. Jóval könnyebb azokat a gyerekeket olvasni – és írni - tanítani, akik rendelkeznek tudással a nyelv szerkezetéről, akik tudják, hogy mi a hang, a szótag, a szó, a mondat. Ez azt is jelenti, hogy az előkészítésnek, előkészítő szakasznak igen nagy a jelentősége mind az olvasás, mind a helyesírás szempontjából.

John Downing írt arról, hogy az olvasás beleillik a készség mint viselkedési forma pszichológiai fogalmába, ugyanis valamilyen céllal végzett, hasznos, komplex tevékenység, mely gyakorlást igényel. A komplexitása abban áll, hogy számos részképesség egybekapcsolásával zajlik. A gyakorlás pedig az automatikussá válásig történik. Az olvasási készség elsajátításának három szakasza van: a megismerési vagy előkészítési szakaszban a hang- és betűmegfeleléseket kell elsősorban tisztázni. Ez a helyesírás szempontjából kritikus. A második periódus az elsajátítási, a harmadik az automatizálási szakasz (Adamikné Jászó, 2003). A nyelvi tudatosságra vonatkozó kísérletek eredményei azt mutatták, hogy azok a gyerekek, akik az olvasás tanulása előtt előkészítő tréningeken vettek részt, analízist tanultak, jobb teljesítményt nyújtottak mind az olvasás, mind a helyesírás terén. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy az olvasástanítás megalapozása a helyesírás megalapozását is jelenti.

Adamikné Jászó Anna (2003) szerint a helyesírási készség csakis az olvasási készséggel együtt alapozható meg, ezért a helyesírás szempontjából megfelelő olvasástanítási módszereket kell követni. A nyelvi analízist nem lehet kikerülni, ugyanis a magyar az agglutináló nyelvek közé tartozik. Az agglutináló nyelvek gazdag morfológiával rendelkeznek: képzőkkel, jelekkel és ragokkal fejezik ki a szavak jelentésváltozásait és -módosulásait, valamint a mondatbeli viszonyokat (Adamikné Jászó, 2007). Jellemzője még a magyar nyelvnek az is, hogy a névszók és igék töve toldalékok előtt igen sokszor megváltozik, a szavak alakja nem állandó, ezért a globális módszer, azaz a szavak egészben történő kimondása olyan nyelvek esetében működik, mint az angol, amelyben a szóalakok állandók. A magyar gyerekek írás- és olvasástanításához szükséges a szótagolás.



1. ábra: Adamikné Jászó Anna optimális olvasástanítási modellje (Adamikné Jászó, 2003)

Adamikné Jászó Anna (2003) modellje (1.ábra) szerint a hatékony olvasástanítás feltétele, hogy legyen előkészítő szakasz, melyben a gyerekek megtanulják a szavak hangokra és szótagokra bontását, valamint az írási szokásokat. Az olvasási készség fejlődésével ez a folyamat rövidül, így az 1.-vel jelölt útvonal a leghosszabb. A 2. útvonal során, azaz az elsajátítási szakaszban a szótagolva olvasás áll a nyomtatott szó és a jelentés között. Az automatizáltan olvasóknak pedig már elég csak ránézni egy szóra és azonnal megértik azt, így a 3. útvonal esetében közvetlenül jutunk el a jelentéshez.

2.3. Az olvasás, az írás és a helyesírás tanítása

Az anyanyelvi nevelés számos elv érvényesítésével működik. Először is különbséget kell tenni az elsődleges nyelvelsajátítás és az iskolai nyelvtanítás között. Az iskolában az utóbbi zajlik, feladatait a NAT (5/2020 (I.31.) Korm. rendelet) és a kerettanterv (Oktatási Hivatal, 2020) határozza meg. Nem lehet elégszer hangsúlyozni a fontosságát annak, hogy az olvasás- és írástanítást egy beszédbeli előkészítő szakasznak kell megelőznie, hiszen a kisgyermeknek még csak a hangzó nyelvről vannak

ismeretei (Adamikné Jászó, 2008). Emellett a hat-hét éves elsősök éppen, hogy csak beléptek a Pieget fejlődéselméletének ún. konkrét műveletek szakaszába, azaz gondolkodásuk, mentális műveletvégzésük fejlesztést igényel (N. Kollár & Szabó, 2017). Az olvasástanuláshoz szükséges készségek fokozatosan az óvodáskor után fokozatosan alakulnak ki, ugyanakkor kísérletek igazolták, hogy az óvodás versikék, mondókák hozzájárulnak az olvasás kialakulásához (Vajda, 1999).

A Nemzeti alaptanterv (5/2020 (I.31.) Korm. rendelet) műveltségterületekre bontja az oktatás tartalmát, kimeneti követelményeit pedig kétéves ciklusokra, nevelési-oktatási szakaszokra szabja. Az általános iskola első két évfolyamának legfontosabb feladata az olvasás és az írás megtanítása. Ezek a képességek szükségesek a későbbi tanuláshoz. Párhuzamos tanításuk a célszerű, hiszen hatnak egymásra, befolyásolják egymást (Adamikné Jászó, 2008). Hasonló képességekre van szükségünk az íráshoz, mint az olvasáshoz, de nagyobb erőfeszítés kell hozzá. A kettő összefügg: az olvasás gyengesége negatívan befolyásolja az íráskészséget (Vajda, 1999). Az első évben kell automatizálni a hangos, szótagoló, pontos olvasást (Adamikné Jászó, 2008). Nagyon fontos a folyamatos gyakorlás, elvégre harmadikos korukra a tanulóknak percenként 100 szót kell elolvasniuk a megfelelő olvasáskészség szintjéhez (Vajda, 1999).

A helyesírás megalapozása is az alsó tagozat feladata. Új helyesírási ismeret tanítására alsó tagozaton két modellt alkalmazunk: az induktív eljárást és a heurisztikus módszert. Az induktív eljárás során az új jelenségeket konkrét előfordulásukban szemléltetjük. Így a diákok megfigyeléssel, elemzéssel jutnak el a szabályszerűségek felismeréséhez. A másik módszer az alkalmazást veszi előre, problémafelvetésre és feladatmegoldásra épül (Koós, 2014). Gyakoroltathatjuk a megtanított nyelvtani és helyesírási szabályokat helyesírásellenőrző, szóelemző feladatokkal, másolással vagy diktálással (Adamikné Jászó, 2008).

A gyerekek által elkövetett helyesírási hibáknak sok oka lehet: figyelmetlenség, memóriagond, csökkent feladattudat, írászavar, nem megfelelő íráskészség, ismeretek vagy szabályok tudásának hiánya, hibás logika vagy téves analógia alkalmazása, a beszélt nyelv és a könyvelt nyelv erős eltérése, nyelvtani alapok bizonytalansága és az önellenőrzés. A helyesírási hibákat nem hagyhatjuk figyelmen kívül, azokat mindig javítani kell (Koós, 2014).

3. Kutatás

3.1. Kutatás bemutatása

A kutatás során a szarvasi Gál Ferenc Egyetem Szarvasi Gyakorló Általános Iskola és Gyakorlóóvoda ötödik és hatodik osztályos (11–12. éves) tanulóinak fogalmazásait és tollbamondásait elemeztem a helyesírási hibák szempontjából. Összesen 111 szöveggel dolgoztam. Ebből 98 (17 ötödikes, 81 hatodikos) a gyerekek önállóan alkotott fogalmazása, 13 pedig az általam írt és diktált szöveg leírása volt.

Magát a kutatást Lengyel Zsolt 1998-as vizsgálatára (Lengyel, 1999) alapoztam. Ő egy 15 feladatból álló tesztet íratott negyedikes gyerekekkel és az ebben talált kb. 1000 hibát osztályozta. Az én vizsgálatom a gyerekek önállóan alkotott szövegeit és egy szöveg hallás utáni leírását elemzi. Én nem feladatok utasítása szerint megalkotott mondatokban, hanem olyan szövegekben kerestem a hibákat, melyeknél a gyerekek csak a témát, esetleg a formát kapták meg a tanártól. Ezen kívül az életkor is magasabb nálam, hiszen a felsős gyerekek még kevesebb elemi hibával írnak, még több nyelvtani szabályt ismernek. Fontos tisztázni azt, hogy mindkét vizsgálat a szavak, szószerkezetek szintjén keresi a hibákat. A szövegtani, stilisztikai hibákat figyelmen kívül hagyja.

A szövegek kézbevétele előtt volt bennem egy kép arról, hogy milyen típushibákkal fogok találkozni a kutatómunka során. Úgy gondoltam, hogy a gyerekeknek elsősorban a kiejtéstől eltérő írásmóddal lesz problémájuk. A kis és nagy kezdőbetűk keverését is vártam, különösen az -i képzős földrajzi nevek esetében. Leggyakoribb hibatípusnak a magánhangzó- és mássalhangzótörvények csoportját gondoltam. Azt is feltételeztem, hogy a szövegek hemzsegnék majd a hibáktól, hiszen úgy véltem, hogy ebben az életkorban kevés a jó helyesíró gyermek.

Az elemzések a következőképp zajlottak. A szövegekben előforduló hibákat azonosítottam, majd igyekeztem megállapítani, hogy miért hibázott a gyermek. A hibákra próbáltam nyelvészeti magyarázatot adni. A hibákat három csoportba soroltam az alapján, hogy hol fordultak elő. A kategóriák: fonológiai és morfo-fonológiai hibák, alaktani és

szófajtani hibák és mondattani hibák. Végül minden hibára, hibatípusra megkíséreltem javítási megoldást találni eddigi tapasztalataim, a módszertani kurzusokon tanultak és a vonatkozó szakirodalom alapján.

3.2. Kutatási eredmények elemzése

Az 1. táblázatban a fonológiai és morfo-fonológiai hibákra láthatóak példák és azok típusai, okai.

1. táblázat: Fonológiai és morfo-fonológiai hibák

Fonológiai és morfo-fonológiai hibák	
Példák	Hiba típusa és oka
„elhagytam a gyáj felét”, „egy nomád nép a Mongorok”, „néhány mongor szolgáló szerint”, „lesujtják a Mongorokat”, „elütztünk”	betűtévesztés, lehet félrehallás, illetve fonémahallási hiányosság
„akadájon”, „mijen csodás”, „pocsoja”, „hejette”, „valyon”, „lesujtják a Mongorokat” „csak álltam ilyedten”, „szobályába”, „hüjéskedtünk”, „varjut”, „papagályt”, „harkájt”, „keselyüt”, „sirájt”, „malymot”	formális hiba: j és ly kérdése
„régeben”, „legjobak”	formális hiba: fokjel hibás használata (bb)
„a törökök feldúlták az egész országot”, „rájuk is gyujtottam”, „annyira berugtak”, „egyből ki döltek”, meteor csapodott be”, „ami mellette húzodott”, „igy a polgármester”, „az expedicio folytatására”, „lesujtják a Mongorokat”, „én mentem elől”, „azért irok”, „Ne sirj”, „igy rájössz”, „csödbe mehetsz”, „bevannak rugva”, „ami izlene	ékezethiba: a gyermek rövid magánhangzót érzékelt hosszú helyett, jelezhet fonémahallási problémát

neki”, „Öten sem birnánk megverni”, „csapat építőt”, „eltünt”, „fujta az orrát”, „ijázkodni ment”, „zsonglörködtek”, „soför”, „fokák”	
„eggyetlen”, „elementek egy párszor mellete”, „kacsa volt bene”, „Nagyon roszul esett”, „amiat kaptam egy pengőt”, „eggyet”, „Válalok minden felelősséget”, „lecucoltunk”, „eggyik nap”, „ott felépek”, „regeli”,	rövid helyett hosszú vagy hosszú helyett rövid mássalhangzó írása: a helyesíró a hangzás alapján írt vagy rosszul érzékelt a mássalhangzó hosszát; ez utóbbi lehet fonémahallási gond is
„utánnam a három német katona”	hosszú mássalhangzó írása rövid helyett: intervokalikus gemináció (bizonyos mássalhangzók magánhangzóközi helyzetben megnyúlnak a beszédben)
„miután elbucsúszunk”, „elfogattam”, „attak egy zsák aranyat”, „nem fogattam el”, „vizet engetek”, „szeretettel fogatta őt”, „csúzdákat”, „csúzdákról”, „lecsúztam”, „neveszhetek”, „ott volt egy patka”, „kezet foktunk”, „kérdeszni”, „majt visszafogunk menni”, „ijezgettük egymást”, „el keztem kérdezgetni”, „Gerkely”, „elutasztunk”, „tuttad”, „eszt”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: zöngésség szerinti részleges hasonulás (zöngésedés vagy zöngétlenedés)
„bátja”, „báttja”, „haggya”, „bátya”, „hagja”, „hadja”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: írásban jelöletlen teljes hasonulás

„elindulok hozzád”, „ara gondoltam”, „ezel végeztek”, „élvezétek ki”, „sok kincsel”, „áljak be hozzájuk”, „most aszt hiszed”, „Fürdés közben vetük észre”, „Györgyel”, „haljam”, „néze”, „enyi történt”, „eről annyit kell tudni”, „Enyi volt”, „Miklósál”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: írásban jelölt teljes hasonulás
„lopót tárgy”, „sok kincsel”, „egyre többkaca”, „megszáltunk a halászkunyhóban”, „áljak be hozzájuk”, „Útközben megáltunk”, „Együt voltunk”, „zenét halgatni”, „koralzátonyhoz”, „száltunk fel a buszra”, „Györgyel” „haljam”, „farkasok holtestét”, „Felszáltunk”, „ijezgettük egymást”, „Toldi is beált hozzám”, „Mögém beált”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: rövidülés
„ne mond bele a halálom”, „mon-tuk”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: elízió
„senkinek sem tettsett”, „Ecer”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: összeolvadás
„Így hagytam el a magyar sereggel az országott”, „Ebédeltünk egyett”	formális hiba: tárgyrag kettőzése
„aztat mondtam nekik”	kétszer jelölt tárgyrag, jelfelesleg (redundancia)
„együtt lehetet a család”	formális hiba: múlt idő jelének hibás használata: (előhangzós esetekben mindig tt)
„minnél hamarabb”	Analógiás hiba: mássalhangzó kettőzése.

„felkell álldoznom magam”	Grammatikailag nem indokolható a nn. Nem is hangoztatjuk hosszan a n hangot. Az <i>annál</i> szó analógiája becsapta az író. Azonban az <i>annál</i> esetében egy mássalhangzótörvény érvényesül: az írásban jelölt teljes hasonulás miatt írunk két <i>n</i> betűt. Ez a <i>minél</i> szónál nincs így. annál: az + nál minél: mi + nél Grammatikailag nem indokolható a ll. Nem is hangoztatjuk hosszan a l hangot. Az <i>áll</i> ige analógiája becsapta az író.
----------------------------------	--

Ebbe a kategóriába tartoznak a gyerekek hangtani tévedései. A fonológiai hibák egy-egy alapszón belül előforduló hibákat jelentik, a morfo-fonológiai esetekben pedig a toldalékolás során hibáztak a gyerekek. A két csoport között csak formális a különbség, a szabályok ugyanazok.

A hibák között gyakoriak a formális hibák. Ezek azok, amelyek abból erednek, hogy a gyermekek rosszul alkalmaztak egy-egy nyelvtani szabályt. Természetükből logikusan következik, hogy általában a szabályok ismétlésével, gyakorlásával tudjuk ezeket javítani. Vannak azonban olyan esetek, amikre egyéb „trükköket” is bevethetünk. Alkalmazhatunk mondásokat, versikéket. Például: *Amíg a világ lesz, a lesz mindig egy esz lesz.* Vagy: *Két fülemmel hallok, két lábamon állok, és ha madár lennék, két szárnyammal szállnék.*

Nehezítik helyesírásunkat az azonos alakú, azaz homonim toldalékmorfémák. Képzők, jelek, ragok közötti homonímia áll fenn a -t/-tt toldalék esetében. Lehet műveltető képző (*írat*), névszóképző (*főztje*), múlt idő jele (*aludt*), tárgyrag (*bort*), régies helyhatározórag (*Kolozsvárt*) és a befejezett melléknévi igenév képzője (*fagyasztott* élelmiszer) (Adamikné Jászó, 2007).

Örök helyesírási probléma a j vagy ly kérdése mind a gyerekek, mind a felnőttek számára. A helyesírási szabályzat formálisan kezeli, a hagyomány elve alá sorolja az ly-os írásmódot, azaz grammatikai vagy hangtani magyarázatot nem társít hozzá. Az ly írására pontos szabályok nincsenek, vannak azonban olyan törvényszerűségek, melyek segíthetnek a helyesíróknak. A szó elején csak a *lyuk* szóban és toldalékos alakjaiban írunk ly-t. A tejtermékek többségét j-vel írjuk (*tej, vaj, sajít*). Az idegen szavak mindig j-vel írandók. A szabályzat említi a szóvégi [j] hangos eseteket és a lya/je végű szavakat, azonban ezek számos kivétellel rendelkeznek, így inkább zavarja, mint segíti a gyerekeket (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). Fontos azonban tisztázni, hogy az ly írás nem önkényes, hangtani indokoltasága van. Az északkeleti nyelvjárás fonémája a lágy l [l']. Köszönhetően Kazinczy Ferenc és Kossuth Lajos munkásságának, ez vált a presztízis nyelvjárássá és később ebből alakult ki – más nyelvjárások vonásaival ötvözve – a mai magyar köznyelv. Írásban ly-nal jelöljük azt, amikor a nyelvjárási beszélők a lágy l-t hangoztatják (Adamikné Jászó, 2007). Ez a hangtani, illetve nyelvtörténeti magyarázat azonban a helyesírást nem segíti. Akkor mit tehetünk? Találkozzanak a gyerekek ezekkel a szavakkal olvasmányaikban, feladataikban nem csak a magyar órákon, lássák őket a teremben kihelyezett plakátokon, táblákon minden nap. A j/ly problémája is formális hiba, így gyakorlással tudjuk javítani, ugyanakkor vannak olyan „trükkök” is, melyeket bevethetünk. Használhatunk versikéket, rigmusokat, hogy megkönnyítsük a gyerekek számára a ly-s szavak memorizálását.

Sok hibát a mássalhangzótörvények okoztak. Beszéd közben a hangok hatással vannak egymásra: ezeket a kölcsönös hatások a magánhangzó- és mássalhangzótörvények. Mássalhangzótörvényekből négyet ismerünk: 1. hasonulás, 2. összeolvadás, 3. rövidülés és 4. elízió. Igen gyakori jelenség, hogy egy szóban vagy szóalakban ugyanazon a helyen több mássalhangzótörvény is hat. Ez azt jelenti, hogy az írott formához képest több lépcsőben jutunk el a hangzó formához (Adamikné Jászó, 2007). A magán- és mássalhangzótörvények javítása általában rávezetéssel történik. Segíthetjük a gyermeket a helyes megoldás megtalálásában úgy, hogy kikerüljük a hibát okozó a nyelvtani helyzetet, megkeresztetjük vele a szótövet (*búcsúzik – búcsú*), illetve sok esetben segíthet a szótagolás is (*el-fo-gad-tam*).

A 2. táblázatban az alaktani és szófajtani hibákra láthatóak példák és azok típusai, okai.

2. táblázat: Alaktani és szófajtani hibák

Alaktani és szófajtani hibák	
Példák	Hiba típusa és oka
„miután átvedtük”	túlkompenzáció (hiperurbanizmus): a vesz ige sz-es, v-s típusú, azaz négy tövváltozattal rendelkezik: vesz-~vev-~ve-~vé-, d-s töve nincs
„Nagy tulakvás volt”	analógiás hiba: a <i>tulakodik</i> , <i>tulakszik</i> sz-es, d-s tövű ige, v-s töve nincs.
„ittak egy kubut”, „tisza”, „taki”, „balatonhoz”, „párizsba is mentünk”, „loment már a nap”, „toldi”	formális hiba: tulajdonnév kis kezdőbetűvel való írása
„elmentünk a discoba”, „Casino-t csináltunk”	idegen szavak helyesírásának kérdése: a gyermek angolul írta le a szót, ehhez kapcsolta a ragot, de ebben az esetben is jelölni kellett volna a szóvégi magánhangzó nyúlását
„elmentünk családostúl”	analógiás hiba: <i>túl</i> névutó miatt a gyermek a - <i>stul</i> határozóragot is hosszú ú betűvel írta
„mond el az érzéseidet”, „máskor mond el, hogy mi bánt”	hallás után írás: E/2. személyű tárgyas ragozású felszólító módú rövid alakjának hibás írása pl.: hosszú alak: mond + j + ad (szótő + felszólítómód jele + előhangzós igei személyrag) rövid alak: mond + d (szótő + zérómorféma + igei személyrag) A rövidítés során a felszólító mód jelét (j) és az igei személyrag

	előhangzóját hagyjuk el, így kerül írásban két d egymás mellé.
„soha nem tudnák elfelejteni”	nákolás, ragozási hiba (az többes szám harmadik személyű rag használata egyes szám első személyben)
„kezdjünk a legelején”	ragozás tévesztése, alanyi ragozás használata tárgyias helyett
„a Francia király lányát”, „francia országot megtámadta a török”, „megérkeztünk Francia földre”, „egy nomád nép a Mongorok”, „a Törökök elüldözték őket”, „Magyar hősookról”, „jöttek a Német katonák”, „néhány Német katona”, „követnek a Német katonák”, „A Németek tönkretennének”	a népnévek és országnévek helyesírásának keverése lehet analógiás hiba, hiszen az angol nyelvben a népnéveket is nagy kezdőbetűvel írjuk
„francia országot megtámadta a török”, „Megérkeztünk Tatár ország közepére”, „ott volt a Szerecsen országnak jószívű királya”	formális hiba: a népnév + ország, föld, alföld, part, szék utótag típusú földrajzi nevek különírása
„Szarvasiak”, „Békésszentandrásiak”, „Zánkai”, „Balatoni”, „Békésszentandrás házunkba”	formális hiba: tulajdonnevek i melléknévképzős alakjának nagy kezdőbetűvel való írása
„A túl világon találkozunk”, „találtam egy zshivány tanyát”, „pót csónakkal mentek”, „honvéd tiszt”, „Drága édes anyám”, „játék terem”, „vízi biciklit”, „repülő utat választottuk”, „luxus hajókat láttunk”, „séta hajózni mentek”, „zene hallgatás”, „autó	összetett szavak hibás írása: a gyerekek nem érzékelik vagy rosszul érzékelik az összetett szavakat

<i>busz”, „repülő jegy”, „mit csinált gyerek korában”, „elmondta a házi rendet”, „A vidám parkban”, Egy hullám vasúton”, „csapat játék”, „csapat építőt”, „egy test építő verseny”, „madár ház”, „állat kertbe”</i>	
<i>„vissza felé”, „Haza felé jártam”</i>	különírás (a szerű, fajta, rétű, kora, féle stb. képzőszerű utótagokat az alaptaggal egybeírjuk). A gyermek nem érezte egy szónak az összetételt.
<i>„három szor nehezebb feladat”</i>	formális hiba: a tőszámnév és a sorszámnév képzőjének különírása
<i>„hogy kiűzük a törököket”</i>	rövid mássalhangzó írása hosszú helyett, kötőmód

Az ige- és névszók lehetnek egyalakúak vagy többalakúak. A többalakúakat nyolc kategóriába sorolhatjuk (Keszler, 2000). A változatosság megzavarhatja a kezdő helyesírókat, előfordulhatnak analógiás hibák.

A földrajzi nevek helyesírása is mindig probléma szokott lenni a gyerekeknek. Alapszabály, hogy a tulajdonneveket mindig nagy kezdőbetűvel írjuk. Az országnevek földrajzi nevekként a tulajdonnevek kategóriájához tartoznak, így nagy kezdőbetűvel írjuk őket. A népszó- és köznevek azonban kis kezdőbetűvel írandók (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). A tulajdonnevek -i melléknévképzős alakjának írásánál is gyakori a hiba. Tudatosítani kell a gyerekekben, hogy az -i képző köznevesít, azaz a képzett alakok kis kezdőbetűsöket. Az -ország, -föld, -alföld, -part, -szék utótagú földrajzi neveket pedig egybeírjuk (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). Gyakoroljuk a köznevek és a tulajdonnevek közötti, illetve a népszó- és az országnevek közötti különbséget! Használhatunk nyelvtörőket: *Jamaika a jamaikaiaké. Őt törököt görögöt döngönyöz. Nappal a lapp pap a lapp paplak nappalijában pipál. Három hordó portói bortól a portugál portás a pult alatt horkol. Gyere Gyuri Győrbe, győri gyufagyárba, gyufát gyújtogatni.*

A már a magyar nyelvben meghonosodott idegen szavakat általában magyarosan írjuk, azaz a magyar hangjelölés szabályai szerint. Az o-ra végződő szavak esetében a szóvégi magánhangzók írásban megnyúltak, hiszen tükrözik a kiejtést (*diszkó, kaszinó*). Az azonban, hogy mi számít meghonosodottnak nem egyértelmű. A magyar helyesírás szabályai szerint az idegen szavakat attól függően írjuk magyarosan vagy az eredeti írásmódjuk szerint, hogy mennyire haladtak előre a jövevénytudás útján (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). Ennek megítélése egy általános iskolás gyermek számára nagyon nehéz feladat.

Az igeragozás is bonyolult rendszer, így előfordul, hogy egy-egy alak kifog a gyerekeken. Alanyi ragozás használunk akkor, ha a mondatban nincs tárgy vagy a tárgy határozatlan. Tárgyas vagy határozott ragozást akkor használunk, ha a mondatban a tárgy határozott (Keszler, 2000). Könnyen eldönthető, hogy melyik ragozásról van szó: ha hozzá tudjuk tenni az *ezt/azt* határozott tárgyat, akkor tárgyas ragozásról beszélünk. Ha az igehez a *valamit* tárgyat tudjuk illeszteni, az ige alanyi ragozású.

Az E/2. személyű tárgyas ragozású felszólító módú igék rövid alakjának hibás írása is előfordult. A helyes írásmódot a hosszú alakból kell levezetni. Például: hosszú alak: mond + j + ad (szótő + felszólító mód jele + előhangzós igei személyrag), rövid alak: mond + d (szótő + zérómorféma (Ø) + igei személyrag). A rövidítés során a felszólító mód jelét (j) és az igei személyrag előhangzóját hagyjuk el, így kerül írásban két d egymás mellé (Keszler, 2000).

A kötőmód jele homonimitást mutat a felszólító mód jelével. Gyakori a célhatározói mellékmondatban, hogy az ige kötőmódban van. Formálisan: igető + felszólító mód jele (j) + igei személyrag. A felszólító és a kötőmód jele is a j, azaz a két jel egymással homonim (Szarka, 2000). A helyesíró számára zavaró lehet, hogy bár felszólító módú igealakot használ, felszólító jelentés nincs a mondatban, hiszen egy még nem létező, jövő idejű eseményről van szó, azaz egy virtuális valóság ábrázolásáról. Ugyancsak zavaró tényező, hogy még felszólító módban az ige + igekötő a szórend, a kötőmódban ez fordítva van (Gazdik, 2013). Problémát jelent az is, hogy kötőmódról a gyerekek nem tanulnak, hiszen bár a magyar nyelvtudomány többször is felvetette a kötőmód kérdését, konszenzusos elismeréséig soha nem jutott el. Nyelvészeti

kézikönyvekben ma sem írnak a kötőmódról, pedig az érvek nagyon mellett szólnak, hogy van kötőmód a magyarban (Szarka, 2000).

Az összetett szavak helyesírása bonyolult dolog, ezért gyakori hibatípus. A szóösszetétel során két vagy több szó összevonásával új lexéma keletkezik (Adamikné Jászó, 2007). Az összetett szavak egységét általában úgy jelöljük, hogy vagy egybeírjuk vagy kötőjellel kapcsoljuk a tagokat (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). Ezt hangoztatással gyakoroltassuk, hiszen az összetett szavak egy főhangsúllyal rendelkeznek, azaz egy hangsúlyszakasszal ejtjük őket! Egyes példáknál segíthet az egybe- és különírt alakok jelentéskülönbségének magyarázata példákkal vagy képekkel (*repülő út*: út, ami repül, *repülőút*: a repülő útvonala).

A 3. táblázatban a mondattani hibákra láthatóak példák és azok típusai, okai.

3. táblázat: Mondattani hibák

Mondattani hibák	
Példák	Hiba típusa és oka
„ <i>rájukgyújtottam a tanyát</i> ”, „ <i>rögtön belédszerettem</i> ”, „ <i>rád gondoltam</i> ” „ <i>jó lenne otthonlenni</i> ”, „ <i>hazajössz</i> ”, „ <i>inkább le írom</i> ”, „ <i>amióta el jöttem</i> ”, „ <i>a rámbízott nyáját</i> ”	az igekötői funkció kiterjesztése a személyes névmási határozószóra
„ <i>tuddmeg</i> ”, „ <i>sötétség borultrám</i> ”, „ <i>be engedtek</i> ”, „ <i>őket jól le itattam</i> ”, „ <i>be engedtek</i> ”, „ <i>Szépséged teljesen</i> ”, „ <i>meg babonázott</i> ”, „ <i>egyből ki döltek</i> ”, „ <i>vissza mentek</i> ”, „ <i>oda ment egy kacsá</i> ”, „ <i>meg küzdök vele</i> ”, „ <i>ezt vissza kapod</i> ”, „ <i>kicsit össze veszünk vele</i> ”, „ <i>Vissza szálltunk a buszra</i> ”, „ <i>oda értünk</i> ”, „ <i>meg vacsoráztunk</i> ”, „ <i>bele lógattuk a lábunkat</i> ”,	formális hiba: az ige után álló igekötő egybeírása az igével, az ige előtt álló igekötő és az ige különírása

„meg menekültünk”, „a társasok meg lettek”, „vissza mentünk a szállásra”, „oda értünk”, „bele mentünk”, „Vissza értünk a szobához”, „Ki mentünk a teremből”, „ahogy azt mi el terveztük”, „Ki mentünk a teremből”, „át mentünk Hannáékhoz”, „vissza mentünk vacsizni”, „be indult a szerelmi élete”, „ki pihenjük”, „Amikor oda értünk”, „bele néztem a vízbe”, „meg hívtam egy teára”, „körbe vezettem a városban”, „Toldi is beált hozzám”, „végül meg barátkoztak”, „Toldi észre vette”, „megtudtam neki mutatni”, „Oda mentünk apával”, „felakarták venni”, „Kiszerettük volna venni”, „Aztán haza mentünk”, „el keztem”, „meg láttam”, „körbe dobálták”, „el múlt”, „meg tudtam”, „meg ölte a nemes vitézt”, „el vinném”, „meg ennénk a Piacon”, „Be mutatnám neki”, „hozzám szólt” „oda mentem”	
„megtudjuk beszélni a problémákat”, „eltudnálak jegyezni”, „beszeretnék számolni néked”, „felkell álldoznom magam”, „elszeretnék búcsúzni”, „beszeretném bizonyítani”, „bevannak rugva”, „eltüdtük temetni”, „fekellett mosni”, „elszerettek volna jutni a fürdőbe”, „visszafogunk menni”, „lebírtunk menni”, „elszeretném olvasni”,	formális hiba: az igekötő egybeírása a segédigével

„eltudtam menni”, „megakart simogatni”	
„kivel lesz egyszobában”	névelő és névszó egybeírása az egy hangsúlyszakasszal ejtés miatt
„sokmindenről”, „egy kistó”, „várvavárt”, „sorrakerultünk”, „egésznap”, „sokmindent”, egyre többkacsa”, „ügykészült”, „Ügylettünk volna”, „meccsközben”, „aztmondtamneki”, „errefelelte”, „veledbeszélgetni”, „Ilinénit”, „a két sajátkezeben”, „furcsahangokat ad ki”, „nagyójó tóban”, „Timinéni”, „nagyszerűkirándulás”, „milyen családbólszármazol”, „elkellbúcsúznom tőled”, „legyenhejette”	alárendelő szószerkezetek egybeírása, az egy hangsúlyszakasszal ejtés zavarta meg a gyermeket
, „mostmár”, „mégjobban”, „senkise bánthat”, „mégegyszer meghallják”, „nem túljó”, „márkésőre jár”, „miaz”, „nembaj”, „egyetlenegy”, „Éshát”, „énis”, „Else”, „csaknézze”	egybeírás (kötőszók, partikulák, módosítószók, tagadószók)

Előfordult az a hiba is, amikor a gyerekek az igekötői funkciót terjesztették ki a személyes névmási határozószóra. A személyes névmási határozószót szófajiséga miatt az igétől különírjuk, még az igekötőt, ha az ige előtt áll, az igével egybeírjuk. A gyermek hibája logikus, hiszen az igekötők határozószókból jöttek létre (Keszler, 2000). A hiba oka az is, hogy a személyes névmási határozószó + ige szerkezetet egy hangsúlyszakasszal ejtjük. Taníthatunk szabályt a gyerekeknek, melyek megkönnyítik annak eldöntését, hogy határozószó vagy igekötő szerepel az egyes példákban. (Ha egyes szám harmadik személyben elé tudjuk

tenni az ő-t (pl.: *őrá gondol*), akkor külön kell írni.) Gyakoroltassuk a leggyakoribb igekötők sorozatát memoriterként a gyerekekkel! Rávezethetjük a gyerekeket a helyes megoldásra a teljes ragozási paradigma felírásával, illetve segíthetnek az *A magyar nyelv értelmező szótárának* magyarázatai és példamondatai: rágondol valakire/valamire: emlékezetébe idéz, rá emlékszik (*Most is borsószik a hátam, ha rágondolok., Rágondolt a fiára.*) (Bárczi, 1959–1962). Példákkal mutathatjuk be a konkrét és elvont jelentés közötti különbséget a gyerekeknek. (pl.: *Oda mentem a kerítéshez., Odagondoltam valamit.*). Adhatunk szavakat, szópárokat a gyerekeknek, hogy ők fogalmazzák meg a példákat(pl.: *félre lép – félrelép*).

Az igekötők helyesírása is problémásnak bizonyult. Az igekötők szórendje háromféle lehet: 1. egyenes (ha elől áll), 2. fordított (ha hátul áll) és 3. megszakításos (ha az igekötő és az ige közé más szó ékelődik) (Adamikné Jászó, 2007). Formális hibának számít az ige után álló igekötő egybeírása az igével és az ige előtt álló igekötő és az ige különírása. Meg kell tanulni a szabályt és gyakorolni! Az igekötő egybeírása a segédigével is hiba, hiszen az nem a segédigéhez, hanem az igéhez vagy igenévhez tartozik. Ez a hibatípus azonban érthetőbb. A segédige megbontja az igekötő + ige egybeírási sorrendjét, ráadásul az igekötő és a segédige egy hangsúlyszakasszal ejtendő, ami szintén zavaró. A különírást azonban az is indokolja, hogy a segédige szerkezetben az igekötő kerül a fókuszba, a segédige lesz a komment és az igenév hátrébb csúszik az egyéb bővítmények közé. A magyar mondat szórendjét ugyanis a hallgató szempontjából értelmezett pragmatikai/kommunikációs szintű adott-új információ, azaz a topik–komment szerkezet szabályozza (Adamikné Jászó, 2007). A topik rész megnevezi a mondat témáját, azt, ami a felek számára a közös ismeret. Ebben a részben nyomatékos (hangsúlyos) szó nem szerepel. A topikhoz kapcsolódik a mondat új információt közlő része, azaz a komment, amelyben a központi szerepet az ige tölti be. Az ige előtti szórendi pozíció a fókusz helye. Fókuszban vagy egy szerkezetes vagy egy puszta mondatrész áll, mely az adott mondatban a hallgató számára az új információt hordozza. Új információt maga az ige is tud hordozni, ilyenkor maga az ige áll a fókuszban. A fókuszt mindig nyomatékkal (hangsúllyal) jelöljük meg a beszédben. Az ige mögötti tér a mondatban még szereplő egyéb bővítmények helye. Az ide kerülő mondatrészek a

legkevésbé informatívak, ebből következően szórendjük kötetlen, szabad (Pléh, 2013).

Az egybe- vagy különírás kérdése gyakori hibatípus volt. A gyerekek egybeírtak alárendelő szószerkezeteket. Az alárendelő szószerkezet két tagból áll: az alaptagból és az alárendelt tagból. Köztük szerves, szintváltó, grammatikai viszony van, azonban ezt sosem jelöljük egybeírással, hiszen az egyes szavak különböző mondatrészi szerepet töltenek be (Adamikné Jászó, 2007).

A különírás a viszonyszókra is vonatkozik. A névelők, kötőszók, partikulák, módosítószók, tagadószók önálló lexémák, ezért más szavaktól külön írandók. A *-fajta*, *-féle*, *-nemű*, *-rét*, *-rétű*, *-szerű* stb. utótagot a közszókkal egybeírjuk, hiszen ezek nem önálló szavak (Magyar Tudományos Akadémia, 2021).

4. Összegzés

Kutatásom eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a szarvasi gyakorlóiskola tanulói többnyire jó helyesírók. Kevesebb hibával írnak, mint amennyire számítottam. Az elkövetett hibáik többsége formális hiba, mely gyakorlással, szabályismétléssel korrigálható. A logikus hibáik mögött általában a kiejtéstől eltérő írásmód áll, azaz a gyerekek a fülükre hallgatnak. Előzetes feltevéseim többnyire helyesnek bizonyultak, bár volt, ahol megleptek a gyerekek.

Mind a szakirodalom, mind a kutatási eredményeim alapján kijelenthető, hogy nagyon fontos a pedagógus szerepe a helyesírási hibák megelőzésében és javításában. A hibák többsége helyes hangoztatással, szótagolással, szóelemzéssel korrigálható. Kulcskérdés, hogy mennyire vagyunk alaposak az előkészítő szakaszban, hogy ne felejtjük el a szótagolás fontosságát. Megpróbálhatjuk a típushibákat megelőzni, rámutathatunk a rossz példákra. Gyakoroltassuk, folyamatosan a nyelvtani és helyesírási szabályokat! Ügyelnünk kell arra is, hogy minél több rendelkezésünkre álló eszközt és módszert vessünk be azért, hogy segítsük a gyerekeket.

Kutatásomat több irányban is lehet folytatni. Eredményeimet más hazai és nemzetközi vizsgálatokkal is össze tudom vetni. A kutatást meg tudom ismételni, össze tudom hasonlítani az eredményeket. Az esetleges változások okainak utána tudok járni. Emellett növelhetem a mintaszámot

kisebb és nagyobb gyerekek bevonásával vagy kiterjeszthetem a vizsgálódást más iskolákra, városokra, esetleg országos szintre is. Összehasonlíthatnám a gyerekek és a felnőttek helyesírását. Érdekes lenne összevetni megyék, tájegységek eredményeit egymással. Kapcsolatot kereshetek az olvasási szokások és a helyesírási eredmények között.

Az írás, az írásbeli kommunikáció elengedhetetlen része az életünknek. A pedagógusok felelőssége, hogy a jövő kommunikációjának milyen lesz a minősége. Feladatuk, hogy felkészítsék a rájuk bízott diákokat az élet kihívásaira, melyek között előfordulhatnak helyesírási problémák is. Elvégre hivatalos ügyek intézésénél vagy egy nyilvános írásbeli megnyilatkozásnál nem engedhető meg a helytelen írás. A rossz helyesírási készség miatt elveszíthetjük a tekintélyünket, kerülhetünk kellemetlen szituációba. Ne hagyjuk ezt megtörténni a tanítványainkkal! Legyünk jó helyesírók! Neveljünk jó helyesírókat!

Irodalom

- 5/2020 (I.31.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny: Magyarország hivatalos lapja* 2020 (17).
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2025.01.03.)
- Adamikné Jászó, A. (2003). Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás, In Adamikné Jászó, A. *Csak az ember olvas: Az olvasás tanítása és lélektana* (pp. 33 – 41). Tinta Könyvkiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2008). *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó.
- Adamikné, Jászó, A. (Ed.) (2007). *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó.
- Bárczi G., Országh L., Balázs J., Bíró I., Elekfi L., Kelemen J., Kovalovszky M., Lengyel L., Martinkó A., O. Nagy G., Szabadi B. & Újváry L. (Eds.) (1959–1962). *A magyar nyelv értelmező szótára*.
<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/r-46B74/ragondol-46EDE/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJNVSI6IFsiTkZPX0xFWF9MZXhpa29ub2tfMUJFOEliXX0sICJxdWVyeSI6ICJyXHUwM GUxZ29uZG9sIn0> (2024.11.07.)

- Gazdik A. (2013). *Kötőmód a magyarban?* Nyelv és Tudomány. <https://www.nyest.hu/hirek/kotomod-a-magyarban> (2025.01.04.)
- Keszler B. (Ed.) (2000). *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Koós I. (Ed.) (2014). *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Lengyel Zs. (1999). *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont: Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Corvina.
- Magyar Tudományos Akadémia (2021). *A magyar helyesírás szabályai 12. kiadás*. Akadémiai Kiadó.
- N. Kollár K. & Szabó É. (Eds.) (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. Osiris Kiadó.
- Oktatási Hivatal (2020). *Kerettanterv: Magyar nyelv és irodalom*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar nyelv es irodalom A jav 0409.docx (2025.01.03.)
- Pléh Cs. (2013). *A lélek és a nyelv*. Akadémiai Kiadó.
- Soczó Daniella (2025) Írástanulás közben elkövetett helyesírási hibák elemzése- TDK dolgozat, GFE PK, Szarvas
- Szarka P. (2000). Van-e kötőmód a magyarban?: Egy szórendi vizsgálat tanulságai. *Hungarológia: Tudományos, oktatásmódszertani és tájékoztató füzetek*, 2000 (2:1). 249-261.
- Vajda Zs. (1999). *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó.

STOLCZENBERGERNÉ FEKETE ANIKÓ
A HÁROM HUTA KÉTNyelvűsége - BÜKKSZENTLÁSZLÓ,
BÜKKSZENTKERESZT ÉS RÉPÁSHUTA
BILINGUALISM IN THE THREE HUTAS – BÜKKSZENTLÁSZLÓ,
BÜKKSZENTKERESZT, AND RÉPÁSHUTA

Absztrakt

Szakedolgozatom címe, s egyben a témája A három Huta kétnyelvűsége: Bükkzentlászló, Bükkzentkereszt, illetve Répáshuta. Személyem nem Bükkzentkeresztli tősgyökeres lakos. Családommal 16 évet éltem külföldön, majd 2018-ban költöztünk haza Magyarországra. A kétnyelvűséget, illetve a többnyelvűséget ez alatt megtapasztaltam a munkáim során, illetve saját gyermekemen keresztül is. Fiam 6 éves korában költöztünk haza, az Általános Iskolát már Bükkzentkeresztben kezdte. Nagyon is érdekelt a település története, a szlovák nyelv tanulása és tovább örökítése. A szláv nyelveknek véleményem szerint igen csak lesz jelentőségük a jövőt illetően az orosz nyelv mellett. S nem árt, ha azt is tudjuk, hogy a ma Magyarországon élő szlovákok miként is kerültek, települtek be hazánkba, telepedtek le itt a magyar földön. Szakedolgozatomban elsőként egy kis történelemnek néztem utána és próbáltam megtudni, hogy:

- Honnan is érkeztek a szlovákok ide Magyarország ezen területére?
- Mi volt az oka amiért itt maradtak?
- Mivel foglalkoztak?
- Milyen szlovák nyelvet beszéltek a három településen?

Írok még a Bükki szlovák falvak nyelvi sajátosságairól. Azáltal, hogy egy népvándorlásról beszélünk és saját hazájukat elhagyó emberekről, így megjelenik a diglossia, kettősnyelvűség. A településen napjainkban nagy küzdelem folyik az irányába, hogy fent tudjon maradni a szlovák nyelv. Ez megmutatkozik abban, hogy szlovák nyelvi oktatás folyik mind a három település óvodájában, illetve Bükkzentkereszt Általános Iskolájában. Itt még nem állt meg a szlovák nyelv ápolása, ugyanis van a településeknek egy-egy hagyományörző énekkara, akik rendszeresen járnak fellépni és szlovák dalokat, régi népdalokat énekelnek. Dolgozatom írása során olyan kutatást is folytattam, ahol megpróbáltam összegyűjteni olyan szavakat, amiket csak ezeken a településeken használnak és eltér a mai irodalmi szlovák nyelvtől. – nagyon érdekes lett a végeredmény.

Kulcsszavak: szlovák nyelv, szlovák nyelvápolás, kétnyelvűség

Abstract:

Title of my thesis and its topic: Bilingualism in the Three Huta Villages: Bükkzentlászló, Bükkzentkereszt, and Répáshuta. I am not a native resident of Bükkzentkereszt. I spent 16 years living abroad with my family before moving back to

Hungary in 2018. During this time, I experienced bilingualism and multilingualism both in my professional life and through my own child. We returned to Hungary when my son was six years old, and he began primary school in Bükkzentkereszt. I became very interested in the history of the village, in learning the Slovak language, and in preserving and passing it on to future generations. In my opinion, Slavic languages—including Slovak—will play an increasingly important role in the future alongside Russian. It is also important to understand how Slovaks living in Hungary today arrived and settled in this region, and how they came to make their homes on Hungarian soil. In the first part of my thesis, I conducted historical research to explore the following questions:

- Where did the Slovaks who settled in this region of Hungary come from?
- What were the reasons they stayed here?
- What kind of work did they do?
- What variety of Slovak was spoken in the three villages?

I also examine the linguistic characteristics of Slovak-speaking villages in the Bükk region. Since we are discussing a migration of people who left their homeland, the phenomena of diglossia and bilingualism are clearly present. Today, there is a strong effort in these communities to preserve the Slovak language. This is evident in the fact that Slovak is taught in the kindergartens of all three villages, and also in the primary school of Bükkzentkereszt. The preservation of the language does not stop at formal education: each village also has a traditional folk choir that regularly performs Slovak folk songs and old traditional tunes. As part of my thesis, I also conducted research to collect words and expressions that are used exclusively in these villages and differ from standard literary Slovak. The results of this study turned out to be very interesting.

Keywords: slovak language, slovak language preservation, bilingualism

1. Bevezetés

TDK Dolgozatom témája a Bükk hegységben található három Huta bemutatása, megismertetése.

Családommal 2018 augusztusában költöztünk a festői szépségű Bükkzentkeresztre. 2022 nyarán felkérést kaptam a helyi óvodától, hogy elvállalnám-e, az óvodapedagógusi állást az intézményben. Mivel a képzésem műszaki szakoktató volt, nem pedig szakirányú, ezért elkezdtem a szlovák nemzetiségi óvodapedagógus szakot Szarvason a Gál Ferenc Egyetemen. Bükkzentkereszt szlovák nemzetiségű, így az intézményekben a szlovák nyelv környezeti nyelv. A szlovák nyelv jelen van már az óvodában és az általános iskolában is. A településen 1994 óta működik Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat, énekkar, melyek igyekeznek minél több rendezvényt szervezni, ezeken megjelenni mint meghívott vendégek.

Bükkszentkereszt testvértelepülése Bükkszentlászló és Répáshuta. Répáshután szintén magas szinten őrzik a szlovák nyelvi hagyományt, és adják tovább a nyelvet az ifjabb nemzedéknek. Bükkszentlászló már kevésbé van ennyire szerencsés helyzetben, ugyanis közigazgatásilag Miskolchoz tartozik, így sokkal kevesebb a szlovák nyelv megőrzése iránti igény. Az intézmények közül csak az óvodában van szlováknyelv-oktatás, általános iskolája nincs Bükkszentlászlónak, a gyermekek Miskolcra járnak az óvoda befejezése után.

A családom betelepült család. Rajtunk kívül nagyon sok ilyen család van még a faluban. 16 évig Angliában éltem, más kultúrát, más nyelvet tanultam meg. Ebből következően számomra az is érdekes, hogy:

- hogyan és mikor települtek be a szlovákok Magyarországra,
- mi módon alakult ki a szlovák nyelv használata Magyarország ezen területén,
- miként tud fennmaradni a szlovák nyelv,
- milyen színtereken használják a szlovák nyelvet a különböző településeken?

Dolgozatomban a kétnyelvűségről azzal a hipotézissel élek, hogy a családok nyelvhasználata az idők alatt megváltozott, bizonyos kifejezések eltűntek vagy keletkeztek helyettük újak, akár a magyar vagy más idegen nyelvvel keveredve. Megpróbálok annak utána járni, hogy a településen, azaz Bükkszentkereszten mit gondolnak az emberek a kétnyelvűségről, nemzeti hovatartozásról. Van-e még olyan lakos, aki igenis azon dolgozik, hogy legyen mit megtartani az utókornak?

2. Egy kis történelmi múlt

Magyarország területére az 1300-as években kezdődtek meg a betelepülések az északi, illetve erdős területekre, peremvidékekre. Nyugatra nagy többségben csehek, morvák települtek. Keletre a rutén népek, az ország középső területeire pedig a lengyelek.

A törökök kivonulását követően az Alföld területére nagyszámban érkeztek szlovákok is a Felvidékről, valamint a határ mentén a törökök miatt elnéptelenedett településeket is belakták. Ezek a megyék a következők voltak: Nógrád, Pest, Békés, Csongrád (régén Bars

vármegyének hívták), Heves, illetve a mai Borsod-Abaúj- Zemplén vármegye.

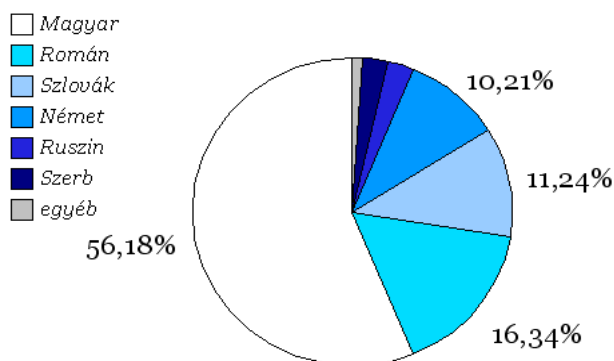
A Magyarországra betelepült szlovák népességet nagyon vonzotta a jó termőföld, ami nem volt meg a szlovák hegyvidéken, illetve a vallásszabadság is nagyon fontos tényező volt. Nem volt elhanyagolható a kedvező adózási lehetőség sem. A szlovák földművesek először mint nyári idénymunkások jelentek meg Magyarország területén, később mint csoportos telepések érkeztek, főként a délen fekvő termőföldekre.

A történelmi kutatások a betelepülés három szakaszát említik meg:

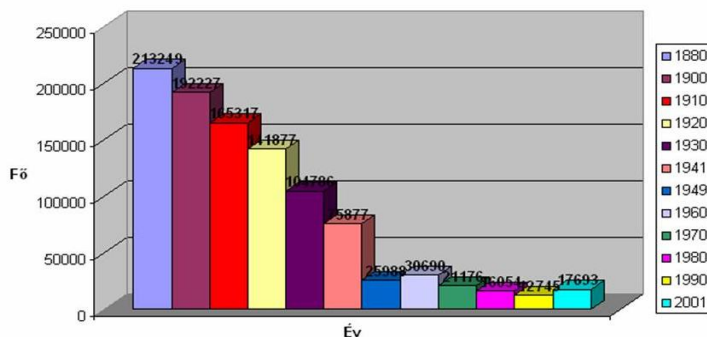
- 1690 és 1711 közötti években a szlovákok Magyarország északi területeire indultak el, az egykori Komárom, Nyitra, Esztergom, Hont, illetve Nógrád vármegye felé.
- A második szakasz 1711–1740 között zajlott le. 1720-ig tartott a földesúri telepítés. Kétféle telepítés volt. Az egyik változat során az északi földesurak délebbi birtokaikra költöztették a jobbágyaikat. A másik betelepítési mód pedig az állami szervektől indult ki. Ebben az esetben a szlovákok szerződést kötöttek a földesurakkal. Nagy többségben három évig adómentességet kaptak a telepések, valamint szabad költözési jogot, ami lehetőséget adott nekik arra, hogy kedvezőtlen körülmények miatt vagy szerződés nem teljesítése okán odébb állhassanak. Ezen időszak alatt sok önálló szlovák település jött létre, mint például Öskü, Bánhida, Vértesszőlős vagy Kiskőrös.
- A harmadik szakaszban főleg bácskai, bánáti területeket népesítenek be. Ekkor költöznek a szlovákok Pilisszentkeresztre és Tótkomlóra is.

Az 1700-as évek elején kialakult szlovák települések jellegzetes típusa a mezőváros lett, mint Békéscsaba, Kiskőrös, Mezőberény, Nyíregyháza, Szarvas és Tótkomlós. Ezeknek a mezővárosoknak a lakosai evangélikus szlovákok voltak. A szlovák nyelvű települések közepes nagyságúak, illetve falvak voltak. Ide tartoznak az üveghuták és a vashámorok (Bükkszentlászló, Bükkszentkereszt, Répáshuta, Alsóhámor, Felsőhámor és Ómassa). Az alábbiakban két diagram segítségével a magyarországi szlovákok számának alakulását mutatom be.

1910-ben a szlovákok aránya az össznépességen belül 11,24% volt, ami több mint 165 ezer lakost jelentett.



1. ábra: Népeség eloszlása³¹



2. ábra A mai Magyarország területén élő szlovákok száma anyanyelv szerint³²

Az 1. és 2. ábrából nagyon jól látszik, hogy 1880–1930 között 50%-kal csökkent a szlovák anyanyelvűek száma Magyarország

³¹https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/szlovakok/dunac_gyhaza/dunaegyhaza_kulturalis_elete_a_szlovak_nemzetiseg_tukreben/pages/images/003_a_%20szlovakok_clip_image002_0000.jpg (Utolsó megtekintés: 2025.01.01.)

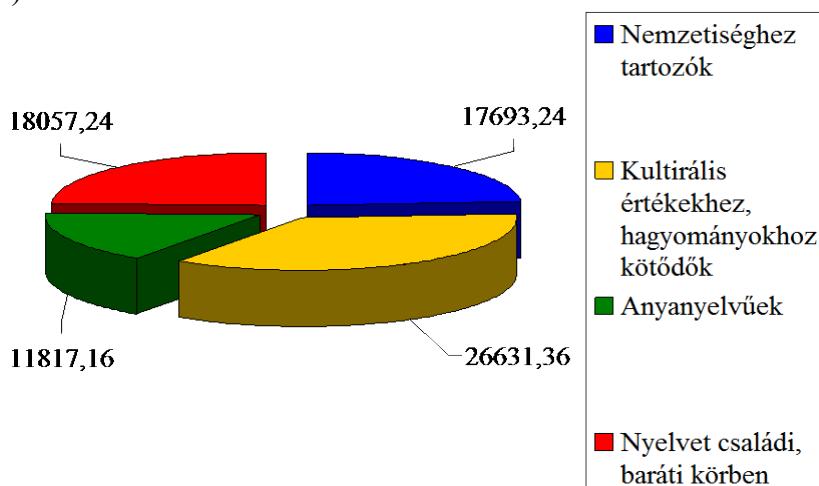
³²https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/szlovakok/dunac_gyhaza/dunaegyhaza_kulturalis_elete_a_szlovak_nemzetiseg_tukreben/pages/images/003_a_%20szlovakok_clip_image002_0000.jpg (Utolsó megtekintés: 2025.01.01.)

területén, aminek oka elsődlegesen a trianoni határrendezés volt. Majd újabb drasztikus csökkenés lépett fel 1930–1945 között.³³

A 2001-ben lebonyolított népszámlálás során a nemzeti és etnikai kisebbség három kérdésre válaszolt:

- Mely nemzetiséghez tartozónak érzi magát?
- Mely nemzetiség kulturális értékeihez, hagyományaihoz kötődik?
- Melyik nyelv az anyanyelve?
- Családi, baráti közösségben milyen nyelvet használ általában?

Ennek tükrében a 2001-es népszámlálás a következőképpen alakult (3. ábra):³⁴



3. ábra Magyarországi nemzetiségek³⁵

2.1 Etnikai kisebbség, mint fogalom

„A nemzetiség egy adott állam területén az államalkotó nemzethez vagy nemzetekhez képest kisebbségben élő etnikai csoport. Ma körülbelül

³³https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/szlovakok/dunaegyhaza/dunaegyhaza_kulturalis_elete_a_szlovak_nemzetiseg_tukreben/pages/images/003_a_%20szlovakok_clip_image002_0000.jpg (Utolsó megtekintés: 2025.01.01.)

³⁴https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/szlovakok/dunaegyhaza/dunaegyhaza_kulturalis_elete_a_szlovak_nemzetiseg_tukreben/pages/images/003_a_%20szlovakok_clip_image002_0000.jpg (Utolsó megtekintés: 2025.01.01.)

³⁵https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/szlovakok/dunaegyhaza/dunaegyhaza_kulturalis_elete_a_szlovak_nemzetiseg_tukreben/pages/images/003_a_%20szlovakok_clip_image002_0000.jpg (Utolsó megtekintés: 2025.01.01.)

egymilliárd ember él a világon olyan helyzetben, hogy nem tartozik az államalkotó néphez, hanem valamely nemzetiség tagja. A nemzetiség két típusa létezik: A nemzeti kisebbség egy adott társadalom azon tagjainak csoportja, akik nem a többségi nemzettel azonosulnak, hanem egy olyan másik nemzettel, amelynek van állama vagy ennek létrehozására törekszik. Az etnikai kisebbség minden egyéb olyan kisebbségben élő népcsoport, amely nem határozható meg a modern nemzet fogalmával, de amelynek tagjai a többségétől jelentősen eltérő közös kulturális identitással bírnak, vagy éppen a nemzeteken átnyúló identitást mutatnak (például a több különböző anyanyelvvel rendelkező romák vagy a zsidók). Európában a nemzetiségek ügye pártpolitikai, sőt európai uniós politikai témává vált, számos kisebbségvédelmi szervezet (pl. ombudsman, kisebbségi önkormányzat) foglalkozik velük a társadalmi béke és együttélés elősegítése érdekében.”³⁶

2.2 Bükksgentkereszt

A község kialakulását a diósgyőri koronauradalom által 1755-ben létrehozott üveghutának köszönheti, eredeti nevét – Újhuta – is innen kapta. Pár év eltelte után a Huta bérlője Simonides János lett, akit a település alapítójának is lehet nevezni. Mivel az üvegyártáshoz kevesen értettek, ezért cseh, szlovák, lengyel, rutén és német származású üvegfúvó mestereket telepítettek be. Így kezdetben a településen keverék szláv nyelven beszéltek. Közösségben még ma is sokan beszélnek az élő szlovák nyelvet. Az uradalom ragaszkodott ahhoz, hogy a betelepültek római katolikus vallásúak legyenek. Megélhetésüket az üvegyártás, majd a fakitermelés, a fuvarozás, mész- és faszén égetése biztosította. Az üveghuták révén létrejött települések közül a legnagyobb Újhuta. Az 1790-es években a községnek több mint 270 lakója volt. A ma már 600 lakóépületnyi és mintegy 350 üdülőépülettel bíró település lakosainak száma 1136 fő.

³⁶ <https://hu.wikipedia.org/wiki/Kissebs%C3%A9g> (Utolsó megtekintés: 2025.01.02.)

2.3 Bükkszentlászló

Miskolc Diósgyőrtől mindössze négy kilométerre fekszik a mai Bükkszentlászló a Bükk hegység egyik kis szűk völgyében. A falu egyetlen hosszú utca. 1700-as években települtek ide szlovákok. Döntően erdőmunkások illetve üvegkészítők voltak. Bükkszentlászló eredeti neve Óhuta (Stará Huta) volt. A kor egyik igen keresett terméke volt az ablaküveg. A feljegyzések szerint az első üvegkészítő üzem 1712-ben indult be. Az üvegkészítés három épületrészt kívánt. Ezek a következők voltak: a törőmalom, az égető kemence, illetve a huta épülete. A Bükkben ezek után megindult az öblösüveg-gyártás, ez lett az emberek főbb megélhetése. A település is egyre nagyobb lett. 1774-ben 62 házból állt. Az 1831-es kolerajárvány nagy pusztítást végzett. A „falu” a kolerajárványt követően 1848-ra már egészen benépesült. Az üveggyártás idővel megszűnt, s az itt élők többsége gyalogosan járt a négy kilométerre fekvő Diósgyőri–Vasgyárba. 1894-ben kapta meg Óhuta a Bükkszentlászló nevet, 1981-ben pedig Miskolchoz csatolták a települést.

2.4 Répáshuta

Répáshuta története is alig 200 évre nyúlik vissza. A 18. század végén a diósgyőri uradalom ideje alatt a hegyekben nagyon kevesen laktak. Répáshutának a kezdetben összesen 18 lakosa volt, és Huta néven ismerték. Már 1755-ben 113-an laktak Hután. A nevében a huta szó szintén az üveggyártásból eredt. Későbbiekben a feljegyzések arra utalnak, hogy Répáshuta az egyike azon településeknek, amelyet szervezeten betelepítettek. A „répás” nevet onnan kaphatta, hogy a nagymértékű fakitermelések után a felszabadult földterületeken répát termeltek. Azt, hogy pontosan milyen répát, sajnos nem találtam konkrét feljegyzést. Az biztos, hogy a három „Üveghuta” település a mai napig szoros kapcsolatban áll egymással, főleg a hagyományok ápolásában, a szlovák nyelv oktatásában, a szlovák kultúra megőrzésében és továbbadásában. Bükkszentlászló már Miskolchoz tartozik közigazgatásilag, viszont Répáshuta és Bükkszentkereszt közigazgatásilag tart szoros kapcsolatot, amit a közös jegyzőség is mutat. (Melléklet/ képek: 1–4. kép)

3. A bükki szlovák falvak nyelvi sajátosságai

A 18. század végén még nem lehetett megtalálni a három Üveghuta települést a helységnévtárban. A 19. század eleji jelentések már tartalmazzák e neveket. Sokáig azt hitték, hogy a települések keletkezése is erre az időszakra tehető, de ez téves feltételezés volt. A 19. század közepéig nincs feljegyzés, hogy létezett volna egységes szlovák irodalmi nyelv. Feljegyzések szerint először cseh nyelvű bibliák voltak a templomokban. A többnyelvűséget a bükki településeken sokáig nem lehetett fenntartani, hiába volt folyamatos az utánpótlás. Újhután, azaz Bükkszentkereszten, illetve Répáshután a családon belüli beszélt és a munkahelyen beszélt nyelv ugyanaz volt – azaz a nyugati szlovák és keleti szlovák keveredése. A magyar nyelvvel azok az emberek kerültek kapcsolatba, akik eljártak Diósgyőrbe a vasgyárba dolgozni. A 20. század elején már a turisták, nyaralók is egyre komolyabb nyelvi tényező lett, és egyre többen beszéltek magyarul a szlovák nyelv mellett.

3.1 Bükki településeink hangtani sajátosságok ³⁷

„Mai hangállomány, magánhangzók - A vizsgált helységek nyelvjárásában öt magánhangzó fonémát (a, o, u, e, i) találunk, amelynek mindig rövidek (általános keleti szlovák sajátosság). Hosszú magánhangzó egyáltalán nincs (legfeljebb a magyar szavakban). A rendszeren belül az egyes hangok megterhelését, illetve eredetét illetően adódnak eltérések, azaz párhuzamos variánsok, a történelmi fejlődésnek – az egyes szláv nyelvekre és nyelvjárásokra jellemző – folyományaként. A *tort*, *tolt* hangcsoport csaknem egységesen *trat*, *tlat*. De ÓH, H, ÓM keleti szlovák maradványként ismeri a: *hlop*- de *hlape*, *smrot*, *krogul'ec* alakokat is.

Az ereszkedő lejtésű *ort*, *olt* általános *rot*-, *lot*-, egységet viszont a középszlovák *rat-lat*- bontja meg RH-án és az UH-án: *lazvor*, *razga*, sőt egyedül OH-án: *lakeť*.

A *tert*, *telt* > *tret*, *tlet* hangcsoport esetében ritkán adódik változat: *drenki* H, ÓM, – *drinki* RH, UH, ÓH vagy lexikáliaként *smrek* – *smerek*.

³⁷ A fejezetben az alábbi rövidítéseket használom: ÓM- Ómassa, H- Hámor, RH – Répáshuta, ÓH – Óhuta, UH – Újhuta

Az egykori 7, 6 félhangok nyugati szlovák e megfelelője az általános, de H, ÓM két esetben keleti szlovák eltérést mutat: a) a vo, so, zo előljárószókban, b) a hím- és semleges nemű főnevek sg. instrumentálisában: hlopom, drevom.

Az egykori ě fonéma rövid szótagokban egységesen e-ként jelentkezik. De a hosszú szótagokban ě > i van RH, UH-án és ě > e H, ÓM, ÓH-án. Ez a ě > i nyugati, de általános keleti szlovák sajátosság is. E két egymást erősítő forrás érvényesítette, de csak a szavak egy csoportjában, a másik csoportban a szintén általános keleti szlovák-e.

Az egykori e nazális megfelelője hosszú szótagokban egységes, de rövid szótagokban változatokat mutat: H, ÓH, ÓM-án a keleti szlovákra jellemző e, de RH, UH-án a nyugati szlovákban használt a: hovedo – hovado, celeci – t’elaci, prasata – prašeta.

Szabályos kettősséget mutat a semlegesek egy csoportjának -ie/ije végződése. RH, – UH-án-i, H, ÓH, ÓM-án-e: jed’ěni – jejed’ěne, se’i – šace.

Hasonló, de nem rendszeres e ~ i változás van egyes főnévi igenevekben: hrmit’ / hermit’ RH, UH, hermec H, ÓM fučit’ – mišlic – mislet’ (előfordul a szepesi nyelvjárásokban).

Az l-es participium-l előtti i > e változása is, mint a Szepes délkeleti részén, bár Abaújban is ismeretes.

A birtokos névmás semleges sg. és az egységes plurális alanyesete RH, UH, ÓH-án moje, tvoje, míg H, ÓM-án a keleti moja, tvoja formában él. Ritkán inkább lexikáliaként él az o – u változat: RH, UH – pul, ÓH – pol, RH, UH – skvora, ÓH – skors, H, ÓM – skura. De RH, UH – skurej és ÓH, H, ÓM – skor/ej.

A bükki települések magánhangzórendszerében egy nyugati szlovák (RH, UH) és egy keleti szlovák (H, ÓM) polarizáció érvényesül. A két csoport között helyezkedik el OH, amely hol az egyik, hol a másik csoporttal tart. A fejlődés még nem zárult le, ezért az átmeneti kettős formák itt nem kivételek, hanem a szabályt jelentik.”³⁸

³⁸ Szabadfalvi József és Viga Gyula: Répáshuta – egy szlovák falu a Bükkben, Herman Ottó Múzeum Néprajzi Kiadványai XIII. Miskolc, 1984 (21-32. oldal)

3.2 Mássalhangzók

„A бүккі telepүлések mássalhangzórendszere még kevésbé egységes. A telepések különböző nyelvjárások mássalhangzórendszerét hozták magukkal, s az egymásra hatás ellenére még ma is három rendszer különböztethető meg. A különbségek bizonyos hangok különböző artikulációs helyéből adódnak. A három mássalhangzórendszer a következőképpen néz ki:

A) H, ÓM 24 mássalhangzója: p, t, c, č, k, b, d, dz, dž, g, f, s, š, (ch), v, j, z, ž, h, m, n, ň, l, r.

B) RH, UH 25 mássalhangzója: p, t, t', c, č, k, b, d, d', dz, dž, g, f, s, š, (ch), v, j, z, ž, h, m, n, ň, l, r.

C) ÓH 26 mássalhangzója: p, t, t', c, č, k, b, d, d', dz, dž, g, f, s, š, (ch), v, j, z, ž, h, m, n, ň, l, l', r

Egyik felvázolt típus sem azonos a keleti vagy a nyugati szlovák nyelvjárással, csak közelítik bizonyos fokig.

Mindhárom típusra jellemző: a) az általános keleti szlovák h (a ch – x csak variáns bizonyos helyzetekben), b) bizonyos keményedési tendencia.

Az A típusban csak az n – ň lágysági korrelációs pár van meg. A lágy t', d' hangokat a keleti szlovák c, z, (dz) helyettesíti és az l' is hiányzik, mint a nyugati nyelvjárásokban.

A B típusba az n- ň mellett megvan a t', d', de a nyugati szlovák l' mellől hiányzik a lágy l'.

A C típusban az n – ň mellett megvan a t', d' és az l- l' pár is., mint a középszlovákban, s a keleti szlovák nagy részében is. Ebben az esetben a középszlovák és a megfelelő keleti szlovák variánst tartották meg az l-l' párt. E jelenségnél figyelemre méltó a középszlovák hatás, akárcsak a féllágy š, ž > s, z- vé változásnál ebben a típusban.

Az A, B típus, n- ň párja, s az egyetlen l nyugati szlovák jelenség, bár középszlovák területen, Liptóban is előfordul. E két együttes forrás alakítja ki a B típuson kívül a kifejezetten keleti szlovák A típusban is, mivel бүккі telepүлéseink egy időben erős utánpótlást kaptak középszlovák területről. A más területről érkező utánpótlás megakadályozta az egységesülést.

Az egykori fél lágy š, ž > s, z lesz a B típusban (nyugati, középszlovák), az A típusban azonban š, ž (keleti szlovák). A C típus átmenetet képez, a

legtöbb esetben s, z, de elég gyakori az š, ž is, pl. sekera- šekera, seno- šeno, smat' se RH, UH – smejať še ÓH šmijac se H, ÓM, spivať RH, UH – spevať ÓH, špevac H, ÓM. Viszont közös ÓH – H, ÓM: šveker, ošika, mušim, ňeška, zaš, tišic, šac, pokošeno. Óhuta még túloz is, mert a többi helyen általános se visszaható névmást is še hangzással mondja.

Az n – ň párnál mindenütt előfordul ingadozás (d'en, hned'). Hámorban erős keményedés örökölt meg (dél-szepesi, észak-gömöri telepések hatása).

Az l – ľ párt csak a C típus (ÓH) ismeri, de lágy ľ rendszertelenül máshol is előfordul: al'e, d'aťeľina UH.

A régi r sonáns (két mássalhangzó között) csak a B típusban örökölt meg közép-és nyugati szlovák módon (krk, pokrm, prst'eň). A C típus (ÓH) az r-t az A típus szerint keleti szlovák módra oldja fel (kark, pokerm, karmit'/c, tarhat'/terhac).

Az l a legtöbb esetben feloldódik, még a B típusban is.

A B típus a nyugati szlovák mássalhangzó-rendszerhez áll a legközelebb. Az A típus a keleti szlovák rendszert képviseli. A C típus (ÓH) átmenet a kettő között. A ľ, d' hangokkal, s az š, ž helyetti s, z alapján a nyugati, s középszlovákhhoz tartozik, az l – ľ pár a keleti, s középszlováknak felel meg, az r, l feloldása keleti szlovák minta.

A бүккі telepүлések hármas hangtani csoportosulásához hasonló helyzetet találunk a szókészletben is. RH, UH – ÓH – H, ÓM sorrendben: hrnček- badog – harček, beleš – sirovňik (lekvarnik, beluš) – langoš, hordov – hordov – bočka, cintorin – temetov – cinter, hovorit' – hutorit' – hutoric, vaček – kešeňa – žepka, klučka – kl'amka – klinga, kosak – serp – šerp, ňehet – pazdur – nohec, svatek – svatek/ sveto – šveto.

A hangtani variánsok alapján kialakult három nyelvjárási változattal szemben meglepő az egységes és általános kvantitáshiány. Könnyen magyarázható azonban közös fejlődési tendencia eredményeként. Tény, hogy csak a keleti szlovák általános sajátossága, de a közép- és irodalmi szlovák is korlátozta a kvantitást az ún. ritmikus törvénnyel, s más nyelvjárásokban is előfordul.

A ritmikus törvény szabálya a szlovák nyelvben az, hogy két hosszú szótag nem lehet egymás mellett. A szabály megváltoztatja egyes szavak kiejtését, és módosíthatja azok alakját. A magánhangzók hossza kulcsfontosságú a mondatritmus szempontjából.

Hasonló általános jelenség még az utolsó előtti szótag hangsúlyozása, amely valamilyen módon összefügg a kvantitáshiánnyal. Ez is keleti szlovák jelenség.

Alaktani sajátosságok. Az alaktanban mutatkozó hangtani jelenségek az alaktanra jellemző analógia körébe tartoznak. Általános szláv jelenség, hogy a gazdag névszói s igei tagolódás és ragozás az egyszerűsödés felé tart. Az azonban már helyi sajátosság a bükki településeken, hogy az előrehaladott egyszerűsödés keleti szlovák eset- és személyragokkal történik. A névmások és melléknevek mintájára teljesen egységessé válik a névszók többes számú ragozása. Az egyes számban is erős az egyszerűsödési hajlam, de itt a nyelvtani nem szerinti korlátok szilárdak. Csak ezeken belül érvényesül az egy mintára törekvés.

A különböző fejlődési fokon fellépő nyelvi jelenségek nagy része közös a bükki településeken, de az egyes településeknek vagy csoportoknak külön jellegzetességei is vannak.”³⁹

3.3 A bükki települések közös nyelvjárási vonásai

„Hangtani:

1. öt magánhangzós (a, o, u, e, i) magánhangzó rendszere;
2. teljes kvantitáshiány;
3. hangsúly a szó utolsó előtti szótagjára;
4. csak keleti szlovák h (a ch – x csak variáns);
5. rendszeres v - f váltakozás
6. a magyar szavak -ó, -ő végződésének -ov szlovák megfelelője (hordov);
7. a -ct' > -st'/-sc változás a főnévi igenevekben: thust', pest'/c.

Alaktani:

1. a lágý semlegeseknek a keménytövíűekhez igazodása (-e > -o): polo, srco/ serco
2. a főnevek egységes többes száma, keleti szlovák esetragokkal:
 - a) a többes számú genitívus és locatívus egységesen -och minden nemben: mužox, ženox, vajcox

³⁹ Szabadfalvi József és Viga Gyula: *Répáshuta – egy szlovák falu a Bükkben*, Herman Ottó Múzeum Néprajzi Kiadványai XIII. Miskolc, 1984 (21-32.oldal)

- b) a többes számú dativus egységesen -om: mužom, ženom, polom
 - c) a többes számú instrumentális egységesen – ami a főneveknél (de számnevekkel kapcsolatban – ma, a mellékneveknél, névmásoknál gyakori az -ima)
3. a többes számú nominativus-e esetragja a hímnemű élőknél, keleti szlovák mértékben: luďe / luze, mlinare, furmaňe, gazdove
4. a brat régies többes számú nominativusa: brat'a / braca
5. egységes singularis instrumentális esetrag (-u) a nőnemű főneveknél, mellékneveknél, névmásoknál
6. egységes -u singularis locativus esetrag a lágytövé hím-nemű életteleneknél, semlegeseknél és az -r végződésűeknél
7. a gazda típusú főnevek régi ragozásának megőrzése, singularis genitivus-i
8. a névmások egységes lág -e típusú ragozása: teho, temu, kemu, mojemu, bratovemu
9. a melléknevek – névmásokhoz hasonló – ragozása: dobreho, dobremu
10. a melléknevek, névmások egysége -e ragja a többesszám alanyesetben: take dobre hlapi, ženi, dreva
11. a hím- és semlegesnemű névmások, mellékneveknek azonos a singular, locativ és instrumental ragja -im: o tim dobrim, s tim dobrim
12. a ten, ta, to mutató névmás egységes testesebb alakjai: toten, tota, toto, tote.
13. a) közös vonatkozó, és kérdő névmás: kerí, -a, -e.
 b) közös általános névmás: šicek, šicka, šicko
 c) közös tárgyi kérdő névmás: čo (középszlovák forma)
14. a) az élőlényekre vonatkozó dvomi, tromi, peťmi számnévi alakok.
 b) az ötnél magasabb értékű számnévi alakok ragozatlanok: od peť / pejc vojacox, ženox
15. a klečieť /c, ležieť főnévi igenévi alakok a klečat' helyett
16. a robiť típusú igék jelen idő T/3. személyben az -a, -ja, ija robja – robija, leža – ležíja
17. az l-es participium melléknévi igenév különböző formái:
 a) rövid forma: ut'ek / ucek, pad / t, -! priš, vinš

- b) hosszabb forma: ňesol, padol-padnul
 - c) a biť - busc létigénél általános: bul – bola – bulo
18. a biť – busc jelen idő T/3. személye: sa (középszlovák).

4. A kettősnyelvűség és a diglosszia

A kétnyelvűség fogalmát tágabb és szűkebb értelemben használjuk. Kétnyelvű tágabb értelemben az, aki minimum két nyelven beszélni tud, szűkebb értelemben pedig az a kétnyelvű egyén, aki két nyelven anyanyelvi vagy közel anyanyelvi szinten beszél. Ilyen például, aki kisebbségi helyzetben élő nyelvcsoporthoz tagja, vagy mint a határon túli magyarok, illetve megkülönböztetünk még közösségi és egyéni kétnyelvűséget. A kétnyelvűség más néven bilingvizmus, vagy a nyugati szakirodalom bidialektalizmusként ismeri el. A kétnyelvűségnek egyetlen definíciója már csak azért sem létezik, mert nem lehet meghatározni, milyen mértékben kell birtokolni a két nyelvet ahhoz, hogy kétnyelvűnek tekinthessünk valakit. A kétnyelvűségtől eltér a kettősnyelvűség jelensége. Azt a beszélőt, aki két nyelven kommunikál, kétnyelvűség jellemzi. Kettősnyelvűség pedig az, amikor az egyén egy nyelv két változatával kommunikál. Ezt a helyzetet, ezt a jelenséget két- – vagy többnyelvjárásúság jellemzi. Ferguson a következőképpen jellemezte a diglossziát: azaz állapot, amikor egy nyelv két változata között nyilvánvaló a funkció és presztízs különbségek vannak a szerepkörök és a használati színterek elkülönítésével. Egy nyelv két változata megtalálható egy közösségen belül, s mind a két változat külön funkciót tölt be. Ferguson a diglosszián belül két változatot különböztet meg: az emelkedett (magas) változatot, illetve a közönséges (alacsony) változatot. Magas presztízs alá tartoznak a tekintélyes irodalmi örökségek, az iskolában tanultak. Alacsonyabb presztízshez tartozik a nyelv nem írásbeli hagyománya vagy a nyelv spontán elsajátított elsődleges változata. Ferguson által megfogalmazott diglosszia a magyarországi magyar nyelvközösség nyelvhasználatára nem jellemző. Diglosszia viszony a kétnyelvűségben is fellelhető, mint például a romániai magyarok magyar-román, elzászi németek német-francia, a cigányok magyar-cigány kétnyelvűsége. A kétnyelvűség és a kettősnyelvűség között több szinten fellelhető azonosság és különbség is.

A kétnyelvűségre igencsak jellemző az egyik nyelv dominanciája, ez sajnos oda is vezethet, hogy előbb vagy utóbb az egyén egynyelvűség irányába mozdul el. Más megfogalmazásban Ferguson így értelmezi a diglossziát: A diglosszia olyan viszonylag állandósult nyelvi helyzet, amelyben az elsődleges nyelvjárások mellett (melyek között lehet egy standard vagy több regionális standard nyelvváltozat) van egy azoktól erősen, nagy mértékben szabályozott (grammatikailag gyakran bonyolultabb) fölé helyezett változat is, amely irodalmi, s amelyet nagyrészt iskolai oktatásban sajátítanak el és többnyire írásban és formális (hivatalos) beszédalkalmakkor használnak a nyelvközösség tagjai, amely a mindennapi társalgásban nem használatos a közösség egyetlen szektorában sem.⁴⁰

Ferguson négy diglossziás helyzetet ismertet, ezek: az arab, a svájci német, haiti (francia és kreol), illetve a görög. Minden esetben van egy emelkedett és egy közönséges kód. Mindkét változatnak vannak magas funkciói. Az arab nyelvbe a klasszikus arab az emelkedett kód, a közönséges arab nyelv pedig különböző helyi nyelvhasználatban jelenik meg. Svájcban az alap a standard német, ez az emelkedett változat, a svájci német a közönséges változat. Haitin a francia nyelv az emelkedett kód, és a haiti kreol nyelv a közönséges kód. Görögországban pedig az emelkedett kód a görög katharevousa változat és a dhimotiki (népi) változat pedig a közönséges kód. Ezekben az esetekben a két kód léte a közösségekben nem ideiglenes, hanem tartós társadalmi jelenség. Jellegzetessége, hogy ezekben az esetekben a két nyelvi változat funkcionálisan teljesen elkülönül egymástól. Az emelkedett kódot például prédikációk során, formális megnyilatkozásokban, a parlamentben politikai beszédekben, versekben, szépirodalomban, tévében, rádióban használják. A közönséges nyelvi változatot pedig leginkább a dolgozó, városi és falusi rétegek használják. Így beszélnek a családtagjaikkal, a munkatársaikkal, alkalmazottjaikkal, esetlegesen házi szolgáljaikkal. Az emelkedett kód használatának van presztízse, szemben a köznyelvi használattal. Természetesen az emelkedett nyelvhasználat egy felsőbbrendűségi érzéssel is járt együtt. A közönséges változatot össze lehet kapcsolni a népmesékkal, a népi mondákkal, a népi irodalommal, de ennek általában nincs presztízse. Nagyon fontos tudni, hogy a

⁴⁰ Wardhaugh Ronald: *Szociolingvisztika*, Osiris-Századvég, Bp., 1995, (78-102. oldal)

közönséges nyelvi változatot kivétel nélkül minden gyermek megtanulja. Van olyan gyermek, akinek sikerül az emelkedett változatot is megtanulnia. Az emelkedett változat végül is a tanított nyelv, a közönséges nyelv pedig az eltanult nyelvváltozat. Azok a népcsoportok, melyek diglossziában élnek, nem tekintik különleges dolognak a diglossziát. Diglosszia társadalmi különbségeket is megerősíthet. Egyes vallási vezetők igencsak fontosnak tartják, hogy a vallási csoportba tartozó egyéneket együtt tartsák. Ezt úgy tudják elérni, hogy a vallási közösségben nem az emelkedett kódot használják. Svájcban a német nyelv erős alkotmányos védelemben részesül. Ezt a nyelvet oktatják az iskolában. A svájci állampolgárok büszkék arra, hogy megtarthatják a német nyelv mellett a saját svájci német közösségi nyelvüket is. Az arab helyzet egészen más. Az arab nyelvnek számos változata van a köznyelvben. Nagyon sokan vannak, akik szeretnék, hogy az arabul beszélő emberek egy világot alkossanak. A Korán nyelve is klasszikus arab nyelv. Megkülönböztetünk vegyes kétnyelvűséget és tiszta kétnyelvűséget. A vegyes kétnyelvűség olyan összetett közösségekben alakul ki, ahol nem következetesek és a két nyelvet egyszerre használják. A tiszta kétnyelvűség esetében a beszédhelyzetekben nincs vagy nagyon minimális az átkapcsolás egyik nyelvről a másikra. Félnyelvűség az az állapot, amikor az egyén az egyik nyelvben nemigen jártas. A nyelvi keveredésről akkor beszélünk, amikor az egyén a két nyelv használata során bizonyos szituációkat, fogalmakat a másik nyelven sajátítja el és használja.

A kétnyelvűség előnye és hátránya: az egynyelvűség az egész világon elfogadott, a nyugati világban viszont a két- vagy többnyelvűség sem szokatlan jelenség. Ezekben az esetekben az is előfordul, hogy az egyes népcsoportokban az egynyelvű egyént alkalmazkodásra képtelennek tartják. Fontosnak és hasznosnak tartják a nyelvtudást a társadalom és az egyén szempontjából is.⁴¹

⁴¹ Kiss Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*, Nemzeti Tankönyv kiadó, Bp., 1995. (231-234. oldal)

5. Az óvodák a három településen

5.1 A Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Óvoda és a kétnyelvűség kapcsolata

A Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Óvoda, Bölcsőde és Konyha a falu jól megközelíthető frekvenciált helyén található. Településünkön szinte minden egy helyben van, gondolok itt az Önkormányzat, Községi ház, az általános iskola, az óvoda épületére és a település templomára. Az épületet a jelenlegi állapotában 2016-ban adták át átépítést, korszerűsítést követően. Az épületben jelenleg az óvoda, illetve a település konyhája működik. A bölcsőde az óvoda tagintézménye, de más telephelyen, egy másik kis utcában kapta meg a működési engedélyt. A konyha ellátja a közintézményekbe járó gyermekek közétkeztetését, és főként a településen élő szépkorúak, nyugdíjasok, szociálisan rászorulókat étkeztetését. Az elmúlt évek pedagógushíánya azt eredményezte, hogy az intézményben csak két nemzetiségi óvodapedagógus dolgozik, ebből az egyik nyugdíjas. Van még két pedagógiai asszisztens, akik jelenleg a Szarvasi Egyetem Pedagógiai Karán utolsó éves szlovák nemzetiségi óvodapedagógus szakra járnak, továbbá van még két dajka. Az óvodában két csoport működik. Az óvoda nevelési programja elkötelezett a népi hagyományok, népi kultúra, valamint az elődök nyelvének és az irodalmi szlovák nyelv megismertetése mellett. Az az irodalmi szlovák, amit a közoktatás rendszerben is elfogadnak országos szinten. Az óvoda és az iskola szorosan együttműködik Hagyományörző Klubbal (Bükkszentkereszti Szlovák Hagyományörző Klub).

Az óvoda értéknek tekinti a nemzetiségi nyelvi és hagyományörző kultúrát, melyből a település gyökerei származnak, és amit az óvoda pedagógusai az újabb generációnak átadnak. A gyermekek gyakorolhatják a szlovák nyelvet, ami biztosítja, segíti a kettős nemzeti identitás kialakulását. Fontos, hogy a gyermekek ismerjék és ápolják a szlovák kultúrát éltető hagyományokat, a nemzeti hovatartozás érzését. Lényeges, hogy mindezekről pozitívan gondolkozzanak, hogy hiteles követendő mintákat kapjanak. A Bükkszentkereszten élő óvodás korú gyermekek nagy többsége egyáltalán nem találkozott még otthon a nemzetiségi szlovák nyelvvel. Nagyon kevés az a család, ahol még őrzik és napi szinten alkalmazzák ezt. Így sajnos napjainkban az óvoda az első

színtér, ahol megismerhetik a szlovák nemzetiségi nyelvet. Az óvoda mindennapjai a tematikus tervek iránymutatása alapján zajlanak. Az óvodapedagógusok tapasztalatán, kreativitásán múlik, hogy milyen szinten oktatják, segítik a gyermekeket a nemzetiségi nyelv megismerésében.

5.2 A szlovák nyelv oktatása az óvodában Répáshután

A településen az óvoda 1960-as évektől működik. 1972-ig az erdészet egy családi házban üzemi óvodát működtetett. A jelenlegi óvoda 1972-től működik, melyet a Répáshutai Önkormányzat tart fenn. Az 1970-es évek végétől oktatják az óvodában a szlovák nyelvet. Kezdetekben egy óvónő, egy dajka, egy szakácsnő és egy takarítónő dolgozott itt. Az 1980-as évek elején már 33 gyermek járt az óvoda két csoportjába. Minden óvónő részt vett a szlovák nyelv tanításában, de ebben az időben már három óvónőre volt szükség az intézményben. 2008-tól drasztikusan csökkent a gyermekek száma, így már csak egy csoport működött, s működik napjainkban is két óvodapedagógus és egy dajka segítségével. A szlovák nyelv oktatása a helyi óvodai nevelési programra épül. Magyarországon működik 1994 óta a szlovák nemzetiségi óvodapedagógusok számára egy pedagógiai központ, melynek neve Országos Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat Pedagógiai Centruma. Ez a központ különböző könyvekkel és kiadványokkal segíti a pedagógusok munkáját. Rendszeresen szerveznek továbbképzéseket is. Az egész óvodai életet átszövi a szlovák nyelv tanulása mondókákkal, dalokkal, rövid mesékkel. Használják még a gyermekek a szlovák nyelvet az étkezésnél, tisztálkodásnál, a napirend minden pontjánál. Az óvoda rendszeresen részt vesz rendezvényeken, például nemzeti ünnepek, nemzetiségi nap, öregek napja. A műsorok összeállításánál rendszeresen nagy hangsúlyt kap a szlovák nyelv. A cél, hogy olyan szókincs alakuljon ki a gyermekekben, amely megalapozza az iskolai tanulást. Működik egy Szlovák Munkaközösségi Csoport is, aminek tagjai Répáshuta, Bükksgentkereszt, Bükksgentlászló, Mátrsgentimre és Füzérkamlós óvónői. Évente kétszer rendeznek találkózót más-más településen, ahol a helyi óvoda bemutató foglalkozást tart, majd az óvodapedagógusok megbeszélrik tapasztalataikat, véleményét cserélnek, szakmai segítséget nyújtanak egymásnak.

5.3 Bükkszentlászló Szlovák Nemzetiségi Óvoda nyelvoktatása

Bükkszentlászlón a Miskolci Integrált Óvodai Intézmény Szlovák Nemzetiségi Tagóvodája működik. Az óvoda a „Lépésről-lépésre” Óvodai Fejlesztő Program alapján működik. Bükkszentlászló a Bükk egyik legszebb völgyében található, egy-egy utcás kis zsákfalu. Bükkszentlászló Miskolc városhoz tartozik közigazgatásilag. 1998 óta van az intézményben szlovák nemzetiségi anyanyelvi óvoda, ahol két nyelven folynak a pedagógiai tevékenységek. Az óvoda Miskolc város egyik legjobban felszerelt óvodájának számít, ahol egy csoport működik maximum 25 fővel. A Fiókák nevű csoportba vegyes életkorú gyermekek járnak, Az intézményben 2 szlovák nemzetiségi óvodapedagógus, 2 dajka és 1 pedagógiai asszisztens dolgozik. A településen igen nagy a betelepültek száma, de még ma is élnek szlovák felmenőkkel büszkélkedő szlovák családok, akik szlovákoknak vallják magukat. A településen él még a szlovák hagyomány, kultúra és a nyelv. Szoros kapcsolatban áll Bükkszentlászló Bükkszentkereszttel és Répáshutával. Legfőképpen az óvoda, mivel óvoda van mind a három településen, de általános iskola csak Répáshután, valamint Bükkszentkereszten. A bükkszentlászlói gyermekek iskolába már Miskolcra járnak. Az értékek megóvása, a szlovák kultúra öregbítése intézmény keretein belül történik. A településen nagyon gyakori a több generációs együttélés, így gyakran a nagyszülők is besegítenek a gyermekek nevelésébe, hagyományok átadásába. Az intézmény szakmailag független. A fenntartást illetően a települési önkormányzat állja a költségeket, melyet a Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat egészít ki. Az óvodai nevelési program mindezt így fogalmazza meg: „A szlovák nemzeti nevelésben résztvevő óvodás gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiségi kultúra megismerése és elsajátítása, a kulturális hagyományok, a szlovák nyelv átörökítése és fejlesztése, a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségének biztosítása. Az óvodai élettevékenységi formáiban a két nyelv használatának

érvényesítése oly módon, hogy a hangsúly a nemzetiségi nyelv fejlesztésén van.⁴²

6. Bükkszentkereszt és Répáshuta Általános Iskola szlovák nyelv oktatása

A Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola az alapítása óta ellátja a bükkszentkereszt és a répáshutai gyermekek oktatását és nevelését.

Bükkszentkereszt és Répáshuta község a Bükk hegység egyik legmagasabb részén terül el. Régen a településen többnyire csak szlovákul beszéltek – ide vezet vissza a történelmi visszatekintésünk is, ezért vagyunk ma is szlovák nemzetiségi nyelvet oktató iskola. Mi, akik itt élünk és dolgozunk, nagyra értékeljük e csodás környéket, és iskolánk arculatát is ehhez a földrajzi környezethez és történelmi múltához igazítjuk.

Őseink szlovák iparosok voltak, ezért hagyományainkat folytatva iskolánkban és óvodánkban szlovák nyelvet tanítunk. A nyelv elsajátítása érdekében nyelvi táborokat szervezünk, testvériskolai kapcsolatot tartunk több szlovák iskolával. Iskolánkban a másik választott idegen nyelv az angol. A két falu közös önkormányzati hivatalt hozott létre 2013-ban. A településeken szlovák nemzetiségi önkormányzat is működik. Mindkét iskola központi szerepet foglal el a falu közművelődésében, kulturális életében. Az idős emberek többsége a mai napig beszél szlovákul, a fiatalabb nemzedék pedig az iskolában sajátíthatja el elődeink nyelvét. A szlovák kultúrát, hagyományokat az énekkar, citera- és a néptáncsoport viszi tovább. Az itt élők büszkéek múltjukra, az együvé tartozás az igazi összetartó erő, ez egy nagycsalád, itt mindenki ismer mindenkit, senki sem megy el szótlanul a másik mellett. Évente számos nagy rendezvény sokat jelent a két falu életében. Az iskola rendezvényei is szorosan illeszkednek a programokhoz, amelynek szervezésében és lebonyolításában tanulóink, és nevelőtestületünk minden tagja aktívan részt vesz.

A nemzetiségekről szóló oktatás színterei:

- A következő tanítási órák: történelem, ének-zene, tánc és osztályfőnöki.

⁴² Miskolci Integrált Óvodai Intézmény Szlovák Nemzetiségi Tagóvodájának Helyi Pedagógiai Programja. Érvényes 2023. 10. hótól visszavonásig

- Szabadidős tevékenységek: projekt hetek, diák-önkormányzati programok, vetélkedők, könyvtári programok, kirándulások, versenyek.
- A nemzetiségi önkormányzatok bevonása: ismertető, előadók felkérése.

Szlovák népismeret általános témakörei

- Nemzetiség nyelve, tárgyi és szellemi kultúrája-nyelvhasználati sajátosságok, beleértve a nyelvjárásokat, nyelvváltozatokat-, vizuális kultúra (építészeti emlékek, képzőművészet, iparművészet, népművészet, filmművészet) –, ének-, zenei és táncművészet (zenei örökség, színház, tánc és játék) –, hagyományok, régi és új szokások, kulturális javak, mesterségek, gazdasági élet, ünnepek és jelképek-, szociológiai és település–földrajzi ismeretek.
- A nemzetiség történelemalkító és kultúraformáló szerepe, civilizációja Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola a nemzetiség magyarországi történelme és irodalma, az anyanemzet, nyelvi (anya) ország történelmének, irodalmának korszakai; az anyanemzet, illetve a nyelvi (anya) ország földrajza-, nevelés-, oktatás-, kultúrtörténet, jelenkor-, a nemzetiségek más országokban élő csoportjai.
- Nemzetiségi és állampolgári jogok – a nemzetiségek jogai, hazai és nemzetközi jogrendszer –, a nemzetiségek intézményrendszere –, nemzetközi kapcsolatok. A nemzetiségi oktatás formája: iskolánkban nyelvoktató nemzetiségi oktatás folyik, melynek célja, hogy a többségében szlovák nemzetiségű, de már magyar nyelvű tanulók számára biztosítja a szlovák nyelv másodnyelvként való elsajátítását.

Témakörök, tartalmak

1. Országismeret, a nemzetiségi környezet közösségi élete. Tiszteletteljes kapcsolat kialakítása az iskola dolgozói, az osztálytársak és a családtagok között. Üdvözlések szlovák nyelven. Szokások egyes napszakokban – reggel, délben, este.
2. A család. A családtagok legjellemzőbb adatai. A családtagok megnevezése: mama, otec, stará mama, starý otec, brat, sestra, teta, ujo.

3. Lakóhely: A lakóhely és környékének jellemző nemzetiségi sajátosságai. A lakóhely, falu, város. Információk lakóhelyemről. Hagyományok. A ház részei. Lakás berendezése.
4. Iskola: Az iskola legjellemzőbb adatai, nemzetiségi jellege. Az iskola neve szlovák nyelven. Megszólítások: pani učiteľ'ka, pán učiteľ', teta, ujo. Az iskola és az osztály leírása. Órarend, napirend.
5. Az ember, a természet törvényszerű változásai – évszakok kapcsolata. Évszakok, napok, hetek, hónapok. Háziállatok. Konyhakerti növények. Kerti munkaeszközök. Tevékenységek térben és időben. Foglalkozások. Szabadidő eltöltése. Mozi, színházlátogatás. Egészség, betegség, az emberi test. Érzékszervek, betegségek. Évszakok – időjárás, sport Az évszakok jellemzése. Az élő természet, növények, állatok. Utazunk, közlekedési eszközök, cselekvés megnevezése. Hotelban. Öltözködés, a ruházat jellemzése. Vásárlás. Étkezünk az étteremben. Rendelés, étlap. Szituációs párbeszéd. Vásárolunk az élelmiszerboltban. Mindennapi vásárlás.
6. Jeles napok: A szokások, néphagyományok iránti érdeklődés felkeltése. ciklusonként. Téli hagyományok, karácsonyi köszöntő versek évszakonként. Farsangi felvonulás. A téli és tavaszi ünnepkör hagyományőrző játécai. Az ünnepnapok szokásai. Környezetünk ünnepi előkészületei.
7. Népi gyermekjátékok tanulása a természetben: fogócskák, bújócskák. 111 régió gyermekjátékainak hagyományaiból válogatva. Népi gyermekjátékok, mozgás és ritmusérzék fejlesztése. Táncos – dalos játékok.
8. Népi manuális tevékenység alakítása tárgykészítés által, díszítő művészet. Népi díszítőművészet A hagyományos díszítőművészet funkciója. Kézimunka, textilmunkák készítése. Hagyományos színhasználat - fehér, kék, piros.
9. Népköltészet: A természettel kapcsolatos megfigyelések tükröződése a népköltészetben. Mondókák, gyermekdalok, kiszámolók, népmesék. A fantázia gazdagítása, értékrend formálása a népköltészeti alkotások megismerése által. Helyi tradicionális hiedelmek.
10. A nemzetiségi, az identitástudat alapjainak kialakítása: környezetünk, lakóhelyünk nemzetiségi ünnepi programján való

részvétele – hagyományok ismereteinek bővítése. A nemzetiségi környezet hagyományai. Hagyományok, szokások a családban. Szokások az egyes napszakokban. Kulturális program készítése nemzetiségi összejövételre.

A szlovák nyelv a szláv nyelvek eszperantója:

A www.bukkisuli.edu.hu oldalról megtudható, hogy az iskolában heti 5 órában tanulják a diákok a szlovák nyelvet. Nyolcadik osztályban a szorgalmas, arra képes tanulók alapfokú nyelvvizsgát tehetnek, melynek költségeit sikeres vizsga esetén a Nemzetiségi Önkormányzat téríti. A tanórákon is ennek követelményeihez igazodva veszik a különböző témaköröket és nyelvtani jelenségeket. Így a témákhoz kapcsolódóan gyakorolják a képleírást, az olvasott, illetve a hallott szöveg értését, a szituációs gyakorlatokat és a levélírást. A szlovák nyelv további tanulására középiskolai szinten egyelőre csak Budapesten a Szlovák Tanítási Nyelvű Gimnáziumban vagy Sátoraljaújhelyben vendéglátás-turisztika szakirányon van lehetőség. Hetedik és nyolcadik osztályban a négyes átlagot elért tanulók, akik a budapesti gimnáziumba jelentkeznek, részt vehetnek egy ösztöndíjprogramban, ahol mentortanár segítségével négy féléven át egy-egy projektmunkát kidolgozva 2 éves ösztöndíjra lesznek jogosultak a középiskola 9. és 10. osztályában. Minden évben részt vesznek a tanulók szlovákiai táborozásokon, kirándulásokon. Közkedvelt a hroneci erdei iskola, ahol több nemzetiségi iskola tanulóival és más országokból való szlovák gyerekekkel tanulhatnak együtt, fejleszthetik nyelvtudásukat, gyakorolhatják a nyelvet. Minden évben részt vesznek különböző versenyeken. Olvasó, szavaló és prózamondó megmérettetéseken szerepelnek az iskola diákjai szép eredményekkel. Heti egy szlovák népmesmeret órájuk is van a tanulóknak. Az iskola feladatának tekinti a nemzetiségi nyelv oktatása mellett a helyi nemzetiségi hagyományok ápolását és továbbadását a fiatalabb generációknak. Ebben nagy segítségükre vannak a helyi szlovák hagyományörző klub tagjai, akikkel közös programokat szerveznek, és jól együttműködünk. (Melléklet/ képek: 5–6.)⁴³

⁴³ www.bukkisuli.edu.hu (Utolsó megtekintés: 2024.11.07.)

7. Hagyományőrző klubok a három Üveghután

7.1 Bükkszentlászló Biela Ruža Népdalkör

A Fehér Rózsa Népdalkör a 2000-es évek elején alakult meg a Hagyományőrzők köréből. A környező települések rendezvényein léptek fel zenei kísérettel. A dalkör tagjai idővel egyre kevesebbet próbáltak, és már csak a saját településük rendezvényein szerepeltek. Ezt újra gondolták 2022-ben egy helyi nőnap rendezvényen, így a Biela Ruža (Fehér rózsa) Népdalkör újrászerveződött. Létszámuk vegyes, jelenleg 16 fő, akik közt van aktívan dolgozó, nyugdíjas. Hetente egyszer találkoznak és saját maguk szórakoztatására is gyakorolnak, énekelnek. Mindig tanulnak új feledésbe merülő népdalt, ezzel is őrizve és fenntartva a szlovák nyelv hagyományait. Vezetőjük: Tóth Béláné Piroska. Repertoárjukban magyar, valamint szlovák dalok is szerepelnek. Céljuk, hogy továbbadják a felnövő generációnak a szlovák nyelvi örökséget, kultúrát. (Melléklet/ képek:9.kép)

7.2 Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Hagyományőrző Klub

Bükkszentkereszten a második világháborút követően a fiatalabb lakosság egyre inkább feladta az őseik nyelvét, azonban a szlovák népi jellegű szokásokban, illetve az idősebbek körében még él a szlovák nyelv. A fiatalabbaknál szintén nagyarányú a vegyes házasság, s az így betelepült fiatalok a különböző hagyományőrző programokon keresztül betekintést nyerhetnek a szlovák nép életébe, hallhatják a még megmaradt szlovák nyelvet testközelből, akár egy-egy beszélgetésen keresztül másik szlovák település meghívottjával. Bükkszentkereszt Község Önkormányzata, a Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat s a falu lakosságának többsége közös érdeknek tartja a szlovák nyelv, a szlovák hagyományok ápolását, megőrzését. 1991. január 9-én 23 alapító taggal Ladányi Endréné és Gémesi Károlyné tanítók vezetésével megalakult a Szlovák Nemzetiségi Hagyományőrző Klub. Napjainkban közel 50 főre emelkedett a Hagyományőrző Klub létszáma, akik arra is odafigyelnek, hogy a régen feledésbe merült szlovák dalokat felvállalják, és őseink hagyományát tovább vigyék és

bemutassák akár országszerte is. Az énekkar neve Horenka. (Melléklet/kép: 10. kép)

7.3 Répáshuta – Veľká Bukovinka

A település a mai napig őrzi szlovák mivoltát. Ennek bizonyítéka, hogy 1953-tól működik egy tánccsoport, melyet Szívós Miklós alapított. Kezdetekben csak táncegyüttes volt, nem volt külön énekkar, mivel a fellépések alatt a tánccsoportot egy zenekar kísérte, akik a dalokat énekelték, megzenésítették. A zenei kíséret két helyi harmonikás volt, Mátrai Béla és Petőfi Károly. A Veľká Bukovinka nevet a csoport a 2000-es évek elején kapta. A tánccsoport leginkább a fiatalokat vonzza, az énekkarban főleg idősebb hölgyek énekelnek. A csoportnak nincs férfi tagja, mert régebben a férfiak az erdőn dolgoztak, így nem volt lehetőségük, idejük a csoport aktív tagjává válni. A csoporttagok folyamatosan ápolják a szlovák néphagyományt és a szlovák nyelvet is. A Veľká Bukovinka tagjai egytől-egyig szlovák nemzetiségűnek vallják magukat. Rendszeresen járnak országszerte, valamint külföldre is fellépni. Napjainkban Petőfi Zoltánné Szívós Csilla a néptáncegyüttes koreográfusa, oktatója. Az énekkart a kezdetekben Deme Dezső tanár úr irányította. Fontosnak tartotta, hogy felkutassák, lejegyezzék a helyi szlovák dalokat, és azokat megőrizték az utókor számára. Az énekkar egyik legnagyobb érdeme a Magyar Televízió által a nemzetiségieknek megrendezett Röplő Páva népdaléneklési verseny első helyezése volt Budapesten. Később énekeltek a pozsonyi rádióban és a televízióban is. 1990-es évektől az énekkart Petőfi Valéria és Horváth Károlyné pedagógusok vették át, napjainkban a kórus vezetője Molnárné Mátrai Judit pedagógus. A sok-sok év munkája abban is megmutatkozik, hogy a Magyarországi Szlovákok Szövetsége által rendszeresen megrendezett Arany Pacsirta - Zlatý škvránok nemzetiségi kórusok országos versenyén többször is arany-, illetve kiemelt minősítést kaptak. A Veľká Bukovinka célja a szlovák népdalok, táncok, szlovák nyelv, kultúra, hagyományok ápolása, továbbadása és bemutatása. (Melléklet/képek: 11. kép)

Az alábbi táblázatban a három Huta szlovák szavai, kifejezései láthatóak szemben az irodalmi szlovákkal.

	Nyelvjárási szlovák	Irodalmi szlovák	Magyar jelentés
1.	žena	manželka	feleség
2.	d'evka, d'evče	dcéra	lány, kislány
3.	matka	mamička	anya
4.	robiť	pracovať	dolgozni
5.	frištikuje	raňajkuje	reggelizik
6.	hej	ano	igen
7.	chrbet	chrbát	hát
8.	hrah	hrášok	borsó
9.	oblok	okno	ablak
10.	grib	hrib	vargánya gomba
11.	hiža	dom	ház
12.	modzgi	mozog	agy
13.	Kracún	Vianoce	Karácsony
14.	Rusadlo	Turíce	Pünkösöd
15.	tato	otec	apa
16.	parobek	chlapec	fiú
17.	cimbora/ cimborka	kamarat	barát
18.	biglajz	žehlička	vasaló
19.	krohmel	škrob	keményítő
20.	hliva	počasie	időjárás
21.	parapli	daždník	esernyő
22.	oringle	náušnice	fülbevaló
23.	dižd	dažd	eső
24.	kura	sliepočka	tyúk
25.	Barz dobre	Veľmy dobre	Nagyon jól
26.	Jag se maž?	Ako sa máš?	Hogy vagy?
27.	Jag se voláš?	Ako sa voláš?	Hogy hívnak?
28.	šatečka	vreckovka	zsebkendő
29.	vaček	vrecko	zseb
30.	bičak	vreckovy nožík	zsebkés
31.	pivovka	flaška	üveg (sörös)
32.	frajer	nápodňík	udvarló
33.	krumpir	zemiak	burgonya
34.	palec	prst	ujj
35.	koňec palca	konček prsta	ujjhegy
36.	srco	srdce	szív
37.	rozščiť	rozštiepť	széthasítani

	Nyelvjárási szlovák	Irodalmi szlovák	Magyar jelentés
38.	rozirat' se	rozhladn' sa	szétnézni
39.	rozleje se	rozliať sa	szétömlik
40.	klipanice	mihalnice	szempilla
41.	smetlisko	smetisko	szemétdomb
42.	osa	náprava	tengely(kocsihoz)
43.	ňeskaj	dňes	ma

8. Összegzés

TDK dolgozatomban bemutattam a lakóhelyem és közvetlen környezete múltját és jelenét – főleg a szlovák nyelv eredetét, múltját és jelenét. Amióta beköltöztünk a családommal érdekelt, hogy hol is élünk valójában. Miért is nevezik az Üveghutákra betelepülteket tótoknak? A történelmi múlttal kezdtem, igyekeztem visszamenni a gyökerekig. A történelem mindig is izgalmas és tanulságos a mai kor emberének. A témám főleg a nyelvet és kétnyelvűséget kutatta. Nagyon érdekes, hogy ezeken a településeken milyen régióból származó szlovák nyelvek keverednek. A dolgozatom elején arra voltam kíváncsi, hogy mennyire változott meg a szlovák nyelvet használó családok szókincese. Keveredtek-e a szlovák szavak és kifejezések a magyar nyelvvel. Arra is kerestem a választ, hogy mi vezetett oda, hogy egy generációt átugrott a szlovák nemzetiségi nyelv használata. Mi volt az oka, hogy a nemzetiségi nyelvet kiszorította az irodalmi nyelv napjainkra? Ennek érdekében három település kultúráját és nemzetiségi nyelv használatát vizsgáltam meg. A vizsgálat során észrevehető, hogy az alapszókincs többsége a család, ünnepek témáját érinti. Mint kiderült, Bükkszentlászlón, Bükkszentkeresztben és Répáshután a nyugati és a keleti szlovák dialektus keveredett leginkább. Napjainkban irodalmi szlovák nyelv oktatása folyik az óvodában és az iskolában. Dolgozatomban bemutattam a kétnyelvűség lehetőségeit és azt, hogy miként is próbálják a lakók a szlovák nyelvet fenntartani, megtartani, továbbadni az utókornak. Hagyományok őrzése, régi szlovák népi dalok gyűjtése, éneklése lejegyzése és átadása továbbra is a cél. Interjúalanyaim két generáció – egyik szülei még beszélték és használták, a másik már idegen nyelvként tanulta a szlovák nyelvet. Érdekelt, milyen volt a valódi élet, a nyelvhasználat, s hol tartunk napjainkban. Sajnos mindkét

interjúalanyom ugyanazt válaszolta, egymástól függetlenül, hogy nagyon nagy erőfeszítéseket tesz a falu, az önkormányzat, a nemzetiségi önkormányzat és a hagyományörzők együttesen, mégis mindezek ellenére a szlovák nyelv az elhalás útjára lépett. Sajnos nem mint nemzetiségi nyelv van jelen a településeken, hanem mint idegen nyelv. Ez annak is betudható, hogy a településen már nagyobb a betelepültek száma, mint az igazi tótok a faluban.

Ahhoz, hogy a szlovák nyelv továbbra is fennmaradjon szükség van a nyelv oktatására, a dal- és szakkörökre. Ezek most is jelen vannak a faluban, de hogy tovább éljen a szlovák nyelv és kultúra szükség lenne arra, hogy az itt végzett tanulók egy része folytassa a szlovák nyelv tanulását. A faluban a középgeneráció (akik 1960–70-es években születtek) nem beszélik a nyelvet, mivel szüleik sem beszéltek hozzájuk, így a nagyszülők feladata lenne, hogy unokáikkal kommunikáljanak, és átadják a szlovákot mint nemzetiségi nyelvet. Mivel a generációk külön élnek, így alig van esély arra, hogy a déd-, illetve nagyszülő megtanítsa az unokáknak a szlovák nyelvet. Így marad az iskolában tanult irodalmi nyelv, ami – ha a tanuló nem folytatja a nyelv művelését szlovák középiskolában – akkor nagy valószínűséggel kárba vesznek az általános iskolákban tanultak. Tíz év múlva a bükk-szentkereszt-i két szlovák nemzetiségi nyelvet oktató pedagógus már nyugdíjas lesz. Az utánpótlásuk nehézkes. Ahhoz, hogy helyükbe friss diplomások jöjjenek az kell, hogy a mostani végzősök közül legalább egy diák elvégezze a szlovák nemzetiségi pedagógus képzést és ide visszatérjenek tanítani.

Felhasznált irodalom

- Gal, Susan: *Mi a nyelvcsere és hogyan történik?* Regio, 1991/1. 66-76.
 Kiss Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995
 Krupa András és Gyivicsán Anna: *A magyarországi szlovákok*. Útmutató Kiadó, Budapest, 1997
 Sike Sándor: *Szénégető mesterek a Bükkben*, Heves Megyei Nap: Nap-hétvége, 1997. július 18-19. szombat
 Stolczenbergerné Fekete Anikó (2025) A három Huta kétnyelvűsége: Bükk-szentlászló, Bükk-szentkereszt, illetve Répáshut, TDK dolgozat GFE PK, Szarvas

- Szabadfalvi József és Viga Gyula: *Répáshuta – egy szlovák falu a Bükkben*, Herman Ottó Múzeum Néprajzi Kiadványai XIII. Miskolc, 1984
- Szőgeczki Sára: *Pod oreha – A dió alatt – Bükkszentlászló mondái mesés köntösben*, Budapest, 2023
- Telekes Antalné: *Hagyományápolás Bükkszentkereszten – Pestovanie Tradícií v Bükkszentkereszte / v Novej Hute*, Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Önkormányzat, 2021
- Viga Gyula–Szabadfalvi József: *Národopis slovákov v Mad'arsku* Tankönyvkiadó, Budapest, 1984
- Wardhaugh Ronald: *Szociolingvisztika*, Osiris-Századvég, Budapest, 1995
- www.bukkisuli.edu.hu Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola honlapja (Utolsó megtekintés: 2024.12.11.)
- www.bukkszentkereszt.hu Bükkszentkereszt honlapja (Utolsó megtekintés: 2024.11.05.)
- Kulcs Magazin – Egy kis megyetörténet (33. rész) – Bükkszentlászló (Utolsó megtekintés: 2024.09.12.)
- <http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tabl20/load20000.html> (Utolsó megtekintés: 2024.09.19.)
- <http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tabl20/load20000.html> (Utolsó megtekintés: 2024.10.22.)
- <http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tabl20/load20000.html> (Utolsó megtekintés: 2024.09.12.)
- 003_a_szlovakok_clip_image002_0000.jpg (863×586) (Utolsó megtekintés: 2024.11.15.)
- <https://slovaci.hu> Országos Szlovák Önkormányzatok – Országos Szlovák Önkormányzatok (Utolsó megtekintés: 2024.12.07.)
- http://www.mtaki.hu/docs/toth_vekas_kisebbsegek_magyarorszagon.pdf (Utolsó megtekintés: 2024.08.29.)
- <https://hu.wikipedia.org/wiki/Kissebs%C3%A9g> (Utolsó megtekintés: 2024.11.13.)

Mellékletek

Képek



1. kép: Mészégetés a Bükkben: mészégető kemence (forrás: A Bükkben a fuvaros az úr | Száz Magyar Falu | Kézikönyvtár)



2. kép: Fakitermelés Bükkszentkereszt környékén (1900-as évek) (forrás: Üvegvilág | Száz Magyar Falu | Kézikönyvtár)



3. kép: Szénégető boksa (forrás: A Bükkben a fuvaros az úr | Száz Magyar Falu | Kézikönyvtár)



4. kép: Rakodó meszesek (forrás: A Bükkben a fuvaros az úr | Száz Magyar Falu | Kézikönyvtár)



5. kép: 1960-ban épült Általános Iskola (forrás: Az egyházi iskolák | Száz Magyar Falu | Kézikönyvtár)



6. kép: Bükki Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola napjainkban (forrás: www.bukkisuli.edu.hu (Utolsó megtekintés: 2024.11.07.))



7. kép: Fiatal asszony/ anyuka gyermekeivel (1900körül) (forrás: Felföld – kicsiben | Száz Magyar Falu | Kézikönyvtár)



8. kép: Templom és a régi harangtorony (1930) (forrás: A felmagasztalt szent kereszt | Száz Magyar Falu | Kézikönyvtár)



9. kép: Biela Ruža Népdalkör (forrás: Orliczki Attila)



10. kép: Horenka (forrás: Orliczki Attila)



11. kép: Veľka Bukovinka (forrás: Orliczki Attila)